



**Escola Superior  
de Educação**

Politécnico de Coimbra

# **Promoção de competências sociais e emocionais em alunos/as do 2.º ano de escolaridade do 1.º CEB**

Departamento de Formação de Educadores e Professores

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

2025, Vitória Lima Melo



**Escola Superior  
de Educação**

Politécnico de Coimbra

Vitória Lima Melo

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

Constituição do júri:

Presidente: Professora Mestre Especialista Susana Silveira

Arguente: Professora Doutora Vera do Vale

Orientadora: Professora Mestre Especialista Catarina Morgado

Trabalho realizado sob a orientação da Professora Mestre Especialista Catarina Morgado

Abril de 2025

## **Agradecimentos**

Chegar ao fim desta etapa tão enriquecedora e desafiadora representa o que há de mais bonito na vida: a educação e a forma como podemos contribuir para a mesma na vida de cada um e, principalmente, na vida dos/as alunos/as.

Quero começar por agradecer a todas as pessoas que passaram por mim ao longo destes cinco anos, mas principalmente àquelas que me ampararam e me inspiraram a ser mais e melhor. Mais especificamente, quero agradecer à minha orientadora Professora Catarina que me guiou e auxiliou ao longo da realização deste Relatório Final, sem ela nada disto teria sido possível.

Agradeço, também, à minha família, amigos/as e namorado que tanto apoio me deram em cada passo deste percurso bonito e por me lembrarem que nunca estava sozinha. A cada um de vocês, o meu obrigada.

Quero fazer um agradecimento especial a mim mesma por nunca ter desistido, pela minha resiliência e dedicação. Se há algo que aprendi com a realização deste Relatório Final foi a ter autoestima e a dar valor a mim mesma e ao meu trabalho.

Por fim, dedico esta conquista ao meu avô, Evaristo Capona, que infelizmente não conseguiu ver a etapa final deste sonho. Foi graças a ele, à sua bondade e sabedoria que encontrei forças e inspiração para continuar.

## **Desenvolvimento de competências sociais e emocionais em alunos/as do 2.º ano de escolaridade**

### **Resumo:**

O presente relatório descreve um projeto de intervenção realizado numa turma composta por 20 alunos/as do 2.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico, intitulado “Promoção de competências sociais e emocionais em alunos/as do 2.º ano de escolaridade do 1.º CEB”, tendo como objetivo promover competências sociais e emocionais nos/as alunos/as.

A intervenção visou criar um ambiente educativo inclusivo onde as alunos/as se sentissem ouvidas e reconhecidas, promovendo a sua autoestima e o desejo de aprender. Para esse fim, conceberam-se atividades tendo em vista desenvolver competências sociais e emocionais nos/as alunos/as.

Ao longo e após a intervenção foram visíveis resultados positivos da mesma, no que diz respeito à autoestima dos/as alunos/as e uma maior capacidade para expressar e gerir com as suas próprias emoções e, conseqüentemente, a redução de comportamentos agressivos que resultou em interações sociais mais positivas, participando ativamente nas atividades coletivas.

Contudo, algumas áreas não apresentaram progressos significativos e evidentes devido ao tempo limitado da intervenção. Conclui-se que para alcançarmos resultados positivos e consistentes, neste tipo de abordagem, seria necessário um período de intervenção mais extenso.

**Palavras-chave:** Competências Sociais e Emocionais; Meio Escolar; Sala de Aula; Relações; Aprendizagem; Cinco Domínios SEL; Emoções; Inteligência Emocional

## **Development of social and emotional skills in children in the 2nd year of school**

### **Abstract:**

This report presents describes an intervention project carried out in a class of 20 second-year students in the first cycle of basic education, titled “Promoting Social and Emotional Skills in Second-Year Primary School Students.” The study aimed to foster children’s social and emotional competencies through targeted interventions.

The intervention sought to create an inclusive learning environment where students felt heard and valued, thereby enhancing their self-esteem and motivation to learn. To this end, a series of activities were designed to develop students’ social and emotional skills.

The results observed throughout and after the intervention were largely positive, particularly in terms of increased self-esteem and improved ability to express and manage emotions. Consequently, there was a noticeable reduction in aggressive behaviors, leading to more positive social interactions and greater engagement in collective activities.

However, some areas showed limited progress, likely due to the short duration of the intervention. These findings suggest that achieving consistent and meaningful outcomes with this approach would require a more extended intervention period.

**Keywords:** Socio-Emotional Skills; School Environment; Classroom; Relationships; Learning; Five SEL Domains; Emotions; Emotional Intelligent

## Índice

INTRODUÇÃO.....	10
CAPÍTULO I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	11
1. Inteligência Emocional.....	12
2. Competências Sociais e Emocionais na Criança.....	13
3. Aprendizagem Socioemocional.....	15
4. Problemas de Comportamento e Competências Sociais e Emocionais.....	20
CAPÍTULO II – METODOLOGIA.....	23
Ponto de Partida e Objetivos.....	24
2- Procedimentos.....	26
2.1- Participantes e Contexto.....	26
2.2- Instrumentos.....	28
2.3- Diagnóstico Educativo.....	31
2.4- Intervenção.....	38
3- Análise dos Resultados.....	59
4- Considerações Finais.....	79
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	83
ANEXOS.....	87

## **Lista de abreviaturas**

CASEL - *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning*

CEB – Ciclo do Ensino Básico

DGS - Direção-Geral da Saúde

EE – Encarregados/as de Educação

IE – Inteligência Emocional

PC - Problemas de Comportamento

QCD - Questionário de Capacidades e Dificuldades

SDQ - *Strengths Difficulties Questionnaire*

SEL – *Social and Emotional Learning*

SPO - Serviço de Psicologia e Orientação

TPC – Trabalho Para Casa

## LISTA DE TABELAS

<a href="#">TABELA 1. ATIVIDADE 1 "ORIGEM DO MEU NOME"</a> .....	41
<a href="#">TABELA 2. ATIVIDADE 2 "OS MEDOS DE INFÂNCIA"</a> .....	43
<a href="#">TABELA 3. ATIVIDADE 3 "ESCALA DE COMPORTAMENTO"</a> .....	45
<a href="#">TABELA 4. ATIVIDADE 4 "COMO ME SINTO HOJE"</a> .....	46
<a href="#">TABELA 5. ATIVIDADE 5 "TEIA DE EMOÇÕES"</a> .....	51
<a href="#">TABELA 6. ATIVIDADE 6 "GOSTO DE TI"</a> .....	52
<a href="#">TABELA 7. ATIVIDADE 7 "PROBLEMAS AOS SALTOS"</a> .....	54
<a href="#">TABELA 8. ATIVIDADE 8 "BARÓMETRO"</a> .....	56
<a href="#">TABELA 9. ATIVIDADE 9 "ELOGIOS"</a> .....	57
<a href="#">TABELA 10. QUESTIONÁRIO "QUERO TE CONHECER MELHOR" DE AUTORRESPOSTA- RESULTADO NUM</a> <a href="#">GRÁFICO DE BARRA</a> .....	59
<a href="#">TABELA 11. QUESTIONÁRIO DE CAPACIDADES E DIFICULDADES: RESULTADOS PRÉ E PÓS INTERVENÇÃO</a>	69
<a href="#">TABELA 12. GRELHA DE OBSERVAÇÃO: REGISTOS DAS PRÁTICAS DOCENTES NOS DIFERENTES</a> <a href="#">DOMÍNIOS DA INTERVENÇÃO SOCIOEMOCIONAL</a> .....	72
<a href="#">TABELA 13. GRELHA DE OBSERVAÇÃO: COMPORTAMENTOS E ATITUDES DOS/AS ALUNOS/AS NOS</a> <a href="#">DIFERENTES DOMÍNIOS SOCIOEMOCIONAIS</a> .....	75

## ÍNDICE DE FIGURAS

<u>FIGURA 1- PRIMEIRA ATIVIDADE: TAREFA REALIZADA EM CASA "ORIGEM DO NOME"</u>	113
<u>FIGURA 2- SEGUNDA ATIVIDADE: TAREFA REALIZADA EM CASA "MEDOS DE INFÂNCIA"</u>	113
<u>FIGURA 3 – TERCEIRA ATIVIDADE: TAREFA REALIZADA EM CASA "ESCALA DE COMPORTAMENTO"</u>	113
<u>FIGURA 4- QUINTA ATIVIDADE: "TEIA DAS EMOÇÕES"</u>	113
<u>FIGURA 5- SEXTA ATIVIDADE "GOSTO DE TI"</u>	113
<u>FIGURA 6- SÉTIMA ATIVIDADE "PROBLEMAS AOS SALTOS"</u>	113
<u>FIGURA 7- OITAVA ATIVIDADE "BARÓMETRO"</u>	114
<u>FIGURA 8- NONA ATIVIDADE "ELOGIOS"</u>	114

## INTRODUÇÃO

De acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo, é necessário “criar condições de promoção do sucesso escolar e educativo a todos os alunos” (Assembleia da República, 1986). Esta missão está relacionada com a permanente pesquisa dos motivos que levam ao insucesso escolar dos/as alunos/as, investigando a origem da desmotivação, como o ambiente as influencia neste aspeto e o efeito das relações com a família, meio escolar, professores/as e colegas no desempenho escolar.

A questão de partida deste trabalho “Por que motivo os/as alunos/as apresentam problemas comportamentais no meio escolar e em que medida estas dificuldades influenciam o (in)sucesso escolar?”, conduziu à exploração dos diversos motivos que levam os/as alunos/as a serem pouco sucedidas a nível escolar. Posto isto, pretendemos compreender como as competências sociais e emocionais, a relação com a família, professores/as e colegas, influenciam os/as alunos/as e os seus resultados escolares.

A evidência acentua a importância das competências sociais e emocionais na regulação do comportamento de alunos/as do primeiro ciclo de escolaridade e, ao mesmo tempo, evidencia a ligação destas competências ao desempenho académico e ao sucesso escolar. De facto, são diversos/as os/as autores/as e os estudos que indicam que “as competências socioemocionais são tão importantes quanto as competências cognitivas no desenvolvimento harmonioso dos/as alunos/as, sendo que a capacidade para lidar com emoções facilita a aprendizagem e a relação com os/as professores/as, permitindo-lhes que se sintam à vontade para explorar o ambiente que as rodeia.” (Santos, 2017 citando Eisenhower et al., 2016, p.4).

Deste modo, pretende-se neste Relatório descrever e documentar o projeto de intervenção realizado no âmbito da educação social e emocional de alunos/as do 1º Ciclo do Ensino Básico, salientando a importância das competências sociais e emocionais no desenvolvimento da criança, enquanto ser único e social, bem como o impacto das mesmas no domínio da regulação do comportamento.

## **CAPÍTULO I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

## **1. Inteligência Emocional**

Antes de abordarmos especificamente o tema das competências sociais e emocionais, é importante explicarmos o que significa inteligência emocional (IE), para uma melhor compreensão dos conceitos. Posto isto, e segundo Marin, Silva, Andrade, Bernandes e Fava (2017), a inteligência é uma competência em que o indivíduo tem de processar, refletir e compreender informações; por sua vez, a IE é a capacidade que o indivíduo tem de resolver problemas, pois é capaz de absorver e modificar informações com base no seu autoconhecimento. Desta forma, as emoções tornaram-se relevantes na concetualização da inteligência e passam a estar implicadas na compreensão do processo de tomada de decisão e na regulação do comportamento. A visão dualista que separava emoção e razão como componentes distintas e independentes foi, assim, superada. Atualmente, o papel das emoções no desenvolvimento e na execução dos processos cognitivos é totalmente aceite, reconhecendo-se que são essenciais na maneira como pensamos, avaliamos situações e tomamos decisões (Salovey & Mayer, 1990, citado por Mayer & Caruso, 2008).

Por outro lado, a IE envolve mecanismos através dos quais a criança compreende e identifica as suas emoções e as emoções das pessoas que a rodeiam, de forma a orientar os seus atos (Pereira, 2016, citado por Santos, 2018; Salovey & Mayer, 1990). Ou seja, “as emoções orientam-se para uma ação, de tal forma que cada emoção sentida provoca modificações fisiológicas que preparam o corpo para uma determinada resposta. Essas tendências para agir são geradas de acordo com as experiências vivenciadas e de acordo com a cultura.” (Santos 2018, p.6, citado em Goleman, 2006).

Como refere Marin et al. (2017), o conceito de IE foi desenvolvido tendo por base os princípios e teorias de Gardner (1983) e aprofundado por Salovey e Mayer (1990). Estes autores construíram um modelo teórico da inteligência emocional que procurou resolver os problemas levantados pela complexa relação entre emoção e inteligência, ou seja, com a sua teoria as emoções passam a estar ligadas ao desenvolvimento cognitivo (Marin et al., 2017, citando Flores & Tovar, 2005; Mayer & Salovey, 1997). Para Marin et al. (2017), a IE pode ser desenvolvida ao promover-se diversas competências como a regulação das emoções, a motivação a empatia, entre outras. As competências sociais e emocionais

expressam-se através de comportamentos que representam diferentes áreas do funcionamento do indivíduo, tais como, atitudes, opiniões, sentimentos, entre outros.

Para Marin (2017) “As habilidades estão distribuídas em classes que seriam interdependentes e complementares e estariam organizadas nas seguintes categorias: autocontrole e expressividade emocional, civilidade, empatia, assertividade, fazer amizades, solucionar problemas interpessoais e habilidades sociais acadêmicas” (Del Prette & Del Prette, 2001 citado por Marin et al., 2017).

Começar e manter uma conversa com outras pessoas, expressar afeto e sentimentos de carinho, pedir favores, entre outros, são exemplos de habilidades ou competências que se desenvolvem através das relações interpessoais e que se expressam na forma como o indivíduo reage a diversas situações. São estas habilidades ou competências que vão contribuir para o desenvolvimento social e emocional, ou seja, que vão permitir ao indivíduo reconhecer os seus problemas e dificuldades emocionais e regular o seu comportamento (Caballo, 2003, citado por Marin et al., 2017).

Para Goleman (2006; citado por Santos, 2018) a IE é “a capacidade do indivíduo se motivar a si mesmo, a persistência nas frustrações, a capacidade de controlar os impulsos assim como a de adiar as recompensas, a capacidade de inibir o desânimo através da regulação do estado de ânimo a fim de que este não impeça a eficiência do pensar, o sentimento da empatia e da esperança.” (p. 6).

Posto isto, a IE é responsável pelos processos que nos permitem entender e gerir as próprias emoções, enquanto lidamos com as dos/as outros/as. Também contribui para que a tomada de decisões se realize de forma mais ponderada, ou seja, com menos impulsividade e mais capacidade de escolha, ajudando a que decisões mais úteis e funcionais aconteçam ao longo da nossa vida, perante os desafios sociais e emocionais que certamente acabarão por surgir.

