



**Escola Superior
de Educação**

Politécnico de Coimbra

Autorregulação e Gestão Emocional em 1ºCEB

Departamento de Formação de Educadores e Professores

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

2024, Carina Alexandra Ventura Lopes



**Escola Superior
de Educação**

Politécnico de Coimbra

Carina Alexandra Ventura Lopes

Autorregulação e Gestão Emocional em 1ºCEB

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

Trabalho realizado sob a orientação da Professora Doutora Vera Maria Silvério do Vale

Junho de 2024

Agradecimentos

Antes de mais, começo por agradecer este feito ao meu **pai** e à minha **mãe**. Nunca tiveram dúvidas de que, apesar de todos os precalços e obstáculos, eu ia conseguir cumprir mais um objetivo. Deram-me a força que eu precisava para não baixar os braços e remar contra maré. Ambos sabem a filha que têm e no que me tenho vindo a tornar – *um verdadeiro furacão*. Por detrás desta chegada à meta, existiu uma mãe e um pai. Que me ouviram incondicionalmente, que me limpavam as lágrimas, que me deram o colo que eu precisava e que me proibiram de desistir. Ensinarão-me a não ter medo, a arriscar, a dizer “não” quando necessário, a ser livre, a ser um mulherão. Ensinarão-me a ser audaz. Tenho ainda de agradecer ao meu **irmão**, à **Marisa** e à minha **Dalila** por, à maneira deles, estarem lá para me roubar o melhor sorriso e me fazerem parar. Nas piores horas, foram eles que eu procurei e tive sempre, de forma incondicional, uns braços abertos para mim. Para o que der e vier estaremos uns para os outros.

Confesso que é difícil mencionar todas as pessoas a quem devo um agradecimento. Foram cinco anos muito intensos, muito felizes e com pessoas que foram muito importantes para o meu crescimento pessoal e profissional. Percorri (e percorro) o meu caminho com três pessoas que foram o meu suporte, não só na vida académica, mas também na vida pessoal. Sempre acreditaram em mim e admiraram a pessoa e profissional que era (sou). Viram todas as minhas capacidades e potencialidades bem antes de eu própria as ver. Sou imensamente grata por as ter na minha vida. A vocês, **Ana**, **Tamára** e **Inês**, obrigada por tanto. Por tanto riso, por tanto choro, por tanta discussão, por tanta exigência, por tanta paciência, por tanto amor.

Ao meu melhor amigo, **Gonçalo**, um enorme obrigada por me ensinares a respirar e a recomeçar todos os dias. Só tu sabes, “*1% melhor todos os dias*”.

Por fim, com o coração bem apertadinho, um agradecimento exclusivo à minha estrelinha brilhante, a minha **Lurditas**. Sempre estiveste e sempre estarás comigo em todos os momentos. Este, foi por ti.

Autorregulação e Gestão Emocional em 1º. CEB

Resumo: O presente Relatório Final emerge do trabalho desenvolvido ao longo do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º. Ciclo do Ensino Básico e apresenta o estudo realizado em contexto de estágio curricular, no âmbito da unidade curricular de Prática Educativa Supervisionada, com uma turma de 1º. ano constituída por 18 alunos. Este estudo resulta da implementação de um projeto de investigação-ação com o intuito de promover a autorregulação e gestão emocional dos alunos em sala de aula. Após observação e registo do clima emocional e dos comportamentos em sala, verificou-se a existência de comportamentos desajustados, por parte dos alunos, face a diversas situações. Com base neste facto, foram exploradas e implementadas diferentes estratégias de gestão emocional, primeiramente estratégias intrapessoais e, posteriormente interpessoais, de modo a contribuir para a alteração desses comportamentos e, consequentemente, contribuir para um clima emocional positivo na sala de aula. Terminado o processo e após implementar as estratégias, as mudanças foram evidentes, tanto na compreensão e gestão das emoções, como na autorregulação e sociabilização harmoniosa entre pares. Percecionou-se de forma clara, um impacto positivo no ambiente da sala e nos comportamentos dos alunos, que passaram a demonstrar competências socioemocionais.

Palavras-chave: Desenvolvimento socioemocional; Gestão de conflitos; Autorregulação; Estratégias de mudança comportamental; Trabalho cooperativo; Competências sociais.

Self-regulation and Emotional Management in Primary School

Abstract: This final report emerges from the work developed throughout the Master's Degree in Pre-School Education and Teaching of the Primary School and presents the study carried out in the context of a curricular internship, within the scope of the Supervised Educational Practice curricular unit, with a class of 1st year consisting of 18 students. This study results from the implementation of an action research project with the aim of promoting students' self-regulation and emotional management in the classroom. After observing and recording the emotional climate and behaviors in the classroom, it was verified that there were inappropriate behaviors on the part of the students in different situations. Based on this fact, different emotional management strategies were explored and implemented, firstly intrapersonal and later interpersonal strategies, in order to contribute to changing these behaviors and, consequently, contributing to a positive emotional climate in the classroom. Once the process was completed and after implementing the strategies, changes were evident, both in understanding and managing emotions, as well as in self-regulation and harmonious socialization between peers. A positive impact was clearly perceived on the classroom environment and on the behaviors of the students, who began to demonstrate socio-emotional skills.

Keywords: Socio-emotional development; Conflict management; Self-regulation; Behavioral change strategies; Cooperative work; Social skills.

Sumário

1. INTRODUÇÃO	1
2. COMPONENTE INVESTIGATIVA	4
2.1. Introdução ao Estudo	5
2.2. Motivação, formulação do problema e objetivos	5
3. REVISÃO DE LITERATURA.....	10
3.1. Desenvolvimento Socioemocional	11
3.2. Emoções no Sistema Educativo Português	16
3.3. Educação Emocional	20
3.4. Estratégias positivas de Promoção de Competências Sociais e Emocionais. 21	
3.4.1. Construir relações positivas com as crianças	21
3.4.2. Promover relações de vinculação.....	22
3.4.3. Metodologias Ativas em sala de aula – consequências motivacionais 27	
4. METODOLOGIA	30
4.1. Contexto	31
4.1.1. Caracterização Global da Turma.....	31
4.1.2. Intervenientes no Estudo	32
4.1.3. Organização do Espaço Educativo	33
4.2. Descrição da metodologia investigativa	34
4.3. Procedimentos e técnicas de recolha e análise de dados	35
5. RECOLHA E ANÁLISE DE DADOS	40
5.1. Fase pré-intervenção	40
5.1.1. Observação e recolha de dados da fase de pré-intervenção.....	40
5.1.2. Análise detalhada dos registos realizados com recurso à Escala de Competência Social.....	43
5.1.3. Mapeamento das dificuldades dos alunos.....	45
5.2. Fase de Intervenção - Recolha e Análise de Dados	47
6. CONCLUSÕES.....	69
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	74
8. BIBLIOGRAFIA	80
9. APÊNDICES	86

Lista de figuras

FIGURA 2	34
FIGURA 3	48
FIGURA 4	50
FIGURA 5	50
FIGURA 6	52
FIGURA 7	55
FIGURA 8	56
FIGURA 9	58
FIGURA 10	59
FIGURA 11	64
FIGURA 1	87
FIGURA 12	94
FIGURA 13	95
FIGURA 14	96
FIGURA 15	97
FIGURA 16	98
FIGURA 17	99
FIGURA 18	119
FIGURA 19	120
FIGURA 20	121
FIGURA 21	122
FIGURA 22	123
FIGURA 23	124
FIGURA 24	162
FIGURA 25	163
FIGURA 26	163
FIGURA 27	164
FIGURA 28	164
FIGURA 43	166
FIGURA 44	167
FIGURA 45	168
FIGURA 46	169
FIGURA 47	170
FIGURA 48	171
FIGURA 49	171
FIGURA 50	172
FIGURA 51	172
FIGURA 52	173
FIGURA 53	173
FIGURA 54	174
FIGURA 55	174
FIGURA 56	175
FIGURA 57	176
FIGURA 58	177
FIGURA 59	178
FIGURA 60	178

FIGURA 61	179
FIGURA 62	179
FIGURA 63	180
FIGURA 64	181
FIGURA 65	182
FIGURA 66	183
FIGURA 67	184
FIGURA 68	185
FIGURA 69	186
FIGURA 70	187

Lista de Tabelas

TABELA 2	87
TABELA 9	88
TABELA 10	89
TABELA 11	90
TABELA 12	91
TABELA 13	92

Lista de Apêndices

<u>Apêndice 1</u> – Seleção da Amostra	87
<u>Apêndice 2</u> – Escala de Competência Social	87
<u>Apêndice 3</u> – Notas de campo	88
<u>Apêndice 4</u> – Recolha de dados com a Escala de Competência (novembro)	94
<u>Apêndice 5</u> – Análise de dados com SPSS (novembro).....	100
<u>Apêndice 6</u> – Recolha de dados com a Escala de Competência (janeiro)	119
<u>Apêndice 7</u> – Análise de dados com SPSS (janeiro).....	125
<u>Apêndice 8</u> – Guião de Intervenção	144
<u>Apêndice 9</u> – 1ª transcrição	146
<u>Apêndice 10</u> – 2ª transcrição	155
<u>Apêndice 11</u> – Aplicação ClassDojo	162
<u>Apêndice 12</u> – Receção dos alunos à entrada da sala	165
<u>Apêndice 13</u> – Acompanhamento individualizado	166
<u>Apêndice 14</u> – Abertura da Oficina de Arte	167
<u>Apêndice 15</u> – Atividade do Novelo das Emoções	170

<u>Apêndice 16</u> – Exposição de Arte para a Comunidade	176
<u>Apêndice 17</u> – Comentários à exposição	187

1. INTRODUÇÃO

O Relatório Final apresentado emergiu no âmbito das unidades curriculares de Prática Educativa I e Prática Educativa II integradas no plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1ºCiclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação de Coimbra. O estágio decorreu durante o ano letivo 2022/2023, com uma turma de 1º ano, constituída por 18 alunos.

A temática abordada foi suscitada pela pertinência atual de envolver as crianças na sua construção social e pessoal, bem como, da necessidade de lhes fornecer ferramentas para responder aos desafios do futuro. O processo de implementação de estratégias de desenvolvimento emocional foi tomando diversos rumos ao longo do estágio, tendo em conta os problemas de comportamento manifestados pela turma na fase inicial de observação para conhecimento do contexto, bem como das necessidades e interesses mostrados pelas crianças.

Tentando facilitar a leitura e a compreensão, o relatório encontra-se organizado em quatro partes distintas. Na primeira parte, designada por Componente Investigativa, encontra-se a contextualização do estudo, desde a identificação da problemática, os motivos que suscitaram a escolha deste tema, a formulação da questão problema e os respetivos objetivos.

Na segunda parte, Revisão de Literatura, apresenta-se a informação que sustentou o estudo, tendo como fundamento autores de referência e fidedignos. Neste capítulo define-se e clarifica-se o desenvolvimento emocional, considerando as competências emocionais, que dizem respeito ao reconhecimento e classificação das emoções e à inteligência emocional. Esta permite realizar a gestão emocional e consequentemente desenvolver estratégias de autorregulação. Ainda neste capítulo, explanam-se as estratégias de autorregulação e gestão emocional, potenciando estratégias de gestão intrapessoais e interpessoais. Abordam-se, ainda, as questões comportamentais e as estratégias de intervenção para promover a modificação de conduta. Explorando tópicos relacionados com a disciplina positiva, da importância da vinculação e das relações pedagógicas, entre outros.

A terceira parte, designada por Metodologia, evidencia o percurso realizado durante o estudo, apresentando-se a metodologia de investigação adotada, os procedimentos,

técnicas e instrumentos de recolha de dados, bem como a apresentação desses mesmos dados e da intervenção desenvolvida. Apresenta-se o contexto e caracteriza-se a turma e os intervenientes do estudo. Neste capítulo, também são apresentados os resultados, (pré e pós intervenção) e discussão dos dados, a partir dos quais são extraídas algumas ilações sobre o estudo. Inclui-se ainda o mapeamento das dificuldades dos alunos e o passo a passo da intervenção realizada.

Por fim, a última e quarta parte, tem como objetivo a análise conclusiva de todo o percurso percorrido, integrando uma reflexão pessoal dos momentos de aprendizagem mais relevantes e os desafios encontrados ao longo do estudo.

Posteriormente, são apresentadas as referências bibliográficas utilizadas, os apêndices e os anexos.

2. COMPONENTE INVESTIGATIVA

2.1. Introdução ao Estudo

Apesar das crenças ainda presentes em Portugal, atualmente reconhece-se que a responsabilidade de realizar investigações não se limita apenas aos académicos (Alarcão, 2001). Todo o professor é investigador, visto que, e enfatizando a visão de Alarcão (2001), é impossível conceber um professor desprovido de uma postura reflexiva acerca das fundamentações subjacentes às suas decisões educativas, que não se questione perante a falta de êxito de determinados alunos, que não converta os seus planos de aula em meras suposições de trabalho que são implementadas e ajustadas no contexto da sala de aula, que não realize uma leitura crítica dos manuais ou das propostas didáticas que lhe são apresentados, e que não promova uma indagação acerca das funções da escola, verificando se estas estão a ser cumpridas. Por isso,

Ser professor-investigador é, pois, primeiro que tudo ter uma atitude de estar na profissão como intelectual que criticamente questiona e se questiona (...) é ser capaz de se organizar para, perante uma situação problemática, se questionar intencional e sistematicamente com vista à sua compreensão e posterior solução
(Alarcão, 2001, p.6)

O objetivo da investigação, de acordo com vários estudiosos, como Graue e Walsh (2001), consiste em adquirir um maior entendimento do mundo com o propósito de promover transformações que contribuam para sua melhoria. Posto isto, torna-se de fácil percepção o valor que a investigação no campo da educação desempenha para o avanço e aperfeiçoamento contínuo da prática educativa.

2.2. Motivação, formulação do problema e objetivos

O tema abordado foi motivado pelas observações empíricas dos comportamentos manifestados pelos alunos no ambiente de sala de aula. Ao longo das primeiras semanas de estágio, que foram dedicadas à observação, tivemos a oportunidade de imergir nas rotinas das crianças e de compreender a dinâmica das aulas e da escola como um todo. Durante esse período, foi possível identificar várias necessidades emocionais e sociais entre os envolvidos no processo educativo. Na sala de aula e nos intervalos, os conflitos

entre os alunos eram frequentes, ocorriam diariamente. As crianças demonstravam ter níveis de tolerância bastante baixos em relação aos colegas e, quando repreendidas, muitas vezes reagiam com choro. Estes problemas nunca foram verdadeiramente solucionados, resultando num ciclo contínuo de situações problemáticas, algumas das quais se tornaram ainda mais graves ao longo do tempo. O clima em sala de aula era tenso e a turma não apresentava níveis de envolvimento e motivação muito altos para as aulas. Era também frequente ver crianças a chorar diariamente, manifestando o seu desagrado pela escola e demonstrando relutância em frequentá-la. Os factos supramencionados comprometiam o processo de ensino/aprendizagem e as relações entre as crianças.

Importa agora destacar alguns dos comportamentos inadequados mais frequentemente observados em sala de aula, tais como: o ruído constante causado pelos materiais a bater/cair na mesa, a tendência de permanecerem de pé durante a aula, o comportamento de rir e humilhar os colegas quando estes respondiam incorretamente a uma questão feita pela professora, a preferência por compartilhar materiais apenas com as crianças do seu círculo de amizades, tratando as demais com desprezo e até mesmo, agressividade. Além disso, destaca-se a recusa na realização das tarefas propostas, a constante autoafirmação de que são "burros/as" e incapazes de fazer qualquer coisa, e, como mencionado anteriormente, o choro devido à relutância em ir à escola ou à frustração de não conseguir realizar uma tarefa. Em alguns casos, a frustração não estava relacionada com a incapacidade de resolver uma tarefa, mas sim ao facto dos colegas terminarem as atividades mais rapidamente. Outra questão que me provocava desconforto era a conduta desordenada que as crianças adotavam ao entrar na sala de aula, empurrões, gritos e correrias.

A relevância deste estudo reside na possibilidade de criar estratégias educacionais mais assertivas e inclusivas, proporcionando um ambiente de ensino/aprendizagem mais positivo para todos, com resultados benéficos tanto no desempenho académico, como no bem-estar emocional. Assim sendo, o estudo desenvolvido tem como objetivo primordial, compreender não só a origem dos comportamentos e atitudes desajustados, manifestados em sala de aula, mas também propor uma intervenção fundamentada e adaptada às necessidades específicas da turma, com o propósito de contribuir para o decréscimo ou até a extinção desses comportamentos.

Tendo por base a problemática supraexplorada e percecionando a interligação entre as dimensões social e emocional no desenvolvimento humano, a questão central que guia esta investigação e subsequente intervenção é: *"Como promover o desenvolvimento de competências socioemocionais num grupo de alunos do 1ºCEB de forma a contribuir para o seu bem-estar social e académico?"*. Esta questão procura identificar estratégias para ajudar as crianças a compreender os seus comportamentos e encontrar formas de autorregulação, ajudando-as a desenvolver um crescimento emocional e social. É imprescindível desenvolver nas crianças habilidades para reconhecer, compreender e gerenciar emoções de forma saudável e construtiva, contribuindo assim para um crescimento holístico e equilibrado do ser humano (Goleman, 1999).

Atendendo à questão, foram definidos os seguintes objetivos:

1. Alterar a disposição das mesas em sala de aula;
2. Compreender qual o conhecimento que os alunos têm acerca das suas emoções;
3. Perceber como lidam com as emoções;
4. Ensinar estratégias de autorregulação emocional;
5. Implementar estratégias de trabalho cooperativo;
6. Melhorar o ambiente em sala de aula.

O bem-estar emocional e o desenvolvimento da inteligência emocional têm sido temáticas cada vez mais discutidas na atualidade. Segundo Vale (2009), a escola é o primeiro lugar fora da família onde as crianças aprendem sobre a vida em comunidade e é também onde as duas interações moldam a forma como se relacionam social e emocionalmente. As necessidades de aprendizagem estão intimamente ligadas às necessidades sociais e emocionais, sendo crucial que a educação se concentre em desenvolver integralmente a personalidade da criança. Assim, torna-se essencial compreender as dificuldades e necessidades das crianças desde cedo, visando promover ativamente o desenvolvimento das suas competências sociais e emocionais (Dias, 2004). Dado que estas competências determinam o sucesso escolar e aptidões cognitivas. Segundo Vale (2009), tendo como referência Campbell (2002), os desafios comportamentais podem impactar negativamente a aquisição de competências

apropriadas para cada estágio de desenvolvimento ou até mesmo contribuir para a manifestação de comportamentos antissociais durante a adolescência ou na vida adulta.

A presente investigação acontece com crianças do 1º. ano do Ensino Básico o que a torna mais interessante, uma vez que, segundo os resultados apresentados pelo NICHD Study of Early Child Care and Youth Development (2003, citado por Vale, 2009), sabe-se que as crianças que no jardim de infância possuíam um clima emocional positivo apresentam níveis mais reduzidos de ansiedade no 1º ano da escola. Além disso, outros estudos também sugerem que as crianças exibiam níveis mais elevados de competência social e alcançaram um desempenho académico superior em comparação com os seus colegas (Vale, 2009). Durante estas fases de desenvolvimento infantil, constata-se mudanças substanciais nas estruturas da vida da criança, as quais continuam a estabelecer as bases para o sucesso escolar (Vale, 2009). A entrada na escola requer que a criança demonstre desempenho social, como a autorregulação e a capacidade de interagir com os pares, bem como desempenho académico, como resolução de problemas e vocabulário adequado à expressão e comunicação (Vale, 2009). Adicionalmente, é de salientar que a família estabelece novas expectativas em relação ao comportamento da criança (Vale, 2009). Estas interações progressivas e complexas com o ambiente, os pares e os professores desempenham um papel crucial no processo de desenvolvimento integral das crianças (Vale, 2009). Crianças que não tenham desenvolvido estas competências iniciais enfrentarão obstáculos no processo de aquisição de novas habilidades, o que pode tornar qualquer tarefa mais desafiadora e, em certos casos, intransponível (Vale, 2009).

Embora a competência emocional seja vista segundo a perspetiva pessoal, o facto é que esta se manifesta em interação com os outros. Desta forma, as emoções são consideradas sociais, tendo por base três pilares: a natureza intrapessoal das emoções, a perceção das emoções alheias e, por fim, a expressão emocional (Mendonça, 2017).

Natureza intrapessoal das emoções: Diz respeito ao comportamento individual das pessoas dentro de um grupo, o que pode influenciar as emoções de uma criança (Mendonça, 2017);

Perceção das emoções dos outros: Refere-se à capacidade de perceber e interpretar as emoções dos outros, influenciando como uma criança se comporta em relação aos outros (Mendonça, 2017);

Expressão emocional: Ocorre quando uma criança expressa as suas emoções, seja em grupo ou com os pares, essa manifestação serve como uma forma importante de comunicação. Como mencionado por Mendonça (2017, p.29), *“Ao mesmo tempo quando a criança transmite uma emoção, seja num grupo ou entre pares, a expressividade é uma informação importante que ela transmite, tanto para si como para o grupo.”*

3. REVISÃO DE LITERATURA

O presente capítulo apresenta a revisão bibliográfica relevante para a investigação realizada, procurando fundamentar e enriquecer a temática abordada, dado que sustenta a compreensão, os objetivos e as expectativas para a fase de implementação.

Esta revisão, segue uma estrutura centrada em eixos fundamentais: o desenvolvimento socioemocional, abrangendo o reconhecimento das emoções e a sua gestão, com o objetivo de promover a autorregulação emocional, bem como as estratégias de gestão emocional tanto a nível intrapessoal como interpessoal.

3.1. Desenvolvimento Socioemocional

O desenvolvimento socioemocional diz respeito ao processo pelo qual são adquiridas e aprimoradas competências relacionadas com as esferas emocionais e sociais ao longo da vida. Isto significa que o desenvolvimento socioemocional abrange o desenvolvimento de competências emocionais e sociais. Posto isto, torna-se imprescindível compreender cada um dos domínios (Vale, 2012).

Ao longo da infância acontece o desenvolvimento emocional, tanto com as emoções básicas, como com as complexas (Pinheiro, 2022). O desenvolvimento emocional, ocorre através da manifestação de emoções primordiais, como a alegria, a tristeza, a raiva, o medo, o interesse e o nojo (Izard & Ackerman, 2000). Contudo, Gleitman, Fridlund e Reisberg (2011), possuem a opinião que na infância também já se desenvolvem emoções mais complexas, como a vergonha, a culpa ou o embaraço. Dependendo dos processos sociais e da maturação de cada criança.

O desenvolvimento emocional progride de forma concomitante ao desenvolvimento cognitivo e motor (Carmona & Cardoso, 2011). Este envolve a maturação da consciências das suas próprias emoções e das emoções alheias, conseguindo reconhecer, distinguir e discriminar entre as diferentes emoções e orientar as suas ações, os seus pensamentos e atitudes (Salovey & Mayer, 1990). Por sua vez, as competências sociais são padrões específicos de comportamento, expressos através de ações verbais e não verbais, que aprendemos e utilizamos para influenciar os outros, com o intuito de satisfazer as nossas necessidades pessoais. Em suma, o desenvolvimento socioemocional é um processo que se estende ao longo de toda a vida do indivíduo, caracterizado por uma evolução gradual, que é forjada mediante as interações sociais e experiências vivenciadas desde a primeira

infância (Carmona & Cardoso, 2011). Sabe-se também que a compreensão das emoções desde cedo facilitam as relações entre pares, visto que se as crianças conseguirem reconhecer as suas emoções e as dos outros, terão, por consequência, mais facilidade em modelar o seu comportamento as diferentes situações, sendo assim menos rejeitadas pelo grupo (Denham, 1998).

Segundo Gottman & DeClaire (1999), quando as crianças possuem inteligência emocional, isto é, a capacidade de *“(...) regular os seus estados emocionais. Eram capazes de se acalmar sozinhas quando se enervavam. Conseguiram abrandar mais depressa o pulsar acelerado no coração (...) era mais fácil concentrarem-se e estabelecerem relações com as outras pessoas (...)”* (p.13), o que alberga vantagens não só no desenvolvimento das competências sociais como também, *“Na escola superiorizavam-se nas situações que requeriam desempenho académico.”* (Gottman & DeClaire, 1999, p.13). Posto isto, é necessário orientar e desenvolver a inteligência emocional das crianças para que cresçam na sua plenitude (Leite, 2014). Contudo, é necessário que os pais, educadores e professores saibam como orientar e atuar quando as crianças estão emocionadas (Gottman & DeClaire, 1999). A base desta orientação inicia com uma interação e a comunicação positiva, dado que, o

(...) cumprimento, a obediência e a responsabilidade partem de um sentimento de amor e de pertença (...) é com o coração que compreendem o que se espera delas (...); que viver de acordo com os padrões faz parte de pertencer ao clã. (Gottman & DeClaire, 1999, p.13).

Há uma capacidade básica que temos de possuir enquanto orientadores emocionais, que é a empatia. Esta é a capacidade de nos pormos no lugar das crianças e *“(...) reagirmos em conformidade.”* (Gottman & DeClaire, 1999, p.73), e, segundo o mesmo autor, existem cinco passos para fazer crescer a inteligência emocional das crianças, tais como:

Ter consciência das emoções das crianças; Reconhecer a emoção como uma oportunidade para a intimidade e aprendizagem; Escutar com empatia e validar os sentimentos da criança; Ajudar a criança a classificar verbalmente as emoções;

e Estabelecer limites ao mesmo tempo que se ajuda a criança a resolver os problemas. (Gottman & DeClaire, 1999, pp.73-74).

Atualmente e segundo o relatório da UNICEF de 2007, várias dimensões são levadas em conta para considerar e avaliar o bem-estar das crianças. Estas dimensões englobam o bem-estar material; a saúde e a segurança; família e relações interpessoais; educação; os comportamentos de risco e o bem-estar subjetivo. No contexto da dimensão que aborda a família e as relações entre pares, os resultados do relatório indicam que as estruturas familiares têm sofrido mudanças significativas, com um aumento das famílias monoparentais e recomposta. Estas mudanças têm contribuído para uma redução dos níveis de bem-estar das crianças, potenciando o risco de abandono escolar, a saída prematura de casa e um estado de saúde menos favorável. Por outro lado, é evidente que as relações entre pares desempenham um papel crucial na vida das crianças e jovens, com tendência a intensificarem-se à medida que vão crescendo. Segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS), *“(...) ser estimado e aceite pelos pares é crucial para a saúde e o desenvolvimento dos jovens, e aqueles que não estão socialmente integrados são muito mais suscetíveis de terem dificuldades com a sua saúde física e emocional”* (UNICEF, 2007, pp.24-25). Neste mesmo relatório, foi avaliado o apreço que crianças e jovens tinham pela escola, sendo que muito poucas crianças responderam “gosto muito”. Além disso, observou-se que em países como a Finlândia parece existir uma correlação entre o gostar da escola e o sucesso escolar, *“Parece provável que ambos se reforcem mutuamente, com os jovens com bom desempenho a tenderem a gostar da escola e os que gostam da escola tenderem a ter bom desempenho”* (UNICEF, 2007, p. 37).

Estes dados podem ser prontamente modificados mediante a promoção de um ambiente positivo nas salas de aula e o fortalecimento das relações interpessoais entre pares e adultos.

Dando continuidade à temática do bem-estar das crianças e segundo Silva (2022), tendo por base a Collaborative For Academic, Social and Emotional Learning (2021), é possível identificar cinco competências fundamentais para o desenvolvimento saudável do indivíduo. Estas competências abrangem comportamentos, pensamentos e sentimentos, desempenhando um papel crucial na condução das atividades quotidianas e nas

interações interpessoais. Além disso, essas competências facilitam a autocompreensão e promovem relacionamentos éticos sustentáveis, permitindo, assim, a transformação do potencial inato de cada indivíduo em competência, como:

Autoconsciência: capacidade de reconhecer as nossas próprias emoções, pensamentos e valores, compreendendo o impacto que tem nos nossos comportamentos. A autoconsciência permite que o indivíduo desenvolva uma maior compreensão de si mesmo e das razões subjacentes às suas ações, potenciando, posteriormente, uma tomada de decisão mais concisa (Silva, 2022).

Autorregulação: capacidade de o indivíduo gerir emoções e comportamentos em diferentes situações estabelecendo objetivos pessoais e académicos (stress, frustração, motivação) (Silva, 2022).

Consciência social: esta competência engloba o conhecimento e respeito pelas normas sociais e éticas. Além disso, inclui a empatia, que diz respeito à capacidade de compreender e partilhar os sentimentos dos outros, bem como o respeito pelo próximo (Silva, 2022).

Gestão de relacionamentos: capacidade de estabelecer relações interpessoais positivas baseadas na cooperação, comunicação e respeito pelo outro, possibilitando o estabelecimento de conexões significativas com colegas, amigos e familiares, bem como o poder de lidar com conflitos de forma construtiva (Silva, 2022).

Tomada de decisões: esta competência engloba a capacidade de fazer escolhas ponderadas e construtivas sobre comportamentos pessoais e interações sociais, e avaliação das consequências das ações considerando o bem-estar pessoal e dos outros (Silva, 2022).

Grande parte das experiências quotidianas mais significativas para os indivíduos, envolvem a interação com os outros, por isso é fundamental desenvolver competências sociais desde a primeira infância, uma vez que é nesta fase que se impõe uma construção social, apoiada em estímulos do exterior, mas também com a própria agência da criança (Leite, 2014). O crescimento da criança acontece à medida que interage com o adulto e com os seus pares, vivenciando momentos de proximidade, colaboração, competição e

negociação. É crucial ter consciência dessas predisposições e modelar estes comportamentos através do elogio, bem como estimular e incentivar também a identificar as interações no momento que elas acontecem (Gomes, 2021).

Em suma, compreende-se que a aquisição de competências sociais, promove uma boa integração social e colabora no bem-estar da criança e daqueles com quem interage (Gomes, 2021). Este bem-estar, tanto a nível social, como a nível emocional é desenvolvido quando têm oportunidade de integrar ambientes em que as interações são positivas (Filliozat, 2001). Não obstante, deve-se entender que a vida social é determinada pela obediência a normas e pelo respeito pelos limites. Considerando que a definição de limites promove o respeito pelo outro e facilita a socialização, estes devem estar presentes na educação. Quando os limites apropriados não são estabelecidos as crianças enfrentam desafios significativos na adaptação social. Desde os primeiros anos, as crianças são expostas a comportamentos considerados aceitáveis e inaceitáveis, razão pela qual os pais e educadores devem definir as regras de modo consistente (Gomes, 2021). A falta de definição clara de regras deixa a criança sem orientação sobre o que é certo e errado, resultando em ansiedade e confusão perante estímulos e as diversas possibilidades de ação (Gomes, 2021). Isto é, não devemos confundir um ambiente onde as interações são positivas com um ambiente sem regras, devemos procurar incluir tudo na rotina da criança para que esta se desenvolva de forma holística.

É importante a implementação de regras precocemente, uma vez que faz com que as crianças se sintam *“(...) motivadas a explorar o seu ambiente dentro de certos e limites e aprendem a respeitar a liberdade e a confiança que é depositada em si”* (Almas, 2019, p.16), o que contribui ainda para que se sintam seguras e sejam capazes de distinguir o certo e o errado. Mais importante do que implementar ou definir regras é a forma como as formulamos, que sendo feita pela positiva, transforma as atitudes das crianças. As regras devem ser redigidas segundo comportamentos observáveis e ter um limite de sete regras elaboradas pela positiva e afixadas de modo a todos as conseguirem ler/identificar (Webster-Stratton, 2017).

Considera-se, por isso, fundamental desenvolver estas competências sociais e emocionais desde tenra idade, compreendendo que estas são cruciais para o crescimento e

maturação saudável das crianças, auxiliando-as a enfrentar os desafios do dia-a-dia, estabelecendo relacionamentos significativos e percecionando o seu potencial.

3.2. Emoções no Sistema Educativo Português

O Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória, documento orientador da prática dos professores, engloba as competências, capacidades e valores que cada aluno deve adquirir até ao final da escolaridade obrigatória. Este é um documento de *“(...) referência para a organização de todo o sistema educativo, contribuindo para a convergência e a articulação das decisões inerentes às várias dimensões do desenvolvimento curricular (...)”* (Martins, et al., 2017, p.8). Neste são identificados os valores, as competências e os princípios necessários para o século XXI. Os valores destacados são os de Liberdade, Responsabilidade e integridade, Cidadania e participação, Excelência e exigência, Curiosidade, reflexão e inovação. No que diz respeito às competências, estas são combinações complexas de conhecimentos, capacidades e atitudes, sendo que, destaco as que mais se relacionam com o tema abordado: Pensamento Crítico e Pensamento Criativo, que implicam *“(...) observar, identificar, analisar e dar sentido à informação, às experiências e às ideias e argumentar a partir de diferentes premissas variáveis”* (Martins, & et al., 2017, p.24) e envolvem *“(...) gerar e aplicar novas ideias em contextos específicos, abordando as situações a partir de diferentes perspetivas, identificando soluções alternativas e estabelecendo novos cenários (...)”* (Martins, & et al., 2017, p.24); Relacionamento Interpessoal, que *“(...) dizem respeito à interação com os outros, que ocorre em diferentes contextos sociais e emocionais (...)”* (Martins, & et al., 2017, p.25); Desenvolvimento Pessoal e Autonomia, que envolvem os *“(...) processos através dos quais os alunos desenvolvem confiança em si próprios, motivação para aprender, autorregulação, espírito de iniciativa e tomada de decisões (...)”* (Martins, G. & et al., 2017, p.26) e, a Consciência e Domínio do Corpo, que se refere *“(...) à capacidade de o aluno compreender o corpo como um sistema integrado e de o utilizar de forma ajustada aos diferentes contextos (...)”* (Martins, & et al., 2017, p.30).

É assim esperado que cada indivíduo desenvolva este conjunto de competências de forma cuidada. Efetivamente, esta expectativa começa na infância, onde se almeja que as crianças adquiram habilidades, como ouvir, elogiar, cooperar, partilhar, pedir, agradecer, aguardar pela sua vez, ajudar, respeitar o outro, dar sugestões amigáveis, entre outras.

Essas competências servem de alicerce para o desenvolvimento mais profundo das suas habilidades emocionais e sociais (Silva, 2022).

Sabe-se ainda que, o período compreendido entre os dois e os cinco anos de idade constitui uma fase de desenvolvimento marcada por notáveis transformações. (Silva, 2022). Durante esse intervalo as crianças demonstram avanços significativos não apenas no domínio linguístico, cognitivo, social e motor, mas também revelam um aprimoramento mais sofisticado emocionalmente. Evidencia-se que as crianças nessa faixa etária apresentam sensibilidade emocional, desenvolvem uma consciência das perspectivas alheias e são capazes de manifestar comportamentos altruístas. Além disso graças à sua estabilidade emocional crescente e à experiência de diversas emoções, essas crianças adquirem habilidade de interpretar de maneira abrangente os estados emocionais de terceiros, reagir a esses mesmo estados e empregar estratégias para mitigar o seu mau estar (Vale, 2012).

Tendo em conta o supramencionado, compreende-se que é de extrema importância promover o desenvolvimento integral dos indivíduos, nos estabelecimentos de ensino e na família. É imprescindível estabelecer um ambiente propício que amplie o desenvolvimento emocional e social, com o propósito de, por conseguinte, impulsionar as capacidades de aprendizagem, considerando a singularidade de cada criança e respeitando a sua 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” (Silva, 2022, p.6) de forma positiva. O estudo de Lagattuta & Wellman (2002), demonstra que o léxico emocional utilizado entre pais e filhos apresentava uma maior riqueza em termos de emoções negativas em comparação com as positivas. Também se observou que os pais manifestavam uma tendência mais pronunciada para discutir as causas subjacentes às emoções negativas durante as interações. Contudo é necessário ter em conta alguns fatores essenciais do ambiente escolar para a promoção das competências socioemocionais. Em Portugal, até aos anos setenta, o padrão de ensino era autoritário e conservador. A escola tradicional não tinha em consideração a relação pedagógica assente nos aspetos afetivos, na empatia e na promoção do sucesso escolar. Ou seja, o ensino era impessoal e distante e não

desenvolvia oportunidades que integrassem tanto os aspetos afetivos como os cognitivos (Medina, 2017).

Infelizmente, ainda hoje, parece que este método de ensino persiste, apesar de haver largos progressos que, ainda se tornam limitados e insuficientes. Por isso, é importante que os professores e educadores se questionem constantemente acerca da eficácia dos métodos de ensino e da própria abordagem com as crianças e jovens, procurando evitar a acomodação e a rotina. Isto porque não basta que se transmitam saberes, mas sim ajudar a recriar e criar o saber (Medina, 2017). Compreende-se ainda que o nível de qualificação dos pais e professores, o ambiente social e cultural, os valores sociais, as expectativas face ao futuro e as oportunidades que a sociedade cria, também afetam a qualidade das aprendizagens. Além disso, a qualidade de ensino, isto é, a forma como se ensina e aprende em contexto de sala de aula, influencia direta e significativamente a qualidade das aprendizagens (Medina, 2017), por isso, resta aos profissionais da área da educação promover metodologias de ensino que sejam promotoras de aprendizagens eficientes.

Ao contrário do paradigma da escola tradicional, a escola contemporânea enfatiza o diálogo e a dimensão afetiva, reformulando assim o papel do professor. Além disso, pretende-se acabar com a relação pedagógica da dominação-subordinação por uma dinâmica que promova o respeito mútuo e a cooperação. Nesse contexto, parte-se do pressuposto que o professor deixe de ser um mero transmissor e ditador e passe agir como moderador, organizando o ambiente educativo de forma a estimular o desenvolvimento cognitivo e socioafetivo (Medina, 2017). Isto porque, *“a relação pedagógica positiva não por ordens e sermões, mas como resultado do respeito pelas leis naturais e pelos princípios de trabalho e de liberdade”* (Estrela, 1994, citado por Medina, 2017, p.25).

Torna-se urgente remodelar o ensino em Portugal, aproximando-o de forma afetiva daquilo que está descrito nos documentos orientadores e das novas linhas de investigação na área da pedagogia, no sentido de promover aprendizagens mais significativas. Deste modo é fundamental priorizar a relação pedagógica que está assente nas relações interpessoais, dado que, sabe-se que as relações interpessoais levam à aprendizagem da

cooperação, do trabalho coletivo e permitem encontrar estratégias que sejam adequadas à resolução de problemas e conflitos (Medina, 2017).

Importa clarificar que, o conceito de relação pedagógica corresponde aos relacionamentos que ocorrem no contexto profissional e que são estabelecidos entre os intervenientes do processo educativo, isto porque *“(...) todo o processo educativo decorre através de relações interpessoais”* (Medina, 2017, p.19) e são *“(...) consideradas como imprescindíveis para o desenvolvimento da personalidade (...)”* (Medina, 2017, p.19). Estrela (1994) afirma que os intervenientes diretos e indiretos que fazem parte do processo pedagógico são: *“(...) aluno-professor, professor-aluno, aluno-funcionários, professor-pais”* (Medina, 2017, p.20).

É necessário ainda, ter noção, que o papel do professor, atualmente, tem uma maior exigência, dado que, se deve atender à individualidade dos alunos, isto porque se reconhece que, *“(...) cada individuo é diferente, que cada um tem os seus motivos e as suas expetativas, diferentes de qualquer outro”* (Medina, 2017, p.25).

Neste sentido é fundamental refletir que, segundo vários estudos na área da educação, é defendido que, quando as relações são rígidas, a disciplina e a aprendizagem são imediatamente afetadas, fazendo com que os professores sintam um grande desgaste e também falta de controlo na manutenção da disciplina dos alunos e no sucesso escolar. Este facto deve ser colmatado através da promoção dos relacionamentos interpessoais, já que, um bom clima, ajuda na obtenção de bons resultados escolares e na criação de atitudes positivas por parte dos alunos. Assim, é fundamental que se desenvolva um modelo de ensino em que se valorizem os laços de empatia, no sentido de promover uma mudança de comportamento, bem como a formação social, cultural, afetiva e cognitiva. Segundo a teoria comportamental, existem vários modelos para modificar os comportamentos desajustados, no entanto, a estratégia geral passa por primeiro compreender o problema em causa e depois aplicar de forma sistemática, reforços ou punições que estejam orientados para o problema e que promovam a sua extinção (Smith, 2001). Para além dos benefícios anteriormente mencionados, sabe-se também que é crucial promover a estabilidade emocional, dado que esta afeta diretamente os resultados escolares, e, pode ser influenciada negativamente por destruturação familiar, pelo ambiente social e pela desconexão com o professor (Medina, 2017).

3.3. Educação Emocional

A instituição de ensino, começando com o jardim de infância e continuando com a escola primária, enquanto organização de ensino formal, desempenha um papel de vital importância na vida da criança, uma vez que representa o primeiro contexto educacional externo ao âmbito familiar e da interação em grupos sociais. Neste contexto, a escola atua como um agente catalisador no processo de desenvolvimento social e emocional da criança, promovendo a aquisição de habilidades cognitivas, a formação de relações interpessoais, o desenvolvimento da autoestima e a construção de uma base sólida para o crescimento intelectual e emocional ao longo da vida da criança (Nunes, 2021).

No entanto, os tempos mudaram, assim como a perspetiva sobre a educação. Há apenas algumas décadas, era raro nas famílias portuguesas ver uma criança ou adolescente desafiar a autoridade dos pais, questionar as suas escolhas e decisões. Eram os pais que determinavam o que consideravam ser o melhor para os seus filhos, e os métodos de disciplina, tanto em casa quanto na escola, frequentemente envolviam repreensões físicas, como puxões de orelha, palmadas e reguadas. O pai, principalmente, mantinha uma certa distância nas relações com os filhos (Martins, 2019). Estes métodos não concedem benefícios na aprendizagem das crianças, segundo Martins (2019), a aplicação de castigos leva as crianças a experimentarem o medo, resultando em comportamentos de submissão e rebeldia. Além disso, os gritos podem ser interpretados como um modelo a seguir, levando as crianças a adotar atitudes mais agressivas, enquanto as ameaças podem torná-las mais propensas a recorrer a comportamentos ameaçadores. As palmadas, por sua vez, podem inculcar a ideia de que a violência é uma resposta aceitável, e as recompensas podem orientá-las a agir em função dos prémios, condicionando-as a não agir quando não há recompensas e até mesmo a manipular os seus educadores para obter vantagens.

A educação emocional deve ser compreendida como um processo educativo que promove o desenvolvimento emocional acompanhado do desenvolvimento cognitivo e físico. É fundamental repensar na educação, na aprendizagem e na coconstrução de conhecimentos de forma integrada. Desta forma o educando processa a informação a partir de filtros emocionais conectados com os processos cognitivos, procurando o bem-estar integral dos indivíduos (Bisquerra & Rebolledo, 2021).

Desta forma, considero imprescindível refletir sobre algumas estratégias significativas para a promoção e desenvolvimento das Competências Sociais e Emocionais das crianças.

3.4. Estratégias positivas de Promoção de Competências Sociais e Emocionais

3.4.1. Construir relações positivas com as crianças

Para que exista um bom ambiente em sala de aula, torna-se imprescindível que haja uma preocupação por parte do professor/educador em construir e consolidar relações positivas com as crianças. Esta relação deve assentar na confiança, na compreensão e na atenção. Promover a cooperação e a motivação das crianças será essencial para a aprendizagem eficaz e significativa (Webster-Stratton, 2018).

Tendo por base vários estudos realizados, sabe-se que crianças provenientes de contextos marcados pela negligência, mas com a existência de um educador, adulto conselheiro ou um familiar com quem criaram um vínculo, os resultados a longo prazo, foram melhores comparando com crianças de contextos similares em que não houve qualquer acompanhamento, laço de afinidade com um adulto (Webster-Stratton, 2018).

Ao longo do no nosso percurso profissional, deparamo-nos com crianças que apresentam algumas especificidades, como aquelas que exigem mais atenção que outras, as que estão mais desmotivadas ou aquelas que são mais perturbadoras e desafiadoras. Diante destas situações, muitas vezes adotamos uma postura mais rígida, proferimos críticas mais severas e estabelecemos uma rotina de castigos excessivos (Webster-Stratton, 2018).

No entanto, é crucial reconhecer que essa conduta não é a mais apropriada para cultivar relações saudáveis e produtivas em sala de aula. Como educadores e adultos de referência, devemos procurar estratégias que quebrem estes ciclos prejudiciais, permitindo-nos trabalhar de forma mais eficaz e individualizada com cada aluno (Webster-Stratton, 2018). Para isso, é fundamental que percebamos quais as razões subjacentes àquele comportamento/postura, uma vez que diversas possibilidades podem influenciar a dinâmica, incluindo:

1. Perceção negativa do educador/professor:

As crianças podem não encarar o educador de forma positiva, demonstrando desinteresse pelo que é comunicado (Webster-Stratton, 2018);

2. Falta de confiança baseada em experiências anteriores:

A falta de confiança das crianças no educador pode ocorrer devido a marcas emocionais em eventos do passado, afetando a maneira como as se relacionam com os adultos em posições de autoridade (Webster-Stratton, 2018);

3. Influência de contextos negligentes ou abusivos:

As crianças provenientes destes contextos não consideram os adultos pessoas que se preocupam com elas. Para estas crianças os adultos não são fonte de apoio nem de auxílio (Webster-Stratton, 2018);

4. Problemas biológicos, neurológicos ou de desenvolvimento:

As crianças podem apresentar problemas de atenção, hiperatividade, impulsividade ou falta de competências linguísticas, o que dificulta e influencia a capacidade da criança regular as emoções e interagir socialmente (Webster-Stratton, 2018).

3.4.2. Promover relações de vinculação

A vinculação apresenta enorme importância no papel de construção do “Eu” e do desenvolvimento, uma vez que descreve os laços afetivos importantes que nos conectam aos outros e, em última instância, a nós próprios (Soares, 2009). A vinculação afeta diretamente o emocional dos indivíduos, por isso, considero imprescindível abordar esta temática de forma a compreender como as diversas formas de conexão emocional apresentam variações na estabilidade ao longo do tempo. Ao seguir de forma contínua as trajetórias de desenvolvimento, procura-se compreender como os processos de vinculação inicial impactam o crescimento durante a infância e a adolescência. Sendo que integra aspetos relativos à identidade pessoal, interações sociais, funcionamento emocional e cognitivo, além da adaptação a diferentes ambientes de vida (Soares, 2009).

É possível conceber a vinculação das relações humanas segundo uma matriz organizada em torno do sistema de cuidados da figura parental. Segundo Soares (2009), Bowlby (1969/1982) discerne quatro fases inerentes ao processo de desenvolvimento da vinculação, tais como:

1. *“(...) orientações e sinais com uma discriminação limitada das figuras (...)”* (Soares, 2009, p.49) – Fase que ocorre às 8/12 semanas, sendo que os bebés começam e terminam, de forma inconsciente, interações sociais. Nesta fase ainda

não distinguem as pessoas, mas adotam determinados comportamentos, como seguir com o olhar, agarrar, sorrir ou até mesmo para de chorar ao som da voz que ouvem (Soares, 2009);

2. *“(...) orientação dirigida para uma (ou mais) figura(s) discriminada(s)”* (Soares, 2009, p.50) – Nesta fase os bebés orientam-se preferencialmente para determinados estímulos, aproximando-se do que é mais familiar para ele. Adota comportamentos distintos, como: chorar para quem lhe pega ao colo e sorrir apenas para algumas figuras (Soares, 2009);
3. *“(...) manutenção da proximidade com a figura discriminada através da locomoção e sinais (...)”* (Soares, 2009, p.51) – A presente fase ocorre aos 6/7 meses e estende-se até aos dois anos. Nesta fase e tendo desenvolvido capacidades motoras, o bebé já regula a proximidade com o adulto, havendo um histórico de interação proposta pelo cuidador, torna-se possível o estabelecimento de uma relação de vinculação (Soares, 2009);
4. *“(...) formação de uma relação recíproca corrigida por objetivos (...)”* (Soares, 2009, p.52) - esta fase é marcada pela capacidade crescente (ainda que relativa) de entender a perspetiva do outro e pelo aprimoramento dos comportamentos direcionados a objetivos. Nesta etapa, a criança também começa a aceitar períodos mais longos de distanciamento das figuras de vinculação, embora ainda demonstre que a sua segurança depende bastante da presença dessas figuras. Gradualmente, ao observar o comportamento dos outros e os fatores que os influenciam, a criança começa a ser capaz de influenciar os objetivos e os planos dessas pessoas (Soares, 2009);

As questões da vinculação são muito importantes para o desenvolvimento socioemocional das crianças, uma vez que, e segundo vários estudos, a vinculação segura tende a desenvolver-se num contexto relacional onde o cuidador reconhece os sinais e expressões da criança, respondendo de maneira adequada e gerindo de forma eficaz as emoções negativas. Com isto, há um aumento da probabilidade do bebé/criança percecionar uma visão interna dos cuidadores como um refúgio seguro nos momentos de desconforto e como uma base a partir da qual podem explorar o mundo (Soares, 2009). Estudos longitudinais reforçam que a vinculação segura

aprimora a capacidade da criança desenvolver relações de melhor qualidade e desenvolver características pessoais positivas, como a autonomia, a autoestima, a autoconfiança, o autoconceito crítico positivo, uma maior persistência e cooperação a resolução de problemas e capacidade para gerir o stress (temporariamente). Para além disso, a vinculação segura reduz a probabilidade das crianças desenvolverem problemas de comportamento durante a infância e adolescência (Soares, 2009).

Outras esferas de influência da vinculação no desenvolvimento da criança relacionam-se com a construção da imagem de si próprio e do mundo, a regulação das emoções e o desenvolvimento de competências linguísticas e cognitivas em tarefas de resolução de problemas (Soares, 2009, p.73).

Por outro lado, constatou-se que as crianças seguras, quando enfrentam momentos de stress elevado, também manifestam problemas de comportamento, mas são capazes de se recuperar melhor que as crianças de vinculação insegura (Soares, 2009).

Também se verificou que há diferenças em relação ao modo de lidar com situações problemáticas, dado que os estilos de confronto em situações que geram irritação, medo ou tristeza estavam relacionados com a qualidade da vinculação. As crianças seguras admitiam com maior facilidade os seus sentimentos negativos e procuravam mais vezes estratégias para resolver, como pedir ajuda ou conforto (Soares, 2009). Em oposição as crianças rotuladas como inseguras, *“(...) referiam estratégias que passavam pela não solicitação de apoio e pelo isolamento nas situações problemáticas”* (Soares, 2009, p. 76).

Focalizando agora no 1ºCEB, compreende-se que é necessário analisar segundo várias perspetivas, nomeadamente, na relação do professor para com os alunos, a atitude do aluno perante o professor e a relação entre pares (Amado, et al., 2009). Posto isto, começando pela perspetiva da relação do professor para com os alunos e tendo por base algumas investigações, estas revelam uma correlação significativa entre a perceção dos alunos acerca da imparcialidade e neutralidade dos professores e o nível de confiança e reconhecimento da sua autoridade (Amado, et al., 2009). Para uma eficaz gestão de sala de aula, o professor tem de conquistar a sua posição perante os

alunos (Lopes & Rutherford, 2001). As pesquisas indicam que quando os alunos sentem que os professores não demonstram favoritismo e tratam todos de maneira justa e equitativa, a confiança dos alunos nos professores aumenta de forma considerável, bem como o reconhecimento do adulto como figura de autoridade (Amado, et al., 2009). É importante que o adulto adote uma postura específica durante a leção e gestão das aulas, nomeadamente na comunicação não verbal (recetividade e proximidade) e na comunicação verbal do professor como, o incentivo, apoio, feedback constante e reforço social e reforço positivo. É importante ressaltar que o reforço social e o reforço positivo podem ser fornecidos de variadas formas que estão ao alcance de qualquer professor, tais como: um sorriso; um “Bom” marcado num exercício; bater afetivamente no ombro de um aluno; a expressão “estou muito orgulhosa do teu trabalho”, todos estes gestos, após um comportamento/atitude positiva, aumentam a sua frequência (Lopes & Rutherford, 2001). Ainda segundo Amado et al (2009), há diversos comportamentos que os professores devem incluir na sua prática pedagógica para promover um clima positivo em sala de aula e, conseguir promover relações de afetividade, comportamentos como:

- motivar os alunos, demonstrando possuir expectativas positivas sobre eles;
- procurar ser sempre justo e humano nas avaliações, respeitando os ritmos, potencialidades e características de cada um, envolvendo-os no processo de aprendizagem, para que possam refletir e corrigir os seus erros;
- ajudar na compreensão dos conteúdos, repetindo assuntos, explicando várias vezes, fazendo um esforço para ser claros e apoiando na resolução de problemas;
- envolver e integrar os alunos nas decisões, tanto na gestão do currículo (métodos, conteúdos, avaliação, organização do tempo, entre outros), como no funcionamento da sala de aula (definição das regras e consequências do incumprimento);

- não marginalizar, ridicularizar, ironizar ou excluir alunos. Inclusive, quando necessário, prestar um atendimento mais individualizado.

Existem algumas linhas que orientam os professores para reforçarem positivamente os seus alunos e os motivarem a continuar o bom trabalho, nomeadamente, ignorar os comportamentos inadequados e gratificar os adequados, atribuir o reforço imediatamente a seguir ao comportamento/atitude positiva para tornar o reforço mais eficaz, procurar que o reforço seja individual para ter mais valor para o sujeito e de princípio, reforçar de forma sistemática e insistente. Desta forma, vai ser possível resolver e prevenir problemas de comportamento em sala de aula (Lopes & Rutherford, 2001).

Relativamente, à postura do aluno perante o professor e as consequências que esta postura tem para o professor, no que diz respeito às questões emocionais, mau estar docente e também na motivação para a docência. No entanto, e segundo a pesquisa dos autores Amado et al (2009), já se possui bom conhecimento relativo à forma de pensar do professor nas diversas dimensões da sua atividade profissional, dado que, *“sabemos bastante menos acerca do modo como sentem quando lecionam, das emoções e desejos que motivam e moderam o seu trabalho”* (Hargreaves, 1998, p.159 como citado por Amado et al., 2009, p.80). Posto isto e de acordo com os autores, esta dimensão emocional do ensino, continua aberta para mais investigação.

Terminando com a análise da relação entre os alunos, percebe-se que a escola é um lugar que as crianças apreciam, mais pelo convívio e pelas amizades entre os pares, do que pelas aulas. Apesar de ainda serem imaturas as investigações realizadas nesta dimensão, sabe-se que a relação de amizade e companheirismo entre os pares tem repercussões nas aprendizagens e no sucesso dos alunos (Amado, et al., 2009).

Em suma, compreende-se que as relações de vinculação contribuem de forma significativa para se interpretar a organização emocional da criança (Soares, 2009) que é parte integrante dos objetivos dos alunos, uma vez que estes não procuram atingir apenas objetivos do domínio cognitivo, mas também de ordem afetiva e social (Amado, et al., 2009).

Por fim, para que exista uma relação pedagógica de qualidade conclui-se que as questões relacionadas com a afetividade, entendida como a empatia, respeito mútuo,

conhecimento e crença nas capacidades dos outros, devem ser competências básicas e fundamentais de professores e alunos (Amado, et al., 2009).

3.4.3. Metodologias Ativas em sala de aula – consequências motivacionais

Ao considerar a relação entre conhecimento e aprendizagem, reconhece-se a importância de ver os alunos com necessidades de aprendizagem em interação constante com o ambiente que os rodeia (Cosme, et al., 2021). Também se entende que o objetivo de qualquer projeto de intervenção educativa é incentivar, apoiar e estruturar a conexão entre os alunos e o conhecimento. No entanto, para o processo de aprendizagem ser significativo é necessário ver os alunos como protagonistas nesse âmbito, que se reflete no seu envolvimento em atividades que devem promover o desenvolvimento de uma relação mais complexa e exigente de si próprios com o mundo, com os outros e com eles mesmos (Cosme, et al., 2021).

É também imprescindível compreender que é necessário respeitar a individualidade dos nossos alunos e vê-los de forma holística. Para isso é necessário ter em conta não apenas o desempenho académico, mas também as necessidades emocionais, sociais, físicas e cognitivas. Isso implica reconhecer que os alunos são seres complexos e multidimensionais e que o seu processo de aprendizagem é influenciado por variados fatores, incluindo o contexto familiar, ambiente escolar, saúde mental e emocional, entre outros (Cosme, et al., 2021). Sabe-se ainda que as crianças aprendem, discutindo sobre os assuntos e partilhando, entre si, as suas conceções, perspetivas e crenças (Cosme, et al., 2021).

Tendo por base as ideologias supramencionadas considera-se importante inovar e diversificar a leção das aulas, recorrendo à ludo educação. Esta diz respeito a educar através do brincar e de momentos de descontração. Este pressupõe estimular os alunos a participarem numa atividade que promova capacidades de concentração e raciocínio. É uma forma de consolidar conceitos de forma despercebida, envolvendo os alunos a nível físico, social e cognitivo através desta metodologia (Lopes, 2017). Esta técnica transforma o ambiente de aprendizagem tornando-o mais enriquecedor e estimulante, potenciando, através de momentos que os alunos consideram “lazer”, aprendizagens significativas. O lúdico pode ser *“uma proposta metodológica focada nos interesses das crianças, capaz de*

apresentar conteúdos programáticos, fazendo com que estas sintam prazer ao aprender” (Santos, 2018, p.9), e consequentemente sejam mais felizes na vida escolar. Vários autores constataam que a ludo educação está a assumir uma prática efetiva de ensino (Lopes, 2017).

A partir do jogo/brinquedo e da imaginação a criança expressa múltiplas linguagens, descobre regras e toma decisões. Ao brincar, a criança reproduz as regras e as vivências do que percebe da realidade, na sua obra A Formação Social da Mente (Vygotski, 1991, como citado em Lopes, 2017, p.17).

A implementação do lúdico na educação promover nos alunos uma postura mais exploratória, contribuindo para a resolução de problemas e para aprendizagem de competências sociais (Santos, 2018). Com isto as crianças desenvolvem o sentido crítico e criativo, e fomenta a tomada de decisões (Santos, 2018). Assim percebi que o “brincar” e o “jogo” se tornam uma mais-valia para o desenvolvimento natural da criança (Santos, 2018).

Algumas metodologias que promovem a ludo educação são a sala de aula invertida e o trabalho cooperativo. Relativamente à sala de aula invertida, esta metodologia altera a “(...) organização tradicional do trabalho pedagógico, ao propor (...) um momento de trabalho autónomo por parte dos alunos, seguido de um momento de sistematização e aprofundamento dos conteúdos/temas na presença do professor (...)” (Cosme, et al., 2021, p.110). Com esta metodologia os alunos têm a oportunidade de contactar com os temas, realizar, ao seu ritmo e de forma autónoma a exploração dos conteúdos/temas e, de seguida expor e debater com os colegas “(...) num ambiente favorável à aprendizagem” (Cosme, et al., 2021, p.110). Com a adoção e implementação desta metodologia, nós, enquanto professoras devemos assumir um papel de, “(...) interlocutor qualificado quando interpela os alunos com vista ao aprofundamento do tema a partir do debate, e é neste sentido (...)” (Cosme, et al., 2021, p.110) que se constrói “(...) um ambiente promotor do desenvolvimento de competências” (Cosme, et al., 2021, p.110). A presente metodologia assenta em três fases imprescindíveis, iniciando com a orientação do trabalho autónomo, seguida da exploração do tema pelos/as alunos/as, terminando com

a fase do balanço do trabalho autónomo. (Cosme, et al., 2021). Posto isto, compreende-se que a *“(...) sala de aula invertida (...) assume-se como um espaço promotor de aprendizagens culturalmente significativas, em que o envolvimento dos alunos potencia o desenvolvimento do seu conhecimento metacognitivo (...)”* (Cosme, et al., 2021, p.113).

No que se refere ao trabalho cooperativo, a aprendizagem cooperativa é entendida por diversos autores como um culminar de metodologias em que os alunos trabalham juntos em grupos de pequena dimensão e se entreeajam para atingir os objetivos comuns (Correia, 2008). Estes aprendem uns com os outros *“(...) através de uma abordagem de ensino e aprendizagem que facilita e melhora a interação e interdependência positiva entre eles, e na qual professor e alunos atuam como “coaprendentes””* (Lopes & Silva, 2022, p.3). Sabe-se também que esta metodologia assenta em três pressupostos, o primeiro que exige a participação direta e ativa dos alunos, uma vez que ninguém pode realizar as aprendizagens por eles (Lopes & Silva, 2022). O segundo pressuposto assenta na cooperação e entreeajuda, estes tornam possível alcançar níveis mais elevados de aprendizagem (Lopes & Silva, 2022). E, por fim, a gestão de conflitos e a forma de os resolver, proporcionando oportunidades de reflexão e de argumentação (Lopes & Silva, 2022). Numa discussão, cada membro do grupo tem de explicar a sua posição face à resolução de uma tarefa, desenvolvendo significativamente competências como a autonomia e a autonomia grupal (Lopes & Silva, 2022). Este tipo de metodologia permite aos professores alcançar níveis mais elevados de desempenho de todos alunos desenvolvendo neles aprendizagens mais significativas e bem consolidadas. Quando são desafiados a resolver trabalhos práticos em grupo, os alunos discutem, tiram conclusões e partilham descobertas. É essencial compreender o processo de aprendizagem como momentos coparticipados em que cada aluno contribui para o processo de formação e crescimento do outro (Cosme, et al., 2021). Assim, *“(...) entendemos que o conhecimento resulta de uma experiência individual e pessoal durante a realização de uma atividade (...)”* (Cosme, et al., 2021, p.47). Neste sentido, o processo de aprendizagem obriga que os alunos sejam ativos e estejam envolvidos na construção do seu conhecimento.

4. METODOLOGIA

4.1. Contexto

Na iminência de compreender profundamente as nuances do estudo em questão, este capítulo visa a apresentação detalhada do contexto no qual a pesquisa foi conduzida, apresentando uma análise dos participantes envolvidos. A abordagem também incluirá uma explanação pormenorizada sobre os instrumentos selecionados para a recolha de dados, delineando a sua relevância e contribuição para a investigação em curso. Através desta exploração, almejo estabelecer uma base consolidada para compreender os elementos contextuais e dos atores principais neste estudo.

4.1.1. Caracterização Global da Turma

A presente caracterização resulta da observação participante em contexto de estágio e pretende fornecer e clarificar aspetos importantes sobre os alunos que constituem a turma do 1º ano de uma Escola Básica do concelho de Coimbra.

A turma, numa fase inicial do estágio, era constituída por 20 alunos, englobando 11 alunos e 9 alunas com idades que variam entre os 6 e os 7 anos, sendo que 17 possuem 6 anos e apenas 3 têm 7 anos. Importa ressaltar que uma aluna foi transferida para outra escola do agrupamento e um aluno emigrou para Espanha com a família, ficando a turma com apenas 18 alunos.

Relativamente à diversidade cultural, é uma turma com um contexto educativo multicultural, uma vez que, tem um aluno proveniente do Brasil e outro com ascendência Suíça, no entanto, de uma forma global há respeito pelas mesmas. É importante que, a criança, além de reconhecer e apreciar a sua identidade, aprenda a apreciar a dos seus colegas. Aqui se encontra o ponto de partida para a criação de elos (Gonçalves, s.d.).

Estamos perante uma turma bastante homogénea no que se refere a questões socioeconómicas, visto que apenas três crianças possuem apoio da Ação Social Escolar (ASE), sendo que duas são apoiadas com o escalão A e uma com o escalão B. Algumas das crianças têm os pais separados e são oriundas de contextos familiares desestruturados. Neste sentido, torna-se imprescindível desenvolver e apoiar estas crianças, para que desenvolvam competências emocionais e sociais favoráveis para o futuro, pois *“Children from less affluent backgrounds need additional support to develop the social and*

emotional skills that will help them achieve the same life chances as their more advantaged peers” (2015, p.21).

Há duas crianças que usufruem de medidas universais, uma tem acompanhamento com uma terapeuta da fala e uma professora de apoio. A outra criança é acompanhada particularmente por um psicólogo, não está sinalizada ou identificada para receber suporte adicional no contexto escolar.

No que diz respeito aos aspetos comportamentais, na fase de observação constou-se que há algumas crianças que estão constantemente à procura da aprovação do adulto. Estão sempre a mostrar as tarefas que já realizaram e a perguntar: “Está bem assim professora?”. Deparámos-nos também com crianças com níveis baixíssimos de criatividade e originalidade, uma vez que questionavam sempre com que cores podiam pintar e que materiais podiam utilizar. Esse comportamento parecia ser influenciado pelos comentários e orientações da professora cooperante, que incentivava as crianças a pintarem de acordo com a realidade. Embora isso não seja negativo, acaba por limitar o poder de decisão, a criatividade e originalidade das crianças. Isto comprova o que Walsh e Graue (2003) afirmam, *“A maior parte das vezes as crianças são colocadas em contextos sobre os quais têm um controlo muito limitado – os adultos tomam a maior parte das decisões por elas.”* (p.29).

Para ser possível uma abordagem mais equilibrada, é importante incentivar as crianças a serem autónomas para se poderem exprimir e assim poderem explorar a sua criatividade, quer na experimentação de diferentes cores e materiais quer de novas ideias, enquanto valorizam as orientações do adulto para desenvolver as suas habilidades. Assim, as crianças, vão sentir-se mais encorajadas para expressar a sua individualidade e desenvolver a sua criatividade.

4.1.2. Intervenientes no Estudo

Para a obtenção do máximo de informações relevantes sobre o fenómeno em estudo, foi selecionada, de forma aleatória simples, um grupo de participantes com o objetivo de observar e registar as suas atitudes e comportamentos.

A principal vantagem da utilização da técnica de amostragem aleatória é que permite a generalização das conclusões obtidas no estudo para toda a população. Desta forma, as estratégias implementadas com base nos resultados podem ser ampliadas para o grupo como um todo, o que pode resultar em mudanças significativas nos comportamentos dos sujeitos. Ao selecionar uma amostra aleatória representativa da turma, o pesquisador tem maior confiança de que as características e padrões observados no grupo amostral refletem a realidade do conjunto maior. Isso aumenta a validade externa do estudo, ou seja, a capacidade de generalizar os resultados para além dos participantes envolvidos na pesquisa (Walsh. J. D & Graue. E. M, 2003)

Passando agora para a análise da amostra, distinguimos esta investigação pela proximidade, *“Estudar um aglomerado particular de crianças requer uma interação presencial com elas durante um período de tempo (...)”* (Walsh. J. D & Graue. E. M, 2003, p.35).

Do universo de alunos, foi então selecionada aleatoriamente, uma amostra de 6 alunos seguindo os seguintes passos (Apêndice 1).

Primeiramente, foram registados os nomes de todos os alunos da turma em pequenos papéis brancos. Posteriormente, dobrados e colocados dentro de um saco para garantir a aleatoriedade do processo de seleção. De seguida, agitou-se o saco para misturar bem e foram retirados, de forma aleatória, seis deles. A amostra escolhida foi utilizada exclusivamente para a realização de uma observação estruturada, onde os dados foram registados numa tabela. O objetivo desta observação era avaliar e aferir as competências sociais dos alunos selecionados.

4.1.3. Organização do Espaço Educativo

A organização do ambiente educativo seguia uma disposição aproximada do tradicional, caracterizada por mesas dispostas em filas, intercaladas uma a uma, e, cada mesa acomodando um único aluno, todos orientados para o quadro, como retratado na Figura 2.

Figura 1

Planta da sala da turma



4.2. Descrição da metodologia investigativa

O presente estudo caracteriza-se por uma investigação-ação, que consiste num paradigma metodológico que conjuga ação (ou mudança) e investigação (ou compreensão) de forma concomitante. Caracteriza-se por um processo cíclico ou em espiral, alternando entre ação prática e reflexão crítica. À medida que os ciclos avançam, aprimoram-se de forma contínua os métodos, dados e interpretações, tomando em consideração as experiências e o conhecimento adquirido ao longo do percurso (Coutinho, et al., 2009).

Trata-se de um estudo de cariz qualitativo (Gall et al., 2007; Bogdan & Biklen, 2013), suportado numa abordagem descritiva e interpretativa (Merriam, 2002; Bogdan & Biklen, 2013). A investigação qualitativa “(...) tem um foco multimetodológico, envolvendo abordagens interpretativas e naturalísticas dos temas estudados.” (Pinto, et al., 2018, p.31), e são também descritivas, servindo-se da recolha de ilustrações, diálogos e comunicações (Campos, 2013), como “(...) notas de campo, vídeos, fotografias, documentos pessoais ou registos oficiais, como relatórios de professores, de terapeutas ou de outro tipo de serviços.” (Campos, 2013, p.23). Investigações desta natureza tendem a procurar responder às questões: “(...) “o quê”, “como” e “porquê” (...)” (Pinto et al., 2018, p.30), sendo posteriormente realizado um levantamento “(...) dos significados e explicações atribuídos por cada indivíduo ao fenómeno estudado.” (Pinto et al., 2018, p.30), tendo por base o seu próprio contexto.

De acordo com Creswell (2007), conforme citado por Resende (2016), a pesquisa qualitativa possui quatro características principais: é conduzida num ambiente natural, ou seja, no contexto onde os participantes vivenciam o problema, com ênfase na interação direta; o pesquisador atua como o principal instrumento de recolha de dados, observando diretamente os comportamentos, consultando documentos, realizando registos audiovisuais e entrevistando os participantes; múltiplas fontes de palavras e imagens são consideradas; e os dados são analisados de maneira indutiva, recursiva e interativa.

Dado o exposto, a formulação de um projeto de investigação é frequentemente orientada por alguns passos recomendados por diversos autores. O primeiro deles é expressar a investigação sob a forma de uma pergunta, pois isso obriga o investigador a esclarecer suas próprias intenções e perspetivas (Coutinho, et al., 2009).

Após definir a pergunta de partida, dei início à realização do estudo, com um pedido de autorização aos Encarregados de Educação (Consentimento Informado). Esse documento tinha o objetivo de informá-los sobre a natureza da pesquisa que seria conduzida com seus educandos, bem como solicitar a sua autorização para registar áudios e fotografias durante o processo. Também os participantes do estudo foram devidamente informados sobre o projeto e tiveram a oportunidade de expressar o seu consentimento voluntário para participar. Do ponto de vista ético, a minha primeira preocupação foi, *“(...) dar a conhecer a finalidade e os objectivos da investigação-ação aos participantes (...)”* (Máximo-Esteves, 2008, p. 107) e encarregados de educação, garantindo que, *“(...) nada será trazido a público sem conhecimento dos participantes, isto é, garantir a confidencialidade dos dados. E ainda, assegurar o direito à privacidade, protegendo o anonimato dos intervenientes (...)”* (Máximo-Esteves, 2008, p. 107)

4.3. Procedimentos e técnicas de recolha e análise de dados

Após informar os encarregados de educação e ter na minha posse todas as autorizações, procedi à exploração e observação do contexto em questão. Utilizei um registo sistemático, dado que realizei várias observações, com períodos de tempo entre o 20 e os 40 minutos, em diferentes contextos e, para complementar, fiz anotações detalhadas das observações em notas de campo. Esta metodologia possibilitou criar uma teia de

informações, assegurando a obtenção precisa e fundamental dos dados necessários para o avanço desta investigação.

A investigação descrita resulta da minha observação participante, numa fase prévia à intervenção, e do preenchimento de um instrumento de recolha de dados aferido para o efeito, a Escala de Competência Social (Social Competence Scale – T). Realizei uma observação direta e intensiva para obter provas e justificações aos objetivos delineados para a investigação. A observação permite ao investigador “(...) *familiarizar-se com uma situação, observar um fenómeno sob um máximo de aspectos possíveis*” permitindo apurar factos fundamentais para todo o estudo (Ketele & Roegiers, 1993, p.24).

Realizei diversas observações, visto que se torna imprescindível observar e compreender os comportamentos das crianças num contexto em que possuam mais liberdade na tomada de decisões. Isto porque, enquanto os adultos detêm mais controlo sobre as suas situações e podem evitar aquelas que consideram desconfortáveis, as crianças frequentemente enfrentam desafios em contextos nos quais têm pouco controlo, uma vez que os adultos tomam a maioria das decisões por elas (Walsh. J. D & Graue. E. M, 2003). Essas condicionantes revelam atitudes e comportamentos diferenciados.

A observação e o registo dos acontecimentos constituem uma abordagem metodológica privilegiada no processo de investigação, uma vez que permitem a obtenção direta de informações sobre os fenómenos, e como se manifestam num contexto específico. Conforme apontado por Máximo-Esteves (2008), através da observação, é possível compreender de forma mais aprofundada os contextos estudados, bem como os atores envolvidos e suas intenções. Essa abordagem proporciona uma base sólida para o desenvolvimento rigoroso e fundamentado da pesquisa em questão. A observação foi sempre aliada a um registo, concordando com Quivy & Campenhout (1992), “(...) *o investigador não pode confiar unicamente na sua recordação dos acontecimentos (...) dado que a memória é selectiva e eliminaria uma grande variedade de comportamentos (...)*” (p.199). É imprescindível que o observador mantenha uma abordagem imparcial e objetiva ao relatar as suas observações. Ao fazê-lo, evita-se influenciar a interpretação dos eventos e comportamentos observados (Laville & Dionne, 1999).

Registei ainda os testemunhos das crianças como forma de avaliação das sessões e das atividades implementadas, sabendo que a recolha de *“(...) depoimentos permite a exploração dos conhecimentos das pessoas, mas também de suas representações, crenças, valores, opiniões, sentimentos, (...)”* (Laville & Dionne, 1999, p.183). Para isso recorri a pequenas entrevistas individuais e informais, considerando que este é um método de pesquisa qualitativa no qual o investigador se fundamenta em um ou vários temas pré-determinados e em algumas perguntas iniciais planeadas previamente (Laville & Dionne, 1999). No entanto, o desenvolvimento da entrevista decorre de forma flexível e adaptativa, permitindo que o investigador improvise e formule outras questões ao longo do processo com base nas intenções da investigação e nas respostas obtidas do interlocutor (Laville & Dionne, 1999). Em suma, no que diz respeito aos procedimentos, procurei, na maioria das vezes, incentivar de forma serena diálogos e interações informais e, apesar da minha amostra ser de 6 intervenientes, essa amostra serviu apenas para a fase de observação enquanto a intervenção propriamente dita foi desenvolvida com a turma toda. Assim, conseguia perceber as conceções que as crianças tinham sobre os assuntos, bem como perceber as suas vontades e sugestões.

Esta abordagem proporciona maior profundidade e riqueza às respostas, uma vez que permite ao investigador explorar em detalhe as perceções, experiências e pensamentos do entrevistado. Além disso, a entrevista não estruturada permite que as respostas dos intervenientes orientem a direção da investigação, possibilitando o surgimento de novas perceções e questões relevantes para o estudo (Laville & Dionne, 1999).

Recorri também, durante a investigação, a entrevistas focalizadas em grupo, em que o objetivo principal era dar a oportunidade aos alunos de realizarem partilhas entre eles e trocarem opiniões sobre um assunto. Esta forma de recolha de dados acontece com um grupo *“(...) de 5 a 10 pessoas familiarizadas com o tema em debate e cuja moderação está a cargo do professor-investigador, que pode utilizar qualquer tipo de guião, de acordo com diferentes propósitos do estudo.”* (Máximo-Esteves, 2008, p.98).

Outra estratégia de recolha de dados que utilizei no estudo, e ainda integrado nas notas de campo, foram os registos fotográficos e de áudio, dado que, estes oferecem mais fidelidade e credibilidade das ocorrências registadas. Podemos recorrer ao registo do áudio para posterior transcrição integral dos diálogos, ou o suporte de imagem que

permite captar as expressões das crianças e a movimentação na sala. Ambas as formas de registo audiovisual têm vantagens e são adequadas para diferentes contextos e objetivos.

O registo fotográfico também foi considerado, tendo em conta *que “Embora as fotos possam não provar nada de forma conclusiva, quando usadas em conjunção com outros dados podem adicionar-se a uma pilha crescente (...)”* de evidências (Bogdan e Biklen, 1994, p.186).

De modo a completar o mais possível os dados do meu estudo, procurei ler dados recolhidos pela professora titular sabendo que *“(...) As escolas (...) mantêm dados para os seus fins pessoais.”* (Bogdan & Biklen, 1994, p.194). Posto isto, consultei e recolhi informações mais detalhadas sobre o público-alvo, que me ajudaram a compreender determinados comportamentos e ações, nomeadamente as fichas com a informação da idade, do percurso escolar, agregado familiar, entre outras.

A realização de uma investigação com crianças é um processo altamente complexo, desafiador e de grande significado. Requer uma abordagem perspicaz para identificar as suas necessidades, superando as exigências do próprio projeto de investigação. É imprescindível estar atento às circunstâncias particulares que possibilitam às crianças exporem os seus mundos interiores, oferecendo informações valiosas e relevantes para o estudo em questão (Walsh & Graue, 2003).

Não realizei um plano de intervenção rígido dado que, o meu objetivo no decorrer do estudo sempre foi valorizar a voz das crianças promovendo a sua participação ativa.

Uma das ferramentas utilizadas para a fase de intervenção foi a ClassDoJo. Esta plataforma é uma ferramenta de sala de aula que apoia os professores a conseguirem melhorar o comportamento dos alunos de forma rápida, fácil e eficiente, abordando as diferentes competências, como trabalhar de forma autónoma, ser gentil e empático, ajudar os pares ou qualquer outra dimensão pessoal e social (ClassDoJo, s.d.). Nesta aplicação o professor cria a sua turma adicionando cada aluno sendo-lhe atribuído um monstro aleatório. A ClassDoJo permite uma comunicação com os pais/encarregados de educação, dado que disponibiliza de forma automática toda a informação em tempo real para os próprios. Permite ainda o envio de relatórios diários, semanais, quinzenais, mensais ou anuais para os pais, consoante o intervalo programado pelo docente.

Apresenta também um chat para o professor comunicar com os pais por mensagens diretas e privadas. Passando agora à forma como integrar a plataforma em sala de aula, pode ser decidido em conjunto com a turma quais as ações positivas e respetiva pontuação a atribuir, e o mesmo para as ações negativas, sendo que, neste caso seriam retirados pontos. Para motivar os alunos, pode ser atribuído um prémio por atingir um determinado patamar de pontuação, como por exemplo, ver um filme na sala, passar o dia no exterior, uma visita de estudo, entre outros prémios que associem o lúdico e o aprender.

Importa ressaltar que a aplicação foi utilizada para atribuir e reforçar os comportamentos e esforços das crianças evitando retirar pontuação, uma vez que os alunos procuraram atingir esse patamar através de atitudes ajustadas. Apenas se recorria à retirada de pontuação se se tratasse de problemas com nível de gravidade elevado.

5. RECOLHA E ANÁLISE DE DADOS

5.1. Fase pré-intervenção

Este capítulo representa o ponto culminante da investigação, onde os resultados obtidos são apresentados e discutidos em profundidade.

Antes de realizar a intervenção propriamente dita, procurei realizar um registo de dados que comprovassem as dificuldades que as crianças possuíam na regulação emocional e na interação com os outros. Esta observação e registo suportou as minhas decisões para organizar as sessões para a fase de intervenção.

Ao longo do estudo, foram aplicadas diferentes estratégias para a recolha e análise de dados, visando responder à questão problema e atingir os objetivos delineados. Nesta secção, serão apresentadas de forma clara e organizada as descobertas obtidas, seguidas de uma análise reflexiva e interpretativa, que pretende contextualizar e dar significado aos resultados.

Numa fase inicial, este capítulo concentra-se na exposição detalhada dos resultados obtidos durante a pesquisa. Pretendo utilizar gráficos, tabelas e outros recursos visuais, de modo a facilitar e clarificar os dados recolhidos.

De seguida, pretendo discutir os resultados interpretados à luz do quadro teórico subjacente. Serão exploradas as implicações dos resultados, relacionando-os com a literatura.

Tenciono ainda realizar uma comparação dos resultados obtidos numa fase inicial da investigação com a fase posterior à implementação das estratégias, será também pertinente comparar com estudos anteriores relevantes.

Além do supramencionado, pretendo ainda refletir e explorar as implicações práticas dos meus resultados, fornecendo recomendações potenciais para estudos futuros.

5.1.1. Observação e recolha de dados da fase de pré-intervenção

Para o tratamento dos dados obtidos recorri à análise do conteúdo das informações registadas na Escala de Competência Social (Social Competence Scale – T), juntamente

com as notas de campo escritas durante os vários períodos de observação. De modo a facilitar a compreensão e análise dos dados e, pensando nos objetivos iniciais deste estudo, considerei pertinente adotar a metodologia que *“envolve o trabalho com os dados, sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta dos aspetos importantes e do que deve ser aprendido”* (Bogdan & Biklen, 1991, p.205).

Realizei, de modo formal e com registo na tabela supramencionada, dois momentos de observação com a duração de aproximadamente, 30 minutos datando a observação. Resumidamente, um momento de observação ocorreu dentro da sala de aula, o segundo momento de observação também ocorreu dentro da sala, mas meses depois da primeira observação e, realizei também uma no recreio no intervalo da manhã, mas sem recurso à tabela, apenas com notas de campo. O propósito subjacente a essas observações era discernir se padrões comportamentais emergiam, como é que as crianças interagiam em contextos de maior liberdade, e quais eram os hábitos de socialização que desenvolviam. Realizei observações no período da manhã e no período da tarde dentro da sala de aula para tentar compreender se os comportamentos divergiam de um momento para o outro e tentar clarificar as razões que poderiam estar na origem destas oscilações, recorrendo a literatura existente e a investigações fidedignas como base de análise.

Contudo, é de ressaltar que o período de observação decorreu ao longo dos três meses da ação prática de estágio, mas de forma participante. Centrei a minha observação nos comportamentos das crianças, nomeadamente nos que manifestam incumprimento das regras de sala de aula.

Ao longo da observação escrevi algumas notas de campo que explanam situações de problemas de comportamento, conflitos entre pares e falta de consciência e regulação emocional que apresento em apêndice.

Foram diversas as situações desencadeadoras de comportamentos desajustados, tanto por fatores externos, como por colegas e pelo contexto e, também por fatores intrínsecos dos alunos. No entanto, numa fase inicial da minha observação verifiquei que a grande maioria dos conflitos aconteciam por reações dos colegas da turma. A nível individual, estes conflitos geravam sentimentos de menosprezo, desvalorização e solidão nas

crianças. Para além do supramencionado, foram notórias, durante o período de observação, as situações de necessidade de valorização, aprovação e atenção dos pares e dos adultos.

Contudo e apesar dos próprios contextos provocarem reações na turma, os fatores internos possuíam força no desenvolvimento das situações. Fatores pessoais, como a disposição, a motivação, os hábitos de trabalho, de partilha, de socialização e de falta de consciência e cumprimento das regras e limites.

Como referido e apesar dos conflitos serem diferentes ao longo do dia, havia um padrão de comportamento que se repetia, como, atitudes de frustração, de recusa em realizar as tarefas, de cumprir as normas, de comportamentos agressivos e de choro descontrolado que revelavam falta de maturidade e controlo emocional.

Perante os conflitos e problemas observados na turma, procurei adotar determinadas estratégias que acabavam por envolver a turma num todo, no entanto, e face à imprevisibilidade dos conflitos que aconteciam diariamente tive de ter a capacidade de pensar e agir no momento, ou seja, sem qualquer tipo de organização e definição prévia. Esta dinâmica permitiu-me lidar de forma mais eficaz com situações inesperadas, contribuindo para a construção de um ambiente mais harmonioso e produtivo na sala de aula.

Tendo em conta o supramencionado centrei a minha prática na promoção do diálogo entre as crianças e na exposição oral dos seus sentimentos face a determinadas situações. Durante o conflito, tentava que os intervenientes conversassem calma e educadamente para chegar a um consenso, não obstante e quando as situações escalavam era necessário adotar uma postura mais rígida e recorrer a avisos sobre a implementação de punições e sanções e até mesmo de notificação aos encarregados de educação.

Posto isto, e a partir das observações, destaquei alguns problemas que eram alimentados pelo próprio contexto e relativamente simples de resolver, mas também uma disfunção da turma tanto na dimensão social como emocional. Na dimensão social compreendiam-se problemas como a falta de cumprimento de regras, a intolerância aos comentários e necessidades dos pares e o egoísmo e falta de empatia. Na dimensão emocional a dificuldade que apresentavam no controlo, gestão e expressão das emoções no dia-a-dia.

Todos estes dados serão facilmente comprovados nas notas de campo apresentadas em apêndice (Apêndice 3) e na explanação dos dados registados na tabela criada por Guerra e Gaspar (2003) (Apêndices 4 e 6).

5.1.2. Análise detalhada dos registos realizados com recurso à Escala de Competência Social (Apêndices 5 e 7)

Neste tópico pretendo analisar os dados recolhidos através da Escala de Competência Social. Esta engloba uma série de parâmetros que influenciam o comportamento e a interação social de um indivíduo. Os parâmetros avaliados incluem diferentes comportamentos, atitudes e valores.

Os parâmetros são avaliados numa escala composta por cinco níveis distintos de avaliação, onde o 0 representa “Não”, 1 representa “Um pouco”, 2 representa “Moderadamente bem”, o 3 representa “Bem” e o 4 representa “Muito bem”.