## **2. Competências Sociais e Emocionais na Criança**

Segundo Peres et al. (2022), as competências sociais e emocionais são atributos individuais da pessoa, que se manifestam na forma como as mesmas reagem às situações, como interagem com outros indivíduos, como pensam e como se sentem nas mais

variadas situações. Cada indivíduo tem a sua própria forma de compreender e agir sobre o mundo que o rodeia.

Em alunos/as em idade escolar (e pré-escolar) o desenvolvimento e a construção de competências sociais e emocionais possibilita que os/as alunos/as saibam regular as suas emoções em diferentes situações do seu quotidiano, tanto dentro como fora do ambiente escolar. Estas competências são aprendidas quer nas interações que se concretizam nos contextos educativos formais, como é o exemplo da escola, quanto em contextos educativos informais, isto é, nas interações sociais diárias.

Segundo Peres et al. (2022), o desenvolvimento de competências sociais e emocionais beneficia diversos domínios da vida de cada criança, tais como o desempenho académico, a saúde mental ou a regulação do comportamento (e respetiva diminuição de problemas comportamentais), melhoram a capacidade de resolução de problemas, entre outros.

Como já foi referido anteriormente, e como refere Peres et al. (2022), a aprendizagem e desenvolvimento destas competências contribui para a promoção de “comportamento pró-sociais” e melhoria do desempenho académico, ou seja, melhores resultados escolares. Também contribuem para a redução de diversos comportamentos problemáticos como o *bullying* e ajudam na regulação do *stress*, redução dos índices de depressão e ansiedade, entre outros.

Para além disto, e segundo Cerce e Brito (2022), as competências sociais e emocionais ajudam a intensificar e a fortalecer as competências cognitivas, ou seja, as competências cognitivas não se desenvolvem sozinhas, desenvolvem-se em interação com as primeiras. Para tal acontecer, é necessário que o ambiente educativo seja favorável às aprendizagens, prevalecendo para este fim a qualidade dos relacionamentos dos/as alunos/as, entre si, e com os/as adultos/as. Como referem os autores Petrucci et al. (2016; citado por Marin et al., 2017), “[...] se o clima escolar for percebido como positivo, ele pode promover o desenvolvimento social e emocional dos/as estudantes, principalmente daqueles em situação de vulnerabilidade. Porém, quando negativo, pode atuar como fator de risco para o desenvolvimento saudável.”.

Cabe a nós, educadores/as e professores/as, agentes ativos/as em educação, promover um ambiente seguro, de confiança que resulte num ambiente onde a criança se sinta bem ao participar e cooperar com os/as colegas obtendo, conseqüentemente,

bons resultados escolares (Cerce & Brito, 2022). Ainda como referem Cerce e Brito (2022; citado por OCDE, 2015) “as competências sociais e emocionais não desempenham um papel isoladamente, elas interagem com as competências cognitivas, permitem trocas mútuas e ampliam a probabilidade de a criança alcançar resultados na vida” (p.12). Para além disto, e de acordo com Pianta, Nimetz e Bennett (1997; citado por Marin et al., 2017) “[...] a relação com o professor pode servir de apoio emocional e fonte de segurança e, por isso, ser preditora do desenvolvimento de competências ou disfunções na criança.”.

A aquisição e o desenvolvimento de competências sociais e emocionais é essencial na formação e crescimento dos/as alunos/as enquanto seres sociais e cidadãos/ãs. Para além disto, estas competências contribuem para o bem-estar emocional dos/as alunos/as como também para a relação com os/as outros/as e para os resultados académicos, como refere Fernandes (2020) “[...] as competências socioemocionais estão relacionadas com bons resultados escolares, sociais e de saúde mental” (p. 21).

### **3. Aprendizagem Socioemocional**

O conceito de competência social surgiu na década de 80. Como refere a Direção Geral da Saúde (DGS; 2019) “ou as crianças aprendiam competências sociais ou manifestavam dificuldades em contextos de socialização precoce com a família” (p. 11).

Para além da competência social, existe também a competência emocional. Esta tem por base a aquisição de capacidades como, por exemplo, a expressão e regulação das emoções.

Estas capacidades estão relacionadas com a história pessoal de cada criança bem como o seu desenvolvimento sociomoral.

Globalmente, a evidência revela a importância de promover e desenvolver competências sociais e emocionais em contexto escolar, pois, competências sociais, emocionais e escolares estão ligadas entre si e influenciam-se mutuamente. Como refere a Direção Geral de Saúde (DGS, 2016) “[...] as competências escolares e as competências socioemocionais são interdependentes e indissociáveis. [...] ambas devem ser desenvolvidas simultaneamente, sendo a Escola o local privilegiado para a sua promoção” (p.14).

As competências, sociais e emocionais são a base da Aprendizagem Social e Emocional. Para haver relações harmoniosas e respeitadoras entre a criança, os seus pares e os/as adultos/as que a rodeiam, é necessário que a criança tome consciência das suas atitudes, tornando-se no futuro uma cidadã socialmente responsável e ética.

Deste modo, as competências sociais e emocionais devem ser implementadas na Escola pois “influenciam o ambiente escolar e criam climas de aprendizagem facilitadores (...)” (DGS, 2019, p.10). Para isto acontecer, é necessário criar um ambiente seguro e de apoio, propício ao bem-estar dos/as alunos/as e ao desenvolvimento das suas aprendizagens. E neste contexto ou ambiente, são criadas as condições necessárias à aquisição de competências que auxiliam a criança a regular as suas emoções e a tornar positivas as relações com os pares e adultos/as (Santos, 2018).

Para além da importância da promoção de competências sociais e emocionais em alunos/as, também é fundamental desenvolvê-las nos/as docentes. “A promoção destas competências na docência é essencial, uma vez que influencia tanto o trabalho do/a educador/a e/ou professor/a como o comportamento dos/as alunos/as, pois é nos primeiros anos de vida que a criança adquire importantes competências no domínio interações sociais afetivas” (Curby et al., 2015 citado por Santos, 2017, p. 3).

Segundo Piske (2013; citado por Marin, et al., 2017) “o desenvolvimento socioemocional refere-se às vivências que os indivíduos apresentam no seu contexto histórico e cultural, as quais envolvem sentimentos e emoções, caracterizando-o como um fenómeno com um propósito, sentido e significado social.” Deste modo, cada pessoa desenvolve as suas competências sociais e emocionais de forma individual, de acordo com as suas vivências e experiências de vida.

O consórcio *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning* (CASEL) “é uma organização internacional sem fins lucrativos formada por uma grande comunidade de pesquisadores, professores e diversos outros profissionais do segmento educacional” (Pleno, 2022). Esta organização foi fundada em Chicago (Estados Unidos da América) no ano de 1994.

O principal objetivo desta organização é o de divulgar e sensibilizar acerca da importância das competências socioemocionais no período da infância e juventude e seu impacto no curso de vida.

O CASEL procura através de diversas atividades e iniciativas, focadas nos sistemas educativos, preparar crianças e jovens para lidar com os desafios sociais e emocionais do quotidiano, fomentando e promovendo a aprendizagem social e emocional em diversos domínios, tais como: a empatia; a regulação de emoções, a responsabilidade, entre outras (Pleno, 2022).

O CASEL, desde a sua criação, tem vindo a revolucionar a educação e apresenta o modelo *Social and Emocional Learning* (SEL). Este modelo (SEL) promove o desenvolvimento de competências cognitivas, emocionais e sociais. Estas competências estão incorporadas em cinco domínios, sendo estes a autoconsciência, a autogestão, a consciência social, a relação interpessoal e a tomada de decisão responsável. Este modelo pretende que todas as crianças e jovens adquiram conhecimentos para gerir as suas emoções, obtenham resultados positivos a nível social, entre outros.

Relativamente ao domínio da autoconsciência ou *self-awareness*, este diz respeito “[...] à capacidade de ir conhecendo a pessoa que é: as suas emoções, sentimentos, pensamentos e a influência sobre o comportamento” (DGS, 2016, p. 21). Este domínio desenvolve a competência da pessoa conhecer-se a si mesma, ou seja, permite que a pessoa reconheça e entre em contacto com as suas emoções, quer sejam boas ou más. O autoconhecimento colabora no reconhecimento de emoções, como por exemplo, ansiedade, instabilidade emocional, frustração, entre outros.

No que concerne ao domínio da autogestão ou *self-management*, este “respeita à capacidade de regular e expressar as emoções, pensamentos e comportamentos de forma eficaz, socialmente ajustável em diferentes situações. Inclui saber adaptar-se a situações de stress, controlo de impulsos, capacidade de automotivação, esforço e trabalho para alcançar objetivos pessoais e académicos” (DGS, 2016, p. 22) Este domínio serve para que, neste caso, os/as alunos/as consigam refletir e só depois responder a certas situações, acabando por tomar decisões mais responsáveis e ponderadas.

O domínio da consciência social ou *social-awareness* refere-se “[...] à capacidade de desenvolver a empatia, assumir a perspetiva dos outros, de diversas origens e culturas, compreender as normas sociais e éticas orientadoras do comportamento e reconhecer a família, a escola e a comunidade como recursos e fontes de suporte” (DGS, 2016, p.22). Neste, os/as alunos/as têm consciência social, ou seja, conhecem e envolvem-se na vida da comunidade de cada uma. O facto de pertencerem e participarem na vida da sua

comunidade faz com que constatem o valor do ambiente de desenvolvimento das pessoas. Para além disso, também reconhecem e respeitam as diferenças sociais, económicas, religiosas, políticas, entre outras, da sociedade.

O domínio da relação interpessoal ou *interpersonal skills* “respeita à capacidade de estabelecer e manter relacionamentos diversificados saudáveis e gratificantes com indivíduos e grupos. Pressupõe comunicar com clareza, ouvir ativamente, cooperar, resistir à pressão dos pares e social, saber negociar de forma construtiva os conflitos, oferecer e procurar ajuda, quando necessário” (DGS, 2016, p. 22). Este domínio está direcionado para quem tem bons relacionamentos com os/as colegas, com a escola e com os/as docentes. O relacionamento com os/as colegas fortalece a amizade e o espírito de equipa, ou seja, a criança torna-se mais produtiva; e, por fim, com os/as docentes, acaba por ter mais satisfação e respeitar os/as seus/suas “orientadores/as”.

Por fim, o domínio da tomada de decisão responsável ou *decision making* “respeita à capacidade de fazer escolhas construtivas e positivas sobre: o comportamento pessoal e interações sociais com base na análise dos padrões éticos, questões de segurança, normas sociais, avaliação realista das consequências de várias ações para o bem-estar pessoal e dos outros” (DGS, 2016, p. 22). Neste domínio, quem toma decisões responsáveis é quem analisa a informação, como os prós e contras das situações, sabe fazer escolhas e assume o risco.

No seu máximo potencial, estes cinco domínios SEL refletem-se em “melhor autoconsciência, autogestão, consciência social, relacionamento interpessoal e na capacidade de tomar decisões responsáveis” (DGS, 2016, p. 23); por sua vez, em crianças e jovens o desenvolvimento destas competências acabará, também, por conduzir a melhores atitudes dos/as alunos/as acerca deles/as próprios/as, dos/as outros/as e da escola.

Os programas de aprendizagem social e emocional só resultam se houver trabalho colaborativo entre a escola, a família e a comunidade, dando oportunidade aos/às alunos/as de aplicarem as competências que adquiriram, beneficiando a sua vida académica, social e emocional (Santos, 2018).

Para a DGS (2019), este desenvolvimento socioemocional é um processo complexo, presente desde o nascimento e ao longo de toda a vida, sendo influenciado pela história e experiência pessoal de cada indivíduo. Ao aplicar um modelo de

aprendizagem social e emocional no ambiente escolar, é necessário que os/as adultos/as envolvidos adquiram novos conhecimentos e habilidades para oferecer um modelo eficiente aos/às alunos/as.

A escola, ao criar um ambiente de aprendizagem impulsionador de competências sociais e emocionais, fomenta a ligação da criança à instituição, provocando um decréscimo dos comportamentos de risco e, conseqüentemente, um acréscimo dos comportamentos sociais, sendo este um dos objetivos da aprendizagem social e emocional (Santos, 2018).

Dentro dos cinco domínios da aprendizagem social e emocional (SEL), existem subtemas que são transversais e que “correspondem a áreas do desenvolvimento e da relação que se jogam desde o início do ciclo de vida na construção de cada indivíduo e do seu tecido social” (DGS, 2016, p. 24) Os dez subtemas são: identidade; emoções; autonomia; proteção; violência; escolhas, desafios e perdas; valores; interação e pertença.

Relativamente à identidade, esta corresponde ao “desenvolvimento da consciência de ser uma pessoa única” (DGS, 2019, p. 16). As emoções têm como objetivo “desenvolver o autoconhecimento na sua dimensão emocional” (DGS, 2019, p.16). No que diz respeito à autonomia, esta deve estar presente em todas as etapas do crescimento de um indivíduo. A proteção diz respeito ao conhecimento de fatores de risco. A violência tem como objetivo adotar o respeito pelos/as outros/as. As escolhas, desafios e perdas, dizem respeito “às fases do processo de tomada de decisão; definir objetivos e gerir emoções e valores associados” (DGS, 2019, p.16). Os valores referem-se ao respeito pelo/a outro/a e pelas diferenças. A interação vai ao encontro das relações respeitadas com as pessoas e o meio envolvente. E, por fim, a pertença, que diz respeito à pertença individual e social.

A DGS (2019) refere, ainda, um conjunto de benefícios decorrentes da aquisição de competências sociais e emocionais em crianças e jovens, entre os quais:

- Mais envolvimento dos/as alunos/as na escola e nas aprendizagens;
- Diminuição dos problemas emocionais e comportamentais;
- Maior capacidade de resolução de problemas e resiliência;
- Menor risco de alguns tipos de perturbações mentais;
- Prevenção do risco de uso/abuso de drogas;

- Menor risco de comportamento antissocial e criminal;
- A longo prazo, melhoria dos resultados socioeconómicos na vida adulta.

#### **4. Problemas de Comportamento e Competências Sociais e Emocionais**

Atualmente e segundo Alves (2014), os problemas de comportamento (PC) afetam cada vez mais os/as alunos/as, conduzindo ao insucesso escolar e à projeção de uma má imagem da instituição educacional. Como também afirma Santos (2018), os problemas de comportamento juntamente com as competências sociais e emocionais, afetam o desempenho académico porque ambas se influenciam mutuamente.

Os/As alunos/as com problemas de relacionamento no seu meio social correm maior risco de desenvolver problemas de comportamento, problemas emocionais e problemas de aprendizagem, ao enfrentarem dificuldades no domínio das competências sociais (Lopes et al., 2006, citado por Silva, 2022).