As observações foram realizadas em duas datas distintas, repetindo com um intervalo de dois meses entre elas. A primeira observação ocorreu no dia 22 de novembro de 2022 e a segunda no dia 16 de janeiro de 2023. Na presente análise, apresentarei os resultados obtidos em cada um desses períodos de observação de forma detalhada. Além disso, realizarei uma comparação crítica entre os dois conjuntos de dados, destacando as variações e tendências observadas ao longo do intervalo de tempo. Este procedimento permitirá uma maior compreensão das mudanças ocorridas entre as duas datas de recolha de dados.

Realizando uma análise generalizada dos dados recolhidos com a escala de competência, verifica-se que existem alguns comportamentos e atitudes desajustadas com maior gravidade. Nomeadamente, analisando a métrica “Exprime necessidades e sentimentos apropriadamente”, esta apresenta 100% de avaliações entre o nível 0 e 1. Este dado comprova a falta de maturidade e desenvolvimento emocional das crianças. Analisando outras métricas, como “Pensa antes de agir” e “Espera pela sua vez”, as avaliações negativas representam 66,7% da amostra, o que demonstra uma dificuldade comportamental da turma que necessita de ser modificada. Pela análise dos dados

compreende-se ainda que a amostra revela ter alguma falta de empatia e consciência emocional, uma vez que, na métrica, “Tem consciência do seu comportamento nos outros” e “Ajuda os outros”, 66,7% dos dados recolhidos estão avaliados num nível negativo.

Realizando agora um confronto com os resultados destas métricas com a observação registada no dia 16 de dezembro verificam-se ligeiras melhorias, mas também alguns retrocessos, contudo, importa ressaltar que ainda não tinham sido implementadas quaisquer estratégias de mudança comportamental. Posto isto, a possível justificação para este acontecimento, será, o facto de serem crianças de 1º ano que no início do período e com a presença de estagiárias em sala de aula estavam mais inibidas e com o avançar do tempo e com um aumento do nível de confiança apresentaram outro tipo de comportamentos. Por exemplo, na métrica “Exprime necessidades e sentimentos apropriadamente”, a avaliação passou de ser 50% dos registos avaliados em nível 0 e 50% em 1, para, 33% dos registos serem avaliados em nível 0 (não) e 66,7% em nível 1 (um pouco), o que reflete uma ligeira melhoria. No entanto incidindo agora na métrica “Pensa antes de agir”, esta obteve 83,3% de avaliações negativas. Este resultado pode dever-se ao facto de as crianças manifestarem-se mais impulsivas e menos tolerantes com os pares.

Relativamente ao tópico “Espera pela sua vez”, houve também uma ligeira melhoria, passando a ser apenas 50% da amostra avaliada em nível negativo. Ainda que de forma imatura, demonstram uma pequena compreensão das regras de sala de aula. A métrica “Ajuda os outros” também apresenta uma regressão, sendo que 83,3% dos registos foram avaliados em 1.

Um dos dados recolhidos que eleva a preocupação e a necessidade de implementação de estratégias para mudança de comportamentos e atitudes nos alunos, corresponde à métrica “Tem consciência do seu comportamento nos outros” que apresenta 100% da amostra avaliada entre 0 (não) e 1 (um pouco), sendo que 83,3% destes estão avaliados em 0. Reforçando, mais uma vez, falta de empatia, consciência e inteligência emocional nas crianças, sendo que ainda não desenvolveram a capacidade de se colocar no lugar dos colegas e perceber como os seus comportamentos os podem afetar, quer pela positiva, como pela negativa.

Em suma, e tendo por base todos os dados recolhidos e apresentados anteriormente, é evidente que alguns alunos demonstram uma ligeira melhoria na postura adotada em sala de aula, enquanto outros apresentam um retrocesso. Este facto pode indicar que alguns alunos começaram a compreender e internalizar os comportamentos socialmente adequados, enquanto outros, embora cientes dos comportamentos esperados em sala de aula, não os adotam. Esta discrepância sugere que os problemas de comportamento podem estar relacionados com a procura de atenção por parte do adulto ou dos colegas.

5.1.3. Mapeamento das dificuldades dos alunos

Os alunos apresentavam dificuldades no que diz respeito à regulação e gestão emocional. Manifestavam, também, alguns problemas de motivação para ir à escola, realizar as tarefas e, de uma forma geral, o clima em sala de aula era agitado, demasiado barulhento, sendo notória a incapacidade de realização de trabalho cooperativo, assistindo-se a situações de conflito e atitudes individualistas. Tendo por base este mapeamento, foram definidos pequenos momentos de intervenção ao longo das aulas, tais como:

- Diálogo sobre as regras da sala – promover um momento diálogo apurando as conceções que o grupo possui sobre quais comportamentos são ajustados/desajustado dentro de uma sala de aula, dando-lhes a oportunidade de reformular as regras, com o intuito de se apropriem delas e consequentemente, as cumprirem. O diálogo seria orientado para que a reformulação das regras seja feita pela positiva e estabelecendo um limite de 5 regras;
- Alteração da disposição do mobiliário da sala de aula – integrar na dinâmica da turma a metodologia do trabalho cooperativo através da alteração da disposição das mesas para facilitar a partilha e comunicação entre pares;
- Atitudes e vinculação do adulto – alteração do meu comportamento perante o grupo, adotando uma postura mais positiva e criando vinculação com os alunos. Alguns exemplos de atitudes a ter em conta são: alterar a forma como o grupo entra na sala de aula, procurando recebê-los e cumprimentar cada um deles de forma individual; questionar diariamente como se sentem, se dormiram bem e se estão prontos para dar início a mais um dia, permitindo um momento de partilha numa fase anterior à aula, para que durante a mesma não haja tendência a

interrupções para efetuar essas mesmas partilhas. Desta forma as crianças compreendem que existe tempo para partilhar e serem ouvidos, mas que depois devem concentrar a atenção na aula;

- Diálogo sobre as conceções da turma sobre as emoções – compreender o conhecimento que a turma tem sobre o tema, perceber se são capazes de distinguir as diferentes emoções e expressá-las através de um desenho. Este momento ocorreria no exterior da sala de aula;
- Leitura do livro “Novelo das Emoções” e jogo da roleta das emoções – desenvolver e aprimorar o conhecimento que os alunos têm acerca das emoções que sentimos perante diferentes situações do dia-a-dia e perceber como é que o nosso corpo por vezes manifesta essas mesmas emoções. A realização do jogo tinha como objetivo a partilha com o grupo de momentos em que sentiram as diferentes emoções, como o corpo reagiu e o que fizeram perante a situação. Posteriormente, conversa-se sobre diferentes estratégias de autorregulação que poderão adotar em situações futuras;
- Criação de um espaço destinado a lazer e/ou trabalho autónomo – organização de um espaço dentro ou fora da sala de aula com diversos materiais, como: livros, folhas para desenhar, canetas e lápis, puzzles, fichas de consolidação dos conteúdos abordados, entre outros. Este espaço serviria de apoio para as crianças que terminam as tarefas puderem relaxar/trabalhar autonomamente e não perturbar os colegas, respeitando assim os diferentes ritmos das crianças;

5.2. Fase de Intervenção - Recolha e Análise de Dados

A intervenção realizada não foi organizada em sessões datadas, uma vez que se trata de uma intervenção contínua e ajustada às necessidades e motivações da turma, deste modo, os momentos supramencionados sofreram algumas alterações.

O primeiro momento de intervenção surgiu com a manifestação de um aluno. Quando este chegou à escola vinha a chorar e a dizer que não gostava da escola, de imediato um grupo de alunos concordou com o que foi dito, confessando que a escola era uma “seca” e preferiam “ficar em casa a jogar computador e a brincar” (Notas de campo). A partir daí iniciou-se um diálogo em que o foco era apurar como é que as crianças gostavam que fosse a escola e o que gostavam de fazer para aprender de forma mais divertida e prazerosa. A maioria das respostas verbalizadas diziam respeito ao brincar, fazer jogos e pintar/desenhar. Durante este mesmo diálogo, havia um constante incumprimento das regras da sala de aula, levando a interrupções do mesmo para chamar a atenção de vários alunos. Deste modo considerei importante perceber a compreensão que as crianças tinham das regras da sala de aula, questionando-os sobre o que julgavam ser um comportamento ajustado ou desajustado para o bom funcionamento da aula. Ao longo do diálogo surgiram diferentes respostas e foi possível selecionar as regras que a turma considerava mais importante de cumprir. Ao longo deste momento os alunos tinham tendência em formular as frases pela negativa, como por exemplo, dizer “Não podemos falar sem meter o dedo no ar”, “Não podemos correr na sala”, “Não podemos bater nos amigos”, entre outras. Enquanto mediadora do diálogo, fui aceitando as sugestões dadas pelos alunos fazendo a repetição e correção das expressões na forma positiva.

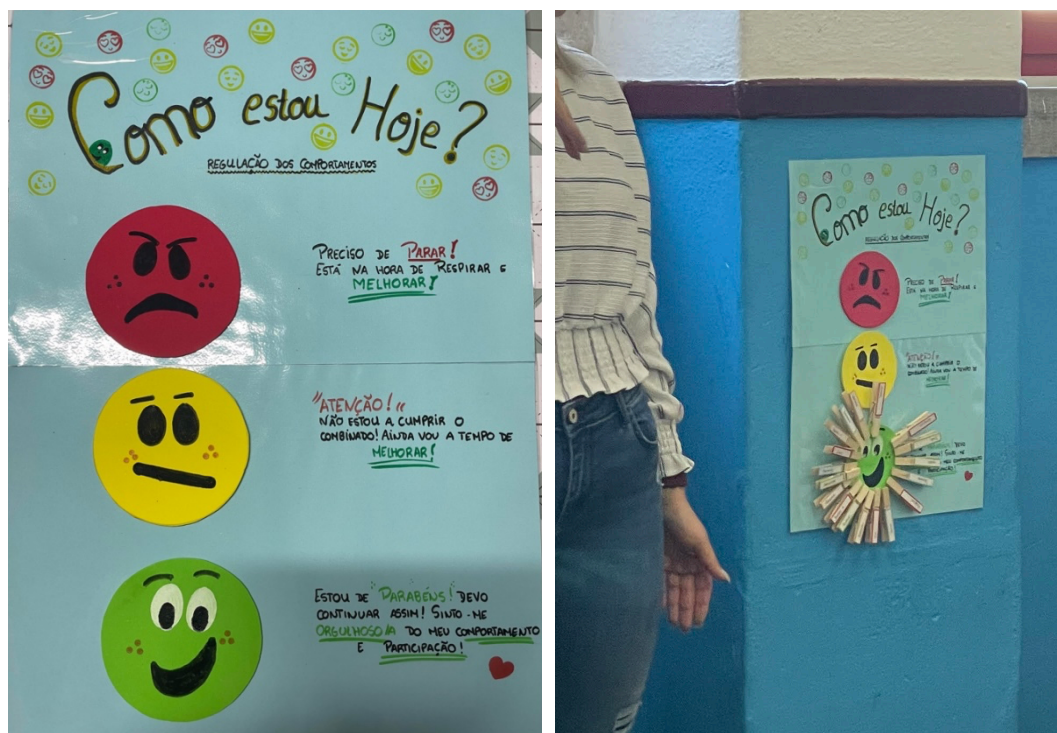
Tendo sido selecionadas as seguintes regras:

1. “Pôr o dedo no ar para falar”
2. “Respeitar os colegas”
3. “Ficar sentado”
4. “Manter o espaço arrumado”
5. “Entrar corretamente na sala”

No decorrer das aulas seguintes, verificou-se uma tentativa por parte dos alunos de tentarem ajustar os comportamentos às regras definidas, no entanto, ainda de forma muito imatura e insuficiente. Desta forma, e após uma introspeção e avaliação pessoal à prática implementada, considerei necessário agrupar ao incumprimento das regras uma consequência. Para isso, pensei em criar um código da sala de aula, que à semelhança do código da estrada, avaliava a gravidade do incumprimento e acionava uma multa/penalização. O objetivo consistia em dar a oportunidade aos alunos de decidirem quais as penalizações a aplicar e que cores/símbolos usar para sistematizar a ideia. Como tal, construí a seguinte tabela:

Figura 2

Tabela de auto e heteroavaliação do comportamento da turma



Esta tabela servia de suporte para a realização da sua auto e heteroavaliação no fim do dia. No entanto, o adulto ia fazendo uma avaliação ao longo do dia do comportamento dos alunos, para estes terem a oportunidade de se autorregular e melhorarem. O ponto fraco a destacar deste momento, foi o facto de a única sugestão dos alunos para o incumprimento das regras ser ficar sem tempo de intervalo o que não seria viável. Contudo, o esquema funcionou e houve uma melhoria da postura das crianças,

nomeadamente, quando o seu nome se encontrava numa avaliação mais negativa, esforçavam-se para retomar a melhor posição possível. A atitude que destaco em que houve uma melhoria significativa, foi em colocar o dedo no ar para participar na aula. Procurando solucionar o problema supramencionado, retirar o intervalo em consequência do incumprimento das regras, realizei uma pesquisa de técnicas inovadoras que tivessem como objetivo a melhoria do comportamento em sala de aula e a disciplina positiva.

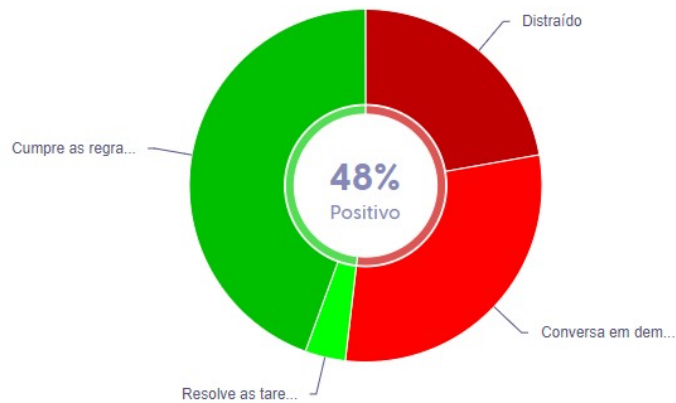
- **Plataforma ClassDoJo (Apêndice 10)**

Ao longo desta pesquisa encontrei diferentes técnicas, como, gamificação, sistema de créditos, gestão de contingências, contratos comportamentais, ensino positivo, e autogestão. Não desfazendo nenhuma das sugestões anteriormente apresentadas, encontrei uma aplicação que considerei que ia motivar bastante os alunos e levá-los ao cumprimento das regras sem esforço, aglomerando vários dos benefícios das técnicas anteriores numa só plataforma. A aplicação denomina-se de *ClassDoJo* (Apêndice 10) e potencia o trabalho cooperativo entre os alunos da turma, uma vez que todos contribuem para a soma, ou subtração, de pontos. Reforço que só se recorreu à subtração de pontos quando se tratasse de um comportamento desajustado com um grau de gravidade elevado, caso contrário recorria-se a outras estratégias.

Quando integrei a ferramenta em sala de aula envolvi a turma na definição de competências positivas e negativas a avaliar, bem como da pontuação a atribuir a cada uma e do objetivo a alcançar. Neste caso, o objetivo definido pela turma foi alcançar o patamar dos 500 pontos e o prémio seria usufruir de uma manhã de aulas na mata perto da escola. Desta forma a penalização para um comportamento desajustado não seria apenas ficar sem intervalo, mas perder pontuação individual e em grupo que os afastava do objetivo da turma. Os gráficos que apresento de seguida demonstram o comportamento geral da turma no primeiro mês de utilização deste recurso e a evolução ao longo dos meses seguintes.

Figura 3

Gráfico realizado pela ClassDojo relativo ao comportamento geral da turma na última semana de fevereiro

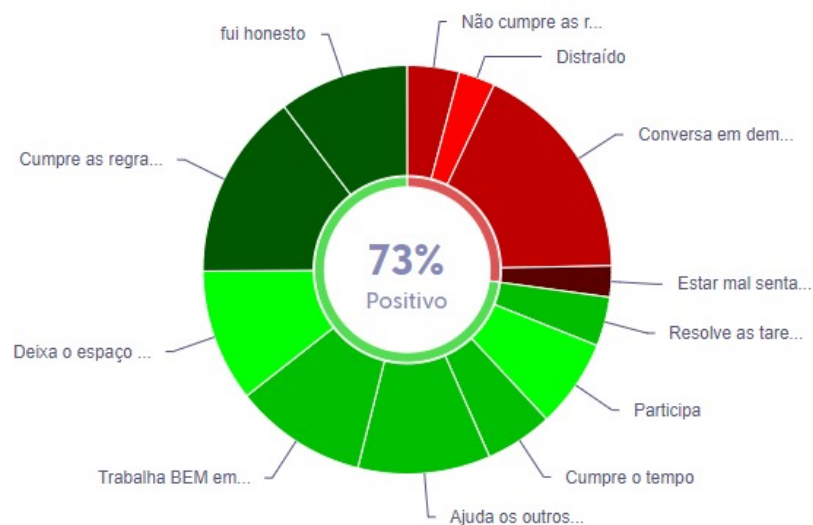


Na semana de aplicação da plataforma em sala de aula a avaliação foi realizada de forma mais rigorosa. Para que a turma percecionasse a dificuldade que seria ganhar pontos se continuasse a ter comportamentos desajustados e a não cumprir as regras da sala.

Pela observação do gráfico apresentado é possível verificar que as competências a avaliar eram muito abrangentes e vagas, podendo dificultar a avaliação justa das crianças e não valorizando os pequenos esforços realizados por eles diariamente. Esta execução fugia da ideologia defendida pela disciplina positiva.

Figura 4

Gráfico realizado pela ClassDojo relativo ao comportamento geral da turma na última semana de março

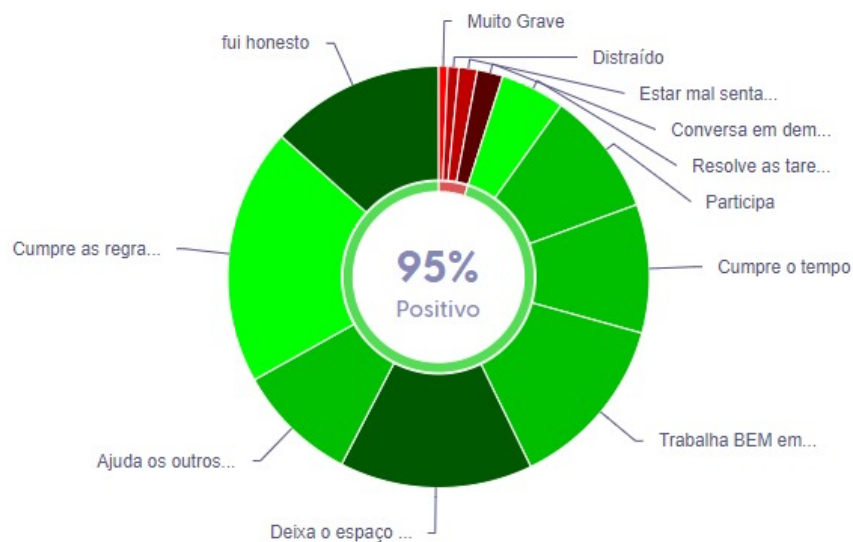


Fazendo uma análise do gráfico apresentado na figura 5, são visíveis as transformações e progressos, os itens a avaliar já são de maior número procurando valorizar pequenas aproximações ao comportamento pretendido e a percentagem de comportamentos também evoluiu de 48% para 73%. Dando início pela minha própria conduta, como já referi, e após uma introspeção e autoavaliação da minha prática, considerei que não estava a ser correta e justa na avaliação dos comportamentos da turma. Verifiquei a necessidade de reconhecer e valorizar as pequenas melhorias que os alunos iam fazendo ao longo dos dias para se aproximarem do comportamento ajustado. Desta forma, procurei iniciar um diálogo com a turma para compreender o que eles entendiam com “Cumpre as regras da sala” e, que comportamentos consideravam importantes de atribuir uma avaliação positiva. Durante o diálogo a turma foi fazendo algumas sugestões pertinentes, como: “deixa a mesa arrumada”, “quando faz asneiras diz a verdade à professora”, “ajuda os amigos” (notas de campo), entre outras. O meu papel enquanto mediadora desta comunicação, foi receber e aceitar todas as propostas adaptando a linguagem, para que não fosse demasiado longa nem formulada pela negativa. Esta adaptação fez com que a turma se apropriasse melhor dos comportamentos a ter dentro da sala de aula e, conseqüentemente um aumento da motivação ao observarem a sua progressão na pontuação aproximando-os do patamar desejado. Ao longo do tempo foram sempre surgindo competências e comportamentos que a turma considerava importantes incluir para avaliação e, quando havia consonância, integrávamos, como por exemplo o código da sala, em que havia ícones descritos como “leve”, “grave” e “muito grave”. Cada um destes ícones retirava valores diferentes de pontuação, sendo que o “muito grave” retirava 5 pontos ao aluno/turma (máximo de pontuação possível de atribuir/retirar) e, para além disso, como sugerido pelos alunos, ficam sem poder brincar no intervalo. A plataforma permitiu integrar o código da sala sem que as penalizações fossem exclusivamente ficar sem intervalo.

Foi notória a evolução do grupo e o esforço que faziam para cumprir as regras. Observando o gráfico apresentado na figura 5 compreende-se que a turma passou a cumprir as regras da sala, a deixar o espaço arrumado, a ser conscientes dos seus comportamentos, a trabalhar em equipa, a ajudar os colegas, a cumprir o tempo estipulado para cada tarefa, a participar na aula e a resolver as tarefas propostas para o dia. Realizando uma avaliação geral, do total de comportamentos avaliados, apenas cerca de 25% dos comportamentos foram desajustados, ao contrário do que aconteceu no mês anterior, em que mais de 50% dos resultados eram negativos.

Figura 5

Gráfico realizado pela ClassDojo relativo ao comportamento geral da turma na última semana de abril



Como se pode constatar, os progressos foram sistemáticos ao longo dos meses e da utilização da plataforma, havendo nesta fase uma percentagem muito reduzida de comportamentos desajustados, sendo os mais ocorrentes, o estar mal sentado e o conversar em demasia. Nesta semana, existiu um caso isolado de um comportamento grave por parte de um aluno, em que o código da sala foi acionado e as devidas penalizações atribuídas, bem como um diálogo com os protagonistas do incidente e com a restante turma, de forma a alertar para as consequências e perigos das nossas ações.

Em suma, o recurso a esta plataforma permitiu gamificar as aulas tornando a realização das tarefas, o cumprimento das regras e o desenvolvimento de competências sociais

positivas, em objetivos e metas para os próprios alunos, deixando-os motivados, envolvidos e interessados em ser e fazer mais/melhor.

- **Papel da Professora Investigadora**

Como o período de prática educativa não foi realizado apenas por mim, havia dias e aulas que eram lecionadas por colegas diferentes, com as suas próprias práticas e atitudes em sala de aula. Ao longo do tempo, fomos nos apercebendo que o comportamento da turma era totalmente diferente na entrada para a sala de aula, nas minhas aulas comparando com as aulas das minhas colegas. Eu, optei sempre por receber a turma à entrada, cumprimentando cada um individualmente e mediando o comportamento no corredor. A minha presença naquele momento fazia com que a turma se mantivesse mais calma na fila à espera para entrar na sala de aula e também enquanto se dirigiam para os seus lugares. Pelo contrário, as minhas colegas aguardavam perto do quadro a entrada dos alunos na sala, nestes momentos aconteciam sempre problemas e conflitos na fila e uma agitação muito grande até se dirigirem aos lugares, obrigando as minhas colegas a elevar a voz e exigir silêncio total para dar início à aula. Ao realizar esta observação, considerei pertinente conversar com o meu grupo de estágio, sendo que chegamos à conclusão que seria benéfico adotar essa estratégia para todas as aulas. A partir desse momento, pude observar uma notável transformação no comportamento dos alunos ao entrarem na sala de aula. Como explanado anteriormente, o ambiente era marcado por uma grande agitação e desordem que dificultava o início da aula, com a implementação da estratégia, os alunos passaram a entrar de forma mais organizada e tranquila, demonstrando um maior respeito pelas regras da sala de aula. Considero que esta prática abarca benefícios na entrada em sala, mas também na própria dinâmica da aula, uma vez que se verificou uma diminuição significativa da agitação da turma e uma predisposição diferente para participar nas tarefas.

Com o passar do tempo fui me apercebendo que durante as aulas, os alunos tinham sempre tendência a interromper a sessão para partilhar alguma situação que tinha acontecido no dia anterior ou no fim de semana, retirando o foco da aula, eliminando o fio condutor e ocupando grande parte do tempo necessário para concluir uma tarefa. Refleti sobre essa situação porque, por um lado sabia que os alunos estavam a ser

prejudicados na aprendizagem com estas constantes interrupções e, por outro lado sabia que se as crianças tinham essa vontade de partilhar experiências/momentos/acontecimentos era porque confiavam em nós e para elas fazia sentido. Enquanto professora, e ser humano, custava-me interromper a partilha, desvalorizar e continuar a lecionar a aula como se aquele momento não tivesse acontecido. Posto isto, dialoguei com a turma para definirmos todos os dias um momento de partilha, em que esse tempo seria única e simplesmente para contarem o que quisessem. Esse momento passou a acontecer todas as manhãs antes de iniciar a aula, e não precisavam de falar todos, apenas aqueles que sentiam mesmo essa necessidade. Nos primeiros dias, os momentos eram mais demorados, o que me obrigava a tentar apressar para não “perder” demasiado tempo nesses momentos. No entanto, com a continuidade dessas partilhas eles compreenderam que só precisavam de partilhar mesmo o que para eles fazia sentido e fosse significativo, tornando os momentos mais curtos e prazerosos. Com esta prática, decresceu consideravelmente a necessidade de interrupções para restabelecer a ordem em sala de aula e dar continuidade às tarefas.

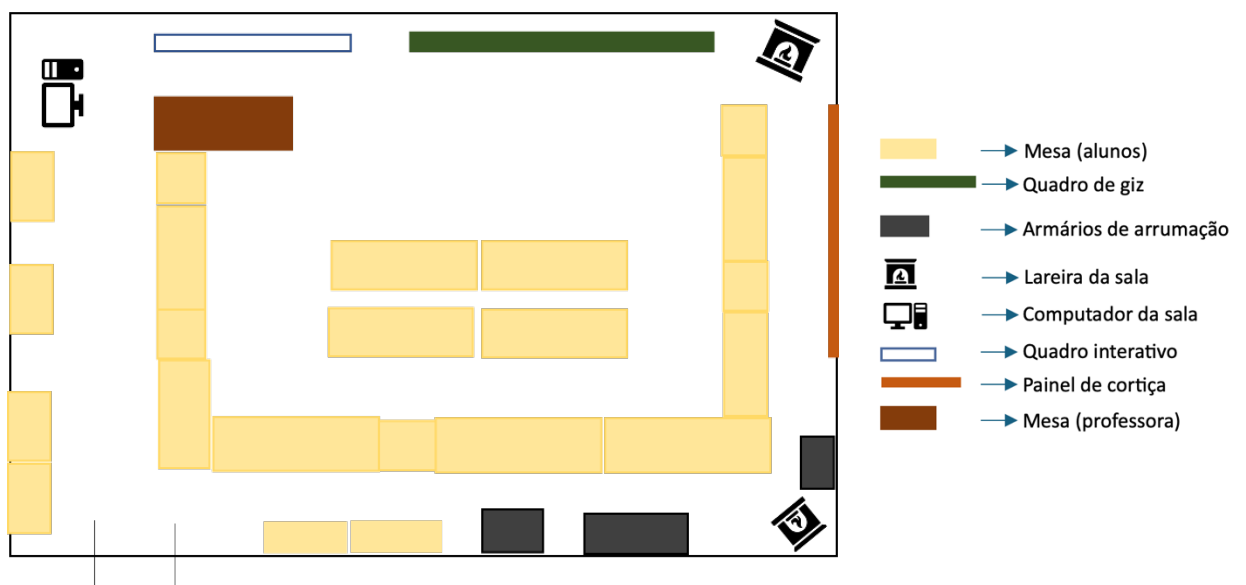
Além desta estratégia, e após uma nova reflexão acerca da minha prática, considerei que em certos momentos das aulas, atribuía demasiada importância a comportamentos desajustados dos alunos, o que fazia com que perdesse tempo de aula e tornava o clima em sala de aula mais tenso. Para além disto e depois de conhecer a turma, apercebi-me que alguns discentes o faziam para ter a atenção do adulto. Posto isto, e após algumas leituras, compreendi que devemos focar a atenção nos comportamentos ajustados, atribuindo-lhes valor, para que estes se repitam, fazendo com que os comportamentos inadequados sejam progressivamente substituídos pelos ajustados. Desta forma, durante as aulas, comecei a valorizar as crianças que esperavam pela sua vez para falar, quando admitiam os erros, mais do que os repreender, valorizava a autoavaliação justa. Quando deixavam o espaço arrumado elogiava a atitude, sendo que, quando o comportamento não era o mais ajustado, ignorava, a menos que fosse uma situação grave. As crianças começaram a perceber que os colegas que cumpriam as regras eram elogiados, em oposição, os restantes não recebiam qualquer atenção por parte do adulto. A partir desse momento, verificou-se um esforço dos alunos em cumprir as normas e receber um elogio.

- **Transformação do ambiente educativo**

Relativamente ao espaço, este também foi sofrendo alterações ao longo do tempo. Numa fase inicial, a sala seguia uma disposição aproximada do tradicional, caracterizada por mesas dispostas em filas, intercaladas uma a uma, e, cada mesa acomodando um único aluno, todos orientados para o quadro (Figura 7). Para mim, fazia sentido e pretendia que, ao pensar na organização da sala de aula, ter em conta a possibilidade de os alunos trabalharem de forma autónoma e em grupo, o que iria gerar ações de relação, colaboração, interação e permitindo a mediação do trabalho por parte do professor. (Neves, 2014). No entanto, no decorrer do estágio, realizei a alteração do espaço duas vezes, sendo que da primeira optei pela disposição das mesas em U, ficando quatro mesas no centro. A meu ver, esta disposição atribuía outra dinâmica aos momentos de debate, partilha e leção das aulas. (Cosme, et al., 2021).

Figura 6

Planta da sala da turma após a primeira alteração do ambiente educativo

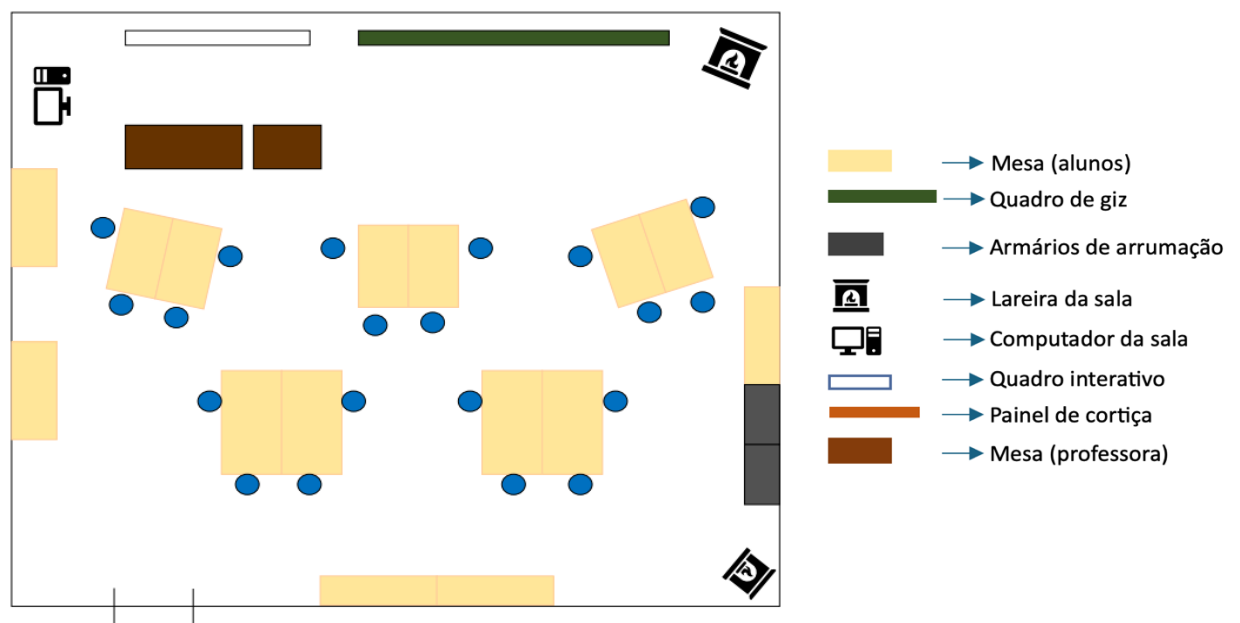


No decorrer das aulas, percebi que a não tinha sido a escolha mais adequada, uma vez que dificultava o trabalho cooperativo de grupos de quatro ou mais alunos e restringia a minha deslocação pela sala, que por si já era pequena e esta disposição realçava essa limitação. Assim sendo, procedi novamente à alteração do espaço, optando por organizar as mesas em grupos, diminuindo a quantidade de mesas na sala de aula e, consequentemente, criando mais espaço nesta. As restantes mesas, foram utilizadas para

colocar os materiais que não eram utilizados diariamente, libertando também algum espaço para as crianças puderem trabalhar à vontade. Esta nova organização da sala (Figura 8) teve também como objetivo e fundamento, o trabalho cooperativo, que era uma das fases do meu trabalho ao longo da investigação. O trabalho cooperativo possui várias vantagens e com a sala organizada desta forma, foi possível promover momentos de trabalho a pares sem reorganizar a turma (Cosme, et al. 2021).

Figura 7

Planta da sala da turma após a segunda alteração do ambiente educativo



A pensar na dinâmica das aulas e no melhor funcionamento dos grupos de trabalho, a organização dos alunos foi realizada de forma heterogénea, uma vez que, como a literatura a este nível demonstra, a distribuição homogénea não permite promover a inclusão ou sucesso escolar, pois evidencia as diferenças entre os alunos ao nível do desempenho, diminuindo o desenvolvimento de conteúdos a serem trabalhados. Consequência dessas diferenças é o aumento do risco de abandono escolar, o que também se revela uma preocupação, dado que, como já referi, inicialmente a turma manifestava grande repulsa à escola. Posto isto, e procurando um clima de sala de aula positivo e agradável em que todos se sentem bem, a divisão da turma em grupos heterogéneos agrega inúmeras vantagens visto que, graças ao ritmo e à interação com colegas que apresentam menos dificuldades, os alunos com desempenho mais reduzido beneficiam, o que resultando numa melhoria global dos resultados académicos da turma

(Cosme, et al. 2021). Também desenvolve a autoestima e a autoconfiança das crianças e desenvolve o sentido de responsabilidade delas.

- **Percepção da inteligência socioemocional do grupo**

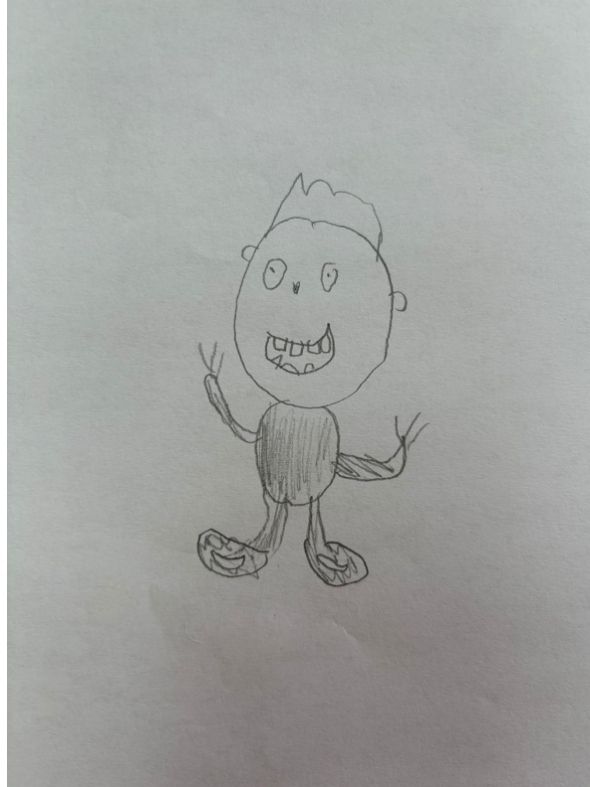
Após a sala estar reorganizada e o ambiente em sala de aula estar a ser reconstruído e melhorado de forma gradual, planeei alguns momentos para abordar o tema das emoções. Para isso, escrevi um guião de intervenção para facilitar na gestão (Apêndice 8).

Para um primeiro momento, programei conduzir uma atividade de expressão emocional e comunicação não verbal, envolvendo dois grupos composto por nove alunos cada. Para diferenciar a atividade e proporcionar um ambiente mais relaxado e informal, levei um grupo à vez até ao exterior e sentamo-nos no terraço para dar início a um diálogo. Ia questionando, individualmente, as crianças sobre o seu estado emocional e sensações imediatas, recorrendo a questões como: “Como te sentes hoje?”; “Como é que te estás a sentir neste preciso momento?”.

Após o diálogo, distribui por cada criança uma folha de papel, um lápis e uma borracha, incentivando a expressão criativa por meio do desenho das emoções sentidas naquele momento. Durante este momento e encorajando a liberdade de expressão, permiti que se afastassem do grupo para realizar a ilustração. Terminado este momento, realizou-se um novo diálogo onde cada participante teve a oportunidade de partilhar as percepções e interpretações dos desenhos dos colegas. Para estimular a análise coletiva, os desenhos foram selecionados aleatoriamente e exibidos sem revelar a identidade do autor, desafiando o grupo a interpretar os sentimentos e pensamentos subjacentes à imagem apresentada. Seguem-se algumas imagens de desenhos realizados pelos alunos.

Figura 8

Ilustração de como a criança se sente



Nesta imagem, o grupo apresentou uma opinião unânime indicando que estava presente um menino feliz, destacando o seu grande sorriso. Posteriormente, o autor sentiu necessidade de explicar o seu desenho, como podemos observar pelo seguinte diálogo:

***“PE:** Muito bem. E este desenho (mostra outro desenho), o que acham que a pessoa está a sentir?*

***AG:** Feliz porque tem um sorriso grande.*

***SM:** Feliz.*

***PE:** Acham que está feliz, muito bem. Quem fez este desenho, quer explicar?*

***JF:** Sim, eu fiz muitos sorrisos. Os braços são sorrisos e os pés também têm sorrisos porque nas aulas fico feliz da cabeça aos pés.*

PE: *Ai pois é! Este desenho está cheio de sorrisos, muito bem. Isso é muito bom, é bom que gastes das aulas. Boa, agora dos outros meninos, alguém partilhar o desenho?”*

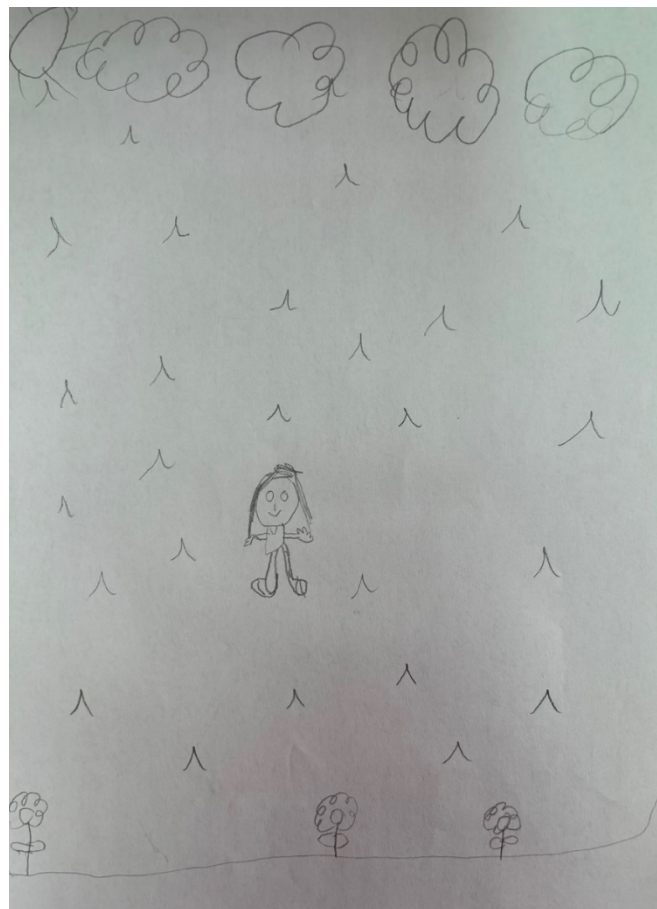
Este diálogo revela uma grande evolução desta criança, uma vez que o JF não gostava de ir à escola e ficava todas as manhãs a chorar e com comportamentos de resistência à realização das propostas de aula.

Segue-se um outro desenho realizado por uma criança neste momento.

“PE: *Como é que acham... o que é que acham que esta pessoa se está a sentir hoje? (Mostra um desenho.)*

Figura 9

Ilustração de como a criança se sente



BR: *Feliz*

JF: Leve.

BA: Está-se a sentir no céu.

PE: Leve, está no céu. Ok, mais?

BA: Está-se a que tá a voar.

PE: Está tão relaxada, tão feliz, tão calma que até parece...

BR: Que até tá a pensar que tá a voar.

SM: Parece que não tem os pés a tocar no chão.

JF: E não tem.

PE: Quem fez este desenho? Eu não vou olhar para a pessoa.... (Crianças levanta o braço.) Pronto queres explicar? Nós percebemos o desenho?

BR: Sim, é eu tou, eu tou a voar com os pássaros a cantar.”

A justificação atribuída ao desenho acima apresentado também me surpreendeu pela positiva, uma vez que a autora colocou intenção em todos os elementos ilustrados. O grupo também manifestou igualmente um enorme cuidado e atenção na análise da ilustração, evidenciando uma compreensão clara das intenções da autora.

Ao longo deste momento surgiram alguns diálogos sobre estratégias para nos acalmarmos quando estamos agitados/enervados. Resolvi aproveitá-los e discutir com o grupo sobre esse assunto.

Primeiro momento em que uma criança expõe uma situação em que sente felicidade:

“SM: O que eu mais gosto é quando vou a um sítio e tá muito barulho.

PE: Tu gostas de barulho?

SM: Sim

PE: Olha estão a ver, nos somos todos diferentes, há pessoas que gostam mais de silêncio...

SM: Só que quando eu vou ao shopping e todas as pessoas a falar.

PE: *Tu gostas?*

SM: *É isso que eu gosto.*

JF: *Olha aqui, somos todos iguais e também todos diferentes.*

SM: *Quer dizer que as pessoas estão vivas.*

PE: *Olha isso é muito importante de lembrar, há pessoas que gostam mais do silêncio e outras pessoas gostam mais do barulho.”*

Neste excerto importa ressaltar que a criança SM revelou ter a capacidade de rotular a emoção que sentia e a situação que a desencadeou. Para além disso, o presente diálogo permitiu refletir sobre as diferenças entre nós. Dado que nem todos apreciamos o barulho. A transcrição completa do diálogo encontra-se no apêndice 9.