Não existe uma definição consensual para problemas de comportamento (PC), pois estes podem acontecer e variar consoante o ambiente em que ocorrem ou as pessoas que rodeiam a criança. Ou seja, um determinado comportamento pode ser considerado normal fora da sala de aula, mas o mesmo pode não o ser dentro da sala de aula. Segundo Silva (2012) “[...] um comportamento para ser considerado problemático ou perturbador, não pode ser visto de forma isolada e descontextualizada, desde logo porque este pode ser aceitável num dado contexto (por exemplo, correr atrás de um colega, no recreio) e não o ser noutra (fazer o mesmo na sala de aula)” (p.15).

Assim, verifica-se que “o termo problemas de comportamento é bastante ambíguo e controverso, possuindo definições vagas, terminologias distintas, exaustivas e sem limites claros para alguns tipos de problemas de comportamento” (Silva, 2022, p. 8). Isto, deve-se ao facto de que vários fatores podem influenciar um comportamento que é considerado problemático ou perturbador, entre os quais: o contexto da situação problemática; a tolerância ou a falta de tolerância do/a observador/a; as características pessoais, sociais e emocionais do/a aluno/a com o comportamento perturbador (Silva, 2022).

Apesar disto, vários/as autores/as afirmam que problemas de comportamento são “[...] o resultado de um desvio do comportamento social” (Bolsoni, Silva & Del Prette, 2003; Marcelli, 2005; Pires, 2003 citados por Amaral 2010, p.4). Ou seja, os

comportamentos mais agressivos e impulsivos são considerados comportamentos anormais e conseqüentemente, representam problemas de comportamento.

A coexistência de problemas psicossociais com dificuldades de aprendizagem tem sido estudada ao longo dos anos. De um modo geral, os estudos mostram que os/as alunos/as com dificuldades de aprendizagem têm maior probabilidade de apresentar um maior número de problemas psicossociais em comparação com os/as alunos/as sem dificuldades de aprendizagem (Gadeyne et al., 2004, Greenham, 1999 citados por Silva, 2022).

Existem dois grupos significativos de comportamento problemático entre os/as alunos/as com dificuldades de aprendizagem. Os/as alunos/as com problemas de conduta, atenção, hostilidade e comportamento antissocial estão de um lado e os/as alunos/as com problemas de ansiedade, depressão e isolamento social estão de outro. Considera-se, deste modo, que as dificuldades de aprendizagem afetam a autopercepção dos/as alunos/as e que esses sentimentos podem afetar seu comportamento na sala de aula (Vandergriff & Rust, 1985).

As competências sociais e emocionais estão relacionadas com os problemas de comportamento, uma vez que o seu desenvolvimento está associado a problemas na regulação de emoções e, conseqüentemente, do comportamento. Como refere Matos, Simões & Canha (2008; citados por Braga, Pereira & Simões, 2016) “o défice nestas competências relaciona-se com problemas de comportamento [...]” (p.381). Quando os/as alunos/as não apresentam características como a empatia, a capacidade para resolver conflitos, entre outras, há uma tendência para haver comportamentos disruptivos.

Como referem os/as autores/as Rosa, Matos, Del Prette e Del Prette (2005; citados por Braga, Pereira e Simões, 2016) “[...] as dificuldades de aprendizagem estão associadas a problemas emocionais e de comportamento, que podem interferir nas relações da criança, em vários contextos” (p. 381).

O facto de as competências sociais e emocionais não serem trabalhadas na escola provoca dificuldades na interação social, na regulação das emoções e comportamentos problemáticos. Posto isto, a aquisição destas competências influencia o desempenho escolar dos/as alunos/as bem como as relações com os/as outros/as. “A promoção de competências sociais e emocionais é uma forma de intervir na problemática dos

problemas de comportamento (Matos & Spence, 2008 citados por Braga, Pereira e Simões, 2016, p.381).

## **CAPÍTULO II – METODOLOGIA**

## 1. Ponto de Partida e Objetivos

O tema do Relatório, como referido, é a educação emocional e a promoção de competências sociais e emocionais. É um tema cada vez mais falado e explorado no sistema educativo português, mas ainda precisa de atenção e investigação.

Por outro lado, a evidência mostra que para além de se explorar e trabalhar este domínio diretamente com os/as alunos/as é essencial que o/a professor/a contribua para estas competências tanto sociais como emocionais; ou seja, este/a deve ter um papel ativo na aquisição destas competências nos/as alunos/as, auxiliando para que as desenvolvam num ambiente onde estas se sintam bem e seguras. Como refere Fernandes (2020) “[...] quando são criados ambientes acolhedores em salas de aulas, relações positivas entre professor-aluno, ambientes participativos, atenciosos e recetivos, estamos a promover ligações efetivas com os/as alunos/as e consequentemente, a desenvolver e a promover competências socio emocionais.” (p.38). Contudo, o/a professor/a não é o/a único/a agente ativo/a neste processo. A direção da escola bem como os/as assistentes operacionais têm de ser sensíveis a estas questões, na perspetiva de se considerar a total ecologia da instituição. As relações entre diferentes intervenientes educativos/as, sejam eles/as professores/as, assistentes, colegas ou pais, entre outros/as, é fundamental para a promoção e desenvolvimento de competências sociais e emocionais. O facto de os/as alunos/as terem de interagir com diferentes pessoas em contextos diversos, faz com que desenvolvam estas competências, como também influencia, positivamente, o desempenho académico de cada criança. Como refere Vygotsky, citado em Fernandes (2020) “[...] as práticas pedagógicas não dependem unicamente do professor para serem intencionais, (...) currículo, gestão, formação de professores, avaliação, recursos e práticas pedagógicas são dimensões institucionais que devem enfatizar (...) em diversos contextos de aprendizagem (...) como de escola, família, comunidade e trabalho” (p.38).

Após um período de observação e reflexão, decidimos implementar um conjunto de atividades, tendo em vista a promoção de competências sociais e emocionais numa turma complexa, ao nível das relações interpessoais e nas questões que envolvem a ligação e a comunicação escola-família.

A presente intervenção surge, assim, da observação de dificuldades significativas nos/as alunos/as desta turma, ao revelarem problemas na gestão das suas emoções, principalmente na manifestação da frustração.

Tendo-se observado dificuldades no ambiente familiar de muitas alunos/as e um foco reduzido na promoção e desenvolvimento de competências sociais e emocionais, tornou-se essencial implementar estratégias que ajudassem os/as alunos/as a regular as suas emoções e a fortalecer as suas relações sociais com as pessoas que os rodeiam.

Relativamente aos objetivos gerais desta intervenção, passamos a citar:

- Promover o desenvolvimento de competências sociais e emocionais, ou seja, que os/as alunos/as consigam identificar as suas emoções e lidar com elas;

- Criar um ambiente escolar onde os/as alunos/as se sintam integradas, compreendidas e com sentimentos de pertença a uma comunidade inclusiva que valoriza as suas emoções;

- Estimular a resiliência emocional dos/as alunos/as, ajudando a contornar ou ultrapassar obstáculos e dificuldades, tanto a nível escolar como pessoal.

Em relação aos objetivos específicos da intervenção, consideramos:

- Fortalecimento da autoestima dos/as alunos/as fazendo com que se sintam capazes de enfrentar dificuldades e valorizadas enquanto ser único e membro de um grupo;

- Ensinar/promover estratégias de regulação de emoções, de modo a conseguirem lidar com as suas frustrações, reduzindo comportamentos impulsivos e incentivando a resolução eficaz de conflitos;

- Promover a empatia, incentivando à compreensão das emoções dos/as outros;

- Envolver as famílias no processo do desenvolvimento emocional e social, reforçando as competências adquiridas na escola.

Estes objetivos guiaram a construção e implementação das atividades realizadas, cuja natureza se caracterizou pela organização, sistematicidade e intencionalidade, tendo em vista monitorizar o progresso dos/as alunos/as e, ao longo do processo, proceder aos ajustes necessários.

## **2. Procedimentos**

### **2.1. Participantes e contexto**

A escola onde decorreu a intervenção está localizada no concelho de Coimbra, mais concretamente no centro da cidade. A instituição educativa está situada numa área com intensa atividade comercial e de serviços públicos, o que atrai moradores/as tanto portugueses/as como estrangeiros/as. Esta escola é constituída por 80 alunos/as que se encontram divididos por quatro turmas, uma por cada ano escolar.

A construção é invulgar para uma escola de primeiro ciclo, visto que a sua estrutura não é adequada para alunos/as com mobilidade reduzida, nem para alunos/as com necessidades específicas, possuindo muitas escadas. Contudo, e apesar do mencionado, esta escola tem um elevador de acesso para indivíduos com mobilidade reduzida e duas escadas, uma delas interior para acesso comum, e uma exterior, para casos de emergência.

A escola é constituída pela sala das assistentes operacionais de educação, o salão polivalente e acesso ao espaço do recreio, a biblioteca e os gabinetes de apoio psicológico - Serviço de Psicologia e Orientação (SPO). Para além disto, encontram-se as salas de aula do primeiro ao quarto ano, salas de apoio, uma sala de arrumos e casas de banho comum a docentes, não docentes e alunos/as e ainda uma casa de banho adequada a pessoas com necessidades específicas ao nível da locomoção.

Relativamente à proveniência sociocultural dos/as seus/suas alunos/as, a turma que acompanhámos ao longo destes meses residia maioritariamente na cidade, apresentando um nível socioeconómico relativamente baixo. Os/As alunos/as moram no centro da cidade pois é a área de influência da instituição e como muitos se deslocam a pé para a instituição, torna-se mais acessível às famílias. Para atenuar esta situação de privação socioeconómica, o Agrupamento implementou diversas medidas, entre as quais a atribuição de uma verba anual de 20€ por aluno/a para visitas de estudo, a criação de um banco de manuais escolares, entre outros.

No que diz respeito à turma do segundo ano, esta era inicialmente constituída por 20 alunos/as, 12 meninas e 8 meninos. A meio do ano, uma menina de descendência brasileira regressou ao seu país de origem ficando a turma apenas com 19 alunos/as. As idades destes alunos/as situavam-se entre os 6 e os 8 anos de idade. Tratava-se de uma

turma heterogénea, com alguns/mas alunos/as apresentando problemáticas específicas, cognitivas ou familiares, tais como hiperatividade e défice de atenção, impulsividade e atraso cognitivo. Algumas destes/as alunos/as encontravam-se diagnosticadas e outras ainda em processo de avaliação. Durante o ano letivo, duas alunas com aprendizagem equivalente ao final do 1.º ano, necessitaram de materiais apropriados ao seu nível de aprendizagem. Essa adaptação dos materiais permitiu incluí-las em todas as atividades integradas, garantindo as mesmas oportunidades que os/as colegas. Essas alunas encontravam-se apoiadas pelo Decreto-Lei n.º 54/2018, recebendo adaptações curriculares significativas e um programa educativo individualizado.

No que diz respeito às dificuldades de aprendizagem manifestavam-se, principalmente, nas disciplinas de português e matemática. Apesar de estarem no 2.º ano de escolaridade, alguns/mas alunos/as apresentavam dificuldades na articulação da fala, sendo acompanhados por uma Terapeuta da Fala após as aulas. Três alunos/as encontravam-se abrangidos/as pelo Decreto-Lei n.º 54/2018, que prevê adaptações curriculares não significativas. Esses/as alunos/as recebiam apoio escolar e adaptações nas provas, quando necessário.

De um modo geral, verificavam-se diferentes níveis e ritmos de aprendizagem na turma. Apesar disso, a professora responsável considerava o desempenho geral da turma, em comparação ao ano anterior, significativamente melhor.

Relativamente às relações na instituição, observámos que estas eram de cariz profissional, havendo momentos de partilhas de práticas e ideias e apoio entre docentes. A relação entre os/as professores/as e os alunos/as pautava-se pelo respeito. Porém, existiam momentos em que o ambiente ficava instável, devido a problemas de comportamento nos/as alunos/as.

Verificou-se que a relação entre os/as Encarregados/as de Educação (EE) e a professora cooperante se efetuava estritamente através da via *e-mail* ou reuniões formais, previamente marcadas. A professora cooperante impôs este limite após algumas experiências menos boas em anos anteriores. Apesar disto, a docente enviava *mail* diariamente aos/às EE, de modo a estarem a par da rotina escolar, garantido uma boa comunicação entre a escola e a família. Contudo, e apesar do esforço da professora cooperante, muitos/as EE mostraram-se sistematicamente desinteressados/as.

## **2.2. Instrumentos**

Tendo como objetivo aprofundar o conhecimento da realidade educativa em estudo e procurando obter uma visão mais ampla e detalhada do contexto de intervenção, recorreu-se à utilização de diversos instrumentos de recolha de dados.

Os instrumentos adaptados neste estudo incluíram entrevistas, aplicadas aos/às alunos/as e professora cooperante, questionários (também destinados aos/às alunos/as e professora) e grelhas de observação (observação participante). Deste modo, foi possível obter diferentes tipos de dados, permitindo uma melhor compreensão do ponto de partida bem como dos resultados da intervenção educativa, enquanto foi dada a oportunidade aos/às alunos/as de participar ativamente no processo de avaliação.

### **Entrevista Semiestruturada**

Pretendia-se com a entrevista aos/às alunos/as e professora cooperante, criar um ambiente confortável e de partilha, em que fosse possível entender as perceções, crenças e sentimentos do grupo no que diz respeito ao clima da sala de aula, focando diversos aspetos sociais e emocionais do seu funcionamento e a qualidade das relações entre pares e da professora com os/as alunos/as.

O facto de a entrevista ser semiestruturada promoveu o aparecimento de novas questões para além daquelas que estavam estipuladas e previstas no rumo inicial da entrevista. Como refere Manzini (1991, citado por Manzini, 2004), “a entrevista semiestruturada está focalizada num assunto sobre o qual confecionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista. (...), esse tipo de entrevista pode fazer emergir informações de forma mais livre e as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas.” (p.2). A entrevista semiestruturada inicia-se com questões previamente preparadas, tendo em vista a recolha de dados, mas é possível dar liberdade ao/à entrevistador/a para colocar questões para além das inicialmente estipuladas (Manzini, 2004).

Tendo por base a análise das respostas às entrevistas (que poderá ser consultada no subcapítulo de análise dos dados), começou-se a delinear as atividades que iriam ser

implementadas no grupo e os seus respetivos domínios de intervenção: autonomia, emoções, comunicação e valores.

### **Questionário de Autorresposta**

Ainda com o objetivo de obter dados, que permitissem avaliar o impacto da intervenção e pretendendo-se, para esse fim, usar as perceções da criança, desenvolveu-se um breve questionário (medida de autorresposta), tendo como ponto de partida a Escala de AutoConceito de *Piers Harris*. A *Piers-Harris Children's Self-Concept Scale* foi criada e desenvolvida pelo psicólogo americano *Piers* (1964, 1984) e avalia o autoconceito (atitude positiva ou negativa face a si mesmo). É constituída por seis fatores ou subescalas: comportamental, estatuto intelectual e escolar, aparência e atributos físicos, ansiedade, popularidade, satisfação e felicidade (Veiga, 2006). A escala foi adaptada para a população portuguesa por Feliciano Veiga (2006), é constituída por 60 itens e aplicada a crianças e adolescentes, entre o 2º ano de escolaridade e o 12º (até aos 18 anos).