No entanto, alguns dias após este diálogo, foi necessário reforçar esta ideia e introduzir o conceito de empatia. Refletindo essencialmente sobre o facto de sermos todos diferentes e manifestarmos sentimentos distintos perante uma mesma situação. O diálogo foi desencadeado por um aluno que, no início da aula sentiu necessidade de partilhar uma experiência que o tinha deixado triste. Durante essa comunicação, foi interrompido por um colega que comentou “Ficaste triste só por causa disso? A mim aconteceu uma coisa muito pior” (notas de campo). Este comentário revelou uma falta de empatia e compreensão dos sentimentos alheios e por isso senti necessidade de explorar o assunto em sala de aula. Posto isto, vi-me obrigada a desviar o plano de aula para abordar imediatamente o tema da empatia. Iniciei a nova discussão destacando que todos somos únicos e que as nossas reações emocionais podem variar significativamente, mesmo diante de eventos semelhantes. Clarifiquei que a empatia e sermos empáticos com os outros envolve a nossa capacidade de reconhecermos e respeitarmos os sentimentos dos outros, independentemente da nossa própria percepção da gravidade da situação. Durante o diálogo pedi aos alunos para refletirem sobre como se sentiriam se estivessem no lugar do colega que foi interrompido e de que forma conseguiriam responder de maneira mais empática. Esta reflexão e partilha coletiva permitiu a compreensão mais profunda sobre a importância de validar e respeitar as emoções alheias. Realizando uma pequena reflexão deste momento, considero que este diálogo aconteceu no tempo certo e revelou-se

muito produtivo, uma vez que os alunos mostraram uma crescente consciencialização acerca da empatia nas interações diárias. Este desvio do plano de aula abordou uma questão importante que emergiu espontaneamente, mas também reforçou a importância de sermos adultos/professores/educadores flexíveis e responsivos às necessidades emocionais dos alunos em tempo real.

Pela análise dos desenhos e respetivas partilhas realizadas pelas crianças começa a evidenciar-se uma alteração positiva no desenvolvimento emocional e motivacional dos alunos, nomeadamente do aluno JF que manifestou uma predisposição face à escola.

- **Novelo das Emoções – Diálogo sobre as emoções (Apêndice 15)**

Com o intuito de promover um diálogo sobre as emoções selecionou-se um grupo de 9 crianças para se deslocar ao espaço exterior e ouvir a leitura da história “Novelo das Emoções”. Ao longo da história o grupo interrompia para partilhar que já tinham experienciado aquelas emoções, procurando explicar as razões que as desencadeavam.

A história apresentada fazia referência a algumas reações comuns do nosso corpo a determinadas emoções e, um aluno referiu que já tinha sentido essas reações, mas não sabia identificar que se tratava de uma expressão emocional. De seguida apresento as frases do livro que explicam as reações do nosso corpo perante determinada emoção e alguns comentários realizados pelo grupo.

- *“Quando sentes medo, o teu coração bate mais rápido e as tuas mãos ficam suadas. Até parece que ficas mais pequena.”* (Neves, 2022, p.7).

Relativamente à emoção do medo, as crianças afirmaram já ter sentido a emoção e acrescentaram algumas reações pessoais do seu corpo, como: *“as minhas mãos ficam frias”*; *“parece que respiro mais depressa”*; *“quando estou sozinho no quarto e está escuro sinto uma coisa na garganta”* (notas de campo). Estas afirmações revelam o reconhecimento da emoção e consciência das reações que o corpo tem nestes momentos.

- *“O teu corpo fica cheio de confiança.”* (Neves, 2022, p.10).

No que diz respeito à emoção da alegria, o grupo não compreendeu o que a autora quis dizer com a expressão, no entanto após a minha explicação foram capazes de identificar outras reações e referiram que, quando estavam alegres: *“só me apetece rir muito alto”; “parece que o meu corpo quer saltar, saltar, saltar”; “quando estou muito feliz só quero falar com toda a gente”* (notas de campo).

- *“A raiva faz o teu corpo parecer que vai explodir. As tuas mãos fecham, os dentes cerram e até bates com os pés no chão.”* (Neves, 2022, p.11).

Neste momento, os alunos mencionaram que não sabiam que era raiva que sentiam, visto que consideravam só estar chateados. Outras crianças referiram que quando estavam muito chateadas: *“até parece que quero bater nas coisas”; “eu às vezes estou tão chateada que quero gritar e chorar”; “quando me chateio com o meu irmão quero bater-lhe”* (notas de campo). O grupo revela não ser capaz de identificar a emoção, mas reconhece as manifestações do corpo. Além disto, em diálogo, recordamos algumas estratégias que podemos recorrer para acalmar esta emoção.

- *“Quando a tristeza comanda, o teu corpo fica sem energia, os teus olhos e os teus ombros ficam caídos e não é fácil ver as coisas boas.”* (Neves, 2022, p.13).

A tristeza foi a emoção que o grupo revelou reconhecer mais facilmente, referindo que, *“quando estou triste quero ficar sozinho”; “eu às vezes quero um abraço da minha mãe”; “às vezes estou muito triste e depois o meu irmão vem chatear-me e depois eu fico triste e com raiva ao mesmo tempo.”* (notas de campo).

Durante este último comentário, um aluno interrompeu dizendo: *“como é que sentias as duas coisas ao mesmo tempo? Isso é impossível”* (JF), o que levou a um diálogo sobre a possibilidade de uma emoção se transformar noutra, dando o exemplo de quando estamos muito chateados e depois de “descarregarmos” toda a nossa raiva (gritarmos, batermos com os pés, falarmos mal com as pessoas) acabamos por, quando nos acalmamos, sentir tristeza. O mesmo acontece com a alegria, por exemplo, quando

recebemos uma ficha de avaliação e temos “Muito Bom” ficamos muito felizes, mas se o nosso melhor amigo tiver “Insuficiente” ficamos tristes, neste momento acabamos por sentir ambas as emoções em simultâneo.

Figura 10

Ilustração do Livro "O Novelo das Emoções" de Elizabete Neves relativo à emoção da aversão.



Relativamente à emoção da aversão, o grupo não teceu comentários às expressões da autora, realizaram apenas observações sobre a ilustração apresentada (Figura 11). As crianças mencionaram que ficavam assim quando, *“a sopa tem muitas couves”*; *“quando o meu cão faz cocó”*; *“quando vou atrás do camião do lixo até me dói a barriga por cheirar muito mal”* (notas de campo). O grupo apresentou algumas reações do corpo face à aversão, no entanto revelaram não reconhecer que se tratava de uma emoção.

Por fim, realizou-se um jogo após a leitura e diálogo sobre a história. O jogo consistia em rodar uma roleta com a ilustração das diferentes emoções abordadas e o objetivo da atividade era os alunos realizarem uma partilha em grupo sobre episódios/acontecimentos em que tinham sentido essa emoção. O aluno que realizava a partilha tinha um novelo de lã nas mãos e depois entregava ao colega que queria que partilhasse a sua história de seguida, ficando com a sua linha do novelo da mão. Este procedimento continua até que todos os alunos tenham tido a oportunidade de partilhar as suas histórias e sentimentos. No fim da atividade obtivemos uma “teia” de todas as emoções e partilhas dos alunos. Esta teia representava visivelmente as conexões emocionais que criaram entre eles ao compartilharem experiências. A atividade permitiu

não só que os alunos expressassem as suas emoções em grupo e ouvissem as dos colegas, mas também que desenvolvessem o seu sentido empático e respeito pelo outro.

- **Trabalho autónomo – Autogestão – Motivação (Oficina de Artes) (Apêndice 14)**

Com o decorrer das aulas, fui me apercebendo que a turma tinha tendência a dispersar após terminar uma tarefa, acabando por distrair os colegas que ainda não tinham concluído ou tendo comportamentos menos ajustados à sala de aula. Como tal, eu e o meu grupo de estágio falamos sobre a problemática e procurámos soluções para ocupar os alunos que terminam as tarefas mais cedo. Decidimos disponibilizar a correção das fichas que íamos realizando ao longo das aulas. Desta forma, tinham a possibilidade de, após terminarem as fichas, procederem à sua correção, promovendo a sua autogestão. Posto isto, os alunos conseguiam verificar os seus erros, obter um feedback imediato do trabalho realizado, tornando-os mais conscientes de si mesmos, das suas dificuldades e capacidades que áreas eram necessárias trabalhar para atingir o sucesso (Lopes & Rutherford, 2001). O feedback é imprescindível para o desenvolvimento e maturação das crianças e pode ser fornecido através de uma mensagem, um vídeo ou outro meio, desde que atribua uma resposta à ação do aluno e que modele a sua perceção, ação e conhecimento (Fluminham et.al, 2013). Esta metodologia permitiu-nos também compreender quais as áreas do saber mais fragilizadas e focar o processo de ensino-aprendizagem na consolidação desses conteúdos.

Apesar desta estratégia ter funcionado, o problema foi amenizado, mas não foi eliminado. A disparidade de ritmos era bastante acentuada, sendo que os comportamentos desajustados e distrações continuavam a acontecer prejudicando os alunos com mais dificuldades de aprendizagem. Posto isto, vimo-nos obrigadas a refletir, uma vez mais sobre a nossa prática e em encontrar soluções e estratégias que mantivessem a turma envolvida nas tarefas e com níveis de motivação altos. Uma área em que era notório que as crianças se envolviam naturalmente, era a das artes visuais e plásticas, uma vez que sempre que terminavam tarefas e até mesmo nos intervalos, grande parte das crianças pegava em lápis de cor e canetas para desenhar e pintar.

Tendo por base este interesse, planificámos uma aula em que os objetivos primordiais eram desenvolver conteúdos de localização espacial e rever as sílabas até então

aprendidas, integrando a obra de arte de Vicent Van Gogh, “Nature Morte”. Quando planificamos esta aula, não tínhamos noção do impacto positivo que esta ia ter para as crianças, no entanto, a partir dessa aula, a turma mostrou muito interesse em conhecer novos artistas e não podíamos desperdiçar a oportunidade de tornar as aulas mais lúdicas, dinâmicas e significativas para eles. Bastou realizar uma leitura atenta dos interesses dos alunos através da observação, das brincadeiras e diálogos, para detetar os seus maiores empenhos e motivações, implementando estratégias mais adequadas (Cardona et al., 2021). A atividade pontual supramencionada foi o gatilho para dar início a um projeto com a turma. Foi notório e patente ao longo de todo o desenvolvimento do projeto que, o professor é parte integrante do projeto e do próprio grupo e, por isso, deve fazer pequenas provocações e propostas, de forma a instigar a curiosidade e interesse dos alunos. Importa ressaltar que o professor tem um papel resolutivo de desencadear o projeto, apoiando e expandindo as propostas das crianças e, também apresentam algumas propostas, no entanto, é necessário ter o discernimento de compreender se está a impôr uma ideia própria (Kantz et al., 1998).

Ao longo de todo o projeto, procurei ver as crianças como competentes e capazes na realização das aprendizagens, de forma autónoma e participativa. Considerando também que durante a aprendizagem não é possível distanciar os aspetos socioemocionais, cognitivos e motores, nem as áreas do saber, como o português, a matemática ou o conhecimento social, científico ou tecnológico (Cardona et al., 2021). De modo a aliar o projeto da turma com os meus objetivos para a investigação-ação e em diálogo com o meu grupo de estágio, concluímos que, para conseguirmos ter a turma sempre envolvida e motivada tínhamos de reforçar a parte prática e permitir o envolvimento, as experiências concretas, a autonomia nas aprendizagens e a mediação/orientação por parte dos adultos. Já que, é importante que as crianças aprendam a aprender, dado que, esta é uma competência essencial para a aprendizagem ao longo da vida e integra a autorregulação da aprendizagem (Cardona et al., 2021).

A autorregulação emocional é uma tarefa que realizamos a todas as horas dos nossos dias, e reflete-se nas músicas que escutamos, nos livros que lemos, nos amigos com quem escolhemos conviver, entre outros (Märting & Boeck, 2000). Por isso é muito importante desenvolver competências emocionais desde cedo, para apoiar as crianças no controlo

das emoções, na regulação e equilíbrio das mesmas, procurando vê-las não só como uma fragilidade, mas também como um potencial. A solidez emocional decide e determina as nossas capacidades naturais (Leite, 2014).

Desta forma, e conciliando o projeto com o objetivo de promover a autogestão e autorregulação das crianças, criou-se um espaço, no fundo da sala, que denominámos de Oficina de Artes. Este espaço servia para manter os alunos ocupados em trabalho autónomo em algo que os motivasse e, ao mesmo tempo, promover o trabalho cooperativo, uma vez que na oficina iriam estar a realizar produções para a exposição final.

A abertura da Oficina de Arte transformou pela positiva a dinâmica das aulas, visto que se verificou maior empenho, motivação e concentração ao longo de todo o dia. As crianças revelaram uma enorme maturidade na gestão, organização e execução das tarefas na oficina de arte, não tendo sido necessário a intervenção do adulto para resolver nenhum conflito, nem mesmo quando discordavam das ideias uns dos outros. Foram sempre capazes de comunicar e arranjar soluções que agradassem a todos sem recorrer à mediação por parte das professoras.

- **Exposição de Arte para a comunidade (Apêndice 16)**

Em diálogo com o meu grupo de estágio considerámos que o projeto “A Arte de Aprender | (...) das Belas Artes” tinha muito potencial e queríamos dar oportunidade aos nossos alunos de partilharem os conhecimentos que tinham adquirido e as obras de arte que produziram. Os próprios alunos revelaram interesse em criar o seu próprio museu após a realização de uma visita virtual a um museu. A partir deste momento começou a preparação da exposição de arte que elevou os níveis motivacionais da turma no envolvimento das tarefas. Era importante definir quais as obras a colocar na exposição e quais as pessoas que queríamos convidar. Foi realizada uma reunião com os pais/encarregados de educação para os colocar a par das atividades que tínhamos realizado, bem como das que ainda íamos realizar e também para lhes lançar um desafio (preparação de uma partilha gastronómica) para os envolver no nosso projeto. Considerámos imprescindível envolver os pais e as famílias nos processos educativos de aprendizagem e isto, implica integrar a sua participação nas atividades a realizar (Mata &

Pedro, 2021). Além de que as próprias crianças já tinham manifestado o seu desejo de convidar os pais e familiares a visitar a exposição. Esta vontade foi de imediato acolhida, dado que, as solicitações realizadas por parte das crianças para que os pais se envolvessem nas suas tarefas de aprendizagem, ou em eventos organizados por eles, resultou num crescimento motivacional nos próprios (Mata & Pedro, 2021) durante todo o processo.

6. CONCLUSÕES

Ao longo do estágio e à medida que fui conhecendo o grupo com que ia realizar o meu estágio e também o meu projeto de investigação-ação, fui me apercebendo dos seus interesses, motivações, mas também das duas dificuldades. Através da observação direta, constatei uma realidade que me chocava bastante, que diz respeito à falta de empatia que manifestavam, a forma como (não) conseguiam gerir os conflitos e também a dificuldade que apresentavam em partilhar materiais e ideias. Outra problemática revelada referia-se à falta de consciência e maturidade emocional.

De forma a contextualizar, as complexidades supramencionadas foram averiguadas, tendo por base diversos comportamentos manifestados pela turma, nomeadamente, a forma como manifestavam (de forma hostil e conflituosa) as opiniões diferentes e, ainda, quando alguém pedia algo emprestado, o pedido só era satisfeito se fossem do seu núcleo de amigos. Quando uma tarefa exigia trabalho cooperativo, os alunos ou procuravam os seus colegas favoritos, ignorando outros, ou simplesmente eram incapazes de trabalhar juntos, tendo, por vezes, atitudes agressivas.

Relativamente à maturidade emocional, verificou-se que, sempre que não conseguiam realizar uma tarefa com facilidade, ou quando outros colegas terminavam antes, a frustração apoderava-se deles e desatavam a chorar.

Contudo, após a minha intervenção, comecei a notar mudanças positivas no comportamento dos alunos. Essas mudanças, embora pareçam pequenas, foram bastante importantes e significativas nas atitudes, comportamentos e ações dos alunos, tanto na sala de aula, como na escola e também fora dela. As melhorias foram identificadas através de reflexões feitas ao final de cada aula e semana de estágio, mas também através da observação direta dos alunos. Essas práticas foram essenciais para acompanhar o desenvolvimento e progresso de cada aluno.

É importante destacar que cada aluno é um indivíduo único, com a sua própria maneira de ser, de se expressar, de se relacionar e de lidar com as emoções. Por isso, não existe um único caminho de desenvolvimento que seja o mesmo para todos. Diversos fatores influenciam o crescimento de cada aluno, incluindo o perfil da vida familiar, os antecedentes e a personalidade, entre outros. Esses fatores determinam e orientam o

desenvolvimento emocional e social de cada criança, sendo necessário, sempre que possível realizar um acompanhamento mais personalizado.

Posto isto, reconheci, juntamente com o meu grupo de estágio, que numa fase inicial era fundamental implementar estratégias de trabalho cooperativo e de regulação em sala de aula. Para isso, foi alterada a disposição das mesas de modo a promover a comunicação e o contacto visual com os colegas da turma, deixando a sala de estar organizada na forma típica e tradicional, para uma disposição em “U”, no entanto e tendo em conta a dimensão da sala e as diferenças de tamanho das mesas, alterámos de novo a estratégia, e formámos ilhas/grupos de trabalho, constituídos, cada um, por quatro elementos.

As crianças numa forma geral adaptaram-se a essa disposição. No início, como era novidade, provocou alguma agitação na sala de aula, mas quando compreenderam que seria o método de trabalho daí em diante, acalmaram. Esta disposição ainda assim, dificultava o trabalho cooperativo, uma vez que, só era possível trabalharem com o colega que estivesse imediatamente ao lado. Para realizar atividades com mais elementos, já era necessário readaptar a sala. Outro problema era a dimensão da sala, além de pequena tinha bastante mobiliário não permitindo a circulação e compreender se os alunos estavam a acompanhar as aulas ou com quais as dificuldades. Assim foi necessário voltar a ajustar a sala de aula para tornar possível e eficaz o trabalho cooperativo. Houve evolução dos alunos, uma vez que começaram a demonstrar uma maior maturidade durante as aulas. Um exemplo disso foi o comportamento observado durante a realização de tarefas, nomeadamente, quando um aluno de um grupo (ou ilha) tinha uma dúvida, ele autonomamente perguntava aos colegas do grupo primeiro, tentavam resolver o problema juntos sem a intervenção imediata do professor, no entanto, caso não conseguissem recorriam ao adulto. Este comportamento reflete um aumento na colaboração e na independência evidenciando um progresso significativo na maturidade emocional e social dos alunos.

O passo seguinte prendeu-se com a compreensão das regras da sala, e mais importante do que implementar ou definir regras é a forma como são formuladas que, sendo feita pela positiva, transforma as atitudes dos alunos. Quando discutimos e reescrevemos as regras de sala de aula juntos e pela positiva eles tornaram-se muito mais cumpridores e, como eu e as minhas colegas de estágio adotámos também a estratégia de reforçar

positivamente com elogios contínuos os bons comportamentos realizados, todos eles se esforçavam para receber um elogio. Importa ressaltar que procurei sempre elogiar também as pequenas aproximações que os alunos faziam aos comportamentos ajustados (Rutherford & Lopes, 2001), para que se sentissem validados. Outra dinâmica que apoiou este cumprimento das regras foi a implementação da *ClassDojo*, que é uma ferramenta que alia o trabalho da sala de aula com a gamificação/sistema de créditos. Com esta aplicação foi possível perceber que estavam todos empenhados, em grupo, atingir o maior nível de pontuação possível para receberem a recompensa. Inclusive, quando algum colega tinha uma atitude menos positiva ou um comportamento desajustado, eram os próprios a dizer “para que estás a fazer isso? Queres perder pontos e já não ir ter a aula na rua?”, “podes portar-te bem e parar de fazer barulho? Não podemos perder pontos.” (notas de campo). Estes comentários revelam uma preocupação que os alunos tinham com o seu próprio comportamento e da sua vontade em incentivar os colegas em melhorarem os seus comportamentos, para, em equipa, alcançarem o objetivo.

A ferramenta promoveu um ambiente em que os alunos se responsabilizam tanto pelo próprio comportamento, como pelo comportamento do grupo agindo em cooperação e cumprimento.

Com as estratégias de trabalho supramencionadas, os alunos sempre que terminavam uma tarefa primeiro ou percebiam que um colega estava com dificuldades, perguntavam-nos “Posso ir ajudar?” (notas de campo). Neste momento, conseguimos compreender que eles já não estavam só preocupados com eles próprios, mas sim com o grupo turma.

Posto isto e, tendo em conta tudo o que foi mencionado anteriormente, o culminar destas estratégias teve um enorme impacto nos alunos e nas suas aprendizagens. Ao longo do ano, com a mudança das minhas atitudes e consequente mudança das atitudes deles, as aulas tornaram-se bastante mais dinâmicas, produtivas e, diria, felizes.

Nos momentos de diálogo no exterior, foi possível identificar a evolução de algumas crianças que inicialmente não gostavam da escola, mas que quando expressaram como se sentiam na escola através do desenho, realizaram representações felizes. Além de que, no início, foi perceptível a falta de conhecimento sobre as emoções, uma vez que, revelavam conhecimentos em identificar as reações manifestadas pelo corpo provocadas

por determinadas emoções, mas não sabiam identificá-las nem geri-las. É importante destacar que a emoção que as crianças reconheciam com maior facilidade era a alegria e a emoção que a turma não era capaz de rotular, era a aversão. Contudo, e após os vários momentos de diálogo sobre o tema, revelaram um desenvolvimento e maturidade emocional, dado que, ao longo das aulas, e perante várias situações, foram capazes de expressar e comunicar o que estavam a sentir, bem como, adotar atitudes para contornar essa emoção. Quando sentiam que não tinham controlo nas emoções, pediam a ajuda do adulto, incorporando, no dia-a-dia, as estratégias exploradas nos momentos de diálogo, tais como, pedir ao professor para sair da sala com o intuito de ir respirar e se acalmar, pedir para ir lavar a cara, entre outras estratégias.

A introdução do conceito de empatia permitiu a compreensão mais profunda sobre a importância de validar e respeitar as emoções alheias, levando a uma crescente consciencialização acerca da empatia nas interações diárias.

O projeto realizado com o grupo e a oficina de arte transformou, pela positiva, a dinâmica das aulas, visto que se verificou maior empenho, motivação e concentração ao longo de todo o dia. As crianças revelaram uma enorme maturidade na gestão, organização e execução das tarefas na oficina de arte, não tendo sido necessário a intervenção do adulto para resolver nenhum conflito, nem mesmo quando discordavam das ideias uns dos outros. Foram sempre capazes de comunicar e arranjar soluções que agradassem a todos sem recorrer à mediação por parte das professoras.

Existiram realmente mudanças visíveis ao nível da maturidade socioemocional da turma, e pegando nos exemplos descritos anteriormente, a partilha dos materiais já era algo natural, quando algum aluno dizia “professora não tenho o lápis vermelho” (notas de campo), de imediato, dois ou três alunos diziam “eu empresto” ou “toma eu tenho dois” (notas de campo), e, pela observação dos intervalos, não eram do seu núcleo de amigos mais próximas.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Refletindo um bocadinho sobre a minha evolução ao longo deste percurso, sinto que tive um crescimento e maturação a níveis elevados, dado que no início tinha um temperamento pouco ajustado às situações. Era impulsiva e tinha muita tendência a repreender, de forma sistemática, os comportamentos incorretos. No entanto, ao longo da formação na unidade curricular de problemas de comportamento e, também devido a esta nossa motivação de conseguirmos que os nossos alunos estivessem felizes e num ambiente saudável em sala de aula, procurei realizar algumas leituras que me fizeram autoavaliar as minhas atitudes enquanto professora e encontrar estratégias para alargar os meus limites de tolerância e também de atuação em aula.

Posto isto, direciono agora a minha reflexão para a disciplina positiva que se refere ao

(...) processo construtivista, tanto de prevenção como de intervenção, pois surge como uma proposta e um modo de actuar que tem em vista a construção de formas adequadas de comportamento. Não visa resultados imediatos, mas sim a construção a longo prazo, de atitudes, pensamentos, condutas e emoções (Vale, 2009, p.90).

A disciplina positiva pressupõe “(...) que se estabeleça uma base de confiança mútua e um bom sistema de comunicação” (Vale, 2009, p.90) e, foi isso que tive de maturar também na minha prática, compreendi que alguns comportamentos incorretos, passam por um processo de extinção, quando são ignorados, e ao estar constantemente a repreender, estava a reforçar esse comportamento. Enquanto futura profissional e modelo de comportamento para os meus alunos, tenho de procurar valorizar os esforços para atingir um determinado objetivo, ou um comportamento correto e ser “positiva” também com eles. Vale (2009), define “o professor positivo como alguém que espera que os seus alunos atinjam elevados objectivos, proporcionando-lhes oportunidades significativas para poderem resolver os seus próprios conflitos (...)” (p.91).

Enquanto futura professora devo, sempre, procurar adotar as melhores práticas para os meus alunos, em sala de aula, e implementar uma disciplina positiva, como tal, necessitei de me questionar acerca das minhas práticas no momento, do meu sentido de autoridade, da minha segurança e da minha capacidade de gerir e controlar problemas de

comportamento na sala de aula. Tive ainda que refletir sobre a minha autoestima, compreendendo melhor a minha imagem e a imagem que os meus alunos têm de mim (Vale, 2009). De modo a enriquecer o ambiente educativo devemos procurar assumir “(...) *uma postura flexível e dialogante, ajudando as crianças a exprimirem as suas emoções, dando relevância às opiniões das próprias crianças e fomentando momentos de partilha (...)*” (Vale, 2009, p.92).

Posto isto e, tendo em conta tudo o que foi mencionado anteriormente, o culminar destas estratégias teve um enorme impacto em mim enquanto aprendente, nos alunos e nas suas aprendizagens. Ao longo do ano, com a mudança das minhas atitudes e consequente mudança das atitudes deles, as aulas tornaram-se bastante mais dinâmicas, produtivas e, diria, felizes. Esta experiência evidenciou a importância que o professor tem na construção de um ambiente propício à aprendizagem. A adoção/alteração de pequenas atitudes/estratégias tem um impacto significativo no comportamento e dinâmica da aula, reforçando a importância da implementação de práticas pedagógicas inovadoras e apropriadas a cada turma, e da gestão do ambiente da sala de aula no processo educativo.

Sinto-me grata e privilegiada por ter tido a oportunidade de realizar o meu estágio com a turma do 1º ano, sinto que crescemos juntos e aprendi muito com eles e com a professora cooperante. Após esta experiência única que vivi ao longo deste percurso, sinto que estou preparada para lecionar no 1ºCEB e compreendi que quando estamos de alma e coração dentro de uma sala, conquistamos resultados inesperados.

Com o terminar desta experiência significativa, para mim, enquanto futura profissional de educação, posso afirmar, com certeza que atingi vários objetivos e superei diversas dificuldades, que no início eram evidentes.

Refletindo um pouco sobre o meu percurso ao longo de todo o estágio, apercebo-me que numa fase inicial revelava muitas dificuldades em compreender, aquela que é a base do processo educativo, que é a influência que os alunos têm na construção da sua aprendizagem. Com o tempo e durante a leção das aulas fomentei a total participação dos intervenientes, promovendo a autonomia, responsabilidade e motivação dos alunos. Os resultados foram progredindo positivamente e a minha própria motivação elevando a par com a deles. Considerando as crianças como agentes ativos no processo

de ensino/aprendizagem, foi possível comparar e provar que quando *“estão interessadas naquilo que estão a realizar, é mais provável que consigam aprender algo novo e que permaneçam interessadas na atividade”* (Sintra, 2018, p.16). Compreendi ainda que, quando os níveis de interesse são elevados, estes refletem-se positivamente na postura dos alunos, nomeadamente no que diz respeito à dedicação que depositam nas tarefas, o que, consequentemente, dá origem a aprendizagens significativas.

Apesar disso, não basta considerar os alunos como agentes ativos no processo, é imprescindível encontrar estratégias adequadas para a turma com que desenvolvemos o nosso trabalho, para que seja possível proporcionar aprendizagens eficientes (Oliveira & Serrazina, 2002), integrando sempre as competências, interesses e as dificuldades de cada turma e de cada aluno na sua individualidade.

No que diz respeito à metodologia, estas incidiram em práticas mais ativas e lúdicas, fomentando o trabalho cooperativo, que a meu ver resultou de forma bastante positiva com a turma com que trabalhei. Isto porque, tendo em conta que, *“As metodologias ativas enriquecem a criança na medida em que esta se vai apercebendo da realidade e se apodera de novas aprendizagens que poderá utilizar em diferentes contextos, distintos daquele em que foi feita a aprendizagem”* (Lopes, 2021, p.32). Além disso, *“as metodologias ativas são fundamentais para aprendizagem ativa das crianças fomentando o espírito crítico e reflexivo para alcançar um melhor conhecimento científico”* (Lopes, 2021, p.89).

Em suma, estas metodologias refletem a evolução do ensino e beneficiam a aprendizagem das crianças, dado que respeitam o aluno e a sua individualidade enquanto seres que constituem a sociedade moderna (Lopes, 2021).

Tendo em conta a minha turma e as motivações manifestadas por ela durante as semanas de observação, aferi algumas dificuldades e considerei que seria vantajoso implementar durante as aulas, o jogo/brincar, uma vez que esta metodologia permite promover aprendizagens significativas e ainda desenvolver competências socio-emocionais das crianças, indo ao encontro do objetivo da minha investigação ação.

Atendendo que a aprendizagem cooperativa é *“uma excelente alternativa a situações individualistas e competitivas, na medida em que apresenta potencialidades cruciais no*

processo de ensino-aprendizagem, permitindo o desenvolvimento de competências cognitivas a par da realização de aprendizagens sociais essenciais para o futuro” (Carromeu, 2017, p.9), não poderia deixar de enfatizar esta metodologia na minha prática, uma vez que respondia a várias necessidades e dificuldades manifestadas pelos alunos. Importa acrescentar que na aprendizagem cooperativa o aluno encontra-se no centro do processo de aprendizagem (Sandall & Schwatz, 2003) e privilegia-se a partilha de conhecimentos e interações com os pares, sendo proporcionado um ambiente rico em descobertas mútuas (Carromeu, 2017).

Ao longo do tempo e com a implementação destas estratégias, fui verificando que a turma, realizou, efetivamente, aprendizagens significativas. Também os níveis de motivação deles para frequentar as aulas aumentou drasticamente, passando de alunos que não gostavam da escola e que esta “era uma seca” (notas de campo), para alunos que passaram a dizer “*então professoras vamos fazer jogos?*” e “*gosto tanto das aulas contigo*” (notas de campo). Estas afirmações e mudança de atitude dos nossos alunos, deixam-me orgulhosa e realizada, porque fui capaz de cativá-los para a aprendizagem.

Outro aspeto bastante significativo para mim, foi o facto de ter conseguido implementar um projeto com uma turma do 1ºano do 1ºCEB e ser tão bem-sucedido. Sabe-se que os projetos são uma “*forma habitual e privilegiada de articulação de conteúdos, por permitirem mobilizar conhecimentos de diferentes áreas e domínios, todo o desenvolvimento do currículo tem de ser pensado de forma integrada*” (Cardona et al., 2021, p.58). Esta forma de abordar conteúdos torna-se mais eficiente e significativo para os alunos porque, na vida futura, devem ser capazes de resolver problemas fazendo uso das várias aprendizagens realizadas sem as fragmentar por áreas. Segundo reflexão pessoal, é possível afirmar que o projeto desenvolvido envolveu grande aquisição de conhecimentos em todas as áreas, incluindo a emocional e a social.

Alguns dos fundamentos base do projeto eram, o trabalho cooperativo, fomentando o desenvolvimento de conceitos base da cidadania, o desenvolvimento do sentido de responsabilidade, o sentido crítico e criativo, a valorização pessoal e social, a investigação, a experiência, a observação e a criação, potenciando a coconstrução de saberes.

Realizando uma pequena reflexão e introspeção sobre a forma como me senti desde o início até ao fim do estágio, compreendo o quanto amadureci, evolui e me transformei. Quando iniciei o estágio senti que a profissão não seria para mim. Senti que não seria capaz de mediar um grupo de vinte crianças sozinha, muito menos colocá-las a construir as suas próprias aprendizagens. Nesta altura várias questões foram surgindo na minha mente, tais como: Mas o que é, afinal, ser professor ou mediador do 1ºCEB? O que é a educação? Qual é o meu papel nesta sala de aula? Como é que consigo ter tempo para perceber o que estão a sentir com o currículo tão extenso? Posto isto, refleti sobre esta temática e compreendi que a educação é um conceito bastante complexo, no entanto, retiro que, é através da educação que o ser humano consegue *“(...) desenvolver ao máximo aquilo que o torna verdadeiro humano – uma moralidade plena caracterizada por uma autonomia responsável”* (Gonçalves, 2006, p.103). Por isso, o meu papel enquanto professora era fazer crescer essas competências, vendo cada criança como um ser único, individual e, orientar cada *“(...) discente no conhecimento de si próprio e das suas potencialidades para que, ele próprio, esboce e cumpra o seu projeto de vida”* (Terra, 2015, p.7). Compreendi também, que o papel dos professores, nos primeiros anos de escolaridade, é ainda mais importante, dado que, a educação básica é *“(...) uma preparação para a vida e o melhor momento para aprender a aprender”* (Delors et al, 1996, p.69 como citado em Terra, 2015, p.11).

Contudo, não se trata de um trabalho apenas do professor, mas sim de uma coconstrução do aluno com o apoio do professor e de toda a equipa educativa.

8. BIBLIOGRAFIA

- Amado, J., Freire, I., Carvalho, E. & André, M. J. (2009). O lugar da afetividade na Relação Pedagógica. Contributos para a Formação de Professores. *Sísifo- revista de ciências da educação*, (8) 75-86.
<http://sisifo.ie.ulisboa.pt/index.php/sisifo/article/viewFile/135/227>
- Bisquerra, R. & Rebolledo, C. (2021). Educación emocional y bienestar: por uma prática cientificamente fundamentada. *Revista Internacional Educación Emocional y Bienestar*, 1(1), 9-30. <https://riieb.iberomex.mx/index.php/riieb/issue/view/1/1>
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto Editora
- Bogdan, R., & Biklen, S. (2013). *Investigação Qualitativa em Educação* (12.ª Ed). Porto Editora.
- Campos, R. (2013). Linguagem Oral, Poesia e Trissomia 21. In S. Pereira, M. Rodrigues, C. Pires, & A. Almeida (Orgs.). *Atas do I Encontro de Mestrados em Educação da Escola Superior de Educação de Lisboa*. (pp.19-25). Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais.
- Cardona, M. J., Lopes da Silva, I., Marques, L., Rodrigues, P. (2021). *Planear e Avaliar na Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/planearavaliar.pdf>
- Carmona, M. & Cardoso, C. (2011). Compreensão Emocional - A Compreensão Causal das Emoções em Crianças de Idade Escolar. [Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa]. Repositório da Universidade de Lisboa. https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4419/1/ulfpie039551_tm.pdf
- Carromeu, T. (2017). *O Trabalho Cooperativo como contexto facilitador de Aprendizagens*. [Tese de Mestrado, Escola Superior de Educação de Setúbal]. Repositório comum. <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/19909/1/Telma%20Isabel%20Rosa%20Carromeu%20projetoovers%3a3o%20definitiva.pdf>

Correia, M. (2008). *A Escola contemporânea e a inclusão de alunos com NEE: considerações para uma educação com sucesso*. Porto Editora.

Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J. & Vieira, S. (2009). Investigação-Ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas. *Psicologia Educação e Cultura*, 13 (2), 455-479

Denham, S. A. (1998). Introduction. In S. A. Denham (Ed.), *Emotional development in young children* (pp.1-18). The Guilford Press.

Dias, F. N. (2004). *Relações grupais e desenvolvimento humano*. Epistemologia e Sociedade. Instituto Piaget.

Estrela, A. & Ferreira, J. (2001). *Investigação em Educação: Métodos e Técnicas*. Educa

Filliozat, I. (2001). *No coração das emoções das crianças: compreender a sua linguagem, risos e choros*. Pergaminho.

Gall, M., Gall, J.P., & Borg, R. (2007). *Educational research: An introduction*. Allyn & Bacon.

Gleitman, H., Fridlund, A., & Reisberg, D. (2011). Cognição social e emoção. In H. Gleitman, A. Fridlund, & D. Reisberg (Eds.), *Psicologia* (9ª ed., pp. 601-669). Fundação Calouste Gulbenkian.

Gonçalves N. (2006). *Utilização de ambientes virtuais em contexto educativo. Perspetiva dos professores do 1º ciclo do ensino básico*. Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Gottman, J. & Declaire, J. (2000). *A Inteligência Emocional na Educação*. Pergaminho.

https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10148/1/Investigação_Ação_Metodologias.PDF

<https://www.google.com/url?sa=T&rct=j&q=&esrc=s&source=Web&cd=&ved=2ahukewj6nko3r5l->

[Ahxsuoukhcsgdxsqfnoecbcqag&url=https%3A%2F%2Fvistas.rcaap.pt%2Finteracoes%2Farticle%2Fview%2F473%2F427&usq=Aovvaw38syvay2lmovmg8zdcq5gq](https://www.google.com/url?sa=T&rct=j&q=&esrc=s&source=Web&cd=&ved=2ahukewj6nko3r5l-Ahxsuoukhcsgdxsqfnoecbcqag&url=https%3A%2F%2Fvistas.rcaap.pt%2Finteracoes%2Farticle%2Fview%2F473%2F427&usq=Aovvaw38syvay2lmovmg8zdcq5gq)

- Izard, C. E., & Ackerman, B. (2000). Motivational, organizational, and regulatory functions of discrete emotions. In M. Lewis, & J. M. Haviland-Jones (Eds.), *Handbook of emotions* (2ª ed., pp. 253-264). The Guilford Press.
- Ketele, J. M. D., & Roegiers, X. (1993). *Metodologia da recolha de dados: Fundamentos dos métodos de observações, de questionários, de entrevistas e de estudo de documentos*. Instituto Piaget.
- Laville, C. & Dionne, J. (1999). *A Construção do Saber: Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Artmed
- Leite, M. (2014). *Ação pedagógica e desenvolvimento da inteligência emocional na infância: Reflexão e partilha de uma prática*. [Relatório Final de Mestrado, Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti]. Repositório Institucional da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/2208/1/volume_integral_relatorio_final.pdf
- Lopes, C. R. (2017). *Contribuição do lúdico e do jogo como potenciador da flexibilidade cognitiva em crianças com NEE com Perturbação de desenvolvimento intelectual*. Coimbra: Escola Superior de Educação de Coimbra. [Tese de Mestrado, Escola Superior de Educação de Coimbra]. Repositório Comum. https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/18639/1/CLAUDIA_LOPES.pdf
- Lopes, J. & Silva, H. (2022). *Aprendizagem Cooperativa na Sala de Aula Um Guia Prático para o Professor*. PACTOR
- Lopes, J., & Rutherford, R. (2001). *Problemas de comportamento na sala de aula*. Porto: Porto Editora.
- Märting, D. & Boeck, K. (2000). *QE - O que é a inteligência emocional*. Pergaminho.
- Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, L., Alves da Encarnação, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R. & Rodrigues, S. (2017). *Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação

- Mata, L. & Pedro, I. (2021). *Participação e Envolvimento das Famílias – Construção de Parcerias em Contextos de Educação de Infância*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. <http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/participfamilias.pdf>
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação- Ação*. Porto Editora
- Mendonça, A. R. (2017). *O desenvolvimento socioemocional: a regulação emocional em creche*. [Relatório Final de Mestrado, Escola Superior de Educação de Coimbra]. Repositório Comum.
- Merriam, S.B. (2002). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. Jossey-Bass Publishers.
- Neves, E. (2022). *O Novelo das Emoções*. Porto Editora
- OECD. (2015). *Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills*. OECD Skills Studies.
- Oliveira, I., & Serrazina, L. (2002). *A reflexão e o professor como investigador*. Investigar sobre a prática profissional. APM. https://www.researchgate.net/publication/260942853_A_reflexao_e_o_professor_como_investigador
- Pinheiro, G. (2022). *O Desenvolvimento Socioemocional na Educação Pré-Escolar*. [Relatório Final de Mestrado, Escola Superior de Educação]. Repositório Comum. https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/43958/1/GABRIELA_PINHEIRO.pdf
- Pinto, I., Campos, C., & Siqueira, C. (2018). Investigação Qualitativa: Perspetiva Geral e Importância para as Ciências da Nutrição. *Acta Associação Portuguesa de Nutrição*, 14, 30-34. <https://actaportuguesadenutricao.pt/edicoes/investigacao-qualitativa-perspetiva-geral-e-importancia-para-as-ciencias-da-nutricao/>
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Gradiva
- Resende, R. (2016). Técnica de Investigação Qualitativa: ETCI. *Journal of Sport Pedagogy & Research*, 2(1), 50-57.

- Sandall, S. & Schwartz, I. (2003). *Construindo blocos: estratégias para incluir crianças com necessidades especiais em idade pré-escolar*. Porto Editora.
- Santos, S. M. (2018). *A importância do Jogo no 1ºCiclo do Ensino Básico*. [Relatório Final de Mestrado, Escola Superior de Educação de Coimbra]. Repositório comum. <http://hdl.handle.net/10400.26/23912>
- Silva, M. (2022). *Práticas de educação emocional em contexto de 1º CE*. [Relatório Final de Mestrado, Escola Superior de Educação]. Repositório Comum. https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/41700/1/MONICA_SILVA.pdf
- Sintra, A. C. P. (2018). *A participação ativa da criança no processo de ensino-aprendizagem*. [Tese de Mestrado, Escola Superior de Educação]. Repositório Comum. <http://hdl.handle.net/10400.26/23886>
- Smith, S. (2001). Strategies for Building a Positive Classroom Environment by Preventing Behavior Problems. *Intervention in School & Clinic*, 37 (1), 31-35.
- Sousa, O. & Carvalho, C. (2011). Literacia E Ensino Da Compreensão Na Leitura, *Interacções* (9), 109-126.
- Vale, V. (2012). *Tecer para não ter de Remendar. O Desenvolvimento Socioemocional em Idade Pré-Escolar e o Programa Anos Incríveis para Educadores de Infância*. [Dissertação de Doutoramento, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação de Coimbra]. Repositório Científico da Universidade de Coimbra. <http://hdl.handle.net/10316/18273>
- Walsh. J. D & Graue. E. M. (2003). *Investigação Etnográfica com Crianças: Teorias, Métodos e Ética*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Webster-Stratton, C. (2016). *Os Anos Incríveis – Guia de Resolução de Problemas para pais de crianças dos 2 aos 8 anos de idade*. Psiquilíbrios Edições.
- Webster-Stratton, C. (2018). *Como Promover as Competências Sociais e Emocionais das Crianças*. (2ª ed.) Psiquilíbrios Edições.

9. APÊNDICES

Apêndice 1 – Seleção da amostra

Figura 11

Seleção aleatória da amostra



Apêndice 2 – Escala de Competência Social

Tabela 1

Escala de competência social

ESCALA DE COMPETÊNCIA SOCIAL
(Social Competence Scale – T)
(Fast-Track Project- Pennsylvania State University, Conduct Problems Research Group)
(Versão portuguesa de Guerra e Gaspar, 2003)

Nome da criança.....
Data de nascimento.....
Data de preenchimento:.....

	0	1	2	3	4		0	1	2	3	4
1. Aceita as coisas mesmo quando não correm como gostaria						15. Trabalha bem em grupo					
2. Lida bem com o insucesso						16. Respeita as regras de um jogo					
3. Inicia actividades						17. Respeita as regras da sala					
4. Trabalha/brinca bem sem a ajuda do adulto						18. Presta atenção					
5. Aceita limites impostos legitimamente						19. Controla o seu temperamento em situação de desacordo					
6. Exprime necessidades e sentimentos apropriadamente						20. Partilha materiais com os outros					
7. Pensa antes de agir						21. Coopera com pares sem ajuda					
8. Resolve problemas com os pares sem a ajuda do adulto						22. Segue as instruções verbais do educador					
9. Mantém-se na tarefa						23. Ajuda os outros					
10. Consegue acalmar-se quando excitado/a ou enervado/a						24. Inicia interações e mantém-nas de forma apropriada e positiva					
11. Espera pela sua vez						25. Ouve os pontos de vista dos outros					
12. Mantém-se na fila quando necessário						26. Dá sugestões ou opiniões sem ser mandão ou mandona					
13. Compreende os sentimentos dos outros						27. Age amigavelmente com os outros					
14. Tem consciência do efeito do seu comportamento nos outros											

0- não; 1- um pouco; 2- moderadamente bem; 3- bem; 4- muito bem

Apêndice 3 – Notas de campo

Tabela 2

Nota de Campo do dia 5 de dezembro

<u>Nota de Campo</u>
Data: 05-12-2023
Local: Sala de aula
Intervenientes: Aluno (6 anos); professora titular de turma; alunas estagiárias e observadora
Observadora: Carina Lopes
Descrição: Durante a aula da professora titular os alunos estavam a consolidar os ditongos e a professora pediu que escrevessem o ditongo “iu” com plasticina na mesa. O aluno (observado) moldou o ditongo “ui” e a professora estagiária pediu que ele lê-se o que escreveu, a partir deste momento a criança colocou as mãos na cabeça, começou a bater-se e a autodenominar-se de “burro”. Durante vários minutos continuou com aquela atitude acompanhado de um choro inconsolável. A professora estagiária baixou-se ao nível da criança e pediu várias vezes que respirasse fundo e se acalmasse para pudermos resolver [o erro], ele estava com uma respiração completamente descontrolada e em pleno estado de frustração. A professora titular quando percebeu que não estava a surtir efeito no aluno, pediu que a estagiária e o aluno saíssem da sala para respirar, aproveitei este momento para acompanhar a criança. Caminhamos pela escola enquanto contamos várias vezes até 10 e quando o senti mais calmo, conversamos sobre a normalidade de dar erros e que é com eles que aprendemos. Confidenciei-lhe alguns erros que eu própria [como professora] tinha dado e tentei perceber a razão de ele se denominar de burro, ao qual ele respondeu “porque eu sou mesmo, eu sei que sou, sou sempre burro”, fiquei preocupada, no entanto não achei que fosse um bom momento para descortinar o assunto. Depois da conversa, senti que ele me ouviu, ainda nos rimos juntos e, mais importante, ele acalmou-se permitindo que regressássemos à sala de aula.

Comentário do Observador: O interveniente teve vários episódios idênticos ao longo das semanas, ao ponto de nós (professoras estagiárias e professora titular) em diálogo considerarmos que estas atitudes estavam a acontecer repetidamente para chamar a atenção dos adultos e ir à rua respirar. Fomos também compreendendo que o aluno tinha bastante falta de atenção dos encarregados de educação em casa, uma vez que este nunca trazia os trabalhos de casa feitos, não trazia lanche e, quando a professora titular enviava recados da escola para casa, nunca vinham assinados (nem com um mail enviado individualmente a pedir que os lê-se).

Tabela 3

Nota de Campo do dia 22 de novembro (Aluno A)

<u>Nota de Campo</u>
Data: 22-11-2022
Local: Sala de aula (Durante a observação durante a manhã)
Intervenientes: Aluno (6 anos); professora titular de turma; alunas estagiárias e observadora
Observadora: Carina Lopes
Descrição: Durante o registo na escala de competência social, foi possível compreender que o aluno para exprimir as suas necessidades e sentimentos retrai-se e chora, contudo durante o período de observação revela ser um aluno bastante comunicativo, interativo, cumpre as regras da sala de aula e, na maioria das vezes coloca o dedo no ar para interagir e aguarda que o adulto dê a palavra. Durante a aula, de forma geral, faz interações assertivas e adota um tom de voz moderado e calmo, apesar de numa ou outra intervenção ser mandão.
Comentário do Observador: De uma forma geral o aluno possui uma postura mais madura face a maioria da turma. É um aluno participativo, calmo e interventivo. Mantém-se atento e concentrado e quer participar cumpre a regra de colocar o dedo no ar. Contudo, revela algumas dificuldades quando tem de trabalhar em pares ou em grupo, manifestando uma postura mais rígida e inflexível face às sugestões dos pares.

Tabela 4

Nota de Campo do dia 22 de novembro (Aluno B)

<u>Nota de Campo</u>
Data: 22-11-2022
Local: Sala de aula (Durante a observação durante a manhã)
Intervenientes: Aluna (6 anos); professora titular de turma; alunas estagiárias e observadora
Observadora: Carina Lopes
Descrição: Durante a observação e registo na escala de competências foi visível a incapacidade da aluna exprimir necessidades e sentimento, manifesta muita ansiedade para falar e intervir nas aulas e é incapaz de manter-se calma e na fila quando necessário. Em situações de desacordo não controla o seu temperamento e discute com facilidade. Em questões de partilha de materiais é uma criança egoísta e não procura ajudar os pares. Ao longo da observação e das restantes aulas, a aluna necessita de aprovação constante, precisa de mostrar tudo o que faz. Só quando se pede diretamente a colaboração na aula é que esta intervém e ajuda os colegas. Está constantemente de pé e virada para trás entrando em discussões com os colegas, alegando constantemente que estes estão a fazer as tarefas de forma errada. Quando confrontada com alguma situação, não se exprime, permanece apática, retraída e com o olhar no chão.
Comentário do Observador: A meu ver, trata-se de uma criança com dificuldades ao nível do respeito e socialização com os pares. É incapaz de trabalhar em grupo e não manifesta empatia com os colegas. Ainda pode ser precoce retirar ilações, mas para primeiras impressões, parece-me uma criança com muitas inseguranças e falta de consciência emocional, uma vez que, quando confrontada ou em situações de maior vulnerabilidade, não era capaz de se exprimir e redimia-se ao silêncio e retração.

Tabela 5

Nota de Campo do dia 22 de novembro (Aluno C)

<u>Nota de Campo</u>
Data: 22-11-2022
Local: Sala de aula (Durante a observação durante a manhã)
Intervenientes: Aluno (7 anos); professora titular de turma; alunas estagiárias e observadora
Observadora: Carina Lopes
Descrição: Durante a observação e registo na escala de competências foram visíveis diversas situações e comportamentos preocupantes, como a falta de capacidade de aceitar as coisas quando não correm como deseja e contraria quando são impostos limites. Não demonstra capacidades de exprimir as necessidades e sentimentos e age na impulsividade, na grande maioria das intervenções que tem, tanto com os adultos e com os colegas é bruto e agressivo e incapaz de se acalmar quando se enerva. Como já referi anteriormente, não aceita limites e também não respeita as regras da sala de aula, não colocando o dedo no ar e estar constantemente a interromper as aulas, muitas vezes por assuntos que nada tem a ver com o tema discutido. Mostra propensão a responder inapropriadamente aos adultos. A própria postura e olhar quando é contrariado é de arrogância e superioridade. Está maior parte do tempo de pé. Quando quer faz intervenções assertivas, mas descamba sempre e acaba por dizer disparates para ser o engraçadinho da turma. Um dos problemas deste aluno é admitir os erros, mas não demonstra qualquer arrependimento e preocupação ou empatia com os sentimentos dos outros. É de ressaltar que se trata de um aluno com muitas capacidades e participa corretamente (quando quer).
Comentário do Observador: Penso que neste caso particular, o desafio adicional reside na tendência do aluno responder de forma inadequada a adultos e exibir uma postura arrogante e superior quando contrariado. O facto de procurar ser o “engraçadinho da turma” acaba muitas vezes por resultar em intervenções desajustadas, comprometendo a qualidade do ambiente educacional, contudo a culpa esta no próprio aluno e nos restantes que estimulam esse comportamento.

A relutância em aceitar limites, a falta de arrependimento pelos erros cometidos e a ausência de empatia com os sentimentos dos outros são aspetos que merecem trabalho e atenção. Apesar de possuir bastantes capacidades e participar corretamente quando deseja, a criança enfrenta desafios significativos no que diz respeito ao desenvolvimento social e emocional.

É crucial abordar estes problemas de forma proativa e generalizada, intervindo com estratégias que possuam a diferença para o futuro do aluno. Desta forma conseguirá desenvolver um comportamento mais construtivo e adaptativo a nível social.

Tabela 6

Nota de Campo do dia 22 de novembro (Aluno D)

<u>Nota de Campo</u>
Data: 22-11-2022
Local: Sala de aula (Durante a observação durante a manhã)
Intervenientes: Aluno (7 anos); professora titular de turma; alunas estagiárias e observadora
Observadora: Carina Lopes
Descrição: O aluno observado manifesta comportamentos inadequados, evidenciando uma notória dificuldade em lidar com situações que não decorrem como ele deseja. A sua reação face ao insucesso é evidente, refletindo-se numa avaliação de 0 nestes parâmetros específicos na tabela de avaliação. Para além disso, revela uma enorme falta de autonomia, indicando uma relutância em assumir a responsabilidade pelas suas ações. Também é possível durante a observação, perceber a resistência que este manifesta em aceitar os limites impostos e a forma como desafia as normas estabelecidas. É uma criança incapaz pensar antes de agir, não pensando nas consequências das suas ações. Compreende-se uma carência no processo de reflexão prévia. O aluno não se concentra numa tarefa e, salvo raras exceções, é que a termina, é incapaz de se acalmar sendo sempre necessária a intervenção de um adulto quando está mais enervado ou excitado. Interrompe qualquer diálogo e só aguarda em silêncio

quando o adulto exige. Na escala de competências a sua média de avaliação é 1, contudo, é muito amigável e o primeiro a partilhar o material com os colegas.

Durante uma tarefa de trabalho cooperativo foi necessário afastar a criança do grupo para esta se acalmar e dar continuidade às tarefas.

Comentário do Observador: No meu analisar, este aluno evidencia uma série de comportamentos inadequados, especialmente em contextos onde as situações não ocorrem conforme o esperado por ele. A reação negativa ao insucesso é clara, refletindo-se numa avaliação de nível 0 nesses parâmetros específicos. Além disso, o aluno demonstra uma significativa falta de autonomia, mostrando relutância em assumir a responsabilidade das suas ações. Durante a observação é perceptível a resistência do aluno em aceitar os limites impostos e a tendência em desafiar as normas estabelecidas. Esta criança mostra-se incapaz de pensar antes de agir, o que revela uma possível carência no processo de reflexão prévia sobre as consequências dos seus atos. A falta de concentração em tarefas é notável, sendo raro concluir uma tarefa sem a intervenção de um adulto, especialmente quando está mais agitado ou nervoso. Interrompe frequentemente os diálogos e só consegue aguardar em silêncio quando exigido por um adulto.

Apesar das dificuldades supramencionadas, o aluno apresenta uma média de avaliação de 1 na escala de competências. Contudo é importante notar que ele possui uma característica positiva significativa: é muito amigável e demonstra espírito de partilha, sendo o primeiro a oferecer-se para partilhar material. O facto de o aluno na tarefa de trabalho cooperativo, ter sido afastado do grupo, aponta para a necessidade de um acompanhamento mais atento e estratégias de intervenção específicas para ajudar a criança a desenvolver melhor o controlo emocional, autonomia e reflexão prévia. É essencial criar um ambiente de suporte que valorize as qualidades deste aluno enquanto procuramos desenvolver e melhorar as áreas que possui mais dificuldade.

Apêndice 4 – Recolha de dados com a Escala de Competência (Observação de novembro)

Figura 12

Observação da aluna Filipa Gomes (novembro)

ESCALA DE COMPETÊNCIA SOCIAL
(Social Competence Scale - T)
(Fast-Track Project- Pennsylvania State University, Conduct Problems Research Group)
(Versão portuguesa de Guerra e Gaspar, 2003)

Nome da criança: FILIPA GOMES.....
Data de nascimento:.....
Data de preenchimento: 22 NOVEMBRO

	0	1	2	3	4		0	1	2	3	4
1. Aceita as coisas mesmo quando não correm como gostaria	x					15. Trabalha bem em grupo				x	
2. Lida bem com o insucesso	x					16. Respeita as regras de um jogo				x	
3. Inicia actividades	x					17. Respeita as regras da sala				x	
4. Trabalha/brinca bem sem a ajuda do adulto		x				18. Presta atenção	x				
5. Aceita limites impostos legitimamente				x		19. Controla o seu temperamento em situação de desacordo					x
6. Exprime necessidades e sentimentos apropriadamente	x					20. Partilha materiais com os outros					x
7. Pensa antes de agir	x					21. Cooperar com pares sem ajuda		x			
8. Resolve problemas com os pares sem a ajuda do adulto			x			22. Segue as instruções verbais do educador		x			
9. Mantém-se na tarefa	x					23. Ajuda os outros		x			
10. Consegue acalmar-se quando excitado/a ou enervado/a				x		24. Inicia interacções e mantém-nas de forma apropriada e positiva				x	
11. Espera pela sua vez				x		25. Ouve os pontos de vista dos outros		x			
12. Mantém-se na fila quando necessário				x		26. Dá sugestões ou opiniões sem ser mandão ou mandona					x
13. Compreende os sentimentos dos outros	x					27. Age amigavelmente com os outros			x		
14. Tem consciência do efeito do seu comportamento nos outros	x										

0- não; 1- um pouco; 2- moderadamente bem; 3- bem; 4- muito bem

ESTÁ CONSTANTEMENTE COM MATERIAL NA BOCA, NÃO OUIVE, NÃO INICIA AS TAREFAS E DEMORA MUITO TEMPO PARA AS CONCLUIR. MAIOR PARTE DO TEMPO ESTÁ APÁTICA. NAS TAREFAS TENTA SEMPRE COPIAR SEM SE ESFORÇAR. NÃO DEMONSTRA GRANDE CONHECIMENTO ACERCA DELA E DOS OUTROS. EM SALA DE AULA MAL INTERVÉM, COMENTA OU REAGE. MUITO CALADINHA E NO CANTO DELA. NÃO ACOMPANHA AS TAREFAS. PEDE AJUDA AOS COLEGAS COM FREQUÊNCIA.

Figura 13

Observação do aluno Manuel Ferreira (novembro)

ESCALA DE COMPETÊNCIA SOCIAL
(Social Competence Scale -T)
(Fast-Track Project- Pennsylvania State University, Conduct Problems Research Group)
(Versão portuguesa de Guerra e Gaspar, 2003)

Nome da criança: MANUEL FERREIRA.....
Data de nascimento:.....
Data de preenchimento: 22 NOVEMBRO

	0	1	2	3	4		0	1	2	3	4
1. Aceita as coisas mesmo quando não correm como gostaria	x					15. Trabalha bem em grupo	x				
2. Lida bem com o insucesso	x					16. Respeita as regras de um jogo	x				
3. Inicia actividades <u>QUANDO PRESTA ATENÇÃO</u>	x					17. Respeita as regras da sala		x			
4. Trabalha/brinca bem sem a ajuda do adulto		x				18. Presta atenção	x				
5. Aceita limites impostos legitimamente		x				19. Controla o seu temperamento em situação de desacordo				x	
6. Exprime necessidades e sentimentos apropriadamente		x				20. Partilha materiais com os outros					x
7. Pensa antes de agir	x					21. Cooperar com pares sem ajuda		x			
8. Resolve problemas com os pares sem a ajuda do adulto		x				22. Segue as instruções verbais do educador		x			
9. Mantém-se na tarefa	x					23. Ajuda os outros	x				
10. Consegue acalmar-se quando excitado/a ou enervado/a <u>PRECISA INTERVENÇÃO ADULTO</u>	x					24. Inicia interações e mantém-nas de forma apropriada e positiva			x		
11. Espera pela sua vez <u>QUANDO ADULTO PEDE</u>		x				25. Ouve os pontos de vista dos outros			x		
12. Mantém-se na fila quando necessário	x					26. Dá sugestões ou opiniões sem ser mandão ou mandona				x	
13. Compreende os sentimentos dos outros	x					27. Age amigavelmente com os outros			x		
14. Tem consciência do efeito do seu comportamento nos outros	x										

0- não; 1- um pouco; 2- moderadamente bem; 3- bem; 4- muito bem

CHAMA-SE DE BURRO QUANDO NÃO CONSEGUE FAZER UMA TAREFA. EITÁ CONSTANTEMENTE A CANTAR E FAZER BURBU-
RINHO.
ACEITA OS LIMITES, MAS NÃO OS CUMPRE. EM TRABALHO DE GRUPO TEVE DE SER AFASTADO VÁRIAS VEZES DOS COLEGAS,
PARA SE ACALMAR.

Figura 14

Observação do aluno Júlio Pascoal (novembro)

ESCALA DE COMPETÊNCIA SOCIAL
(Social Competence Scale -T)
(Fast-Track Project- Pennsylvania State University, Conduct Problems Research Group)
(Versão portuguesa de Guerra e Gaspar, 2003)

Nome da criança: JÚLIO PASCOAL
Data de nascimento:
Data de preenchimento: 22 de NOVEMBRO

	0	1	2	3	4		0	1	2	3	4
1. Aceita as coisas mesmo quando não correm como gostaria		X				15. Trabalha bem em grupo			X		
2. Lida bem com o insucesso			X			16. Respeita as regras de um jogo			X		
3. Inicia actividades					X	17. Respeita as regras da sala		X			
4. Trabalha/brinca bem sem a ajuda do adulto				X		18. Presta atenção			X		
5. Aceita limites impostos legitimamente		X				19. Controla o seu temperamento em situação de desacordo		X			
6. Exprime necessidades e sentimentos apropriadamente	X					20. Partilha materiais com os outros				X	
7. Pensa antes de agir	X					21. Cooperar com pares sem ajuda				X	
8. Resolve problemas com os pares sem a ajuda do adulto		X				22. Segue as instruções verbais do educador			X		
9. Mantém-se na tarefa			X			23. Ajuda os outros			X		
10. Consegue acalmar-se quando excitado/a ou enervado/a	X					24. Inicia interações e mantém-nas de forma apropriada e positiva	X				
11. Espera pela sua vez		X				25. Ouve os pontos de vista dos outros		X			
12. Mantém-se na fila quando necessário		X				26. Dá sugestões ou opiniões sem ser mandão ou mandona		X			
13. Compreende os sentimentos dos outros		X				27. Age amigavelmente com os outros	X				
14. Tem consciência do efeito do seu comportamento nos outros		X									

0- não; 1- um pouco; 2- moderadamente bem; 3- bem; 4- muito bem

TEM BASTANTE TENDÊNCIA EM RESPONDER INAPROPRIADAMENTE AOS ADULTOS, A PRÓPRIA POSTURA E OLHAR QUANDO CONTRARIADO É DE ARROGÂNCIA E SUPERIORIDADE. MAIORITARIAMENTE DAS VEZES ESTÁ DE PÉ. AS INTERVENÇÕES QUE FAZ SÃO BOAS, MAS QUASE SEMPRE DIZ DISPARATES PARA SER EUGRAÇADINHO.

ADMITE OS ERROS, MAS NÃO SE DEMONSTRA ARREPENDIDO E PREOCUPADO COM OS OUTROS.

É UM ALUNO COM MUITAS CAPACIDADES E PARTICIPA CORRETAMENTE (QUANDO QUER).

Figura 15

Observação da aluna Bárbara Sofia (novembro)

ESCALA DE COMPETÊNCIA SOCIAL

(Social Competence Scale -T)

(Fast-Track Project- Pensylvania State University, Conduct Problems Research Group)

(Versão portuguesa de Guerra e Gaspar, 2003)

Nome da criança: BARBARA SOFIA

Data de nascimento:

Data de preenchimento: 22 NOVEMBRO

	0	1	2	3	4		0	1	2	3	4
1. Aceita as coisas mesmo quando não correm como gostaria				X		15. Trabalha bem em grupo					
2. Lida bem com o insucesso			X			16. Respeita as regras de um jogo				X	
3. Inicia actividades					X	17. Respeita as regras da sala				X	
4. Trabalha/brinca bem sem a ajuda do adulto				X		18. Presta atenção			X		
5. Aceita limites impostos legitimamente				X		19. Controla o seu temperamento em situação de desacordo			X		
6. Exprime necessidades e sentimentos (<u>NÃO EXPRIME ADEQUADAMENTE NÉ DE TODO</u>)	X					20. Partilha materiais com os outros	X				
7. Pensa antes de agir			X			<u>NÃO SE OFERECE TÃO IMEDIATAMENTE COMO OS OUTROS</u>	X				
8. Resolve problemas com os pares sem a ajuda do adulto			X			21. Cooperar com pares sem ajuda			X		
9. Mantém-se na tarefa				X		22. Segue as instruções verbais do educador			X		
10. Consegue acalmar-se quando excitado/a ou enervado/a			X			<u>PROFESSOR</u>			X		
11. Espera pela sua vez		X				23. Ajuda os outros	X				
12. Mantém-se na fila quando necessário	X					<u>FICA LO SEU CANTO</u>				X	
13. Compreende os sentimentos dos outros		X				24. Inicia interacções e mantém-nas de forma apropriada e positiva			X		
14. Tem consciência do efeito do seu comportamento nos outros		X				25. Ouve os pontos de vista dos outros			X		
						26. Dá sugestões ou opiniões sem ser mandão ou mandona				X	
						27. Age amigavelmente com os outros	X				

0- não; 1- um pouco; 2- moderadamente bem; 3- bem; 4- muito bem

NECESSITA DE APROVAÇÃO CONSTANTE, TEM DE MOSTRAR TUDO O QUE FAZ. NÃO TEM TENDÊNCIA A FICAR SOSSEGADA NO SEU CANTO, MAS QUANDO SE PEDE COLABORA E AJUDA. ESTÁ MUITAS VEZES EM PÉ E VIRADA PARA TRÁI ENTRANDO EM PEQUENAS DISCUSSÕES COM OS COLEGAS.

Figura 16

Observação do aluno Leandro Lopes (novembro)

ESCALA DE COMPETÊNCIA SOCIAL

(Social Competence Scale - T)

(Fast-Track Project- Pennsylvania State University, Conduct Problems Research Group)

(Versão portuguesa de Guerra e Gaspar, 2003)

Nome da criança: Leandro Lopes

Data de nascimento:

Data de preenchimento: 22 de NOVEMBRO

	0	1	2	3	4		0	1	2	3	4
1. Aceita as coisas mesmo quando não correm como gostaria			X			15. Trabalha bem em grupo					
2. Lida bem com o insucesso			X			16. Respeita as regras de um jogo				X	
3. Inicia actividades				X		17. Respeita as regras da sala				X	
4. Trabalha/brinca bem sem a ajuda do adulto					X	18. Presta atenção				X	
5. Aceita limites impostos legitimamente				X		19. Controla o seu temperamento em situação de desacordo				X	
6. Exprime necessidades e sentimentos apropriadamente		X				20. Partilha materiais com os outros				X	
7. Pensa antes de agir			X			21. Cooperar com pares sem ajuda				X	
8. Resolve problemas com os pares sem a ajuda do adulto			X			22. Segue as instruções verbais do educador				X	
9. Mantém-se na tarefa				X		23. Ajuda os outros				X	
10. Consegue acalmar-se quando excitado/a ou enervado/a		X				24. Inicia interações e mantém-nas de forma apropriada e positiva				X	
11. Espera pela sua vez		X				25. Ouve os pontos de vista dos outros				X	
12. Mantém-se na fila quando necessário		X				26. Dá sugestões ou opiniões sem ser mandão ou mandona			X		
13. Compreende os sentimentos dos outros		X				27. Age amigavelmente com os outros			X		
14. Tem consciência do efeito do seu comportamento nos outros		X									

0- não; 1- um pouco; 2- moderadamente bem; 3- bem; 4- muito bem

ALUNO COMUNICATIVO, INTERATIVO, CUMPRE AS REGRAS DA SALA DE AULA, QUASE SEMPRE PÕE O DEDO NO AR E AGUARDA QUE LHE DÊ A PALAVRA. FAZ INTERAÇÕES ASSERTIVAS E ADOTA UM TOM DE VOZ MODERADO E CALMO.

Figura 17

Observação da aluna Eliana Pereira (novembro)

ESCALA DE COMPETÊNCIA SOCIAL

(Social Competence Scale -T)

(Fast-Track Project- Pennsylvania State University, Conduct Problems Research Group)

(Versão portuguesa de Guerra e Gaspar, 2003)

Nome da criança: ELIANA PEREIRA

Data de nascimento:

Data de preenchimento: 22 NOVEMBRO

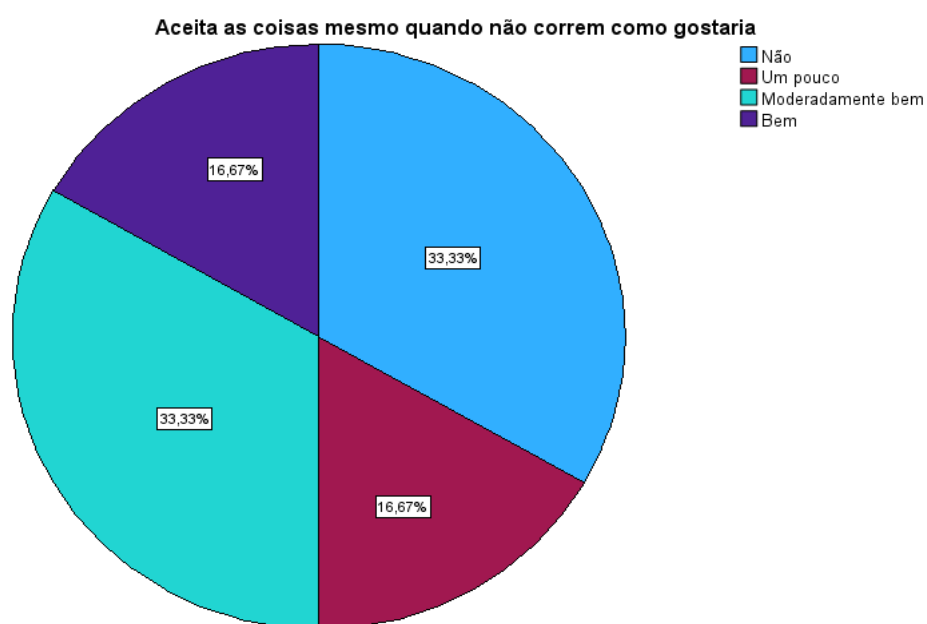
	0	1	2	3	4		0	1	2	3	4
1. Aceita as coisas mesmo quando não correm como gostaria			X			15. Trabalha bem em grupo <i>POSTURA DE LÍDER. ACHA QUE SABE TUDO E NÃO OUVI OPINIÕES DIFERENTES</i>		X			
2. Lida bem com o insucesso		X				16. Respeita as regras de um jogo <i>POR VEZES SIM</i>			X		
3. Inicia actividades		X				17. Respeita as regras da sala <i>A VEZES IGNORA A AULA E DESENHA E BRINCA</i>			X		
4. Trabalha/brinca bem sem a ajuda do adulto		X				18. Presta atenção			X		
5. Aceita limites impostos legitimamente <i>CONTESTA</i>		X				19. Controla o seu temperamento em situação de desacordo		X			
6. Exprime necessidades e sentimentos apropriadamente		X				20. Partilha materiais com os outros <i>SE NÃO FOR DOS AMIGOS MAIS PRÓXIMOS TEM DIFICULDADE EM EMPRESTAR</i>		X			
7. Pensa antes de agir		X				21. Cooperar com pares sem ajuda <i>QUANDO TEM OPINIÃO ≠ ALIA</i>		X			
8. Resolve problemas com os pares sem a ajuda do adulto <i>ACHA QUE SÓ A OPINIÃO DELA CONTA</i>			X			22. Segue as instruções verbais do educador			X		
9. Mantém-se na tarefa <i>DISTRAI-SE COM FACILIDADE</i>		X				23. Ajuda os outros		X			
10. Consegue acalmar-se quando excitado/a ou enervado/a <i>FALA MUITO ALTO E É PRECISO O ADULTO INTERROMPER</i>			X			24. Inicia interações e mantém-nas de forma apropriada e positiva			X		
11. Espera pela sua vez <i>POR VEZES AGUARDA OUTRA VEZ</i>		X				25. Ouve os pontos de vista dos outros		X			
12. Mantém-se na fila quando necessário			X			26. Dá sugestões ou opiniões sem ser mandão ou mandona		X			
13. Compreende os sentimentos dos outros	X					27. Age amigavelmente com os outros	X				
14. Tem consciência do efeito do seu comportamento nos outros	X										

0- não; 1- um pouco; 2- moderadamente bem; 3- bem; 4- muito bem

Apêndice 5 – Análise de dados com a Escala de Competência com SPSS(Observação de novembro)

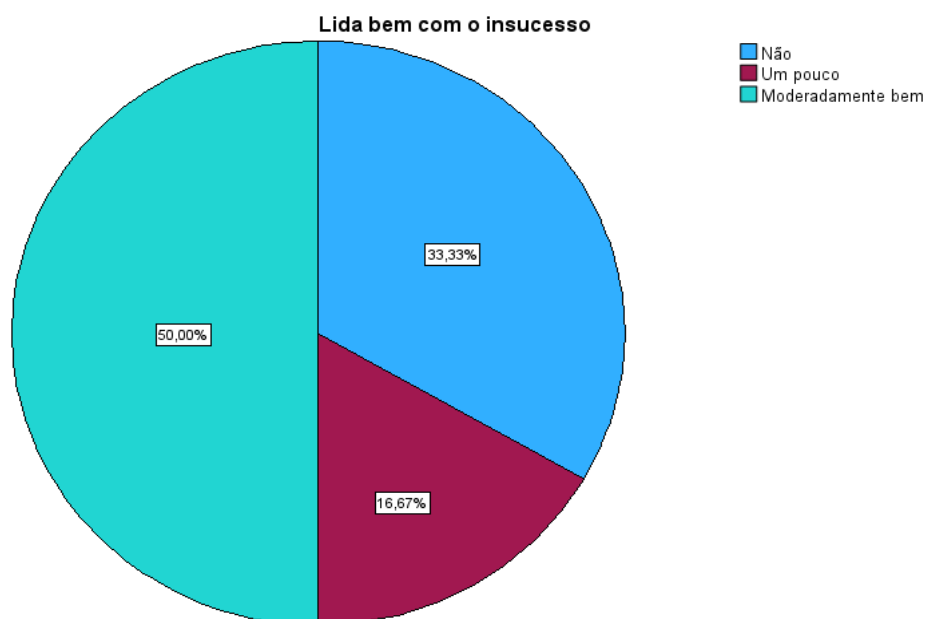
1. Aceita as coisas mesmo quando não correm como gostaria;

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Não	2	33,3	33,3	33,3
Um pouco	1	16,7	16,7	50,0
Moderadamente bem	2	33,3	33,3	83,3
Bem	1	16,7	16,7	100,0
Total	6	100,0	100,0	



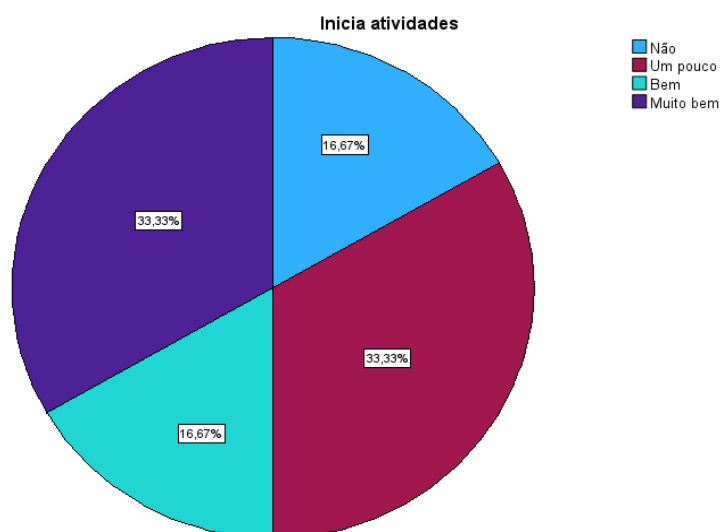
2. Lida bem com o insucesso;

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Não	2	33,3	33,3	33,3
Um pouco	1	16,7	16,7	50,0
Moderadamente bem	3	50,0	50,0	100,0
Total	6	100,0	100,0	



3. Inicia atividades;

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Não	1	16,7	16,7	16,7
Um pouco	2	33,3	33,3	50,0
Bem	1	16,7	16,7	66,7
Muito bem	2	33,3	33,3	100,0
Total	6	100,0	100,0	

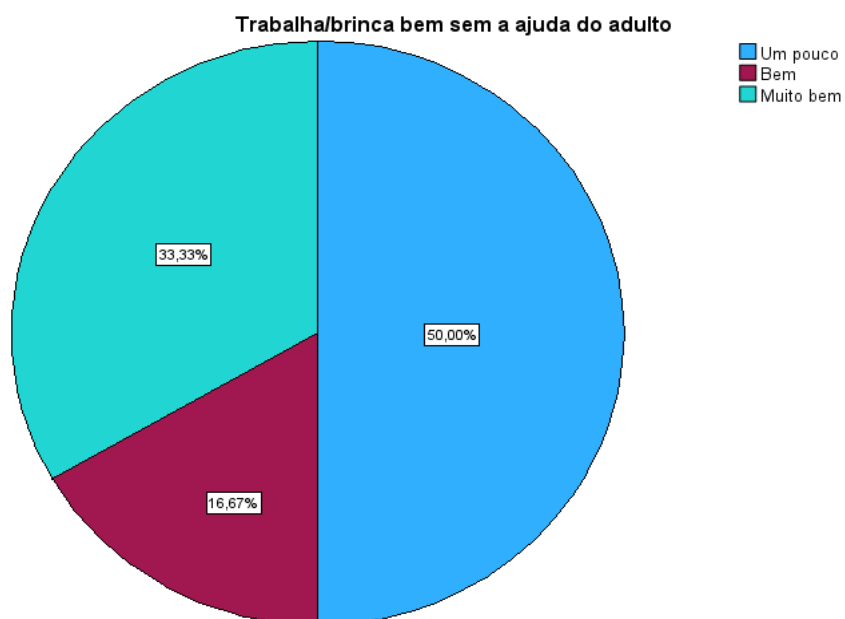


4. Trabalha/brinca bem sem a ajuda do adulto;

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Um pouco	3	50,0	50,0	50,0
Bem	1	16,7	16,7	66,7
Muito bem	2	33,3	33,3	100,0
Total	6	100,0	100,0	

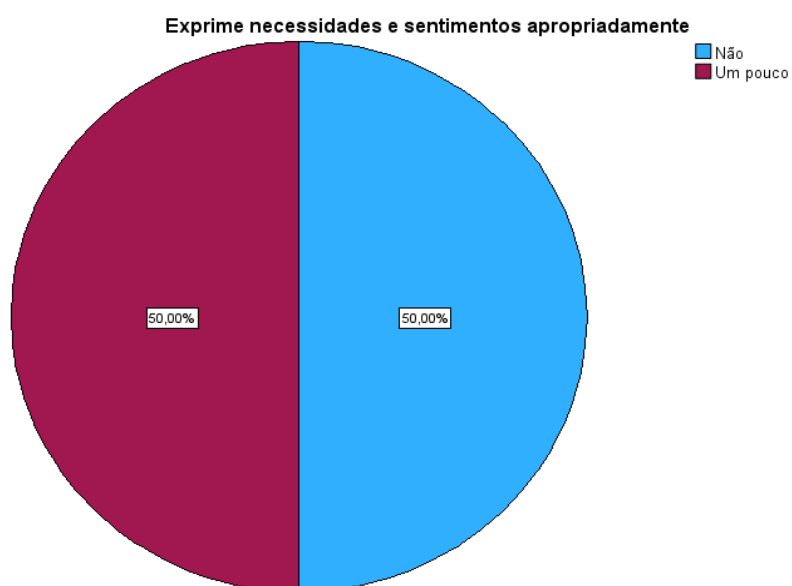
**5. Aceita limites impostos legitimamente;**

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Um pouco	3	50,0	50,0	50,0
Bem	1	16,7	16,7	66,7
Muito bem	2	33,3	33,3	100,0
Total	6	100,0	100,0	



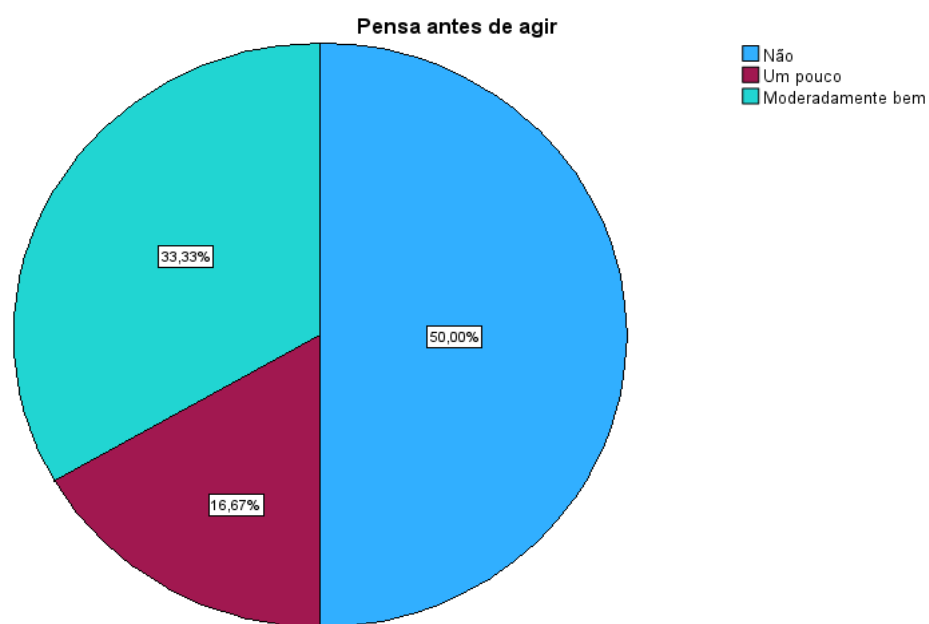
6. Exprime necessidades e sentimentos apropriadamente;

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Não	3	50,0	50,0	50,0
Um pouco	3	50,0	50,0	100,0
Total	6	100,0	100,0	

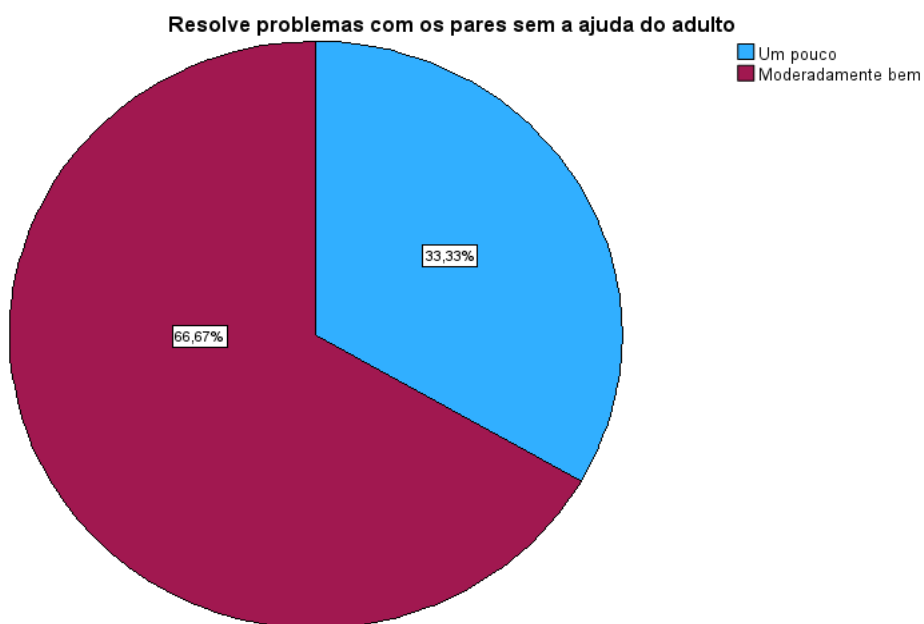


7. Pensa antes de agir;

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Não	3	50,0	50,0	50,0
Um pouco	1	16,7	16,7	66,7
Moderadamente bem	2	33,3	33,3	100,0
Total	6	100,0	100,0	

**8. Resolve problemas com os pares sem a ajuda do adulto;**

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Um pouco	2	33,3	33,3	33,3
Moderadamente bem	4	66,7	66,7	100,0
Total	6	100,0	100,0	