Um conjunto reduzido de itens da escala foram selecionados e adaptados, tendo o questionário resultante sido aplicado em suporte *Google Forms*. Isto é, os/as alunos/as preencheram este pequeno questionário digitalmente em sala de aula, com o apoio da autora, em dois momentos diferentes: antes e após a intervenção educativa.

A Escala de Autoconceito de *Piers-Harris* é um instrumento de avaliação psicológica, frequentemente utilizado por psicólogos/as em contexto educativo. Pretendia-se usar uma medida de autorrelato, que no domínio socioemocional, contribuísse para a avaliação do impacto da intervenção; deste modo, é importante referir que não se pretendia usar a escala original, apenas desenvolver indicadores resultantes do autorrelato dos/as alunos/as contribuindo, item a item, para obter dados relativos à perceção dos/as alunos/as em relação a si mesmas, antes e após a intervenção educativa.

De um ponto de vista qualitativo, a aplicação do questionário no período pré-intervenção também contribuiu para as decisões subseqüentes, relativas aos objetivos e atividades desenvolvidas com o grupo, tendo contribuído para melhor perceber a relação dos/as alunos/as consigo mesmas e com os/as outros/as.

## **Questionário de Capacidades e Dificuldades**

O questionário de Robert Goodman, *Strenghts Difficulties Questionnaire*, desenvolvido em 1997, foi adaptado para Portugal em 2004 por Fleitlich e colaboradores, tendo sido traduzido como Questionário de Capacidades e Dificuldades (QCD) - Versão Pais e Professores/as. É um questionário que permite conhecer a perceção que pais e professores/as têm do desenvolvimento socioemocional dos/as alunos/as e, segundo Goodman (2001), pode ajudar a evidenciar o risco de problemas de saúde mental, identificando comportamentos sociais adequados e não adequados.

Este destina-se a crianças dos 3/4 anos aos 16 anos de idade, podendo ser respondido por pais, professores/as e pelo/a próprio/a (a partir dos 11 anos). O questionário é composto por vinte e cinco itens, organizados em cinco escalas e apresenta as seguintes subescalas: sintomas emocionais, problemas de comportamento, hiperatividade, problemas de relacionamento com colegas, comportamento pró-social.

O instrumento, de natureza quantitativa, foi utilizado tendo em vista avaliar aspetos do funcionamento socioemocional de um grupo mais restrito de cinco alunos/as, sinalizadas como apresentando necessidades educativas específicas, problemas comportamentais e/ou emocionais. Pretendia-se, deste modo, perceber e identificar alterações antes e após a intervenção, considerando que a escala seria mais sensível aos progressos nos domínios comportamentais, sociais e emocionais, no conjunto de alunos/as selecionadas, em comparação com o restante grupo.

## **Grelha de Observação**

Considerando os diferentes domínios delineados na intervenção educativa aqui documentada - identidade, comunicação, comportamentos, valores, autonomia e emoções - construiu-se uma grelha de observação, cujo preenchimento ocorreu antes, durante e após a intervenção.

A grelha foi construída (anexo 4) com a intenção de orientar o processo de observação para aspetos específicos do comportamento e das interações dos/as alunos/as permitindo, assim, observar e refletir sobre a influência das atividades

implementadas, ajudando a comparar as diferentes fases da investigação e avaliar a evolução dos/as participantes.

A metodologia qualitativa utilizada foi a observação participante de modo a compreendermos os/as alunos/as e as suas ações no contexto escolar, mais especificamente, dentro da sala de aula (Correia, 2009). Esta observação foi realizada com contacto direto com os/as alunos/as e durante todo processo de intervenção. Como refere Spradley (1980 citado por Correia, 2009) “a observação participante permite-nos observar as atividades das pessoas, as características físicas da situação do ponto de vista social e o que nos faz sentir o facto de fazermos parte integrante daquela realidade.” (p.32).

A grelha de observação complementou os dados da entrevista semiestruturada, permitindo observar e avaliar aspetos como a interação dos/as alunos/as entre si.

O tipo de observação neste estudo corresponde à observação com participação ativa. Neste caso, enquanto observadores/as, participávamos nas atividades, orientando os/as alunos/as, mas mantendo a distância necessária, de modo a não comprometer as respostas e, conseqüentemente, a atividade e os seus resultados. (Correia, 2009)

### **2.3.Diagnóstico Educativo**

Com o diagnóstico educativo, pretendíamos identificar a fundo e caracterizar o problema observado em contexto escolar, escutando e considerando as partes envolvidas, tanto os/as alunos/as como a professora. Para esse fim, procedemos à aplicação de entrevista semiestruturadas aos/às alunos/as e à docente, e sua respetiva análise.

#### **Análise das entrevistas: Alunos/as**

Foram realizadas 19 entrevistas aos/às alunos/as da sala do 2.º ano de escolaridade, com idades compreendidas entre os 7 e os 8 anos. Estas entrevistas foram realizadas numa sala onde os/as alunos/as se sentiam à vontade, garantido o seu conforto.

Cada entrevista foi gravada, com o consentimento dos/as alunos/as, dos/as EE e da professora cooperante, de modo a ser possível a consulta das respostas completas no caso de falhar algo na transcrição. Estas foram submetidas a uma análise aprofundada onde conseguimos perceber quais foram as respostas mais repetidas como também, a diversidade das respostas. Por exemplo, na questão “Consequências para o comportamento disfuncional” diversos/as alunos/as responderam “Ficam de castigo”, este tipo de respostas ajudou a identificarmos algumas emoções como a frustração, a impulsividade, entre outras. Para facilitar a análise das respostas dos/as alunos/as e a visualização dos padrões das mesmas, foi essencial a criação de uma tabela.

As questões introduzidas na entrevista realizada aos/às alunos/as focavam-se em diversas áreas, das quais, após uma análise geral do conteúdo, dividimos em duas categorias principais: a qualidade dos relacionamentos interpessoais e os comportamentos na sala de aula e no recreio.

Por cada questão, ordenada numa destas categorias, procedemos à identificação de temas ou padrões emergentes, conteúdos repetidos, de acordo com a tabela de análise que apresentamos de seguida e cuja interpretação redigimos.

É possível consultar o guião das entrevistas semiestruturadas realizado aos/às alunos/as e à docente, nos anexos 4 e 5.

## Resumo e análise da 1ª Parte da entrevista semiestruturada aos/às alunos/as:

### Qualidade dos relacionamentos interpessoais

As questões introduzidas na entrevista realizada aos/às alunos/as focavam-se em diversas áreas, das quais, após uma análise geral do conteúdo, dividimos em duas categorias principais: a qualidade dos relacionamentos interpessoais e os comportamentos na sala de aula e no recreio.

Por cada questão, ordenada numa destas categorias, procedemos à identificação de temas ou padrões emergentes, conteúdos repetidos, de acordo com a tabela de análise que apresentamos anteriormente e cuja interpretação redigimos.

A análise das respostas revelou algumas tendências relevantes.

Na questão 1.1 (*Com quem gosto mais de estar*) podemos observar que a maioria dos/as alunos/as demonstrou preferência em estar com colegas específicos: os/as alunos/as E.B, L.R. e T.S foram os/as mais mencionados/as, o que pode indicar que são percebidos/as pelos/as colegas como mais agradáveis ou populares no contexto social da turma. Para além disto, vários/as alunos/as mencionaram as professoras, o que pode indicar um bom relacionamento aluno/a-professora ou satisfação com a relação educativa.

Relativamente à questão 1.2 (*Com quem mais gosto de fazer os trabalhos*) os/as alunos/as voltaram a nomear alunos/as específicos/as (E.B; L.R; S.L; L.A) e docentes.

Embora alguns/as alunos/as tenham sentido dificuldade em elaborar as suas respostas, a questão 1.3 (*Importância da interajuda: motivos apresentados*) revelou que a maioria tem noção da importância da interajuda e de reciprocidade, tendo emergido nas suas respostas um padrão, manifesto na ideia repetida de que “se ajudamos, ajudam-nos de volta”.

As respostas à questão 1.4. (*O que penso acerca de mim*) demonstram que a maior parte dos/as alunos/as tem uma perceção positiva das suas qualidades físicas e sociais (e.g., sou bonita, sou amigo ou amiga, foram alguns dos atributos mais identificados).

De um modo geral, as respostas à questão 1.5 (*Como se faz um amigo na escola*) foram semelhantes entre os/as alunos/as da turma - “pergunto se quer ser meu/minha amigo/a” - o que nos faz concluir que os/as alunos/as deste grupo (e faixa etária) utilizam uma abordagem mais direta para criar amizades. Algumas respostas mostraram outro tipo de estratégias, uma vez que algumas tentam criar uma relação com os/as colegas convidando-os/as, por exemplo, para jogar à bola.

Na questão 1.6 (*Gosto de estar na escola*) a maior parte dos/as alunos/as respondeu gostar de estar na escola pois é um local onde aprendem e estão com os/as amigos/as. Isto revela que no grupo, os/as alunos/as associam a escola não só à aprendizagem como também às relações com os pares e que a sua avaliação nestas duas áreas que associam à escola: relação com os pares/aprendizagem - é positiva.

A maioria dos/as alunos/as, como podemos observar na questão 1.7 (*Que parte do dia mais gostas*), prefere atividades variadas como pintar, saltar, saltar à corda, entre outras. Estes momentos permitem que os/as alunos/as consigam expressar-se e descontraír. Alguns/mas alunos/as mencionaram a parte da tarde como preferência, provavelmente por ser mais calma e poderem descansar e socializar melhor com os/as colegas. Contudo, é importante referir, um número significativo de alunos/as respondeu preferir estar em sala de aula.

Algumas das respostas à questão 1.8 (*Que parte do dia menos gostas*) vão ao encontro do item anterior, pois os/as alunos/as respondem que a parte que menos gostavam do dia era o almoço/intervalo devido ao barulho e por preferirem o silêncio. Por outro lado, a resposta mais repetida foi mesmo de que não havia nenhuma parte do dia que não gostassem, o que parece indicar que a escola, para estes/as alunos/as, é um lugar seguro, onde se sentem bem.

De um modo geral, podemos concluir, com as respostas dos/as alunos/as, que as relações interpessoais são positivas, mostrando apreço tanto pelos/as colegas como pelas professoras. Para além disto, a escola é vista como um local seguro e de aprendizagem onde gostam de estar.

## **Resumo e análise da 2ª Parte da Entrevista Semiestruturada aos/às alunos/as:**

### **Comportamentos na sala de aula e recreio**

Na categoria comportamento em sala de aula e recreio, passamos a apresentar a análise das entrevistas aos/às alunos/as.

As respostas à questão 2.1 (*Consequências para o comportamento desejado*) indicam que cerca de metade dos/as alunos/as não consegue identificar quais são as consequências do comportamento adequado, pelo que não é evidente a ligação entre a sua conduta e o reforço; algumas, referem recompensas materiais, outras (5 alunos/as) referem recompensas emocionais como receber carinho, beijos ou abraços.

Relativamente à questão 2.2 (*Consequências para o comportamento desadequado*) a maior parte dos/as alunos/as mostra conhecer as consequências para o comportamento indesejável, ao indicar predominantemente que “ficam de castigo”, ainda quem nem sempre especificam o que envolve o castigo; outras respostas indicaram o envio de *mail*, “ralhar”, “não recebe nada” ou “fica sem carinho”, ou sair da sala de aula; duas alunas responderam que nada acontece.

Na questão 2.3 (*Os/as alunos/as devem fazer as mesmas coisas ou coisas diferentes? (S/N): motivos apresentados*), o grupo respondeu consensualmente que pode fazer coisas diferentes. Assim, os/as alunos/as parecem perceber que são seres individuais, dotados de características únicas. Por outro lado, nas suas respostas referem a importância de fazer coisas diferentes, isto é, valorizam as diferenças e/ou compreendem a diversidade.

Na questão 2.4 (*O que é proibido na escola/regras*) as respostas incidiram fundamentalmente sobre comportamentos tais como bater, “dizer asneiras” ou gritar (mas também outros), indicando que o grupo identifica os comportamentos proibidos, incluindo condutas de violência física e verbal. Estas respostas, como também aquelas obtidas na questão 2.5 (*O que é permitido? O que podes fazer na escola?*), mostram que os/as alunos/as têm noção do que devem ou não fazer na escola.

De um modo geral, podemos concluir que a escola é um local onde os/as alunos/as se sentem seguros/as e com vontade de aprender tendo, maioritariamente, uma visão positiva. Para além disto, podemos salientar as relações interpessoais positivas tanto entre si como com os/as docentes o que realça a boa relação aluno/a- docente.

Após a análise das respostas dos/as alunos/as podemos afirmar que os/as alunos/as são autoconscientes e têm uma boa autoestima, no geral, pois têm perceção tanto da sua maneira de ser e de estar como têm noção quais são comportamentos corretos e incorretos.

De seguida, encontra-se a análise da entrevista realizada à professora cooperante (consultar Anexo 3). A professora tem 53 anos de idade, 21 anos de tempo de serviço e o grau de licenciatura em Educação Básica.

A entrevista foi construída tendo por intuito analisar e compreender a sua perspetiva sobre a gestão do comportamento em sala de aula e a promoção de competências sociais e emocionais na escola.

## **Resumo e análise da Entrevista Semiestruturada à Professora Cooperante:**

Tendo por base a entrevista e as respostas da docente, organizamos a mesma em duas categorias: competências sociais e emocionais e gestão do comportamento.

Relativamente à categoria de aprendizagem social e emocional (promoção de competências socioemocionais), verifica-se que na perspetiva da docente a relação educativa com o grupo é positiva (*“relação muito próxima, de carinho (...) e de muita preocupação com os/as alunos/as”*); a sua perspetiva está de acordo com a perceção dos/as alunos/as, pois na questão *“Com quem gosto mais de estar”* muitas responderam - *a(s) professora(s)* (como anteriormente indicado).

A professora é um “porto seguro”, procurando apoiar os/as alunos/as com “disponibilidade total” (na hora de almoço e intervalo); dá-lhes a oportunidade de desabafar e conversar com ela, mostrando “firmeza e carinho”, o que revela importantes qualidades no que à construção de relações positivas diz respeito.

Como sabemos, relações professor/a-aluno/a baseadas no respeito, na empatia e numa comunicação eficaz contribuem para um ambiente de sala de aula mais estruturado e positivo e, por consequência, para uma melhor gestão do comportamento.