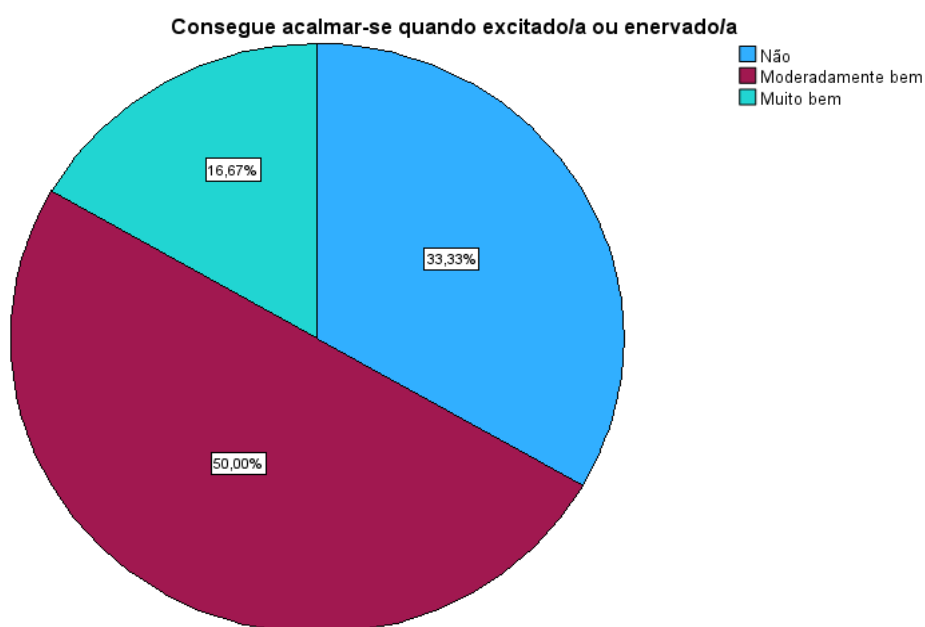


9. Mantém-se na tarefa;

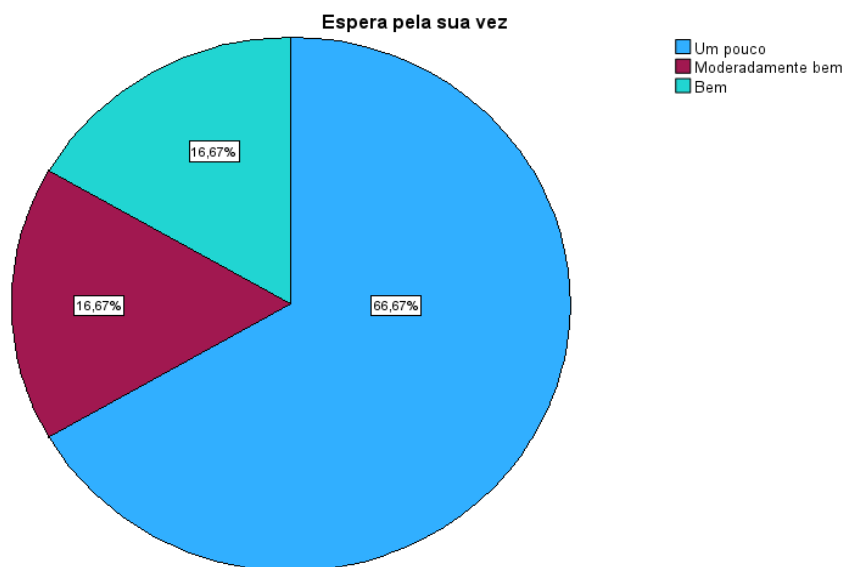
	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Não	2	33,3	33,3	33,3
Um pouco	1	16,7	16,7	50,0
Moderadamente bem	1	16,7	16,7	66,7
Bem	1	16,7	16,7	83,3
Muito bem	1	16,7	16,7	100,0
Total	6	100,0	100,0	

10. Consegue acalmar-se quando excitado/a ou enervado/a;

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Não	2	33,3	33,3	33,3
Moderadamente bem	3	50,0	50,0	83,3
Muito bem	1	16,7	16,7	100,0
Total	6	100,0	100,0	

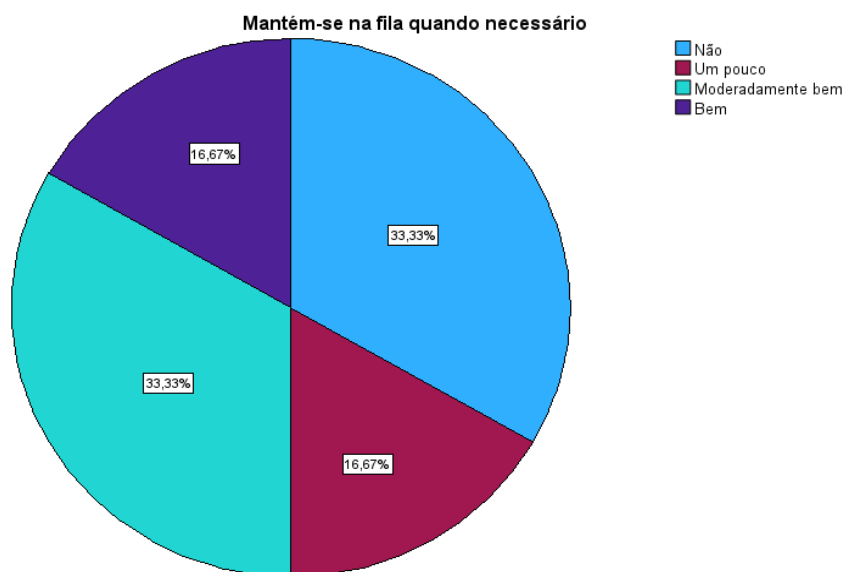
**11. Espera pela sua vez;**

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Um pouco	4	66,7	66,7	66,7
Moderadamente bem	1	16,7	16,7	83,3
Bem	1	16,7	16,7	100,0
Total	6	100,0	100,0	



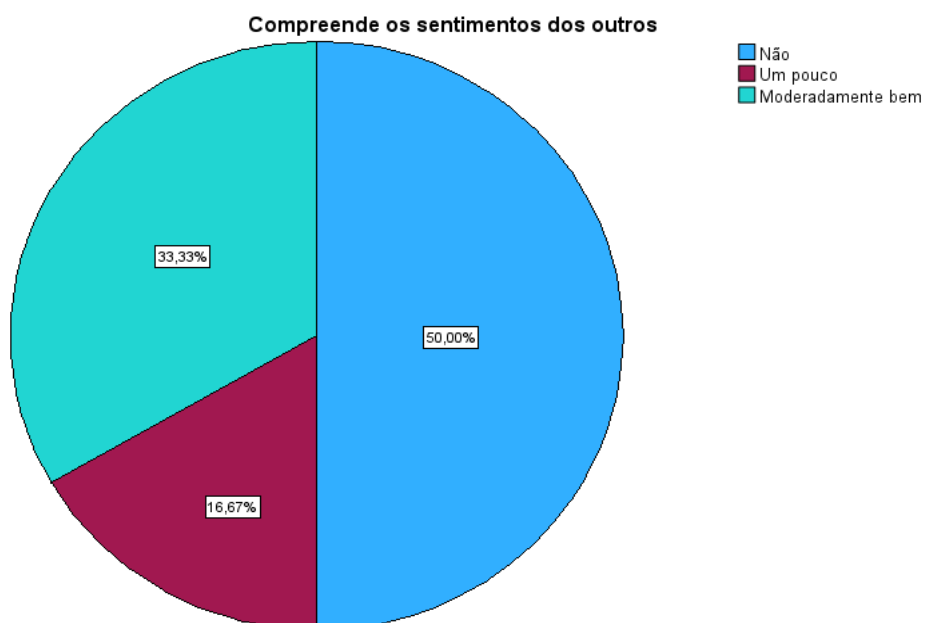
12. Mantém-se na fila quando necessário;

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Não	2	33,3	33,3	33,3
Um pouco	1	16,7	16,7	50,0
Moderadamente bem	2	33,3	33,3	83,3
Bem	1	16,7	16,7	100,0
Total	6	100,0	100,0	



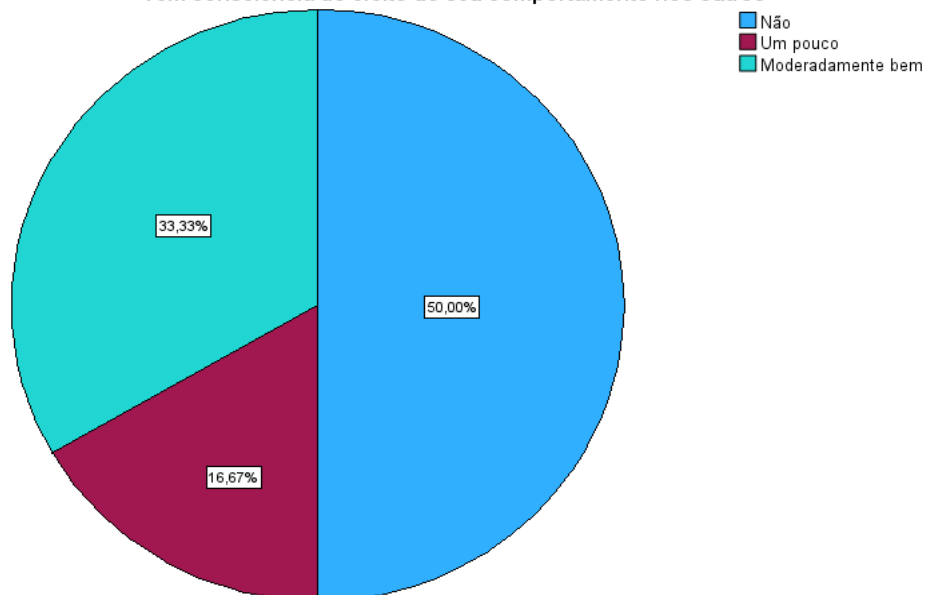
13. Compreende os sentimentos dos outros;

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Não	3	50,0	50,0	50,0
Um pouco	1	16,7	16,7	66,7
Moderadamente bem	2	33,3	33,3	100,0
Total	6	100,0	100,0	

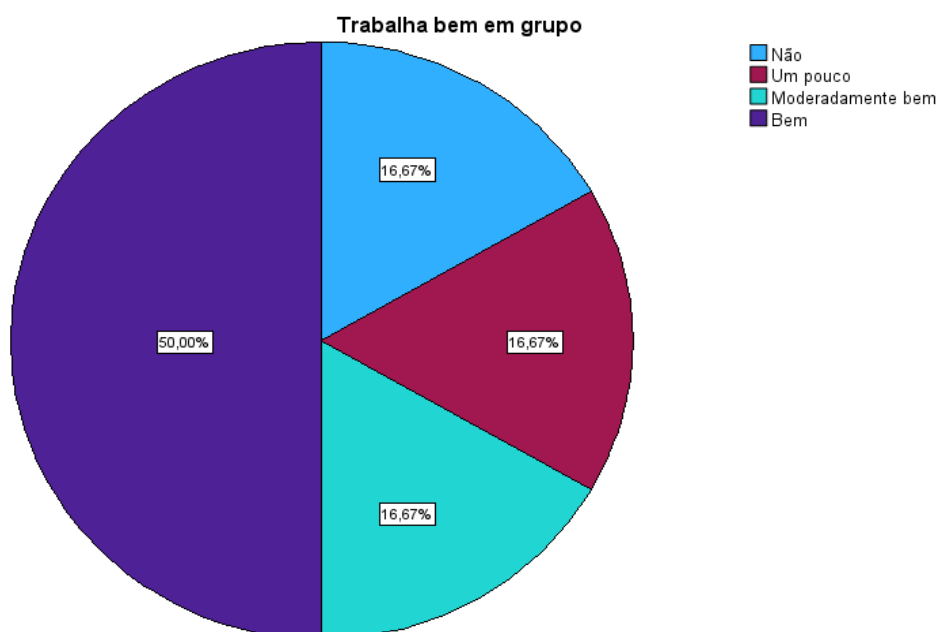
**14. Tem consciência do efeito do seu comportamento nos outros;**

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Não	3	50,0	50,0	50,0
Um pouco	1	16,7	16,7	66,7
Moderadamente bem	2	33,3	33,3	100,0
Total	6	100,0	100,0	

Tem consciência do efeito do seu comportamento nos outros

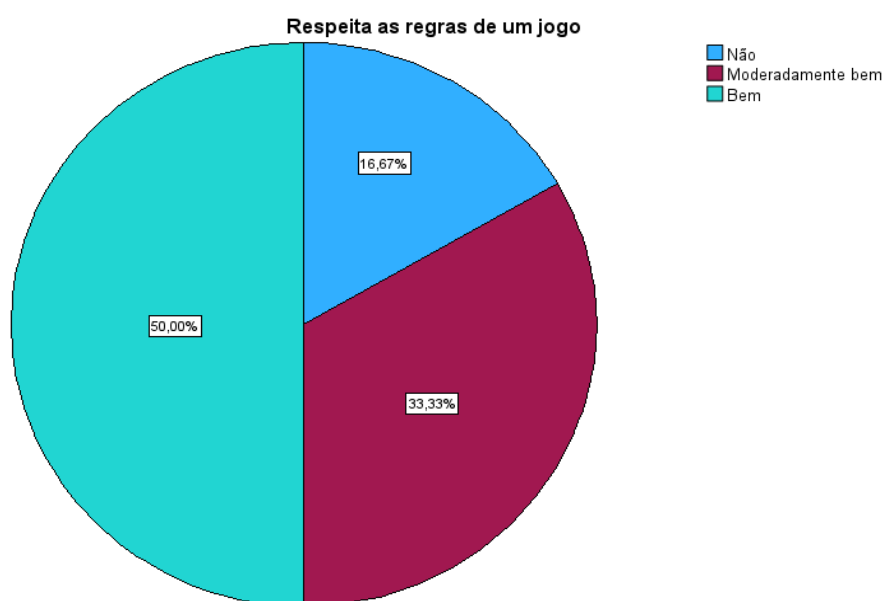
**15. Trabalha bem em grupo;**

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Não	1	16,7	16,7	16,7
Um pouco	1	16,7	16,7	33,3
Moderadamente bem	1	16,7	16,7	50,0
Bem	3	50,0	50,0	100,0
Total	6	100,0	100,0	



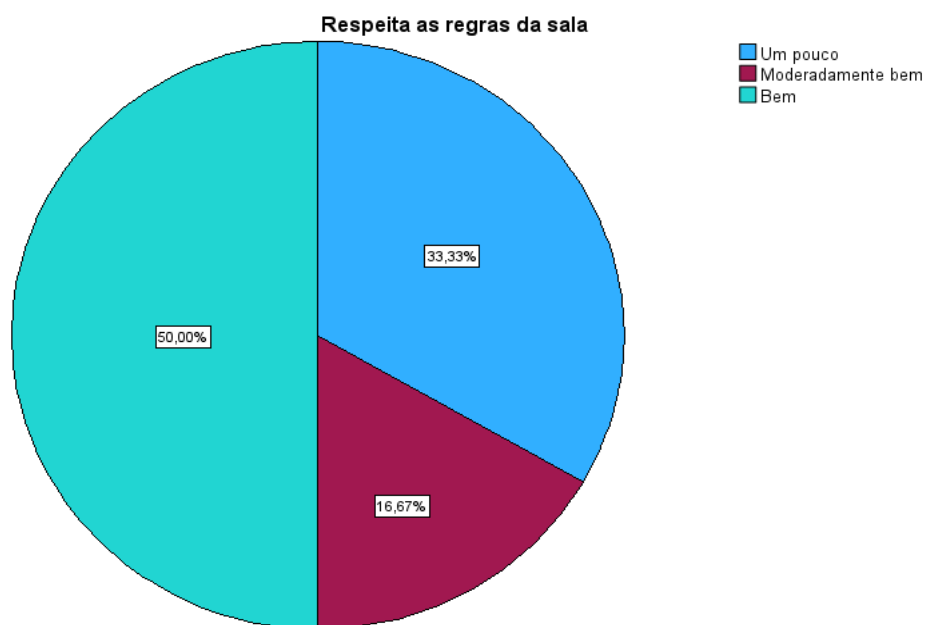
16. Respeita as regras de um jogo:

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Não	1	16,7	16,7	16,7
Moderadamente bem	2	33,3	33,3	50,0
Bem	3	50,0	50,0	100,0
Total	6	100,0	100,0	

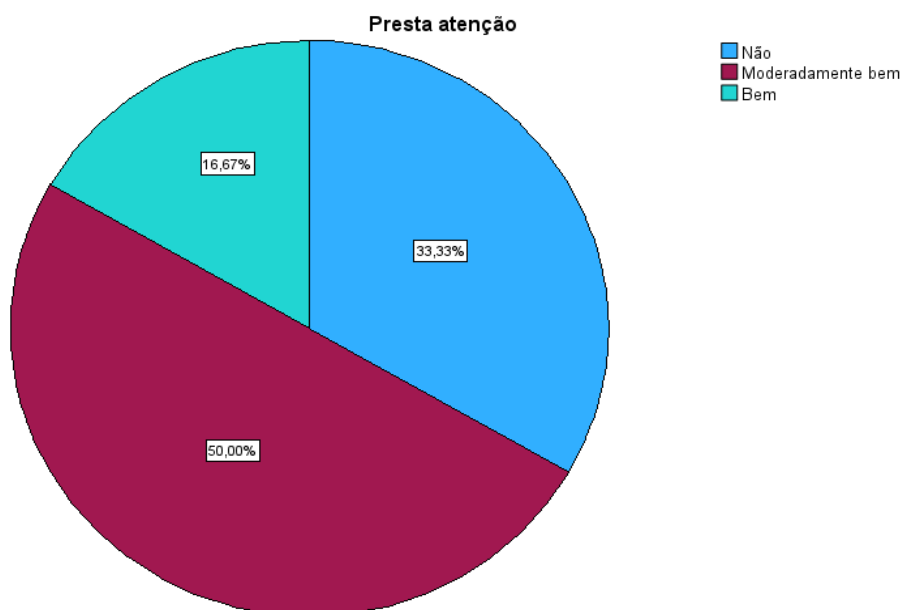


17. Respeita as regras da sala;

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Um pouco	2	33,3	33,3	33,3
Moderadamente bem	1	16,7	16,7	50,0
Bem	3	50,0	50,0	100,0
Total	6	100,0	100,0	

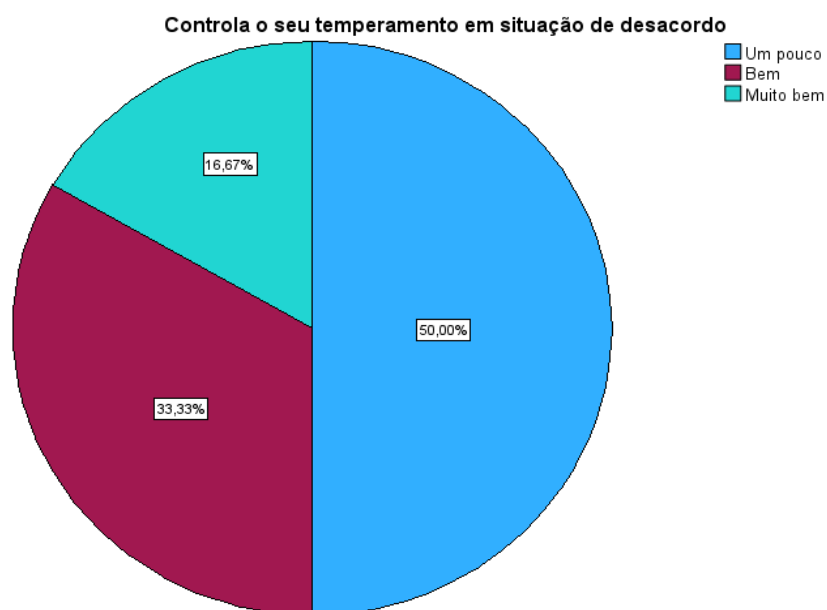
**18. Presta atenção;**

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Não	2	33,3	33,3	33,3
Moderadamente bem	3	50,0	50,0	83,3
Bem	1	16,7	16,7	100,0
Total	6	100,0	100,0	



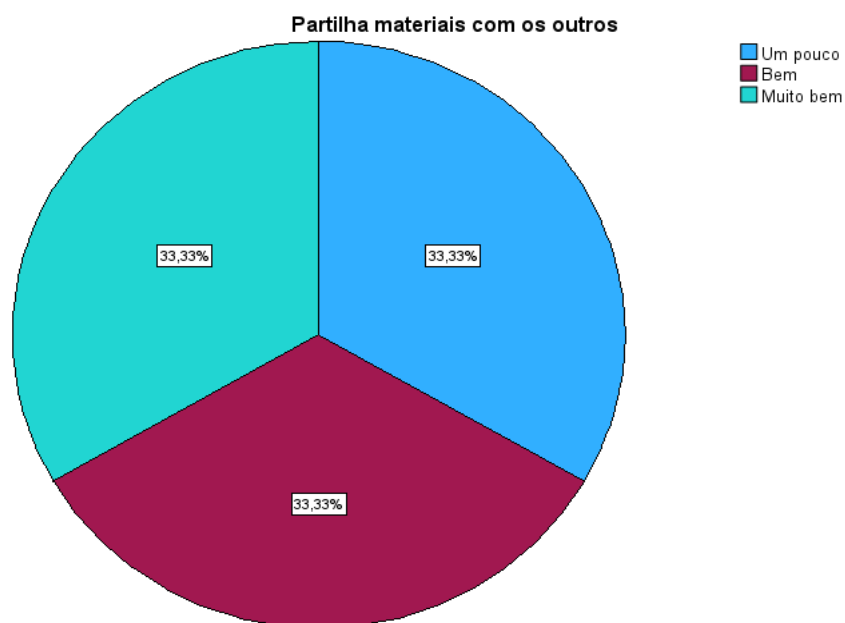
19. Controla o seu temperamento em situação de desacordo;

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Um pouco	3	50,0	50,0	50,0
Bem	2	33,3	33,3	83,3
Muito bem	1	16,7	16,7	100,0
Total	6	100,0	100,0	

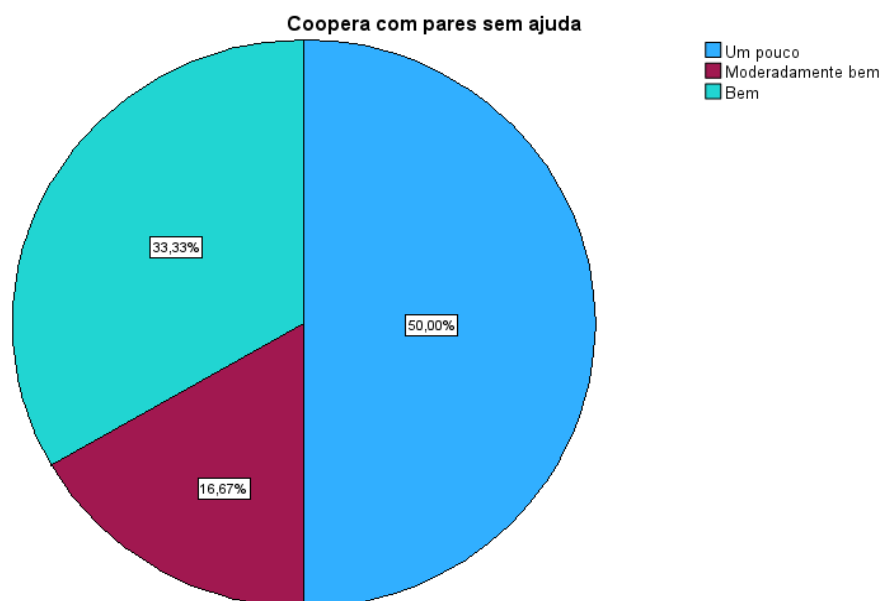


20. Partilha materiais com os outros;

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Um pouco	2	33,3	33,3	33,3
Bem	2	33,3	33,3	66,7
Muito bem	2	33,3	33,3	100,0
Total	6	100,0	100,0	

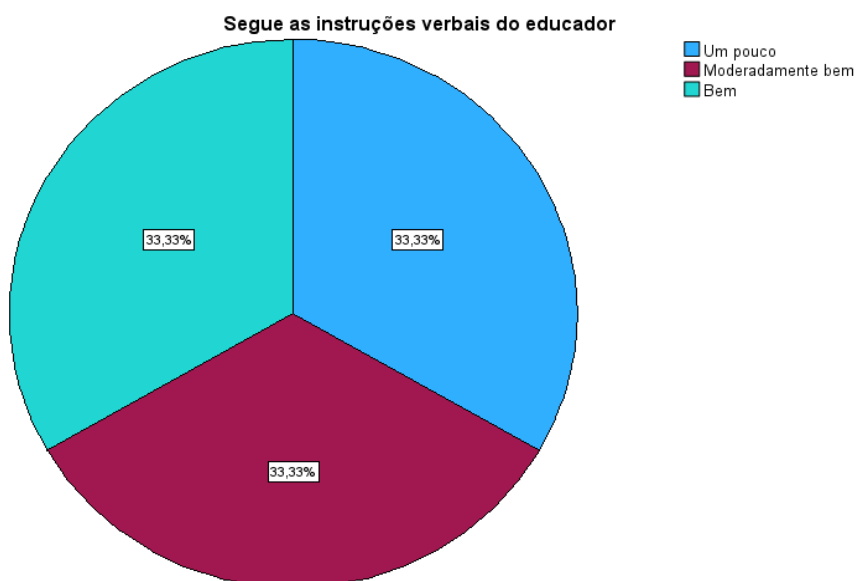
**21. Cooperar com pares sem ajuda;**

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Um pouco	3	50,0	50,0	50,0
Moderadamente bem	1	16,7	16,7	66,7
Bem	2	33,3	33,3	100,0
Total	6	100,0	100,0	



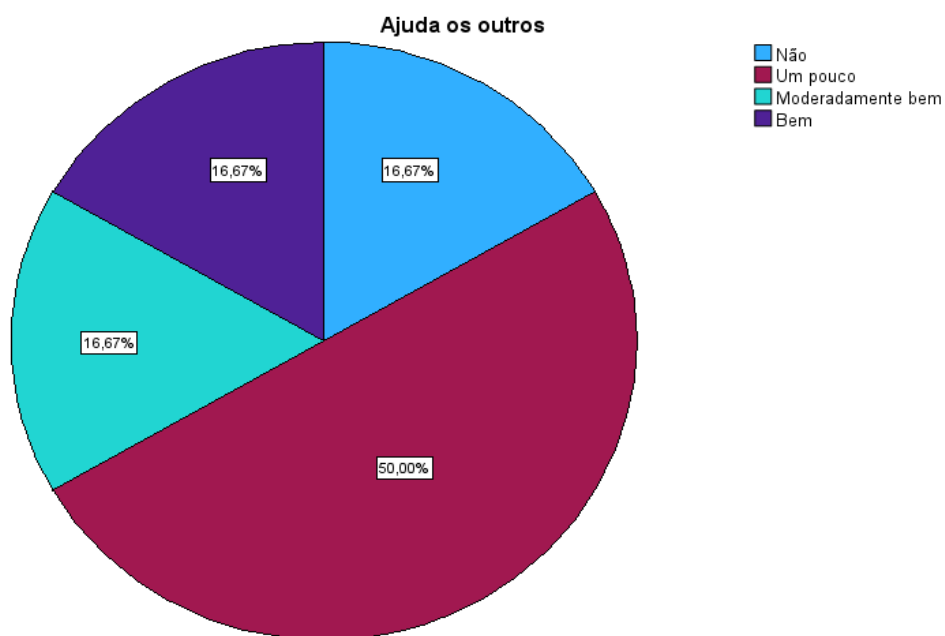
22. Segue as instruções verbais do educador;

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Um pouco	2	33,3	33,3	33,3
Moderadamente bem	2	33,3	33,3	66,7
Bem	2	33,3	33,3	100,0
Total	6	100,0	100,0	



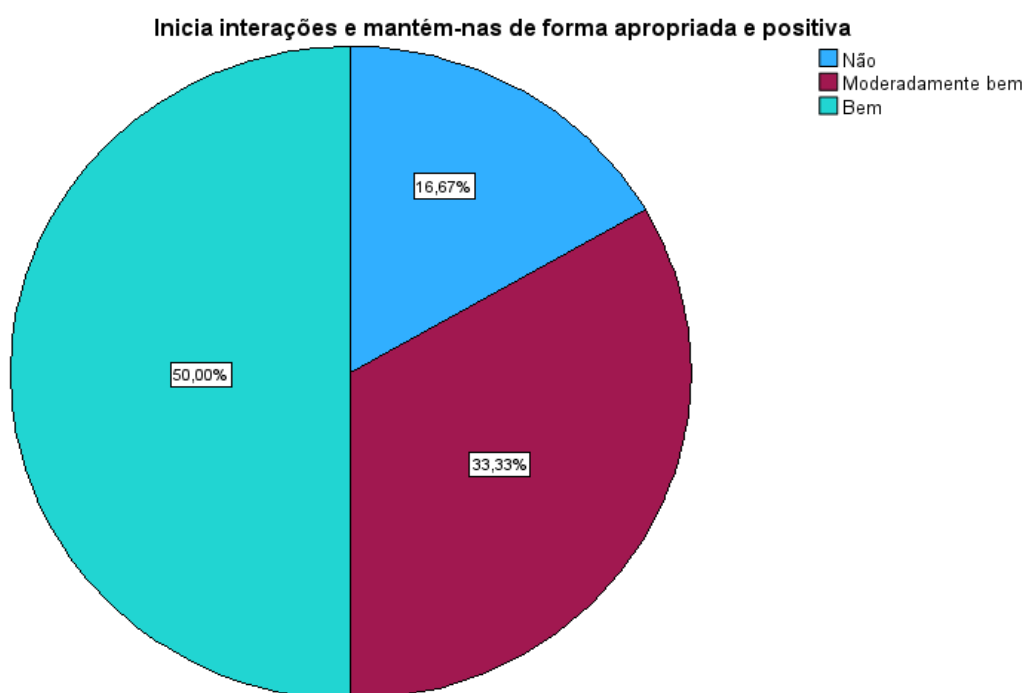
23. Ajuda os outros;

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Não	1	16,7	16,7	16,7
Um pouco	3	50,0	50,0	66,7
Moderadamente bem	1	16,7	16,7	83,3
Bem	1	16,7	16,7	100,0
Total	6	100,0	100,0	



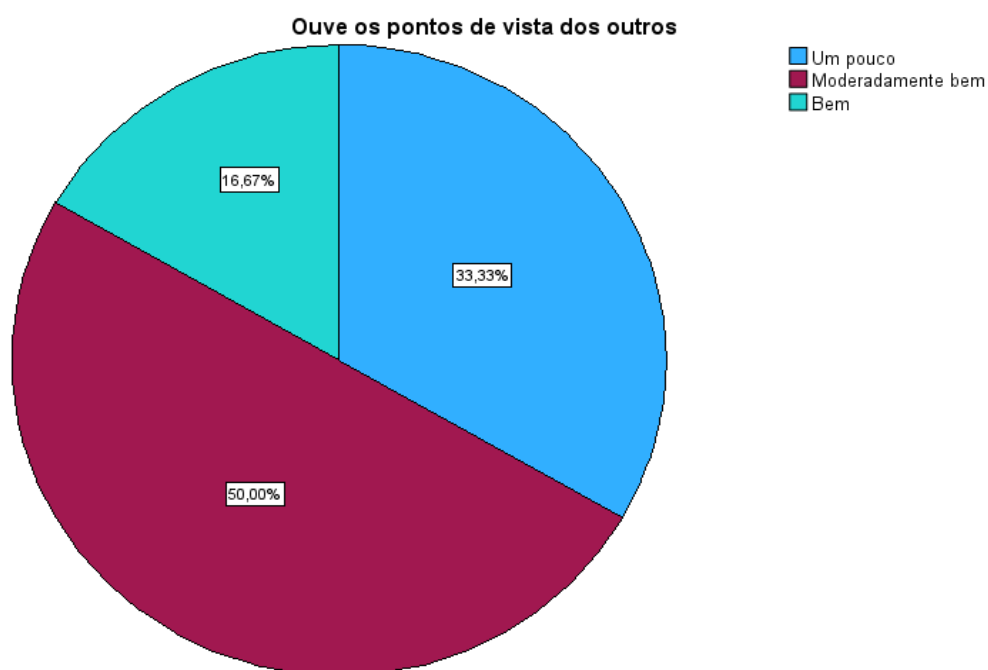
24. Inicia interações e mantém-nas de forma apropriada e positiva;

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Não	1	16,7	16,7	16,7
Moderadamente bem	2	33,3	33,3	50,0
Bem	3	50,0	50,0	100,0
Total	6	100,0	100,0	

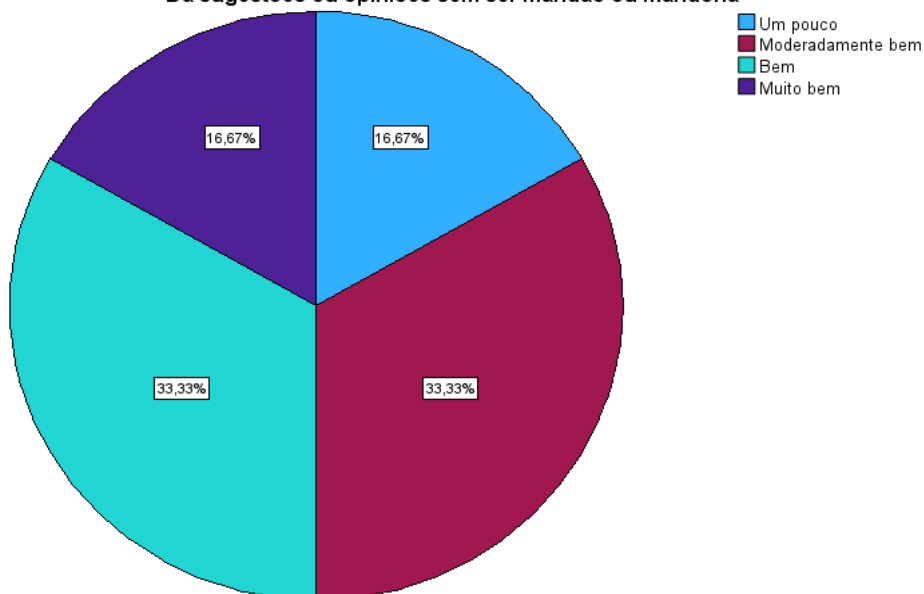


25. Ouve os pontos de vista dos outros;

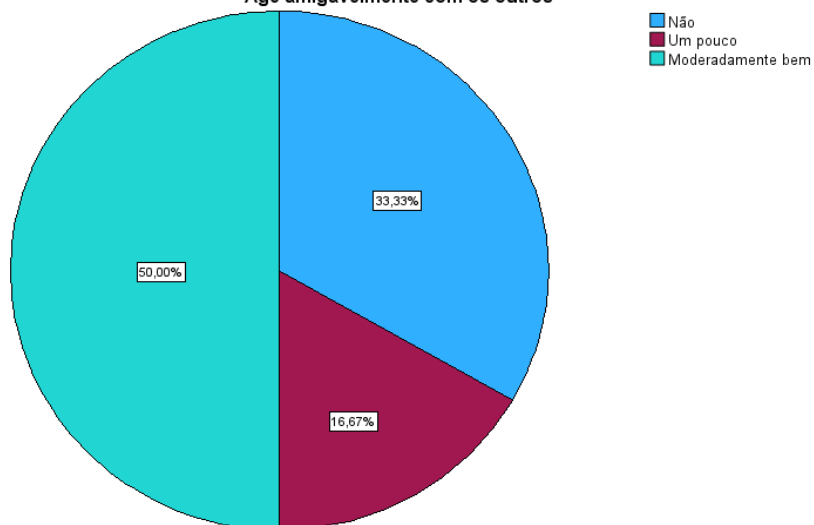
	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Um pouco	2	33,3	33,3	33,3
Moderadamente bem	3	50,0	50,0	83,3
Bem	1	16,7	16,7	100,0
Total	6	100,0	100,0	

**26. Dá sugestões ou opiniões sem ser mandão ou mandona;**

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Um pouco	1	16,7	16,7	16,7
Moderadamente bem	2	33,3	33,3	50,0
Bem	2	33,3	33,3	83,3
Muito bem	1	16,7	16,7	100,0
Total	6	100,0	100,0	

Dá sugestões ou opiniões sem ser mandão ou mandona**27. Age amigavelmente com os outros.**

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Não	2	33,3	33,3	33,3
Um pouco	1	16,7	16,7	50,0
Moderadamente bem	3	50,0	50,0	100,0
Total	6	100,0	100,0	

Age amigavelmente com os outros

Apêndice 6 – Recolha de dados com a Escala de Competência (Observação de janeiro)

Figura 18

Observação do aluno Júlio Pascoal (janeiro)

8ESCALA DE COMPETÊNCIA SOCIAL

(Social Competence Scale -T)

(Fast-Track Project- Pennsylvania State University, Conduct Problems Research Group)

(Versão portuguesa de Guerra e Gaspar, 2003)

Nome da criança: JULIO PASCOAL

Data de nascimento:

Data de preenchimento: 16 JANEIRO

	0	1	2	3	4		0	1	2	3	4
1. Aceita as coisas mesmo quando não correm como gostaria	X					15. Trabalha bem em grupo <u>GOSTA DE TOMAR AS DECISÕES</u>			X		
2. Lida bem com o insucesso		X				16. Respeita as regras de um jogo			X		
3. Inicia actividades			X			17. Respeita as regras da sala <u>MAIS SENTADO, CONVERSA, PIADAS</u>	X				
4. Trabalha/brinca bem sem a ajuda do adulto			X			18. Presta atenção	X				
5. Aceita limites impostos legitimamente <u>CONTESTA</u>	X	X				19. Controla o seu temperamento em situação de desacordo	X				
6. Exprime necessidades e sentimentos apropriadamente	X					20. Partilha materiais com os outros		X			
7. Pensa antes de agir		X				21. Cooperar com pares sem ajuda	X				
8. Resolve problemas com os pares sem a ajuda do adulto		X				22. Segue as instruções verbais do educador					
9. Mantém-se na tarefa				X		23. Ajuda os outros	X				
10. Consegue acalmar-se quando excitado/a ou enervado/a			X			24. Inicia interações e mantém-nas de forma apropriada e positiva	X				
11. Espera pela sua vez		X				25. Ouve os pontos de vista dos outros			X		
12. Mantém-se na fila quando necessário		X				26. Dá sugestões ou opiniões sem ser mandão ou mandona <u>MANDÃO</u>					X
13. Compreende os sentimentos dos outros	X					27. Age amigavelmente com os outros	X				
14. Tem consciência do efeito do seu comportamento nos outros	X										

0- não; 1- um pouco; 2- moderadamente bem; 3- bem; 4- muito bem

Figura 19

Observação da aluna Filipa Gomes (janeiro)

8 ESCALA DE COMPETÊNCIA SOCIAL
(Social Competence Scale - T)
(Fast-Track Project- Pennsylvania State University, Conduct Problems Research Group)
(Versão portuguesa de Guerra e Gaspar, 2003)

Nome da criança... FILIPA GOMES.....
Data de nascimento.....
Data de preenchimento: 16 JANEIRO

	0	1	2	3	4		0	1	2	3	4
1. Aceita as coisas mesmo quando não correm como gostaria				X		15. Trabalha bem em grupo <u>REVELA-SE UM POUCO SUBMISSA, NÃO CONSENTA, ACEITA TUDO O QUE O GRUPO DECIDE</u>				X	
2. Lida bem com o insucesso			X			16. Respeita as regras de um jogo			X		
3. Inicia actividades		X				17. Respeita as regras da sala			X		
4. Trabalha/brinca bem sem a ajuda do adulto			X			18. Presta atenção				X	
5. Aceita limites impostos legitimamente <u>NÃO CONSENTA</u>				X		19. Controla o seu temperamento em situação de desacordo					
6. Exprime necessidades e sentimentos apropriadamente		X				20. Partilha materiais com os outros			X		
7. Pensa antes de agir		X				21. Cooperar com pares sem ajuda			X		
8. Resolve problemas com os pares sem a ajuda do adulto <u>TRABALHO COOPERATIVO COM O</u>			X			22. Segue as instruções verbais do educador				X	
9. Mantém-se na tarefa	X					23. Ajuda os outros		X			
10. Consegue acalmar-se quando excitado/a ou enervado/a		X				24. Inicia interacções e mantém-nas de forma apropriada e positiva <u>INTERVEM ASSERTIVAMENTE</u>			X		
11. Espera pela sua vez <u>QUANTO QUER NUNCA FALAR TENDENDO A INTERROMPER</u>		X				25. Ouve os pontos de vista dos outros		X			
12. Mantém-se na fila quando necessário			X			26. Dá sugestões ou opiniões sem ser mandão ou mandona		X			
13. Compreende os sentimentos dos outros <u>NÃO TEM NOÇÃO</u>		X				27. Age amigavelmente com os outros			X		
14. Tem consciência do efeito do seu comportamento nos outros		X									

0- não; 1- um pouco; 2- moderadamente bem; 3- bem; 4- muito bem

A PRESENTE OBSERVAÇÃO OCORREU DURANTE A LECTURA DE UMA HISTÓRIA E POSTERIOR INTERPRETAÇÃO. A ALUNA MOSTROU-SE MUITO ATENÇA E PARTICIPATIVA

Figura 20

Observação do aluno Leandro Lopes (janeiro)

8ESCALA DE COMPETÊNCIA SOCIAL

(Social Competence Scale -T)

(Fast-Track Project- Pennsylvania State University, Conduct Problems Research Group)

(Versão portuguesa de Guerra e Gaspar, 2003)

Nome da criança: Leandro Lopes

Data de nascimento:

Data de preenchimento: 16 JANEIRO

	0	1	2	3	4		0	1	2	3	4
1. Aceita as coisas mesmo quando não correm como gostaria		x				15. Trabalha bem em grupo <u>ACHA QUE É O ÚNICO QUE TEM RAZÃO (VITIMIZAÇÃO)</u>		x			
2. Lida bem com o insucesso		x				16. Respeita as regras de um jogo			x		
3. Inicia actividades					x	17. Respeita as regras da sala				x	
4. Trabalha/brinca bem sem a ajuda do adulto				x		18. Presta atenção	x				
5. Aceita limites impostos legitimamente			x			19. Controla o seu temperamento em situação de desacordo	/			x	
6. Exprime necessidades e sentimentos <u>DEPRIME</u> apropriadamente <u>NENHUM PRIVADO</u>	x					20. Partilha materiais com os outros			x		
7. Pensa antes de agir						21. Cooperar com pares sem ajuda			x		
8. Resolve problemas com os pares sem a ajuda do adulto			x	x		22. Segue as instruções verbais do educador			x		
9. Mantém-se na tarefa				x		23. Ajuda os outros			x		
10. Consegue acalmar-se quando excitado/a ou enervado/a			x			24. Inicia interações e mantém-nas de forma apropriada e positiva			x		
11. Espera pela sua vez			x			25. Ouve os pontos de vista dos outros		x			
12. Mantém-se na fila quando necessário			x			26. Dá sugestões ou opiniões sem ser mandão ou mandona <u>NÃO É</u>					x
13. Compreende os sentimentos dos outros		x				27. Age amigavelmente com os outros			x		
14. Tem consciência do efeito do seu comportamento nos outros	x										

0- não; 1- um pouco; 2- moderadamente bem; 3- bem; 4- muito bem

Figura 21

Observação da aluna Eliana Pereira (janeiro)

ESCALA DE COMPETÊNCIA SOCIAL
(Social Competence Scale -T)
(Fast-Track Project- Pennsylvania State University, Conduct Problems Research Group)
(Versão portuguesa de Guerra e Gaspar, 2003)

Nome da criança: ELIANA PEREIRA
Data de nascimento:
Data de preenchimento: 16 JANEIRO

	0	1	2	3	4		0	1	2	3	4
1. Aceita as coisas mesmo quando não correm como gostaria		x				15. Trabalha bem em grupo <u>ENTRA EM DESACORDO ; QUER SER LIDER</u>		x			
2. Lida bem com o insucesso			x			16. Respeita as regras de um jogo		x			
3. Inicia actividades			x			17. Respeita as regras da sala		x			
4. Trabalha/brinca bem sem a ajuda do adulto				x		18. Presta atenção		x			
5. Aceita limites impostos legitimamente			x			19. Controla o seu temperamento em situação de desacordo			x		
6. Exprime necessidades e sentimentos apropriadamente		x				20. Partilha materiais com os outros			x		
7. Pensa antes de agir		x				21. Cooperar com pares sem ajuda		x			
8. Resolve problemas com os pares sem a ajuda do adulto <u>HÁ SITUAÇÃO QUE É NECESSÁRIO ADULTO</u>			x			22. Segue as instruções verbais do educador			x		
9. Mantém-se na tarefa			x			23. Ajuda os outros <u>SÓ AJUDA AMIGAS PRÓXIMA</u>		x			
10. Consegue acalmar-se quando excitado/a ou enervado/a			x			24. Inicia interações e mantém-nas de forma apropriada e positiva			x		
11. Espera pela sua vez			x			25. Ouve os pontos de vista dos outros		x			
12. Mantém-se na fila quando necessário <u>EMPURRA</u>			x			26. Dá sugestões ou opiniões sem ser mandão ou mandona		x			
13. Compreende os sentimentos dos outros		x				27. Age amigavelmente com os outros <u>SÓ COM AS PRÓXIMAS</u>		x			
14. Tem consciência do efeito do seu comportamento nos outros	x										

0- não; 1- um pouco; 2- moderadamente bem; 3- bem; 4- muito bem

Figura 22

Observação do aluno Manuel Ferreira (janeiro)

ESCALA DE COMPETÊNCIA SOCIAL
(Social Competence Scale -T)
(Fast-Track Project- Pennsylvania State University, Conduct Problems Research Group)
(Versão portuguesa de Guerra e Gaspar, 2003)

Nome da criança: Manuel Ferreira
Data de nascimento:
Data de preenchimento: 16 janeiro

	0	1	2	3	4		0	1	2	3	4
1. Aceita as coisas mesmo quando não correm como gostaria		X				15. Trabalha bem em grupo					
2. Lida bem com o insucesso <u>CHAMA-SE BURRO</u>	X					16. Respeita as regras de um jogo		X			
3. Inicia actividades	X					17. Respeita as regras da sala	X				
4. Trabalha/brinca bem sem a ajuda do adulto	X					18. Presta atenção	X				
5. Aceita limites impostos legitimamente			X			19. Controla o seu temperamento em situação de desacordo					
6. Exprime necessidades e sentimentos apropriadamente <u>FRUSTRADO</u>		X				20. Partilha materiais com os outros				X	
7. Pensa antes de agir	X					21. Cooperar com pares sem ajuda			X		
8. Resolve problemas com os pares sem a ajuda do adulto		X				22. Segue as instruções verbais do educador			X		
9. Mantém-se na tarefa <u>MUNDO DISTRAÍDO</u>	X					23. Ajuda os outros	X				
10. Consegue acalmar-se quando excitado/a ou enervado/a		X				24. Inicia interações e mantém-nas de forma apropriada e positiva	X				
11. Espera pela sua vez <u>NÃO ESPERA, INTERROMPE</u>	X					25. Ouve os pontos de vista dos outros			X		
12. Mantém-se na fila quando necessário <u>ANSIOSO</u>		X				26. Dá sugestões ou opiniões sem ser mandão ou mandona <u>NÃO</u>	X				
13. Compreende os sentimentos dos outros		X				27. Age amigavelmente com os outros <u>É AMIGO; GOSTA DE ELIGIR OS COLEGAS.</u>				X	
14. Tem consciência do efeito do seu comportamento nos outros	X										

0- não; 1- um pouco; 2- moderadamente bem; 3- bem; 4- muito bem

ESTÁ CONSTANTEMENTE A BRINCAR, DISTRAÍDO E A FAZER BARULHO QUANDO FICA FRUSTRADO, CHAMA-SE BURRO E DESISTE ACHA QUE NÃO É CAPAZ.