Por outro lado, a professora refere ensinar estratégias para lidar com a frustração, usar exemplos pessoais para modelar a resolução de problemas ou promover estratégias de regulação de emoções, tais como, meditação guiada. De acordo com o observado em sala de aula, também se verifica que as qualidades da relação professora-aluno/a são diversas: existe abertura à partilha de acontecimentos e curiosidades com a turma; é empática quando vê que a criança está triste ou frustrada, tentando ajudar; promove a autonomia, fazendo com que os/as alunos/as resolvam os problemas sozinhos/as antes de pedirem ajuda, entre outras.

Deste modo, a docente parece compreender o que são competências sociais e emocionais e implementa na turma, práticas e estratégias, que contribuem para a sua promoção e aprendizagem.

No que diz respeito às situações de desentendimento ou conflitos entre os/as alunos/as, a docente implementa medidas de participação da criança, promotoras de autonomia (*“Diálogo, assembleias de turma (...)”*); refere a importância de estabelecer limites, pois *“não pode haver falta de coerência”*, adotando uma posição preventiva e pró-ativa em relação aos conflitos e condutas em sala de aula.

Em relação à segunda categoria de questões: gestão do comportamento - profundamente interligada com a categoria prévia de aprendizagem socioemocional - verifica-se que a docente valoriza a existência de limites e regras, procurando atuar com coerência (“(...) o/a professor/a deve ser exemplo e ser coerente entre aquilo que diz e pratica”).

Compreende que os problemas de comportamentos podem ser originados por diversos fatores ((...) forma da criança manifestar algum desconforto, porque houve alguma situação em ou casa ou na escola (...); “Tem a ver com o não conseguir acompanhar algum conteúdo (...); “Situações dos recreios, o/a colega não quis brincar.”).

A professora também refere que o momento do dia em que existem mais problemas é sempre após os intervalos – alguns/mas dos/as alunos/as na entrevista mencionam de igual modo que a parte do dia que menos gostam é o intervalo ou a hora do almoço.

Acerca do comportamento inapropriado, as estratégias sugeridas pela professora são fundamentalmente de diálogo, ainda que de acordo com os/as alunos/as, possam existir outras soluções ou métodos adotados (indicam que ficam de “castigo”, mas nem sempre se especifica de que castigos se trata ou se apenas ocorrem no contexto escola ou em contexto escolar e familiar).

Por fim, a docente tem autoconsciência das suas emoções e de que forma pode trabalhá-las (“Tentando manter a calma (...); “Refletir muito na vida e não culpabilizar quando não consigo que as respostas dos/as alunos/as sejam aquelas que eu esperava.”).

Concluindo, o diagnóstico permitiu analisar o clima de sala de aula e a relação professora-aluno/a. Posto isto, analisamos que seria interessante trabalhar as competências sociais e emocionais do grupo: o clima da sala era propício a atividades que englobassem as competências sociais e emocionais, pois existia uma boa relação educativa; percebemos que seria útil trabalhar aspetos ou competências relacionadas com a gestão de conflitos, a regulação e expressão de emoções, entre outros; tínhamos também a noção de que os/as alunos/as saíam beneficiadas com este tipo de atividades no que diz respeito ao nível da autonomia, autoconsciência, entre outros. Por fim, e não menos importante, este tipo de atividades poderia aproximar a escola da família, uma vez que se verificava que os pais não respondiam às solicitações da docente.

## 2.4 Intervenção

A intervenção foi desenvolvida de acordo com o diagnóstico educativo efetuado. Esta tinha como objetivos promover competências sociais e emocionais nos/as alunos/as da turma do 2.º ano, bem como contribuir para a regulação das suas emoções o que, conseqüentemente, contribuiria para diminuir os problemas de comportamento.

O diagnóstico educativo revelou alguns desafios, mas também aspetos positivos, isto é, apesar de terem sido identificados comportamentos disruptivos também foi identificado um ambiente favorável na sala de aula e ao nível das relações interpessoais. Deste modo, existia um contexto propício para aquisição de competências sociais e emocionais.

Posto isto, a intervenção não se focou apenas na regulação de emoções e nos problemas de comportamento, mas também na consolidação de competências já adquiridas. O plano de intervenção implementado inspirou-se no roteiro do Ministério da Saúde e Direção Geral de Saúde, publicado em 2019. Este documento realça a importância da aprendizagem de competências sociais e emocionais e a forma como um ambiente escolar positivo favorece os/as alunos/as. Cada atividade tem objetivos e subdomínios específicos alinhando-se com os objetivos do Manual de promoção de competências socioemocionais.

O plano foi organizado e desenvolvido tomando por base o roteiro do Ministério da Saúde - Direção Geral de Saúde, *“Saúde Mental em Saúde Escolar: Manual de promoção de competências socioemocionais”* (DGS, 2019), o qual concebe procedimentos/atividades e instruções para intervenções no que diz respeito à promoção de competências sociais e emocionais em meio escolar.

O *“Manual Saúde Mental em Saúde Escolar - Promoção de Aprendizagens Socioemocionais em Meio Escolar”*, integra alguns temas e objetivos do Referencial de Educação para a Saúde e oferece uma orientação nas áreas da promoção da saúde e bem-estar como um todo, bem como do desenvolvimento das relações interpessoais.

O principal objetivo do Manual é constituir-se como um recurso pedagógico para facilitar a implementação de projetos locais da promoção de bem-estar em meio escolar, orientado pela tipologia de programas de aprendizagem SEL (*Social and Emotional Learning*). O Manual destina-se à comunidade escolar e a todos/as aqueles/as que nela estejam envolvidos/as ou interessados/as em projetos de promoção de bem-estar em meio escolar dirigidos a alunos/as da educação pré-escolar ao ensino secundário e encontra-se disponível

nos sites da Direção Geral da Saúde (DGS) e da Direção Geral da Educação (DGE), em competências socioemocionais, para *download* e apoio à intervenção (DSG, 2019).

A intervenção que realizámos, inspirada nas atividades propostas pelo Manual, é composta por 6 sessões e 3 Trabalhos para Casa. Cada sessão teve uma duração entre 45 a 60 minutos, à exceção da primeira atividade que ocupou 60 minutos em cada dia, dois dias seguidos. As sessões foram realizadas em contexto escolar, uma vez por semana, e complementadas por atividades realizadas em casa com a família. A intervenção decorreu em fevereiro, março e abril.

Um dos objetivos, ao intervirmos e realizarmos atividades nesta turma, era o de envolver as famílias no decurso desta intervenção. Posto isto, foram enviadas 3 tarefas para os/as alunos/as realizarem em casa com as famílias, de modo que estas se sentissem incluídas nas atividades e no quotidiano dos/as alunos/as. Como há situações familiares complexas nesta turma (por exemplo, alunos/as que não vivem com o pai ou mãe), salientámos a importância da colaboração de todos/as e foi dada uma atenção redobrada na preparação e escolha das atividades.

A escolha das atividades para a implementação fundamentou-se nos subdomínios de competências sociais e emocionais sugeridos pelo Manual em Saúde Mental e Saúde Escolar (DGS, 2019). Estes englobam áreas do desenvolvimento social e emocional dos/as alunos/as o autoconceito, a autorregulação, entre outros. A escolha destes subdomínios foi de acordo com as necessidades e dificuldades apresentadas no diagnóstico educativo, tendo em consideração as dificuldades apresentadas pela turma bem como as competências já exibidas pelo grupo.

De seguida, serão apresentadas as atividades implementadas através de tabelas que organizamos da seguinte forma: em cada tabela está descrita a atividade, bem como os subdomínios que foram trabalhados e os respetivos objetivos. Refere-se, também, a duração da atividade e, na maioria das vezes, as respostas e/ou *feedback* dos/as alunos/as.

**Atividade 1 (Tarefa realizada em casa/TPC): “Origem do meu nome”**

A primeira atividade a ser implementada foi o trabalho para casa intitulado “Origem do meu nome”. Decidimos iniciar a intervenção com esta atividade, experimentando um exercício que não fosse muito exigente e que pudesse ser realizado em família.

Esta atividade foi realizada no âmbito do(s) subdomínio(s) da identidade e da comunicação.

**Tabela 1**

Atividade 1: "Origem do meu nome"

Atividade 1	Descrição	Subdomínio	Objetivos	Duração	Respostas dos/as alunos/as
Tarefa realizada em casa - "Origem do meu nome"	"As crianças e os/as alunos/as pesquisam as raízes do seu nome, questionando pais ou Encarregados/as de Educação/adulto de referência acerca da sua origem, assim como sobre o seu significado, para posteriormente poderem (ou não) partilhar. Este exercício consolida a construção da identidade pessoal e estabelece um sentido transgeracional, com a família e com a cultura, estimulando o diálogo e a intimidade."	Identidade  Comunicação	-Desenvolver a consciência de ser uma pessoa única com uma mente própria, no mundo que a rodeia;  -Conhecer a importância da comunicação de forma eficaz.	1 dia (30 minutos)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- "Os meus pais escolheram D. porque é único"</li> <li>- "A minha mãe escolheu o nome I. porque eu nasci no Dia de Reis e o nome da namorada de D. Dinis é I."</li> <li>- "A minha mãe escolheu o nome L. porque gosta de uma cantora chamada L. Louguiles"</li> <li>- "Os meus pais escolheram o meu nome porque é o nome de uma pedra preciosa"</li> <li>- "A minha mãe escolheu o meu nome porque era o nome de um rei"</li> <li>- "Os meus pais escolheram o meu nome porque era curto e lindo"</li> <li>- "A minha mãe escolheu o nome C. porque é o nome de uma cantora e compositora norte-americana que gosta muito"</li> <li>- "Porque os meus pais gostavam do nome"</li> <li>- "Porque os meus pais achavam o nome bonito"</li> </ul>

### Reflexão

Esta atividade não correu totalmente como esperávamos. Apesar de ter sido explicado oralmente a tarefa e estar explícito na folha que levaram para casa, alguns/mas alunos/as foram ver à *Internet* a origem do seu nome e não o porquê de os pais o terem escolhido. Contudo, alguns/mas alunos/as entenderam o objetivo da atividade e deram respostas muito interessantes.

De um modo geral, foi interessante saber o motivo dos nomes dos/as alunos/as, tanto para eles/as como para nós, notando-se que muitos/as ficaram entusiasmados/as pois não sabiam o porquê de terem aquele nome.

Apesar de alguns/mas alunos/as terem ido pesquisar a origem do seu nome à *Internet* a mesma foi desenvolvida com os pais, que era um dos objetivos da atividade.

**Atividade 2 (Tarefa realizada em casa/TPC): “Os medos de infância”**

Esta segunda atividade intitulada “O medo de infância” foi de igual modo desenvolvida com a família; uma vez mais procurámos envolver as famílias nas atividades escolares e no desenvolvimento emocional dos/as alunos/as.

Esta atividade foi realizada no âmbito do(s) subdomínio(s) da identidade, da comunicação e das emoções.

**Tabela 2**

*Atividade 2: “Os medos de infância”*

<b>Atividade 2</b>	<b>Descrição</b>	<b>Subdomínio</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Feedback dos/as alunos/as</b>	<b>Duração</b>
Tarefa realizada em casa – “Medos de infância”	“As crianças questionam pais ou Encarregados/as de Educação acerca dos seus medos na infância e das estratégias para os tranquilizar. Este exercício pode ser alargado a outros afetos, podendo sugerir-se que se investigue, por exemplo, episódios em que estes estavam “zangados”, ou “felizes”, ou “aflitos”, e se explore recordações e reações associadas.”	Identidade  Comunicação  o  Emoções	-Conhecer a importância da comunicação de forma eficaz;  - Adotar uma cultura de respeito e tolerância.  - Identificar e perceber a origem das emoções	- “Não sabia que a minha mãe tinha medos”  - “Eu também tenho medo do escuro como o meu pai”  - “Eu já sabia que a minha mãe tinha medo de aranhas”  - “Gostei de saber os medos dos meus pais”	1 dia (30 minutos)

## Reflexão

Esta tarefa foi a mais diversificada e interessante ao nível de respostas e entusiasmo da turma. O facto de os/as alunos/as descobrirem os medos de infância dos membros da família e terem a percepção que todos temos medos, e que há forma de ultrapassá-los, foi enriquecedor. Os/as alunos/as estavam cheios de vontade de partilhar os medos com a restante turma, o que tornou a atividade ainda mais especial. O resultado e a participação das famílias foram muito positivos.

O objetivo desta atividade, para além do referido, era também de promover a comunicação e partilha de emoções entre membros da família com os/as alunos/as. As respostas foram muito interessantes e algumas repetidas como, por exemplo, o medo do escuro e das aranhas. Em conversas com os/as alunos/as, algumas disseram que não sabiam o medo dos/as seus/suas familiares e até partilharam alguns dos seus medos.

### **Atividade 3 (Tarefa realizada em casa/TPC): “Escala de comportamento”**

A terceira atividade a ser implementada, também foi uma tarefa realizada em casa, mas um pouco diferente das que já se tinham realizado. Esta atividade intitulada “Escala de comportamento” foi essencial na intervenção porque conseguimos ter percepção da noção que os/as alunos/as tinham de certos comportamentos e atitudes, ou seja, o que achavam sobre as mesmas.

Esta atividade foi realizada no âmbito do(s) subdomínio(s) da identidade, da comunicação e da violência.

**Tabela 3**

Atividade 3: "Escala de comportamento"

Atividade 3	Descrição	Subdomínio	Objetivos	Duração
Tarefa realizada em casa – "Escala de comportamento"	"As crianças solicitam junto de pais ou Encarregados/as de Educação colaboração para identificar, por exemplo, através de uma escala, comportamentos agressivos que vão do adaptativo ao destrutivo, por exemplo, dizer "não", morder ou beliscar, fazer uma birra, competir numa prova de desporto, bater em alguém, discriminar alguém pela sua diferença, provocar a morte a algum ser vivo (mosca ou pessoa), planejar uma guerra. Podem assinalar quantos e quais comportamentos estão presentes nos seus atos quotidianos ou na sociedade atual."	Identidade  Comunicação  Violência	-Conhecer a importância da comunicação de forma eficaz; -Identificar violência dirigida aos/às outros/as e ao/à próprio/a; adotar uma cultura de respeito e tolerância.	1 dia (20 minutos)
<p><b>Reflexão</b></p> <p>Nesta atividade analisamos as respostas em que avaliam se determinadas atitudes estão corretas e outras erradas. Esta tarefa fez-nos refletir porque há alunos/as que tinham algumas das atitudes descritas no mesmo e responderam, na escala, com menor valor, ou seja, há alunos/as que cotaram a frase "faço birras" ou "bato nas outras pessoas" com menor valor (1) e, no entanto, fazem-no na escola. Posto isto, é algo que não corresponde à realidade fazendo com que reflitamos acerca destas respostas levando-nos a pensar que não têm noção das suas atitudes ou não quiseram admitir as mesmas.</p>				

#### **Atividade 4: “Como me sinto hoje”**

A quarta atividade foi a primeira realizada exclusivamente em sala de aula. Tratou-se de uma entrevista mais informal, uma espécie de conversa tendo em vista deixar os/as alunos/as à vontade para partilhar o que sentiam naquele momento.

Esta atividade foi realizada no âmbito do(s) subdomínio(s) da comunicação e das emoções.

**Tabela 4**

*Atividade 4: “Como me sinto hoje”*

<b>Atividade 4</b>	<b>Descrição</b>	<b>Subdomínio</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Respostas dos/as alunos/as</b>	<b>Duração</b>
“Como me sinto hoje”	Esta atividade serve para questionar os/as alunos/as, em grupos de 5 elementos, sobre como se estão a sentir, o porquê e se alguém já se sentiu assim (explicar para as crianças não se sentirem sozinhas e que têm alguém que as compreenda).	Comunicação  Emoções	-Saber identificar as suas emoções e o motivo de estar a senti-las.  - Escutar e respeitar os/as colegas.	Justificação dos/as alunos/as após afirmarem que estavam felizes:  - “Porque quando sair da escola os meus pais vão-me comprar coisas” - “Porque gosto de estar na escola (aprendo muito) e porque o meu pai brinca comigo” - “Porque o meu pai leva-me aos treinos e porque brinco com ele” - “Porque não sabia que ia ser o primeiro a acabar a ficha de avaliação” - “Porque estou na escola e não em casa sem fazer nada” - “Porque a minha mãe conseguiu ultrapassar os seus medos” - “Porque daqui a pouco vou para casa” - “Porque no almoço brinco com os/as meus/minhas amigos/as” - “Porque ninguém me chateou” - “Porque tenho uma vida melhor aqui em Portugal do que no Brasil”	2 dias (60 minutos em cada dia)

	<p>Todas as semanas os grupos vão trocando de elementos para ir havendo partilhas com diferentes pessoas. Na última semana a partilha seria com a turma toda (quando os/as alunos/as já se sentissem mais à vontade).</p>			<p>Contudo, por outro lado havia crianças que também se sentiam tristes, algumas por ser Dia do Pai no dia seguinte, outras por outros motivos, entre os quais:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- “Porque fiz uma ficha de avaliação e não queria”</li> <li>- “Porque está imenso calor e a minha mãe não me deixa trazer uma camisa de manga curta e porque o meu melhor amigo, do 3.º ano, sentou-se de castigo”</li> <li>- “Porque saí do ATL”</li> <li>- “Porque o meu pai vai embora hoje e tenho o presente do Dia do Pai para dar”</li> <li>- “Porque o meu pai nunca está cá só quando está de férias”</li> </ul> <p>Para além destas emoções alguns/mas alunos/as, no número mais reduzido, disseram que se sentiam vazias, confiantes, curiosas e nervosas.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- “Sinto-me vazia porque não sinto emoções”</li> <li>- “Sinto-me nervoso, no bom sentido, porque tenho de ultrapassar o meu medo de baratas”</li> <li>- “Sinto-me confiante porque faço as coisas que gosto (trabalhar e escrever)</li> <li>- “Sinto-me curioso porque não sabia que tinha capacidade para o conteúdo das plantas”</li> <li>- “Sinto-me nervoso por causa da ficha de avaliação”</li> </ul>	
--	---	--	--	---	--

				<p>Para além da questão que coloquei “como te sentes neste momento/ que emoção estás a sentir?”, coloquei outras questões, entre as quais:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- “Já sentiram a emoção que os/as vossos/as colegas disseram que sentiam?”</li><li>- “Acham importante falarmos/partilharmos sobre as emoções/o que sentimos? Porquê?”</li></ul> <p>As respostas foram semelhantes porque todas os/as alunos/as disseram que já tinham sentido o que os/as colegas estavam a sentir nesse exato momento e deram alguns exemplos, entre os quais:</p> <p><u>Feliz/alegre</u></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- “Quando o meu pai chega a casa”</li><li>- “Quando a minha mãe me dá carinho”</li><li>- “Quando chego à escola”</li><li>- “Quando fui ver a minha tia”</li><li>- “Quando fui ver a minha família ao Brasil”</li></ul> <p><u>Nervoso</u></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- “Quando faço fichas de avaliação”</li><li>- “Quando respondo a questões das professoras e tenho medo se está errado ou certo”</li></ul>	
--	--	--	--	---	--

				<p><u>Triste</u></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- “Porque não vou morar mais com a minha prima”</li><li>- “Quando perco nos treinos”</li><li>- “Quando me dão uma palmada”</li></ul> <p>Algumas respostas sobre a importância de dizermos o que sentimos às outras pessoas:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- “É importante partilharmos o que sentimos com os/as outros/as porque eles/as fazem mais coisas (quando estamos tristes, brincam connosco)</li><li>- “É importante partilharmos o que sentimos para a professora saber o que sentimos”</li><li>- “Quando estamos tristes os/as amigos/as perguntam o que temos”</li></ul>	
--	--	--	--	---	--

### **Reflexão**

Esta atividade não teve a duração prevista pois não houve disponibilidade de tempo para reunir os/as alunos/as em grupos, nas semanas estipuladas para as atividades. Realizámos esta atividade duas vezes para compararmos as partilhas na primeira e na segunda vez.

A maior parte dos/as alunos/as conseguiu identificar o que sentia naquele momento e dar um exemplo, que era o objetivo da atividade. Alguns tiveram dificuldades em explicar o que sentia, mas com ajuda conseguiram; percebemos que é algo que raramente fazem, pelo que não tinham muitas oportunidades de identificar e refletir sobre o que sentiam.

Alguns/mas alunos/as sentiam-se alegres/felizes por diversos motivos: em consequência de algo que tinha acabado de acontecer, por exemplo a realização de uma ficha de avaliação, o Dia do Pai que seria no dia seguinte ou a conversa sobre o Trabalho Para Casa acerca dos medos de um membro da família. Ainda houve um/a menino/a que respondeu que nunca se tinha sentido triste e outro/a, que nunca se tinha sentido feliz.

Sobre a partilha de emoções, todos/as os/as alunos/as responderam que era importante. Foi explicado o porquê de ser importante esta partilha com um exemplo, para que eles compreendessem melhor.

Ao longo do estágio tivemos oportunidade de observar uma ou duas partilhas de emoções dos/as alunos/as com a professora cooperante; é um número muito baixo para seis meses de estágio, daí servirem estas partilhas para que os/as alunos/as se pudessem sentir mais à vontade e com mais facilidade em refletir acerca do que sentem.

### Atividade 5: “Teia das emoções”

A quinta atividade implementada foi a “Teia das emoções”, em que os/as alunos/as tiveram oportunidade de dizerem o que gostavam e o que não gostavam e, assim, conhecerem-se melhor uns/umas aos/às outros/as.

Esta atividade foi realizada no âmbito do(s) subdomínio(s) da identidade e da comunicação.

Tabela 5

Atividade 5: “Teia de emoções”

Atividade 5	Descrição	Subdomínio	Objetivos	Duração
“Teia das emoções”	“Todos/as se sentam em cadeiras, em círculo. O/A docente, também sentado/a, tem um novelo de lã na mão e diz “Eu sou o (nome) e gosto de...” e de seguida atira o novelo para um/a dos/as alunos/as ou para um dos/as alunos/as, ficando a segurar a ponta do novelo. Essa criança ou aluno/a prende no seu dedo o fio do novelo e volta a repetir “Eu sou o (nome) e gosto de....” e atira novamente o novelo para outro/a, não largando também o fio do novelo. Repete-se esta ação até chegar ao último. Neste ponto, a teia está montada. O/A docente reflete com todos/as a importância de serem parte integrante da malha formada e no que pode acontecer se algum largar o seu fio, se o puxar, entre outros... A fase seguinte será a de desmanchar a teia, fazendo todos os movimentos no sentido contrário, em que a ação a repetir será “Eu não gosto de... e agora passo para o” (nome de quem a seguir tem o fio na mão, permitindo desmanchar a teia).	Identidade Comunicação	- Desenvolver a consciência de ser uma pessoa única com uma mente própria, no mundo que a rodeia. - Saber trabalhar em equipa. - Saber expor as suas emoções.	45 minutos
<b>Reflexão</b>				
Esta atividade permitiu aos/às alunos/as conhecerem-se melhor umas às outras de acordo com o que iam dizendo que gostavam. Também nos permitiu conhecer melhor a turma e os seus gostos e adaptar as atividades seguintes, de acordo com os seus gostos e interesses.				

### Atividade 6: “Gosto de ti”

A sexta atividade “Gosto de ti” tinha o intuito de promover a autoestima dos/as alunos/as e a partilha de opiniões.

Esta atividade foi realizada no âmbito do(s) subdomínio(s) da autonomia, da comunicação e dos valores.

Tabela 6

Atividade 6: “Gosto de ti”

Atividade 6	Descrição	Subdomínio	Objetivos	Respostas dos/as alunos/as	Duração
“Gosto de ti”	<p>“A atividade inicia-se com as crianças ou com os/as alunos/as em círculo sentados em cadeiras e um voluntário ao centro. Este aproxima-se de um colega e diz: “gosto de ti”. O outro pergunta: Porquê? E a resposta é, por exemplo: “Porque usas brincos”. Nessa altura, quem usar brincos trocará de lugar rapidamente, enquanto quem estava no centro procurará um lugar para sentar-se. Quem não conseguir uma cadeira ficará no centro e dará continuidade à atividade. O/A docente pode estimular respostas como: “Porque és inteligente”, “bonito”, “especial”, “danças bem”, entre outros.”</p>	<p>Autonomia Comunicação Valores</p>	<p>- Demonstrar a autonomia em cada uma das etapas do crescimento e desenvolvimento. - Saber refletir e expor a sua opinião acerca do/a colega.</p>	<p>Alguns/mas alunos/as disseram elogios interessantes e específicos aos/às colegas como: - “Gosto de ti porque desenhas muito bem”; - “Gosto de ti porque tens uns sapatos brancos bonitos” - “Gosto de ti porque és calminha” - “Gosto de ti porque és um bom amigo” - “Gosto de ti porque adoro a cor dos teus óculos”</p>	45-60 minutos

### **Reflexão**

Era previsto utilizarmos cadeiras, mas porque não havia suficientes para os/as 19 alunos/as no salão polivalente, a atividade tornou-se um pouco confusa já que não podiam ocupar lugares específicos.

A atividade teve de ser interrompida porque os objetivos não estavam a ser cumpridos; ao invés de correrem para os lugares, os/as alunos/as andavam no meio da sala, a correr às voltas. Depois de conversarmos e explicar novamente o que era suposto fazerem, conseguimos avançar com os/as alunos/as a conseguir cumprir com o estipulado.

Como o tempo era curto e se previa mais uma atividade, não houve oportunidade de todos/as irem ao meio, elogiar um/a colega. Por isso, em roda, elogiamos criança a criança, para que se sentissem integradas. A atividade teve de ser interrompida porque os objetivos não estavam a ser cumpridos; ao invés de correrem para os lugares, os/as alunos/as andavam no meio da sala, a correr às voltas. Depois de conversarmos e explicar novamente o que era suposto fazerem, conseguimos convencer os/as alunos/as a cumprir com o estipulado.

### Atividade 7: “Problemas aos saltos”

A sétima atividade, “Problemas aos saltos”, tinha o intuito da turma trabalhar em equipa, algo que não acontecia com frequência por não existir muito trabalho cooperativo em sala de aula.

Esta atividade foi realizada no âmbito do(s) subdomínio(s) da proteção.

Tabela 7

Atividade 7: “Problemas aos saltos”

Atividade 7	Descrição	Subdomínio	Objetivos	Respostas dos/as alunos/as	Duração
“Problemas aos saltos”	“O grupo de crianças forma um círculo. Cada elemento do grupo recebe um balão vazio, com uma tira de papel dentro (que terá uma palavra para o final da atividade). O/A docente informará o grupo que aqueles balões traduzem os problemas que enfrentamos no nosso dia a dia (de acordo com a vivência de cada um), desinteresse, intrigas, competições, inimizade, etc. Cada elemento deverá encher o seu balão e brincar com ele, suspendendo-o no ar com diversas partes do corpo. Depois desafia-se todo o grupo a colaborar em pares ou em pequenos grupos na suspensão dos seus balões. Aos poucos, o docente pedirá a alguns elementos que deixem o seu balão no ar e que	Proteção	-Conhecer fatores de risco e de proteção: Aumentar a perceção individual face aos processos protetores, construindo confiança e proteção.	“Devemos dar apoio aos/às nossos/as amigos/as quando estão tristes.” “Quando estamos chateados devemos conversar (dialogar) e não bater nos/as colegas” “Eu tenho confiança nas minhas amigas porque sei que posso contar com elas” “Eu aceito os/as meus/minhas amigos/as como eles/as são”	45 minutos

	<p>se sentem. Os restantes elementos continuam a atividade. Quando o/a docente perceber que os que permaneceram na tarefa não estão a conseguir lidar com todos os problemas, pedirá para que todos voltem ao círculo. Nota: Exemplos de palavras: amizade, solidariedade, confiança, cooperação, apoio, aprendizagem, humildade, tolerância, paciência, diálogo, alegria, prazer, tranquilidade, troca, crítica, motivação, aceitação, etc. (as palavras devem ser escolhidas de acordo com o objetivo).”</p>			<p>“Nós devíamos ter trabalhado em equipa neste jogo para os balões não tocarem no chão (cooperação)”</p>	
--	--	--	--	---	--

### Reflexão

Ao longo do estágio, os/as alunos/as foram realizando trabalhos em grupos e apercebemo-nos que as mesmas não sabiam respeitar e ouvir a opinião dos/as colegas. Mostravam querer fazer as coisas à sua maneira, acabando por se chatear umas com as outras. Por isso, fazia sentido implementar uma atividade com a turma cujos objetivos fosse trabalhar em equipa e perceber a importância deste trabalho.

Os/as alunos/as aderiram à atividade porque era muito dinâmica e fora do comum (para elas). Apenas a primeira criança que abandonou o jogo, pois tínhamos de selecionar uma criança à vez, para ir saindo, chorou. Esta queria continuar a realizar a atividade, mas depois de ser novamente explicado o objetivo, e de ela começar a ver os/as colegas a sair também, compreendeu e parou de chorar.

Nesta atividade, pretendia-se rebentar os balões e debater as frases ou palavras que estavam dentro dos mesmos. Questionámos se havia alunos/as com medo de balões ou de rebentá-los e 3 responderam que sim. Estas foram retiradas da sala e quando terminamos esta parte, voltaram para então falarmos/discutirmos o sentido das palavras “diálogo”, “solidariedade”, “apoio”, “confiança”, “aceitação” e “cooperação”. Os/as alunos/as foram dando exemplos reais que iam ao encontro dos significados que atribuíam às palavras, explicando a sua importância.