NÃO ENTRA EM CONFLITO COM OS COLEGAS

→ QUANDO ESTÁ CONCENTRADO TEM TENDÊNCIA A FAZER BARULHO E CANTAROLAR

Figura 23

Observação da aluna Bárbara Sofia (janeiro)

8ESCALA DE COMPETÊNCIA SOCIAL
(Social Competence Scale -T)
(Fast-Track Project- Pennsylvania State University, Conduct Problems Research Group)
(Versão portuguesa de Guerra e Gaspar, 2003)

Nome da criança: BÁRBARA SOFIA
Data de nascimento:
Data de preenchimento: 16 JANEIRO

	0	1	2	3	4		0	1	2	3	4
1. Aceita as coisas mesmo quando não correm como gostaria			X			15. Trabalha bem em grupo			X		
2. Lida bem com o insucesso <u>TEMIA SER PERFEITA</u>		X				16. Respeita as regras de um jogo				X	
3. Inicia actividades				X		17. Respeita as regras da sala				X	
4. Trabalha/brinca bem sem a ajuda do adulto			X			18. Presta atenção				X	
5. Aceita limites impostos legitimamente <u>EU RECIAMA</u>			X			19. Controla o seu temperamento em situação de desacordo				X	
6. Exprime necessidades e sentimentos apropriadamente		X				20. Partilha materiais com os outros <u>NÃO PARTILHA ; NÃO SE OFERECE COM FACILIDADE</u>		X			
7. Pensa antes de agir		X				21. Cooperar com pares sem ajuda <u>MELHOROU</u>			X		
8. Resolve problemas com os pares sem a ajuda do adulto			X			22. Segue as instruções verbais do educador			X		
9. Mantém-se na tarefa				X		23. Ajuda os outros		X			
10. Consegue acalmar-se quando excitado/a ou enervado/a			X			24. Inicia interações e mantém-nas de forma apropriada e positiva				X	
11. Espera pela sua vez				X		25. Ouve os pontos de vista dos outros			X		
12. Mantém-se na fila quando necessário				X		26. Dá sugestões ou opiniões sem ser mandão ou mandona <u>É BRUSCA</u>		X			
13. Compreende os sentimentos dos outros		X				27. Age amigavelmente com os outros			X		
14. Tem consciência do efeito do seu comportamento nos outros		X									

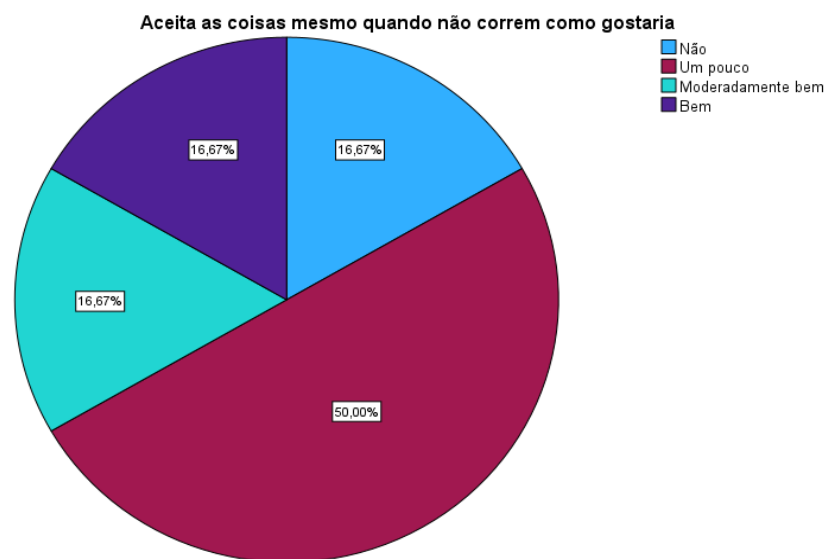
0- não; 1- um pouco; 2- moderadamente bem; 3- bem; 4- muito bem

ACOMPANHA E É PARTICIPATIVA ; REVELA DIFICULDADES EM MANTER-SE SENTADA.
É UMA ALUNA CALADA E ATENTA
PROCURA CONSTANTE APROVAÇÃO

Apêndice 7 – Análise de dados com a Escala de Competência com SPSS(Observação de janeiro)

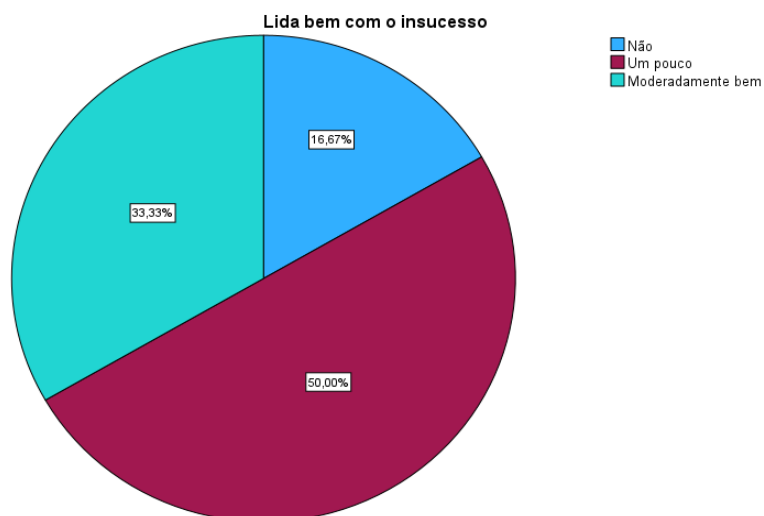
1. Aceita as coisas mesmo quando não correm como gostaria;

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Não	1	16,7	16,7	16,7
Um pouco	3	50,0	50,0	66,7
Moderadamente bem	1	16,7	16,7	83,3
Bem	1	16,7	16,7	100,0
Total	6	100,0	100,0	



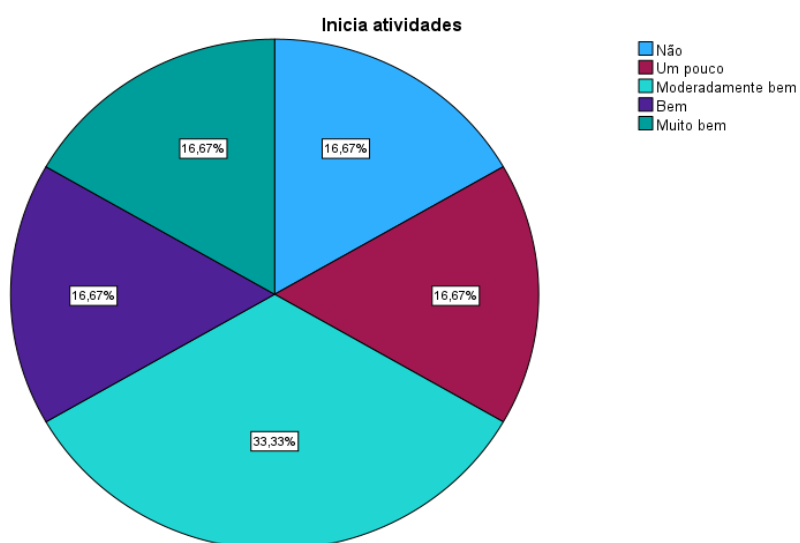
2. Lida bem com o insucesso;

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Não	1	16,7	16,7	16,7
Um pouco	3	50,0	50,0	66,7
Moderadamente bem	2	33,3	33,3	100,0
Total	6	100,0	100,0	



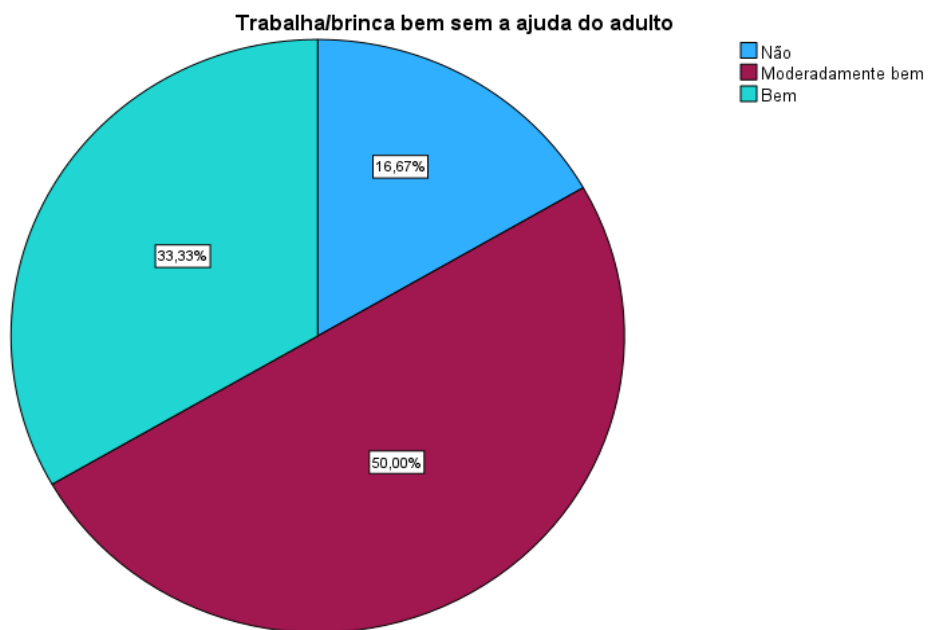
3. Inicia atividades;

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Não	1	16,7	16,7	16,7
Um pouco	1	16,7	16,7	33,3
Moderadamente bem	2	33,3	33,3	66,7
Bem	1	16,7	16,7	83,3
Muito bem	1	16,7	16,7	100,0
Total	6	100,0	100,0	

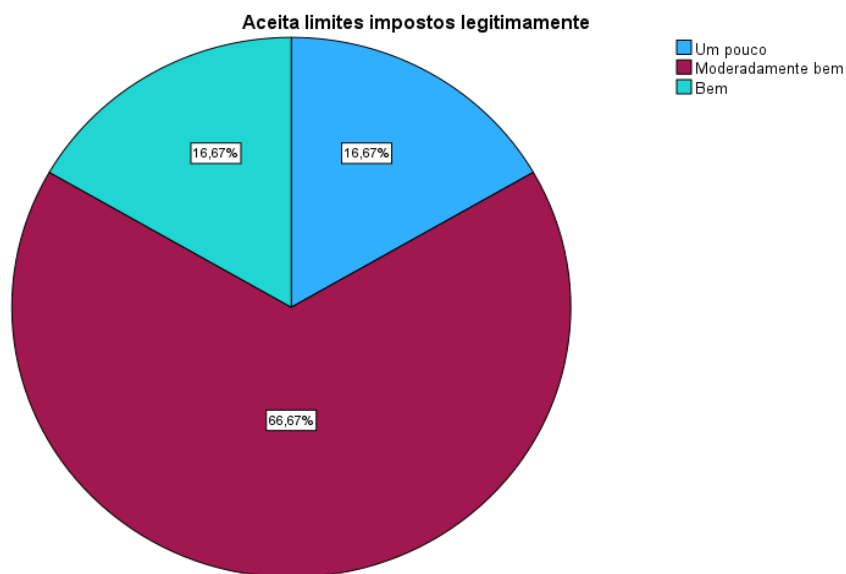


4. Trabalha/brinca bem sem a ajuda do adulto;

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Não	1	16,7	16,7	16,7
Moderadamente bem	3	50,0	50,0	66,7
Bem	2	33,3	33,3	100,0
Total	6	100,0	100,0	

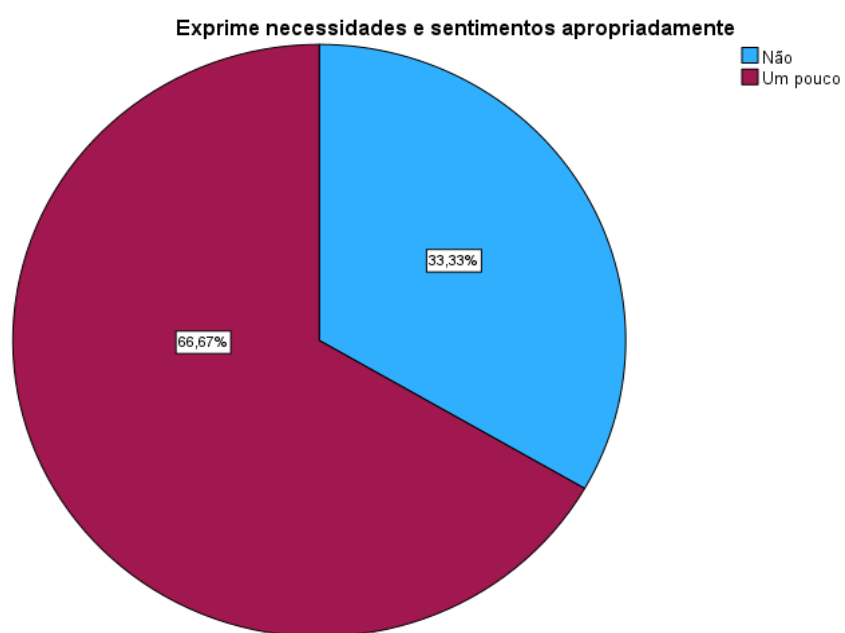
**5. Aceita limites impostos legitimamente;**

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Um pouco	1	16,7	16,7	16,7
Moderadamente bem	4	66,7	66,7	83,3
Bem	1	16,7	16,7	100,0
Total	6	100,0	100,0	



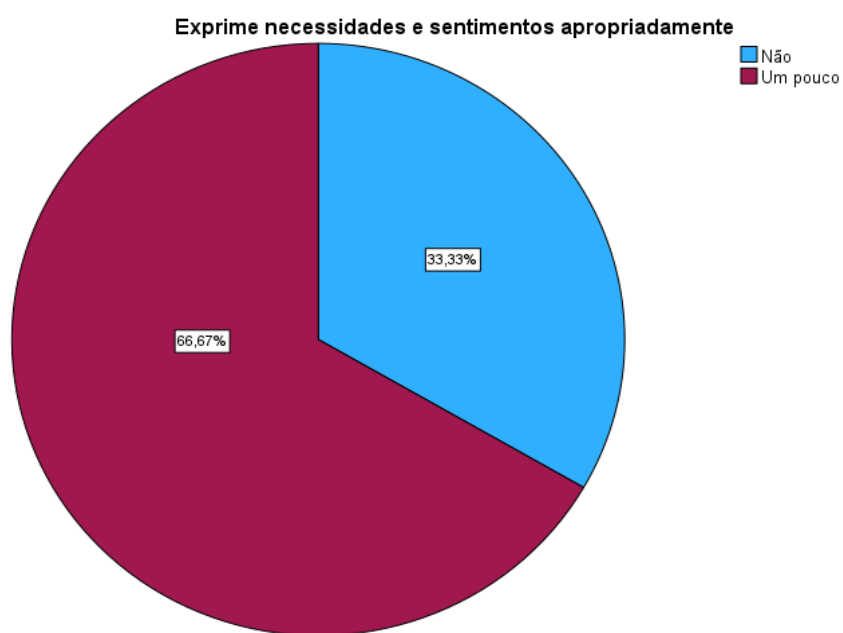
6. Exprime necessidades e sentimentos apropriadamente;

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Não	2	33,3	33,3	33,3
Um pouco	4	66,7	66,7	100,0
Total	6	100,0	100,0	

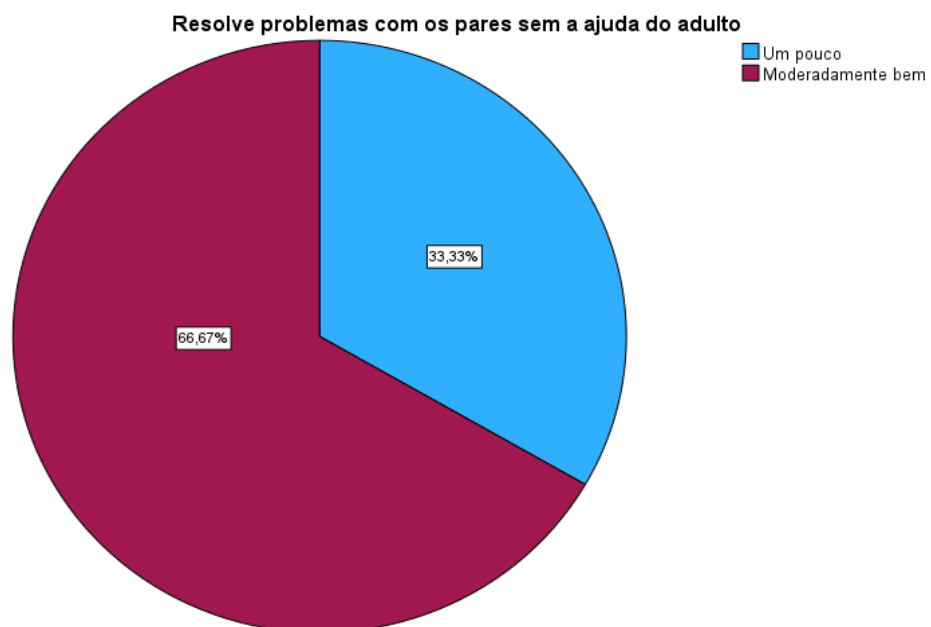


7. Pensa antes de agir;

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Não	1	16,7	16,7	16,7
Um pouco	4	66,7	66,7	83,3
Moderadamente bem	1	16,7	16,7	100,0
Total	6	100,0	100,0	

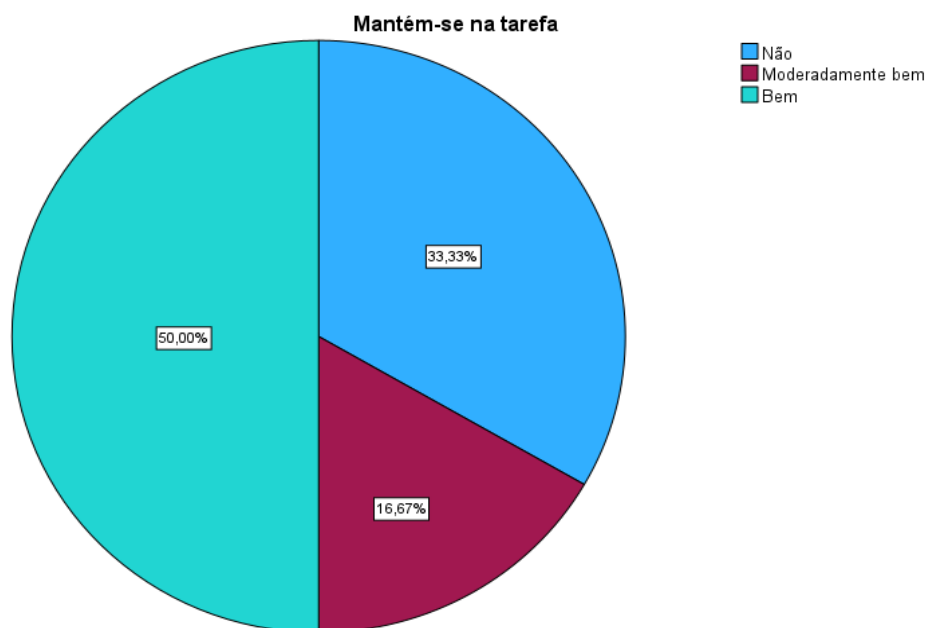
**8. Resolve problemas com os pares sem a ajuda do adulto;**

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Um pouco	2	33,3	33,3	33,3
Moderadamente bem	4	66,7	66,7	100,0
Total	6	100,0	100,0	



9. Mantém-se na tarefa;

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Não	2	33,3	33,3	33,3
Moderadamente bem	1	16,7	16,7	50,0
Bem	3	50,0	50,0	100,0
Total	6	100,0	100,0	



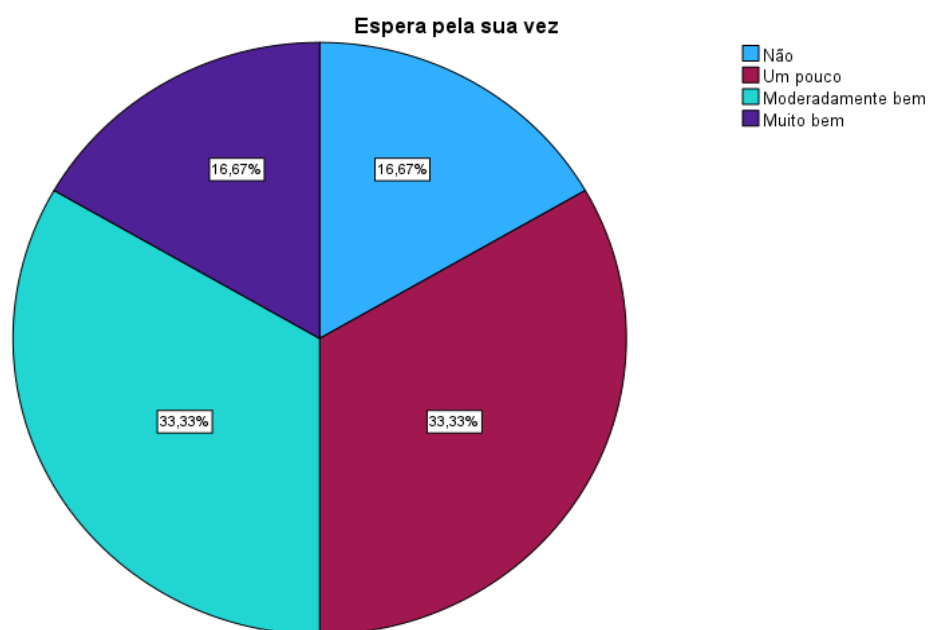
10. Consegue acalmar-se quando excitado/a ou enervado/a:

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Um pouco	2	33,3	33,3	33,3
Moderadamente bem	4	66,7	66,7	100,0
Total	6	100,0	100,0	

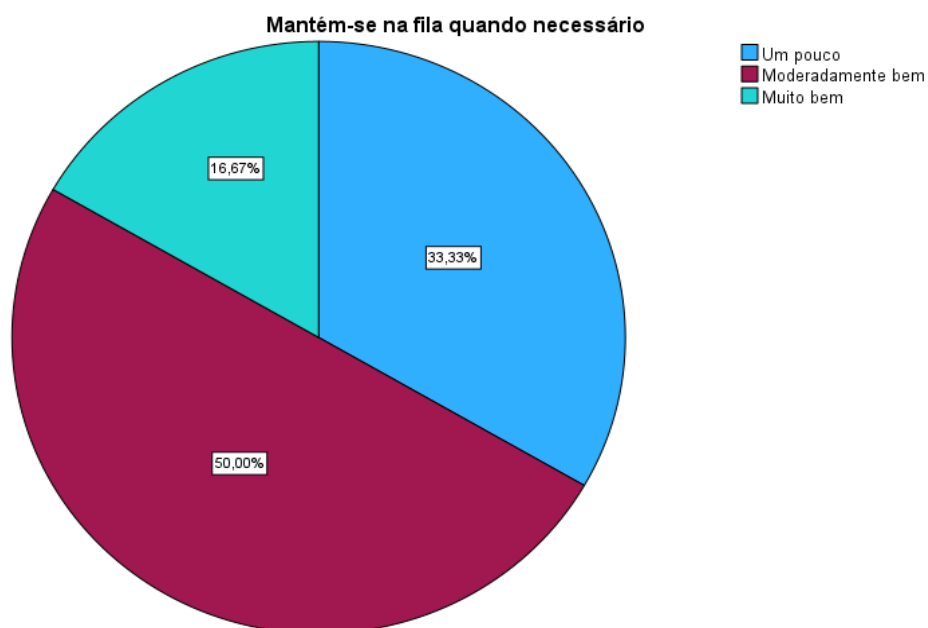


11. Espera pela sua vez;

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Não	1	16,7	16,7	16,7
Um pouco	2	33,3	33,3	50,0
Moderadamente bem	2	33,3	33,3	83,3
Muito bem	1	16,7	16,7	100,0
Total	6	100,0	100,0	

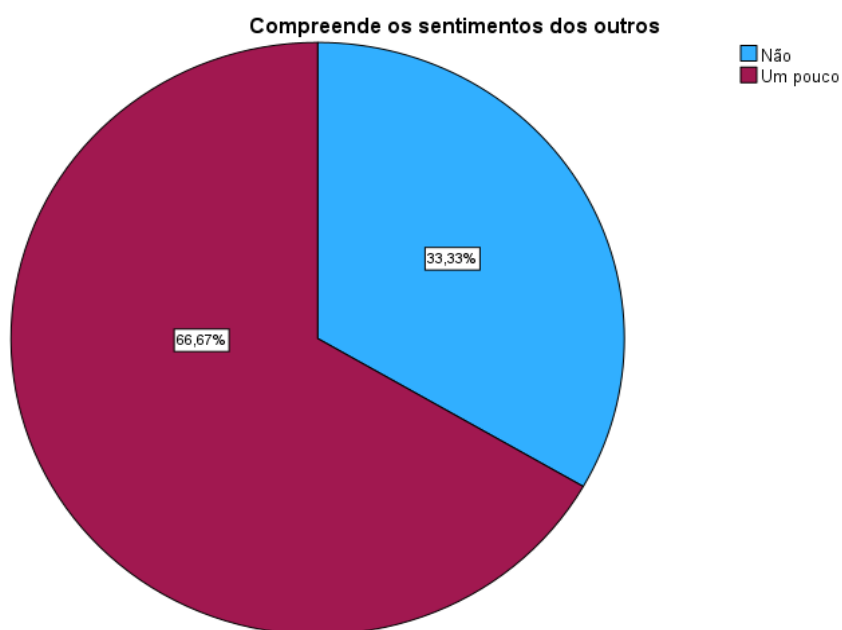
**12. Mantém-se na fila quando necessário;**

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Um pouco	2	33,3	33,3	33,3
Moderadamente bem	3	50,0	50,0	83,3
Muito bem	1	16,7	16,7	100,0
Total	6	100,0	100,0	



13. Compreende os sentimentos dos outros;

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Não	2	33,3	33,3	33,3
Um pouco	4	66,7	66,7	100,0
Total	6	100,0	100,0	

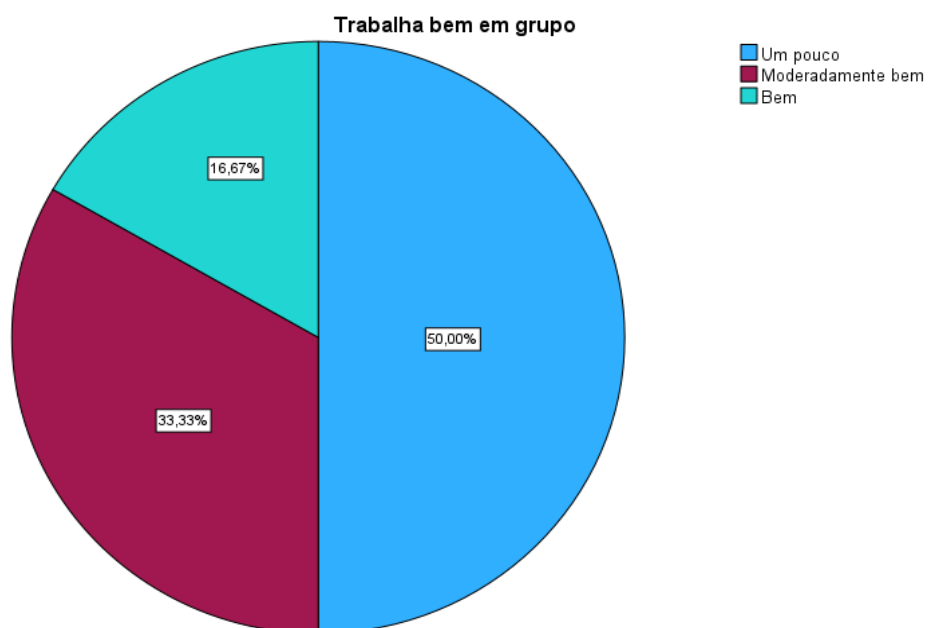


14. Tem consciência do efeito do seu comportamento nos outros;

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Não	5	83,3	83,3	83,3
Um pouco	1	16,7	16,7	100,0
Total	6	100,0	100,0	

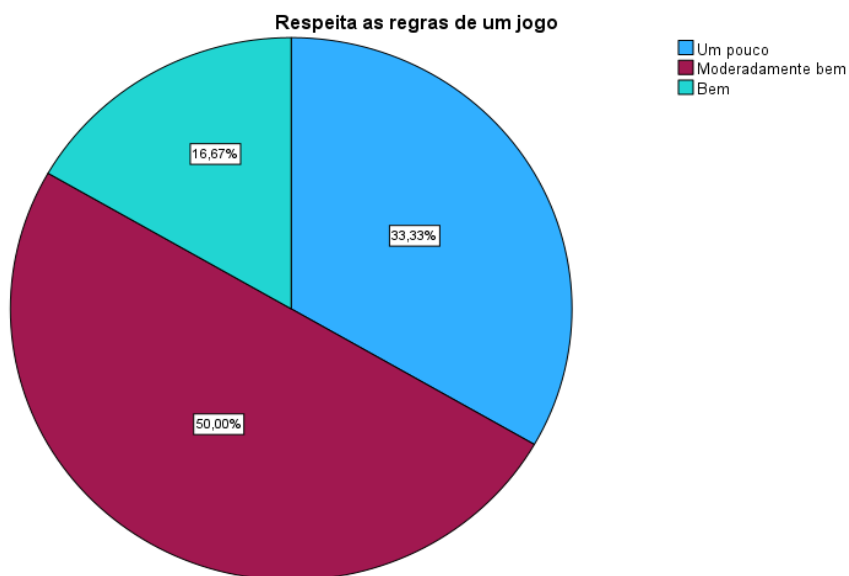
**15. Trabalha bem em grupo;**

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Um pouco	3	50,0	50,0	50,0
Moderadamente bem	2	33,3	33,3	83,3
Bem	1	16,7	16,7	100,0
Total	6	100,0	100,0	



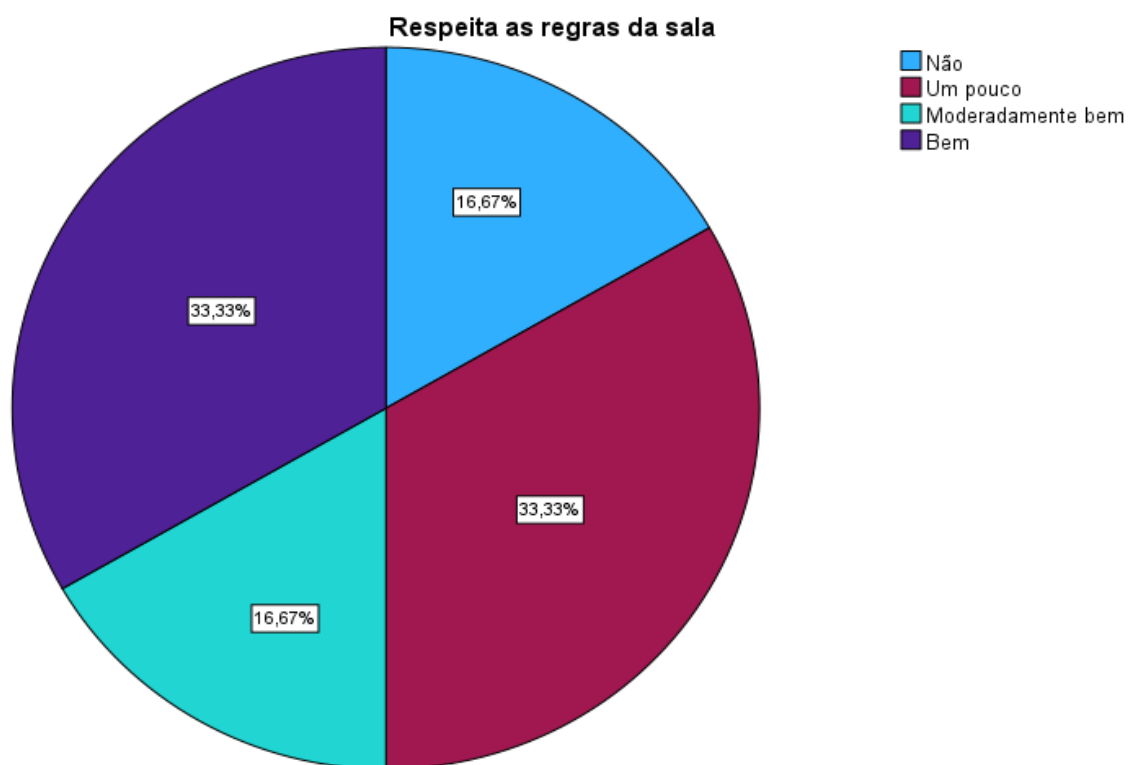
16. Respeita as regras de um jogo;

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Um pouco	2	33,3	33,3	33,3
Moderadamente bem	3	50,0	50,0	83,3
Bem	1	16,7	16,7	100,0
Total	6	100,0	100,0	



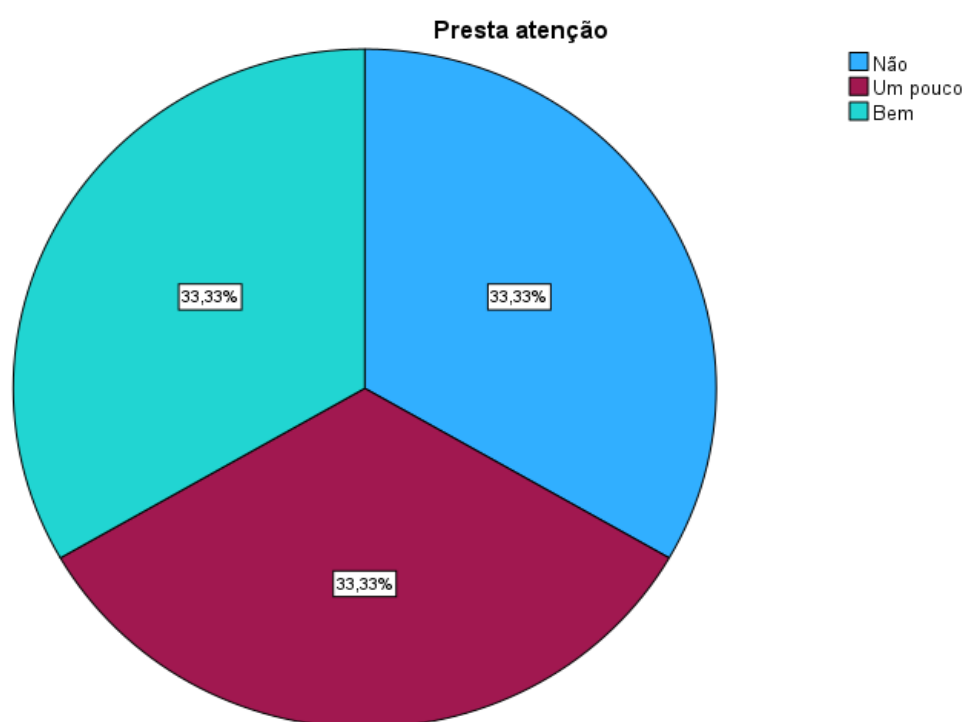
17. Respeita as regras da sala;

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Não	1	16,7	16,7	16,7
Um pouco	2	33,3	33,3	50,0
Moderadamente bem	1	16,7	16,7	66,7
Bem	2	33,3	33,3	100,0
Total	6	100,0	100,0	



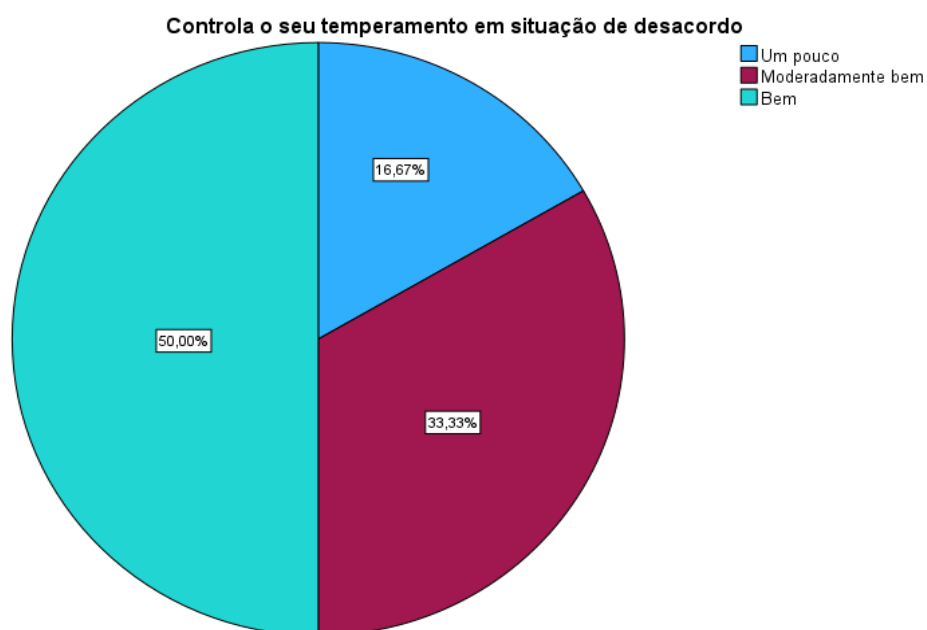
18. Presta atenção;

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Não	2	33,3	33,3	33,3
Um pouco	2	33,3	33,3	66,7
Bem	2	33,3	33,3	100,0
Total	6	100,0	100,0	