Com a última resposta, aproveitamos a oportunidade e questionamos a turma sobre a importância do trabalho em equipa e discutimos a relevância do trabalho cooperativo.

**Atividade 8: “Barómetro”**

A oitava atividade do plano de intervenção, denominada “Barómetro”, tinha como objetivos desenvolver os valores de cidadania, de solidariedade e de respeito pelas diferenças, permitindo aos/às alunos/as expor as suas opiniões.

Esta atividade foi realizada no âmbito do(s) subdomínio(s) dos valores, da autonomia e da comunicação.

**Tabela 8**

*Atividade 8: “Barómetro”*

<b>Atividade 8</b>	<b>Descrição</b>	<b>Subdomínio</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Duração</b>
“Barómetro”	“São inicialmente identificados dois locais no terreno de jogo: um espaço para aqueles/as que concordam com as afirmações que serão feitas e outro, no extremo oposto, para quem não concorda com as afirmações feitas pelo/a docente. O jogo começa com todos as crianças ou todos os/as alunos/as posicionados/as no centro do recinto. O/A docente começa a enunciar frases. Todos/as tomam posição, concordando, ou não, com o que vai sendo proferido. Todos/as são convidados/as a justificar as suas escolhas, podendo, eventualmente, trocar de posição se, entretanto, foram convencidos pela argumentação dos colegas.”	Valores Autonomia Comunicação	- Desenvolver os valores de cidadania, de solidariedade e de respeito pelas diferenças. - Saber expor e explicitar a sua opinião.	45 minutos

### Reflexão

Infelizmente não terminámos a atividade porque os/as alunos/as não estavam a levar a mesma com seriedade, respondendo sem consciência.

Contudo, houve alguns/mas alunos/as que estavam a participar de forma positiva e ativa na mesma.

### Atividade 9: “Elogios”

A nona e última atividade intitulada de “Elogios” entusiasmou por perceber que seria algo benéfico para a autoestima dos/as alunos/as e relações interpessoais.

Tabela 9

Atividade 9: "Elogios"

Atividade 9	Descrição	Subdomínio	Objetivos	Feedback dos/as alunos/as	Duração
“Elogios”	“Todo o grupo se coloca em círculo. São-lhe distribuídas folhas/cartolinas em formato A4 e fita-cola, para que as respetivas folhas sejam coladas nas costas de todos os elementos. De seguida, é-lhes dada a instrução para que, ao circularem, interajam e escrevam coisas boas, nas costas de cada um/a. Deve ser reforçada a importância de escolherem palavras ou frases que, em consciência, deixarão agradados os/as colegas. Nem todos os elementos têm de escrever “coisas boas” nas costas de todos/as, mas é fundamental que todos/as tenham coisas escritas nas suas costas antes de dar a atividade por concluída. Reflexão: Todos os elementos do grupo voltam ao círculo e, retirando o seu papel das costas, leem o que	Valores Comunicação Elogios	- Desenvolver os valores de cidadania, de solidariedade e de respeito pelas diferenças. - Saber elogiar os/as colegas invés de criticar. - Refletir sobre as qualidades dos/as colegas e transmitir a	No final da atividade, questionamos os/as alunos/as sobre o que tinham achado da mesma e o porquê. Responderam que: “Eu gostei porque disseram que eu era linda 3 vezes” “Eu gostei que me dessem elogios” “Eu gostei de escrever elogios para os/as meus/minhas amigos/as”	45 minutos

	<p>escreveram de si. Comentam se gostaram de identificar coisas boas dos/as colegas e o que sentiram ao poder expressá-lo. O que gostaram mais de escrever e o que gostaram mais de descobrir na sua folha. Questionar acerca da importância de expressar sentimentos positivos e de como pode influenciar a postura de cada um. Levar a pensar se é coisa que fazemos no dia a dia e porque o fazemos ou não.”</p>		<p>sua opinião para o papel.</p>	<p>“Eu fiquei emocionada porque recebi elogios”  “Eu achei bem darmos elogios uns/umas aos/às outros/as”</p>	
--	---	--	----------------------------------	--	--

### Reflexão

Esta atividade foi a mais enriquecedora de todas, tanto para nós como para os/as alunos/as. O facto de atribuírem elogios uns/mas aos/às outros/as, fez com que se sentissem bem e a autoestima deles/as aumentasse, modelando e promovendo a competência de dar e receber elogios.

O entusiasmo durante a atividade, a partilha das folhas e depois com o resto da turma, foi contagiante e gratificante.

O facto de termos dividido a turma em dois grupos facilitou a circulação dos/as alunos/as, e a atividade em si. Ao início, os/as alunos/as demoraram mais tempo do que previsto a dar um elogio aos/às colegas, visto que não era algo que fizessem com frequência. Tivemos de intervir para auxiliar na atividade porque algumas ocuparam muito espaço da folha, o que faria com que não houvesse espaço para os elogios de todos/as os/as colegas. Houve uma criança, com hiperatividade, que desenhava ao invés de dar um elogio à colega, por isso, tivemos de explicar que aquilo não era o pretendido com a atividade e porquê. Contudo, e depois de terem atribuído elogios a 3/ 4 alunos/as, a atividade tornou-se mais fluída e rápida. Ao longo da atividade apenas uma criança teve auxílio, que foi a menina com atraso cognitivo, que ainda não sabia ler nem escrever sozinha.

Globalmente, a turma atingiu os objetivos da atividade.

### 3- Análise dos resultados

Para avaliação da intervenção e respetivos resultados, foram utilizados diversos instrumentos: a Grelha de Observação, o Questionário de Autorresposta dos/as alunos/as e o Questionário de Capacidades e Dificuldades (Fleitlich et al., 2004) preenchido pela professora cooperante; os últimos dois instrumentos aplicados antes e após a intervenção. Para além destes instrumentos, a observação regular, ou seja, o Diário de Bordo, foi essencial para a avaliação do plano de intervenção. De seguida, passamos a analisar os dados recolhidos.

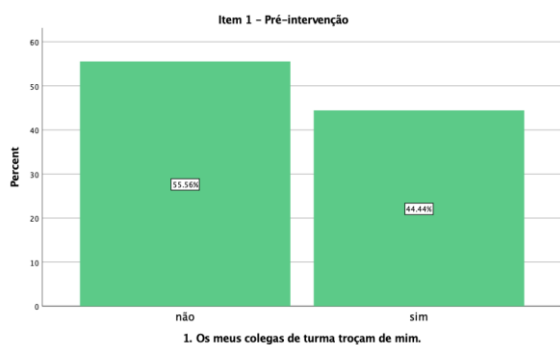
#### 3.1 Questionário de Autorresposta

Nos gráficos de barras apresentados de seguida são comparadas as respostas dos/as alunos/as antes e após a intervenção (estatística descritiva), em cada um dos itens que constituem o questionário aplicado aos/às alunos/as.

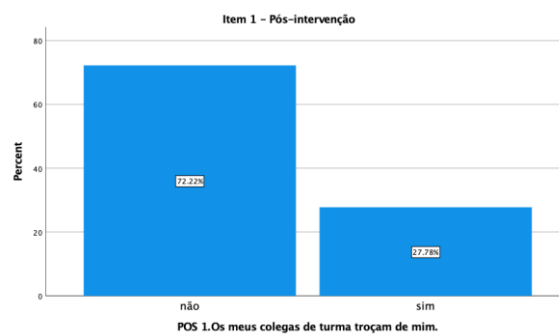
Tabela 10

Questionário de Autorresposta "Quero conhecer-te melhor": Análise dos resultados antes e após a intervenção

Questionário de autorresposta: item 1 pré-intervenção

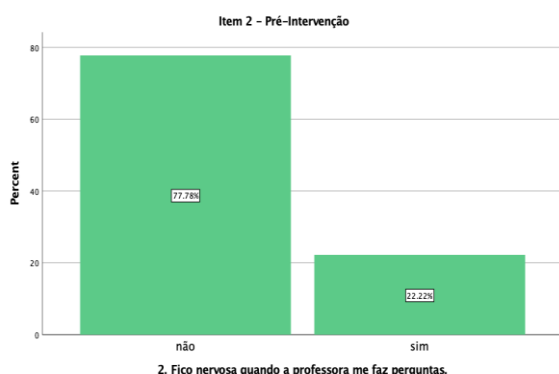


Questionário de autorresposta: item 1 pós-intervenção



**Análise dos resultados do item 1:** Como podemos observar, houve uma melhoria considerável na percentagem de alunos/as que afirmavam que os/as colegas faziam troça dos/as mesmos/as. Ou seja, podemos afirmar que a intervenção influenciou a forma como os/as alunos/as se relacionam umas com as outras.

### Questionário de autorresposta: item 2 pré-intervenção



### Questionário de autorresposta: item 2 pós-intervenção

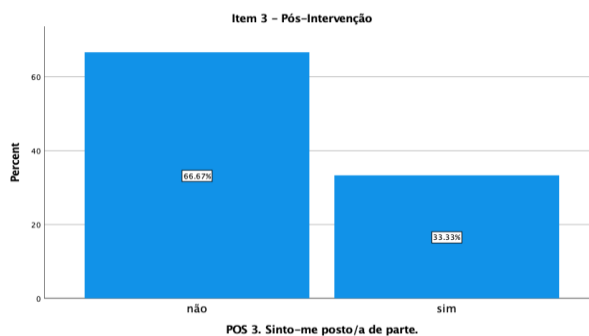


**Análise dos resultados item 2:** No caso do item (“*Fico nervoso(a) quando a professora me faz perguntas*”), o aumento de respostas “sim” na pós-intervenção pode dever-se ao facto da exploração das emoções e reflexão sobre as mesmas, durante as atividades da intervenção, ter alterado a forma como os/as alunos/as se vêm perante os/as outros/as e a si mesmas, ou seja, tornaram-se mais conscientes do que sentem. Isto pode ter contribuído para o resultado observado, com mais respostas afirmativas na pós-intervenção em comparação com a pré-intervenção.

### Questionário de autorresposta: item 3 pré-intervenção

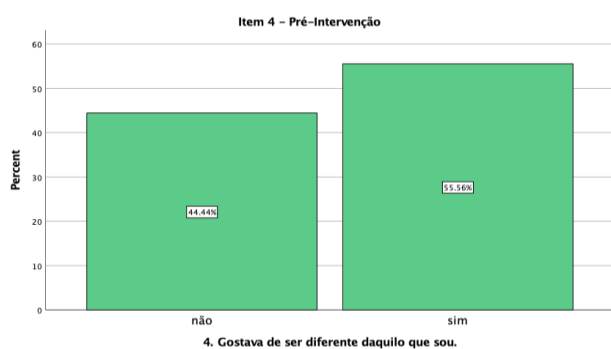


### Questionário de autorresposta: item 3 pós-intervenção

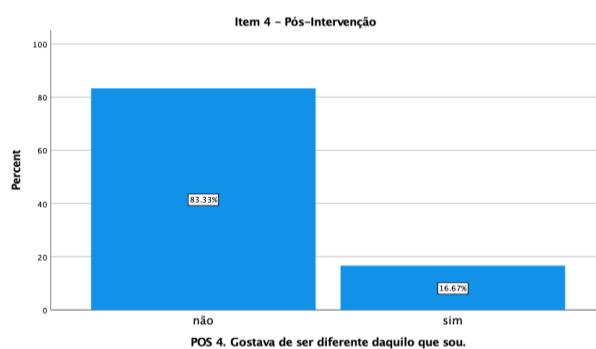


**Análise dos resultados item 3:** Neste item (“*Sinto-me posto(a) de parte*”) as respostas afirmativas aumentaram na pós-intervenção, ou seja, no final da intervenção mais alunos/as sentiam-se postas de parte. Este resultado é difícil de explicar, contudo, consideramos que a formulação do item pode ter influenciado o resultado obtido, pois os/as alunos/as podem ter mostrado dificuldades na interpretação da resposta (“sim, sinto-me posto/a de parte” e “não, sinto-me posto/a de parte”).

#### Questionário de autorresposta: item 4 pré-intervenção

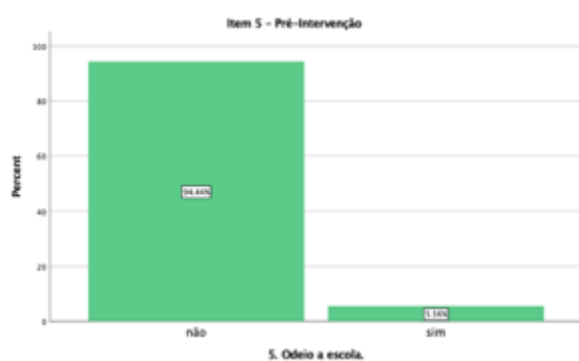


#### Questionário de autorresposta: item 4 pós-intervenção

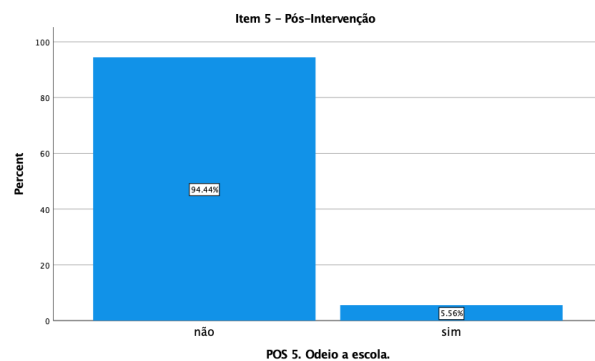


**Análise dos resultados item 4:** Neste item (*"Gostava de ser diferente daquilo que sou"*) houve uma melhoria significativa nos resultados após a intervenção pois, a percentagem de alunos/as que gostava de ser diferente, diminuiu consideravelmente (de 55,56% para 16,7%). Os dados sugerem que houve uma melhoria no que à autoaceitação dos/as alunos/as diz respeito e, possivelmente, no seu autoconceito. As atividades realizadas podem, assim, ter contribuído para a valorização pessoal dos/as alunos/as.