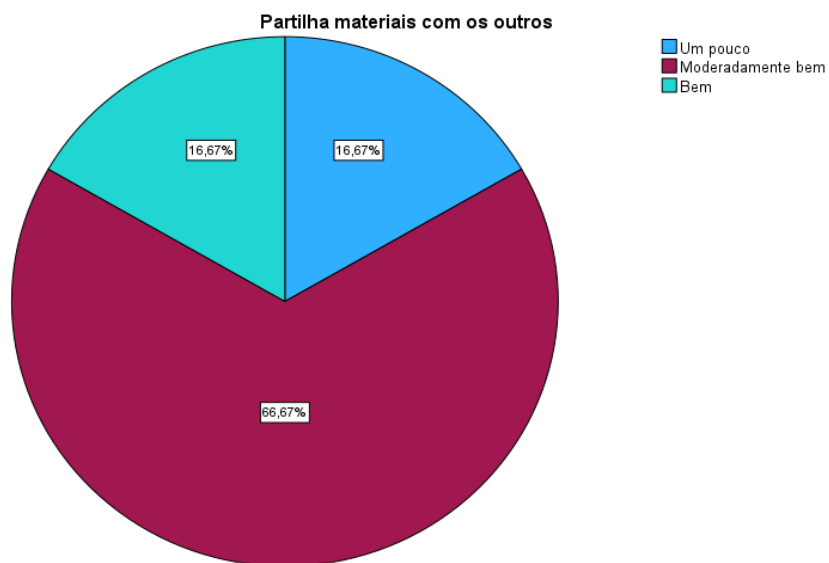


19. Controla o seu temperamento em situação de desacordo;

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Um pouco	1	16,7	16,7	16,7
Moderadamente bem	2	33,3	33,3	50,0
Bem	3	50,0	50,0	100,0
Total	6	100,0	100,0	

**20. Partilha materiais com os outros;**

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Um pouco	1	16,7	16,7	16,7
Moderadamente bem	4	66,7	66,7	83,3
Bem	1	16,7	16,7	100,0
Total	6	100,0	100,0	



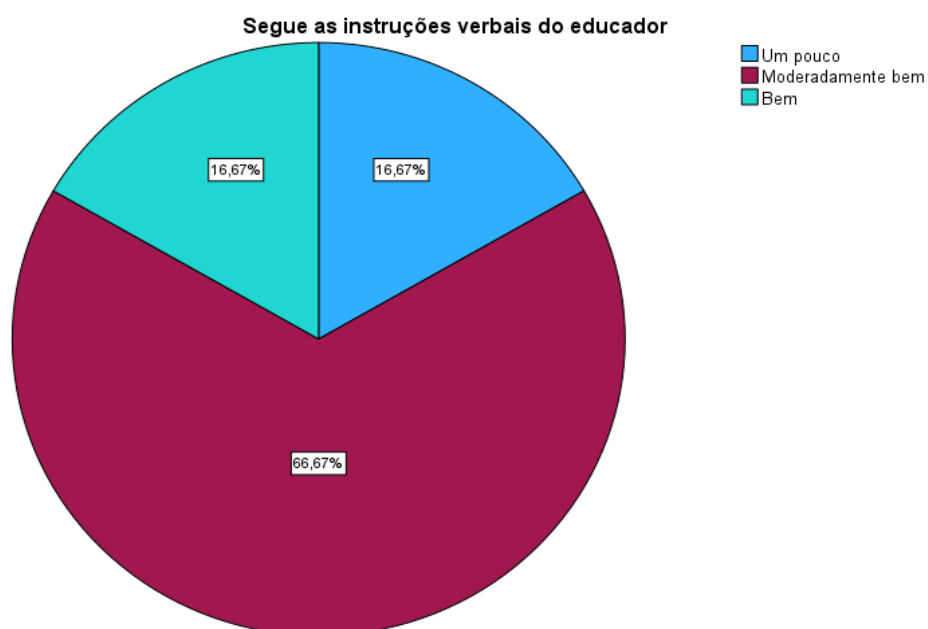
21. Coopera com pares sem ajuda;

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Um pouco	2	33,3	33,3	33,3
Moderadamente bem	4	66,7	66,7	100,0
Total	6	100,0	100,0	

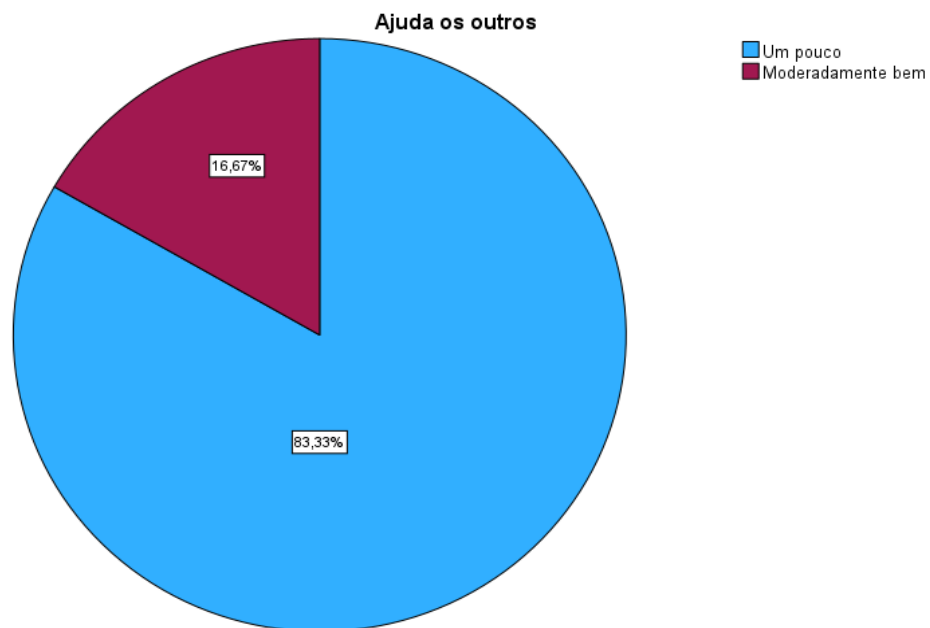


22. Segue as instruções verbais do educador;

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Um pouco	1	16,7	16,7	16,7
Moderadamente bem	4	66,7	66,7	83,3
Bem	1	16,7	16,7	100,0
Total	6	100,0	100,0	

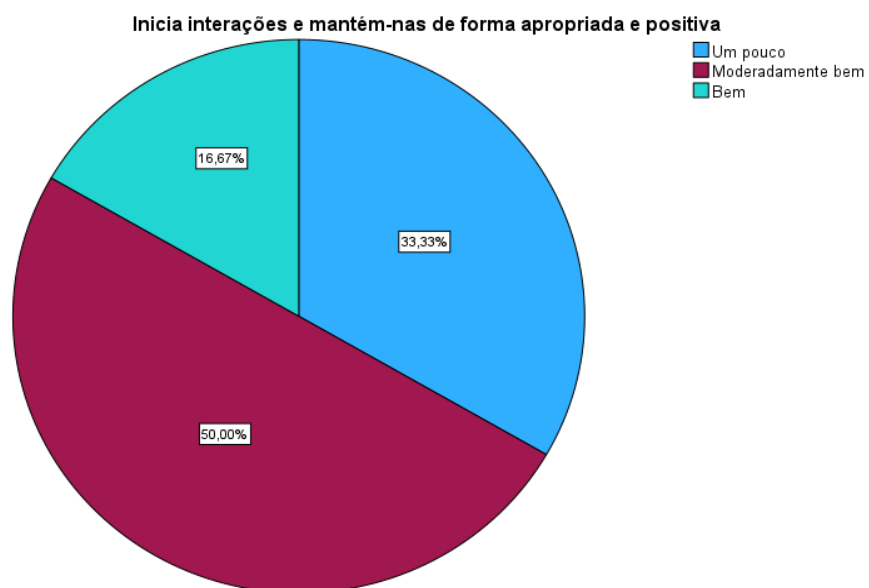
**23. Ajuda os outros;**

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Um pouco	5	83,3	83,3	83,3
Moderadamente bem	1	16,7	16,7	100,0
Total	6	100,0	100,0	



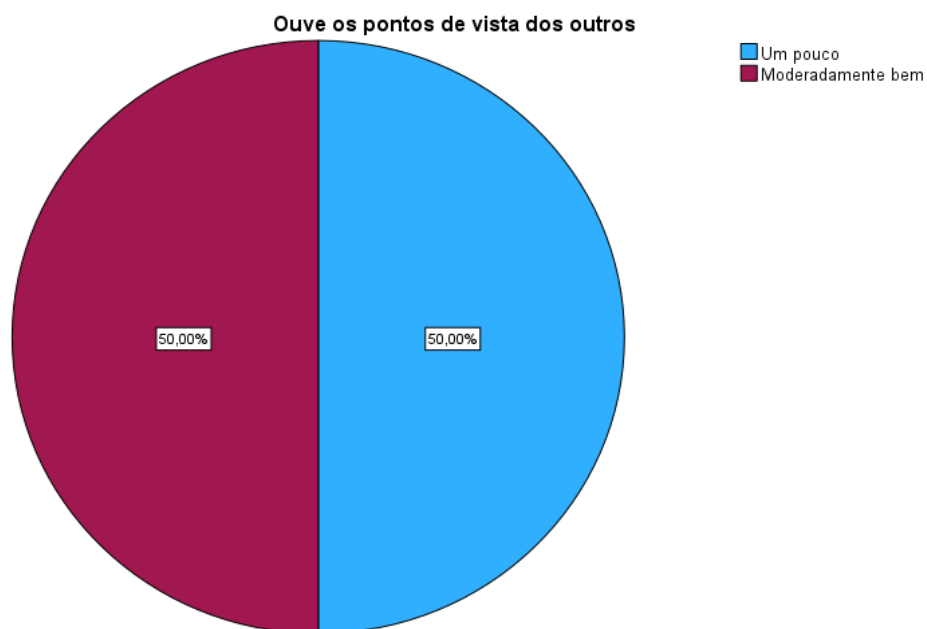
24. Inicia interações e mantém-nas de forma apropriada e positiva:

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Um pouco	2	33,3	33,3	33,3
Moderadamente bem	3	50,0	50,0	83,3
Bem	1	16,7	16,7	100,0
Total	6	100,0	100,0	



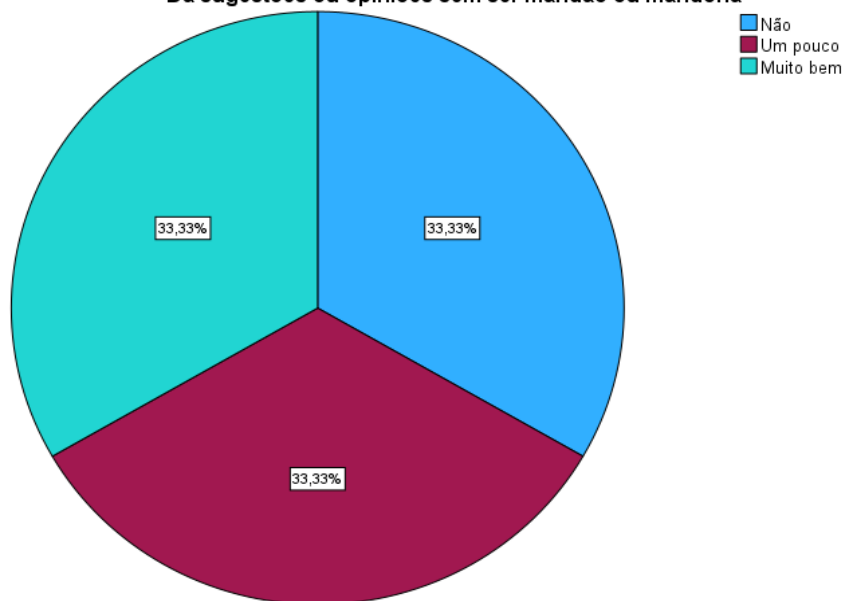
25. Ouve os pontos de vista dos outros;

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Um pouco	3	50,0	50,0	50,0
Moderadamente bem	3	50,0	50,0	100,0
Total	6	100,0	100,0	

**26. Dá sugestões ou opiniões sem ser mandão ou mandona;**

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Não	2	33,3	33,3	33,3
Um pouco	2	33,3	33,3	66,7
Muito bem	2	33,3	33,3	100,0
Total	6	100,0	100,0	

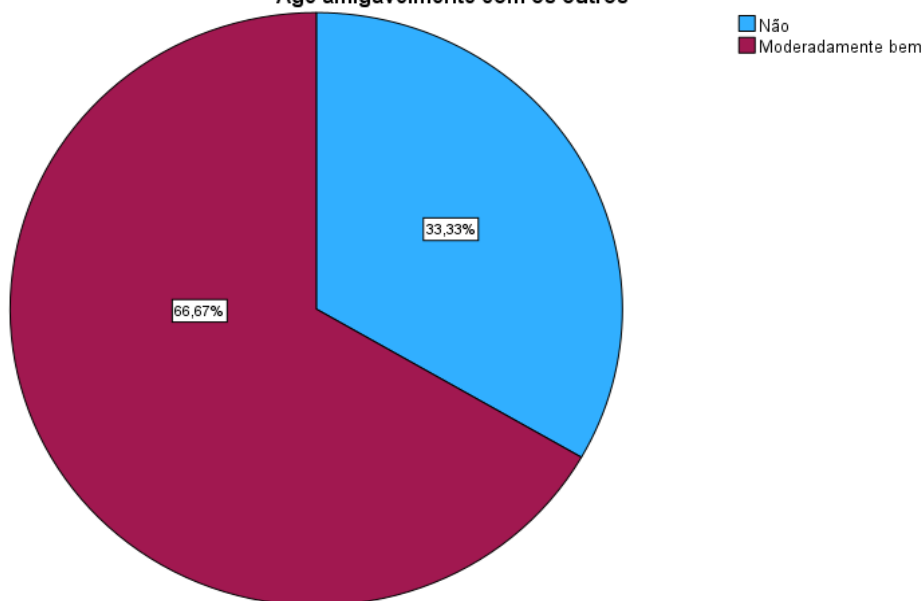
Dá sugestões ou opiniões sem ser mandão ou mandona



27. Age amigavelmente com os outros.

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Não	2	33,3	33,3	33,3
Moderadamente bem	4	66,7	66,7	100,0
Total	6	100,0	100,0	

Age amigavelmente com os outros



Apêndice 8– Guião de Intervenção

Guião (intervenção relatório final)

1º momento

- Levar à vez dois grupos, cada um com 9 alunos até ao exterior, levar uma manta e conversar (de forma informal e descontraída), com cada criança desse grupo sobre:
 - Como se sentem hoje?
 - O que estão a sentir neste preciso momento?
- Distribuir a cada criança uma folha, um lápis e uma borracha.
- De seguida, explica-se que devem desenhar como se estão a sentir naquele momento e (dar liberdade de se afastarem do grupo para fazerem o seu desenho).
- Quando todos terminam realizar, juntar todas as folhas e fazer um diálogo com o grupo:
 - Mostrar um desenho (aleatoriamente) o autor não deve dizer que o desenho é seu. Em grupo tentamos interpretar o que aquele desenho transmite, e porquê
 - É dada também a oportunidade, a quem desejar, partilhar com o grupo o que desenhou e as possíveis razões para se sentir assim.
 - Deve aproveitar para referir que é difícil, por vezes interpretar as emoções e os comportamentos que temos que são diferentes de pessoa para pessoa e introduzir a questão da empatia.
- Terminado o momento de partilha e diálogo, são apresentadas algumas imagens com técnicas de relaxamento e respiração, em que, primeiramente são explicadas uma a uma e, depois, cada criança escolhe uma, iniciando assim um momento de relaxamento com música ambiente.
- essas imagens são impressas 10x10 cm e coladas nas suas secretárias, para poderem, num momento que não se estejam a sentir bem, realizarem, autonomamente, essa autorregulação.

2º momento

- Quando os dois grupos completarem o exercício anterior, é lido ao grupo completo, sentados em círculo no espaço exterior, o livro “O novelo emoções”.
- Após a leitura é realizado um jogo:
 - Materiais: Novelo de lã, roleta com as emoções (medo, alegria, raiva, tristeza e aversão)
 - O novelo circula entre as crianças e, quando recebem o novelo, devem rodar a roleta e consoante a emoção que calha, devem partilhar um momento em que sentiram essa emoção com o grupo.

3º momento

- Todos os momentos realizados no exterior são aproveitados para relaxar, respirar e ouvir os sons da natureza.

4º momento

- Perguntar primeiro o que podem arranjar um cesto com jogos e puzzles para quando terminam as tarefas de aula poderem ir até ao exterior jogar, ler, caminhar até a professora voltar a chamar para uma nova tarefa.

Apêndice 9 – 1ª. Transcrição - Perceção da inteligência emocional do grupo

A realização da atividade de expressão emocional e comunicação não verbal, envolveu dois grupos compostos por dez alunos cada. Para diferenciar a atividade e proporcionar um ambiente mais relaxado e informal, levei um grupo à vez até ao exterior e sentamo-nos no terraço para dar início a um diálogo. As crianças iam sendo questionadas, individualmente, sobre o seu estado emocional e as sensações imediatas, recorrendo a questões como: “Como te sentes hoje?”; “Como é que te estás a sentir neste preciso momento?”. Para o diálogo o grupo senta-se no chão, formando um círculo.

PE: Vocês conseguem pensar e concentrar-se e perceber aquilo que estão a sentir agora?

BR: Sim

PE: Então vou vos dar um minuto para vocês pensarem como é que se estão a sentir hoje neste momento. Pensa cada um para si, olha ali a BR está assim até a pensar para dentro, a fechar os olhinhos para se concentrar. Muito bem, só quero que vocês pensem como se sentem hoje. Neste preciso momento.

Após alguns minutos.

PE: Já pensaram?

Grupo: Sim.

PE: Ok. Agora eu vou confiar em vocês e vou vos dar uma folha a cada um. E vocês vão.... têm que ficar aqui neste espaço, mas não quero uns em cima dos outros. Vão desenhar como se sentem hoje, como se sentem neste momento.

BR: Podemos desenhar um emoji?

PE: Desenhavas como tu quiseses, tá bem? Não precisam de pôr o nome. Ou colocam o nome atrás, mas não é para ser visível, para depois conversarmos um bocadinho, ok? Então é assim, eu vou vos dar a folha e vou vos dar 10 minutos. 10 minutos é muito tempo, quando acabarem vêm aqui ter comigo.

A PE distribui as folhas brancas pelas crianças, deixando-as escolher o espaço onde querem realizar o desenho, desde que estejam no seu campo de visão. As crianças

realizam os desenhos, demorando cerca de 9 minutos a terminar a tarefa. Quando terminam o desenho, entregam-no à PE e retomam o seu lugar no círculo.

PE: Ok, então olhem eu vou escolher um desenho ao calhas, ok, que é para vocês não acharem que eu estou a escolher um desenho de propósito. Quem fez não fala, nós vamos tentar descobrir como é que essa pessoa se está a sentir hoje, pode ser?

Grupo: Sim

PE: Como é que acham... o que é que acham que esta pessoa se está a sentir hoje? (Mostra um desenho.)

BR: Feliz

JF: Leve.

AA: Está-se a sentir no céu.

PE: Leve, está no céu. Ok, mais?

AA: Está-se a achar que tá a voar.

PE: Está tão relaxada, tão feliz, tão calma que até parece...

JF: Que até tá a pensar que tá a voar.

SS: Parece que não tem os pés a tocar no chão.

JF: E não tem.

PE: Quem fez este desenho? Eu não vou olhar para a pessoa.... (A criança levanta o braço.) Pronto queres explicar? Nós percebemos o desenho?

BR: Sim, é eu tou, eu tou a voar com os pássaros a cantar.

PE: Isso é porquê? Como é que te estás a sentir?

BR: Feliz e.... calma.

PE: Calma, feliz, por isso é que estás a cantar e até parece que estás a voar. É isso? Eu também às vezes me sinto tão feliz, tão contente que parece que até vou para outro mundo, não é?

JF: É

PE: Estamos tão contentes que parece que não conseguimos acreditar.

JF: Sim, eu às vezes quando estou feliz, penso que vou para casa do meu primo.

SS: O que eu mais gosto é quando vou a um sitio e tá muito barulho.

PE: Tu gostas de barulho?

SS: Sim

PE: Olha estão a ver, nos somos todos diferentes, há pessoas que gostam mais de silêncio...

SS: Só que quando eu vou ao shopping e todas as pessoas a falar.

PE: Tu gostas?

SS: É isso que eu gosto.

JF: Olha aqui, somos todos iguais e também todos diferentes.

SS: Quer dizer que as pessoas estão vivas.

PE: Olha isso é muito importante de lembrar, há pessoas que gostam mais do silêncio e outras pessoas gostam mais do barulho.

SS: Às vezes quando eu estou muito irritado gosto mais do barulho, quando estou feliz gosto...

JF: Gostas mais...

SS: Não, quando tou irritado gosto, gosto sem barulho, e quando tou feliz eu gosto quando vou as lojas e as pessoas estão todas a falar.

PE: Olhem então mas quando nos estamos mais irritados porque é que tu gostas mais do silêncio? Porque precisas de acal...?

Várias crianças: ..mar

PE: E nós às vezes... Toda a gente se acalma de maneira diferente.

SS: Há pessoas que se acalmam a falar.

PE: Há pessoas que se acalmam a conversar com um amigo.

SS: Há pessoas que se acalmam a chorar.

PE: Há quem precise de chorar.

JF: Eu acalmo-me a lembrar-me de coisas boas.

PE: Ok tu concentras-te, ficas contigo próprio, não é, e pensas em coisas boas. Olha agora vamos agora tentar descobrir...

JF: Que já aconteceram há muito tempo.

SS: É mas eu é todos os dias, o meu irmão irrita-me todos os dias.

PE: Temos que saber gerir.

JF: Irritou-te hoje?

PE: Ok, vamos agora... Estou a falar. Vamos aqui ver, esta pessoa, como é que vocês acham que esta pessoa se está a sentir?

JF: Brincalhona.

SS: Eu não entendi nada.

DS: Brincalhona.

PE: É brincalhona? Olhem porque é que estão a dizer quem é? Se eu estou a perguntar o que é que acham que esta pessoa está a sentir?

AA: Brincalhona

PE: Olhaste para lá B? É que eu consigo ver... Eu vejo que está feliz.

AA: E brincalhona.

PE: E também vejo que está relaxada.

AA: Parece que para mim está brincalhona.

PE: E está calma. O AA acha que está brincalhona. Quem fez quer partilhar? Não? Sim?

Crianças abana que sim com a cabeça.

IG: Estou sentada no banco a relaxar.

PE: Ai ela fez-se no banco, tão a ver, não sabia. E estavas feliz ou estavas triste?

IG: Feliz.

PE: Muito bem. E este desenho (mostra outro desenho), o que acham que a pessoa está a sentir?

AA: Feliz porque tem um sorriso grande.

SS: Feliz.

PE: Acham que está feliz, muito bem. Quem fez este desenho, quer explicar?

JF: Sim, eu fiz muitos sorrisos. Os braços são sorrisos e os pés também têm sorrisos porque nas aulas fico feliz da cabeça aos pés.

PE: Ai pois é! Este desenho está cheio de sorrisos, muito bem. Isso é muito bom, é bom que gostes das aulas. Boa, agora dos outros meninos, alguém partilhar o desenho?

AA: Eu

PE: Então vá. Vamos começar com o do AA. Quem não quiser falar do desenho não faz mal.

AA: Estou brincalhão e feliz.

SS: Está giro.

PE: Ok, então agora vamos ao DS. A LM disse que sim? LM queres partilhar? Então partilha já tu, toma. (Entrega o desenho.)

Criança abana que sim com a cabeça.

PE: Então vá, mostra aos teus amigos e fala. Então LM?

LM: Estou feliz.

PE: Estás feliz?

LM: Porque estou ao pé da professora Carina.

PE: Então quer dizer que tu ficas feliz ao pé de mim?

LM: Sim, fico feliz ao pé de todas as professoras.

PE: Isso é bom, quer dizer que tu estás bem na escola.

SS: E também gostas das professoras.

PE: E nós também gostamos muito de vocês. Então DS tu queres mostrar, é isso?

JF: E o GD e eu.

PE: Então GD, só porque apareceu primeiro o desenho do GD. Mostra o desenho aos teus amigos.

GD: Estou calmo.

JF: Na praia.

GD: No banco.

PE: Onde é que estás?

GD: Estou numa cadeira na rua.

Duas crianças conversam enquanto o GD fala.

PE: Olhem vocês estão a ouvir o GD?

JF: Na rua?

DC: Sim não estás a ver os pássaros.

PE: Ah então tu ficas calmo quando há pássaros na rua? Gostas de ouvir os pássaro é isso?

Abana que sim com a cabeça

PE: Olha ouçam... eles até começaram a cantar de propósito.

Ouvem os pássaros a cantar durante uns segundos.

PE: Então ficas calmo e feliz quando estás assim na rua, com os pássaros a cantar?

GD: Sim.

PE: Muito bem. DS mostra lá aos amigos. Mostra não estou a ver.

DS: Eu estou feliz por estar na natureza.

PE: Ai ficas feliz quando andamos na rua e na natureza.

BR: Ele não se desenhou.

PE: Não precisava. Eu disse que tinham de se desenharem? Eu disse que tinham de desenharem como se sentem. Ele desenhou aquilo que o estava a fazer feliz.

JF: Eu desenhei um emoji.

PE: Mais, mais alguém quer partilhar? Mais alguém quer partilhar?

JF: O DC e a BR querem guardar aquilo como segredo.

PE: A BR já foi, foi a primeira.

JF: A primeiro é o quê?

PE: Foi aquele que foi segredo. O primeiro.

O SS mostra o desenho.

PE: Tu até fizeste aí um coraçãozinho.

SS: É o coração a bater.

PE: Ah então tu estás feliz porque o teu coração ainda bate? É importante.

SS: E também porque tá sol.

PE: Ai tu ficas mais feliz quando esta sol.

SS: Eu queria desenharmos uma nuvem, mas não deu tempo.

PE: DC queres partilhar ou não?

O DC abana com a cabeça que não.

PE: Ok então vá deem-me cá as vossas folhas, estes desenhos são para mim. Já estivemos aqui a conversar um bocadinho, que às vezes precisamos de coisas diferentes para nos acalmarmos, não é?

JF: É.

PE: O que é que para ti te faz acalmar?

JF: Lembrar-me de coisas boas.

PE: Ok e para isso precisas de?

JF: Concentrar-me e peço aos meus pais para eles abaixarem a televisão e falarem baixo.

PE: Ok e se tu te irritares aqui na escola, como é que vais fazer?

JF: Vou para um sitio onde não haja barulho e acalmo-me, a fazer a mesma coisa, mas sem o barulho.

PE: E tu IG, quando tu estás irritada, o que é que tu fazes para te acalmar?

IG: Sento-me.... Sento-me num... num sitio, uma cadeira, no sofá.... Deito-me.

PE: Deitas-te para te acalmar.

IG: Sim

PE: E o que é que vocês fazem para acalmar? Respiram?

JF: Sim, mas eu às vezes não respiro fundo e faço da outra maneira.

PE: Ok. Eu já te vou perguntar. LM o que é que tu costumavas fazer para te acalmar?

LM: Para me acalmar, se tiver muito barulho, e se tiver em minha casa vou para um sitio que não tenha muito barulho, vou para o meu quarto.

PE: Então tu também, por norma, precisas de sossego, silêncio, para te acalmares. Para respirares e ficares mais calma. E tu GD?

GD: Respiro fundo.

PE: Só? Podes estar barulho ou não?

GD: Pode... mas eu, quando estou zangado com os meus pais vou para um sitio sem barulho, e depois fico no meu quarto a descansar e já fico calmo.

PE: Ok, mas tu não te zangas só com os teus pais, certo? Já te zangaste com outras pessoas? E quando acontece aqui na escola.

A campainha toca.

PE: O que é que tu fazes?

O GD não respondeu e as crianças começaram a ter diálogos paralelos, uma vez que ficaram frustradas por a campainha ter tocado e eles ainda não terem terminado a tarefa que tinha iniciado na sala de aula.

JF: Fooooooooogo.

BR: Ainda nem fizemos as esculturas.

PE: E qual é o problema? Isto é importante. Ok então vocês são todos iguais para se acalmar? Ou alguém faz alguma coisa diferente?

JF: Eu faço diferente.

PE: Tu já falaste, foste o primeiro a falar.

BR: Fico sentada sozinha a respirar fundo.

PE: Ok então ficas em silêncio e pensas nas coisas. E tu SS?

JF: Já que o calor entra por...

PE: Vamos ouvir? Vamos respeitar? (Dirigindo-se para o JF que estava a interromper o colega.)

SS: As vezes vou para o meu quarto descansar se o meu irmão me chatear. Depois vou lá para baixo...

PE: Ok e se for na escola?

SS: Ai na escola.... Vou para um sitio calmo.

PE: Vais para um sitio calmo. Ok muito bem, por hoje está, podem ir para dentro, devagar, arrumar as coisas. Vamos ver se os colegas já foram almoçar

Apêndice 8 – 2ª. Transcrição - Perceção da inteligência emocional do 2º. grupo

A realização da atividade de expressão emocional e comunicação não verbal, envolveu dois grupos compostos por dez alunos cada. Para diferenciar a atividade e proporcionar um ambiente mais relaxado e informal, levei um grupo à vez até ao exterior e sentamo-nos no terraço para dar início a um diálogo. As crianças foram desafiadas a realizar um desenho para representar como se sentiam no momento. A presente transcrição inicia com a partilha dos desenhos realizados pelo segundo grupo que participou na atividade.

PE: Então agora vamos tentar descobrir. Eu vou tirar aqui um desenho à sorte. Quem fez o desenho não vai dizer que foi essa pessoa. E vamos tentar descobrir como é que essa pessoa se estava a sentir. Pode ser?

Vários: Sim.

BS: E depois no final dizemos?

PE: Sim, podem dizer fui eu e sinto-me assim e assim.... Então vá (Mostra um desenho.). O que é que vocês acham que esta pessoa está a sentir?

Vários: Bem.

MC: Feliz.

BR: Muito feliz.

MC: Acho que brincar.

RC: A jogar à bola.

MC: Sim a jogar à bola.

BR: Eu acho que é o RF.

PE: Isso não interessa.

O autor do desenho identifica-se.

PE: Então vá RF, fala-nos um bocadinho então sobre o que está aí.

RF: Estou-me a sentir fixe.

PE: Estás-te a sentir feliz, estás-te a sentir bem, não é?

RF: É por isso que tentei fazer um fixe.

PE: Ai tentaste fazer na mão um fixe, ok.

RF: E neste aqui estava a mexer as pernas.

PE: Então estás mais feliz quando te estás a mexer?

RF: É.

PE: Por isso é que tu não paras quieto. Precisas de te estar sempre a mexer.

O RF ri-se.

PE: Vamos aqui tentar outra vez. Vamos ver este? O que é que acham que esta pessoa está a sentir.

RF: Feliz.

BR: A fazer maquilhagem.

MC: Eu esqueci-me do nome...

PE: Fazer maquilhagem não é uma forma de... não é um sentimento.

RF: Agora já sei que é a MC.

LG: Está-se a sentir muito muito feliz.

RF: Eu consigo perceber que é a MC, não é? Ela já disse.

LG: Está-se a sentir mais ou menos porque os lábios estão assim.

LG: Está mais ou menos feliz.

PE: Ok vamos ouvir a MC.

MC: Tenho dores de cabeça.

PE: Não estás muito bem, por isso é que fizeste assim a boca, porque estás com dor de cabeça. Ok. Vocês querem fazer mais um?

PE: Vamos fazer mais um?

Vários: Sim, sim.

PE: Vocês querem falar todos?

Vários: Sim.

PE: Mas tens que mostrar. Vá eu mostro e tu falas. Vá o RF.

LG: Tá muito admirado.

PE: Pois parece.

Vários: Estou bem. (Leem o que está escrito no desenho.)

PE: Bem não se escreve assim. Mas...

RF: Mas ele esforçou-se.

PE: Ele esforçou-se.

PE: É um “e” e um “m”. “Em”. Não é de mãe. Nós depois vamos aprender isso.

RC: Hiper bem, super mega bem.

PE: Mas aqui tens um ponto de interrogação porquê? Estás confuso?

RC: Sim.

PE: Porquê?

RC: Não quero, deixa-me ver o desenho.

RF: É porque não sabe o que deve escolher.

MC: Posso ir escrever o meu nome?

RC: Olha vê. Estou beeeeem! (Grita.)

PE: Olha ó RC.

RF: Está a haver aulas.

PE: Não me parece que estejas assim tão bem.

RF: O que é que tu fizeste?

RC: Pus um ponto de exclamação.

PE: Olhem podemos o da BR. Como é que acham que ela se está a sentir?

MC: Bem.

BR: Numa casa da árvore.

PE: Podemos ouvir?

BS: Eu já sei, aquela coisa ao lado da BA é um espantalho.

BR: É o meu pai.

RF: Ele é careca?

BR: Sim

PE: Olhem podemos ouvir a BA que é o desenho dela? Eu ouvi-vos, ela também vos ouviu. Portanto agora vamos ouvi-la.

BR: Eu respirei fundo com os olhos fechados e lembrei de quando vou ao parque com o meu pai.

PE: Porque é uma coisa que te faz feliz, e quando tu pensas, quando não estás bem lembraste das idas com o teu pai ao parque. Muito bem. Agora é o BS.

BS: Este aqui é o meu desenho.

PE: Olhem se todos se sentarem conseguimos ver.

BS: Eu estou super mega mega mega mega feliz.

PE: Olha e tu tens aí uns passarinhos ou umas nuvens.

BS: Nuvens

PE: Parece que até estás nas nuvens de tanta felicidade.

BS: Sim

PE: Parece que estás a flutuar.

BS: E estou.

PE: Eu gosto de saber que vocês estão felizes.

BS: Eu estou super mega feliz porque recebi pontos extra.

PE: Tu estás a cumprir muito bem as regras, tu estás muito envolvido nas aulas, a participar muito bem, a comportar muito bem.

RF: Mas eu estou muito triste.

BR: Eu não ganho pontos extra.

PE: Mas toda a gente pode. Podemos ouvir a E agora?

EA: Sinto que estou na praia.

PE: Porquê?

EA: Porque está fresco.

PE: Porque estás aqui na rua sentiste o fresquinho e lembraste-te da praia.

MC: E tá com quem?

PE: Olhem então...

MC: E tá com quem?

PE: MC estou farta de chamar a tua atenção hoje? O que é que interessa com quem é que ela está? Deem-me os desenhos. (O grupo entrega os desenhos.) Quando vocês estão muito irritados o que é que vocês fazem?

LG: Como um gelado.

PE: Claro porque sempre que estás irritado vais buscar um gelado. Não isso não é real, nem sempre consegues ir buscar o gelado no momento.

BS: Eu suspiro fundo.

PE: Ah respiras fundo.

BS: Eu inspiro uma flor e deito, e sopro a vela.

PE: Muito bem. E precisam de silêncio ou de barulho.

Vários: Silêncio.

PE: Diz BR.

BR: Eu deito-me na cama e depois...

PE: E quando acontece aqui na escola?

BR: Vou para um sítio sozinha e respiro fundo.

PE: Diz MC.

MC: Eu quando estou nervosa respiro fundo e deixo um bocadinho de vento entrar na minha boca.

PE: Diz BR.

BS: Na minha casa quando eu to muito nervoso, eu escondo-me e respiro.

PE: Então vocês todos pelo que eu percebi precisam de ficar sozinhos para se acalmar.

BS: Ponho uma música calma.

PE: Ah música calma também ajuda. Então porque é que vocês na sala...

LG: Eu vou para a cama porque quando eu acordo...

PE: Estou a falar na sala

LG: Ah na sala.

PE: Na sala vocês começam a discutir.

BS: Porque eles podem começar a irritar-nos muito e nós podemos não controlar-nos.

PE: Então temos de arranjar uma maneira de nos controlar. Não gosto de quando vocês se chateiam uns com os outros.

PE: Então porque é que vocês não usam essas estratégias?

PE: Diz BR.

BR: Eu irrito-me quando eles dizem, eu sou o porta-voz e pronto. Eu irrito-me, e se eu ficar irritada, vou pedir para ir lá fora um bocadinho e respirar.

PE: Então pedes-me, ou pedes à professora que estiver a dar aula para sair durante um bocadinho para te acalmares. Nenhuma professora te vai dizer que não.

BS: Está-me a dar uma dor no peito.

BR: Quando estou enervada e tenho vontade de ir à casa de banho, peço para ir à casa de banho e aproveito e respiro fundo.

PE: Então temos de arranjar estratégias para vocês se acalmarem.

BS: Professora está-me a dar aqui uma dor no peito.

PE: Então respira fundo. Inspira fundo e depois abre a boca e deita o ar cá para fora.

O grupo termina a fazer exercícios de respiração em conjunto.

Apêndice 10 – Utilização da Aplicação ClassDoJo

Figura 24

Apresentação da aplicação ClassDoJo

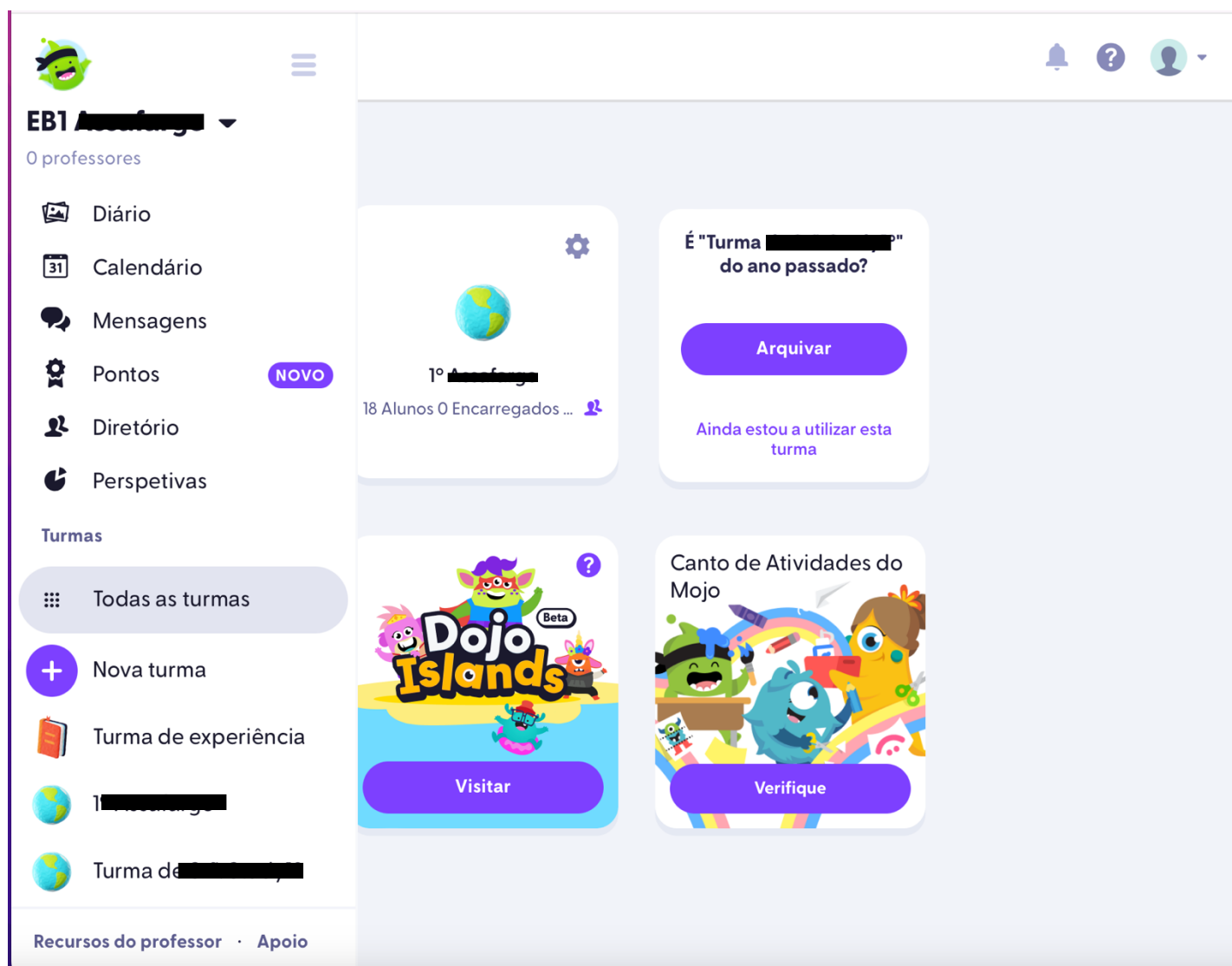


Figura 25

Realização da auto e heteroavaliação na ClassDojo



Figura 26

Realização da auto e heteroavaliação na ClassDojo



Figura 27

Realização da auto e heteroavaliação na ClassDojo



Figura 28

Realização da auto e heteroavaliação na ClassDojo



Apêndice 11 – Receção dos alunos de forma individualizada à porta da sala



Apêndice 12 – Acompanhamento Individualizado

Figura 29

Acompanhamento individualizado na realização de uma tarefa



Apêndice 13 – Abertura da Oficina de Arte

Figura 30

Momento de abertura da oficina de arte (trabalho autónomo)



Figura 31

Momento de abertura da oficina de arte (trabalho autónomo)



Figura 32

Crianças em trabalho autónomo



Apêndice 14– Atividade do Novelo das Emoções

Figura 33

Leitura da história "Novelo das Emoções"



Figura 35

Leitura da história "Novelo das Emoções"



Figura 34

Momento de partilha com o novelo



Figura 36

Momento de partilha com o novelo



Figura 37

Momento de partilha com o novelo (escuta ativa)



Figura 39

Momento de partilha com o novelo



Figura 38

Visualização da "teia" das emoções (conexões)



Figura 41

Visualização da "teia" das emoções (conexões)



Figura 40

Visualização da "teia" das emoções (conexões)



Figura 42

Visualização da "teia" das emoções (conexões)



Apêndice 15– Exposição de Arte para a Comunidade

Figura 43

Notícia do Diários das Beiras a anunciar a inauguração da exposição

diário **as beiras** | 01-06-2023

hoje 18H30 **Centro Social da Póvoa**

Alunos de **Assafurgue** expõem na **Póvoa**

●●● Os alunos do 1.º ano da escola básica de **Assafurgue** têm vindo a criar obras de arte inspiradas em artistas famosos, que, agora, vão ser divulgadas numa exposição, a inaugurar hoje, às 18H30, no salão de espetáculos do **Centro Social da Póvoa**.

Figura 44

Preparativos para a exposição



Figura 46

Entrada da Exposição



Figura 45

Exposição das obras de Frida Kahlo



Figura 48

Exposição das obras de Frida Kahlo



Figura 47

Exposição das obras de Van Gogh



Figura 49

Exposição da obras de Beatriz Milhazes realizada com todos os alunos da escola



Figura 50

Exposição das obras de Vincent Bal



Figura 51

Exposição das obras de Joan Miró



Figura 52

Exposição das obras de Bogi Fabian



Figura 53

Exposição das obras de Bogi Fabian



Figura 54

Exposição das obras de Joana Vasconcelos



Figura 55

Local destinado à avaliação da exposição apresentada



Apêndice 16– Comentários realizados pelo público à exposição

Figura 56

Comentários realizados à exposição