#### Questionário de autorresposta: item 5 pré-intervenção



#### Questionário de autorresposta: item 5 pós-intervenção

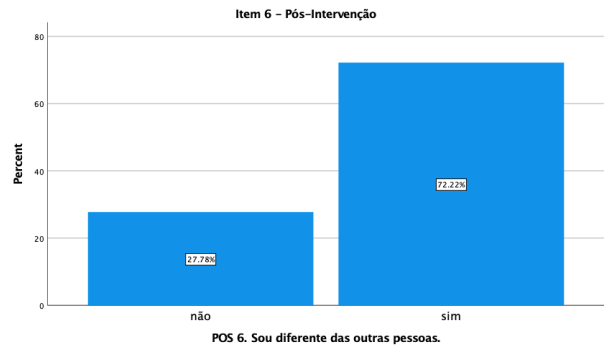


**Análise dos resultados item 5:** As respostas neste item (*"Odeio a escola"*) não sofreram alterações antes e após a intervenção. O que podemos concluir com este resultado é que os/as alunos/as já teriam uma visão positiva da escola, ou seja, seria para elas um lugar acolhedor em que se sentiam bem. **Estes dados estão de acordo com a análise das entrevistas aos/às alunos/as.**

### Questionário de autorresposta: item 6 pré-intervenção

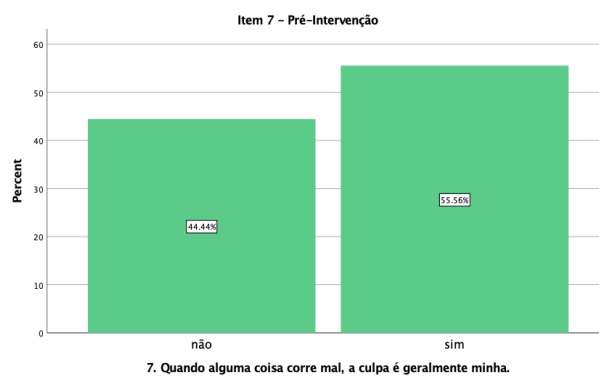


### Questionário de autorresposta: item 6 pós-intervenção

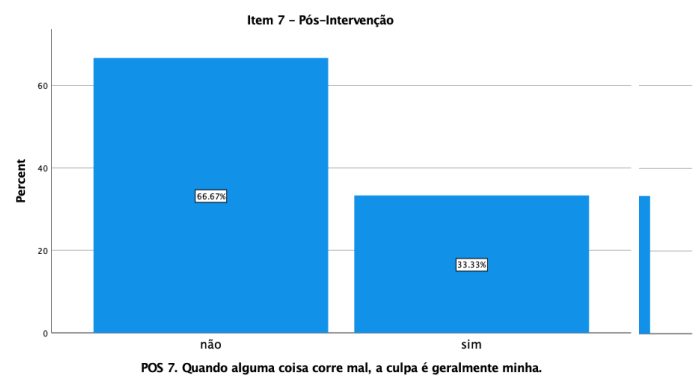


**Análise dos resultados do item 6:** Neste item (“Sou diferente das outras pessoas”), podemos verificar pequenas mudanças pois a percepção que os/as alunos/as tinham acerca da sua individualidade já estava bem vincada, não tendo sido alterada nem influenciada ao longo da intervenção.

### Questionário de autorresposta: item 7 pré-intervenção

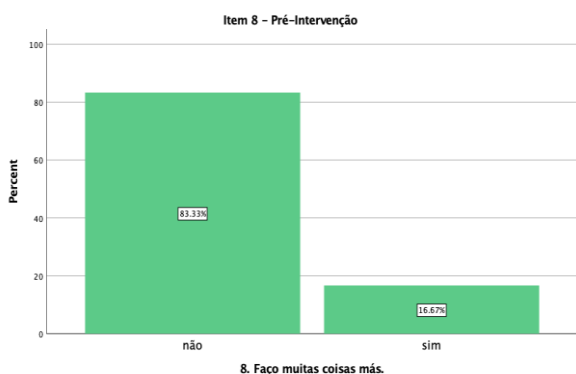


### Questionário de autorresposta: item 7 pós-intervenção

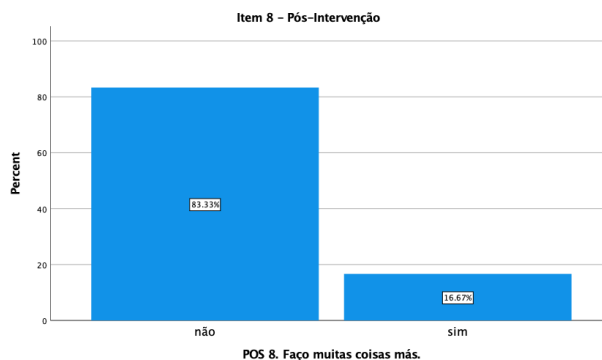


**Análise dos resultados item 7:** Houve uma melhoria considerável no item “Quando alguma coisa corre mal, a culpa é geralmente minha”: 55,56% responderam afirmativamente na pré-intervenção versus 33,33% de respostas afirmativas após a intervenção. Estes dados podem indicar que a intervenção contribuiu para o reforço do autoconceito dos/as alunos/as, enquanto terá ocorrido a aprendizagem de competências relacionadas com a gestão de emoções.

### Questionário de autorresposta: item 8 pré-intervenção



### Questionário de autorresposta: item 8 pós-intervenção

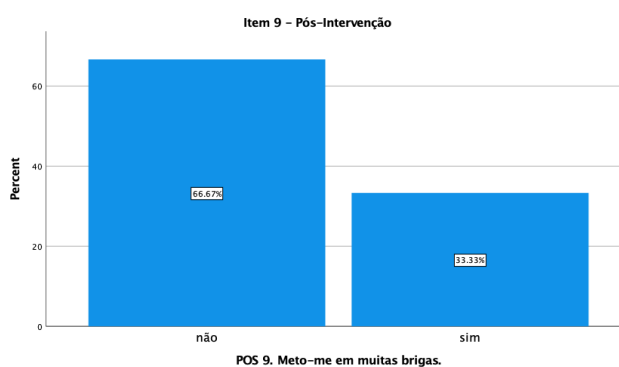


**Análise dos resultados item 8:** Não houve alterações entre a pré e a pós intervenção no item “Faço muitas coisas más”, verificando-se que uma reduzida percentagem de alunos/as (16,67%) respondia afirmativamente a esta questão, antes e após a intervenção.

### Questionário de autorresposta: item 9 pré-intervenção

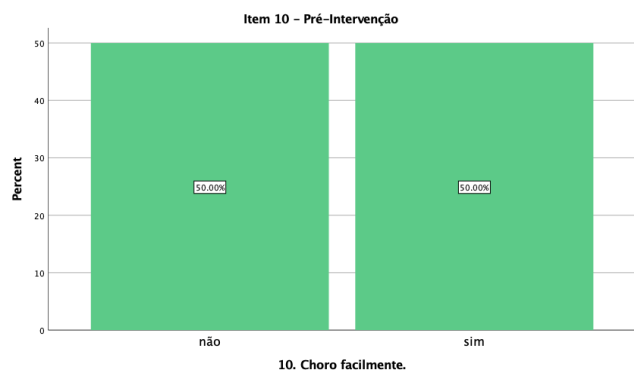


### Questionário de autorresposta: item 9 pós-intervenção

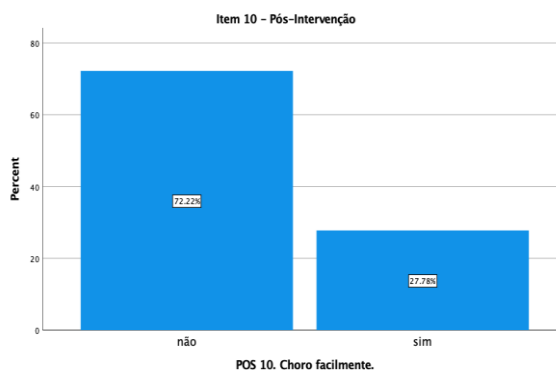


**Análise dos resultados item 9:** Os resultados neste item (“Meto-me em muitas brigas”) mantiveram-se iguais antes e após a intervenção. Eventualmente, consideramos que ao estar a intervenção mais focada nas áreas emocional e identidade, não se produziram mudanças significativas neste tipo de comportamento ou domínio.

### Questionário de autorresposta: item 10 pré-intervenção

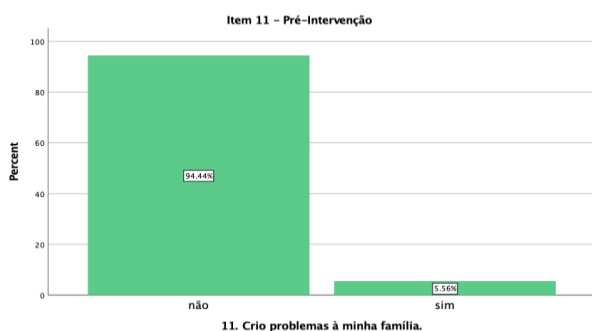


### Questionário de autorresposta: item 10 pós-intervenção

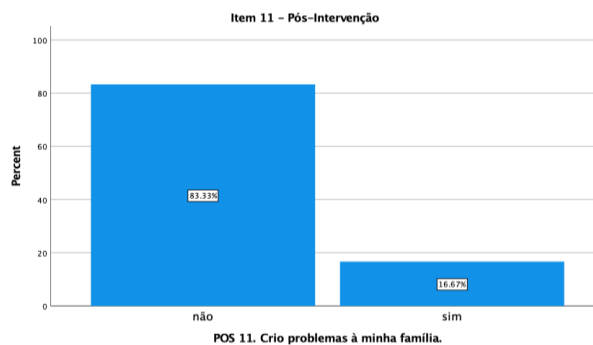


**Análise dos resultados item 10:** Neste item (“Choro facilmente”) podemos observar uma melhoria significativa, em que 50% dos/as alunos/as consideravam chorar facilmente na pré-intervenção, reduzindo para 27,7% após a intervenção. O resultado deste item vai ao encontro de outros anteriores, que sugerem ter ocorrido um desenvolvimento positivo na forma como os/as alunos/as gerem as suas emoções.

### Questionário de autorresposta: item 11 pré-intervenção

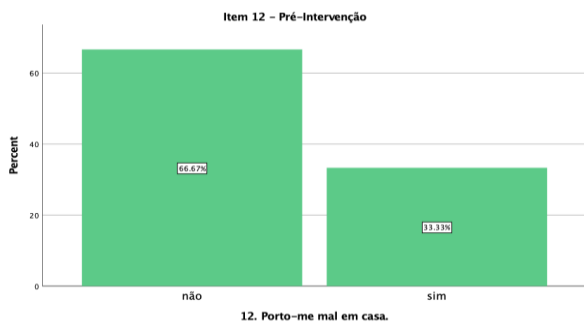


### Questionário de autorresposta: item 11 pós-intervenção

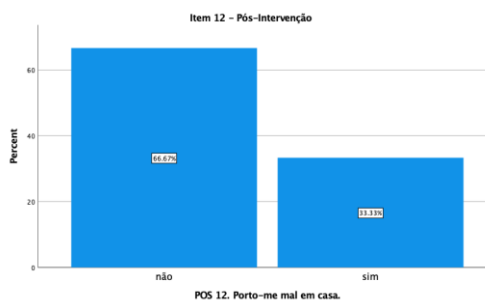


**Análise dos resultados item 11:** No item (“Crio problemas à minha família”) observou-se após a intervenção um aumento de 11% nas respostas afirmativas. Pode haver diversas razões para tal ter acontecido: os/as alunos/as tornaram-se com a intervenção mais autoconscientes dos seus atos ou, novamente, por questões de interpretação do item e respetiva resposta, tendo-se verificado neste domínio um resultado menos positivo após a intervenção.

### Questionário de autorresposta: item 12 pré-intervenção

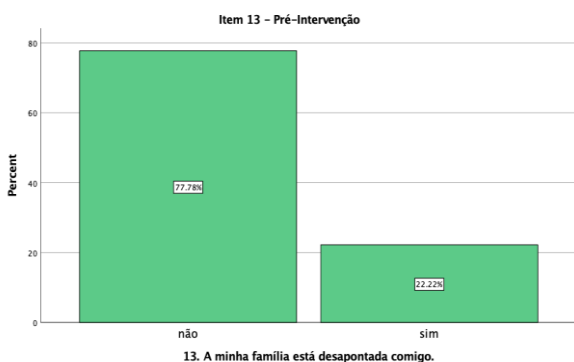


### Questionário de autorresposta: item 12 pós-intervenção

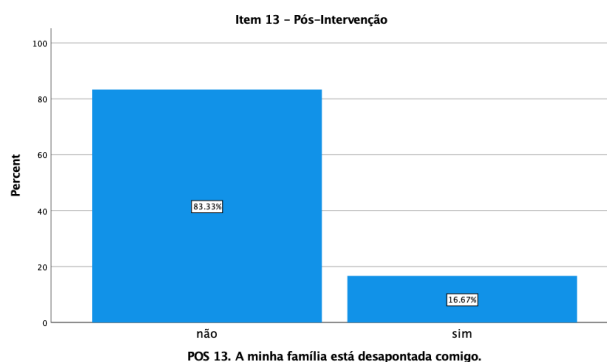


**Análise dos resultados item 12:** Neste item “Porto-me mal em casa” não se observaram quaisquer alterações entre a pré e a pós intervenção. Deste modo, é possível que intervenção não tenha afetado os comportamentos indesejáveis, em casa e com a família.

### Questionário de autorresposta: item 13 pré-intervenção

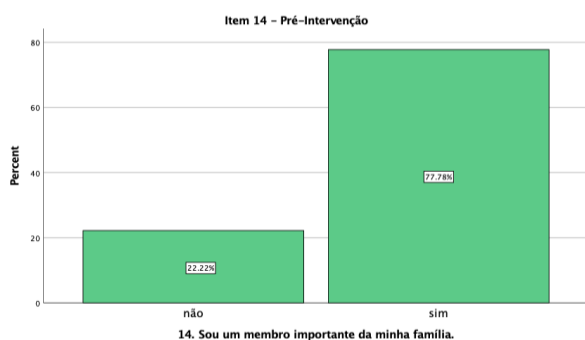


### Questionário de autorresposta: item 13 pós-intervenção

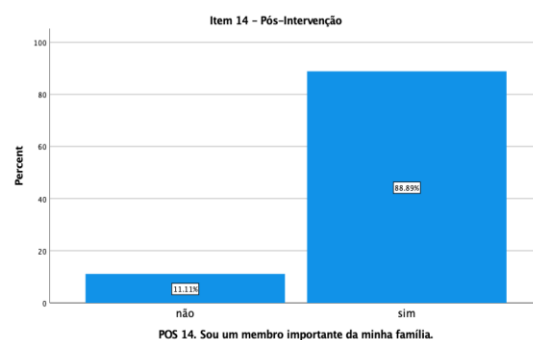


**Análise dos resultados item 13:** Os resultados neste item (“A minha família está desapontada comigo”) mostram que houve uma ligeira melhoria na forma como os/as alunos/as pensam acerca da sua relação com a família, mostrando os resultados pós-intervenção, uma pequena descida na percentagem de alunos/as que acreditam desapontar a família (pré-intervenção 22,22%; pós-intervenção 16,67%).

### Questionário de autorresposta: item 14 pré-intervenção

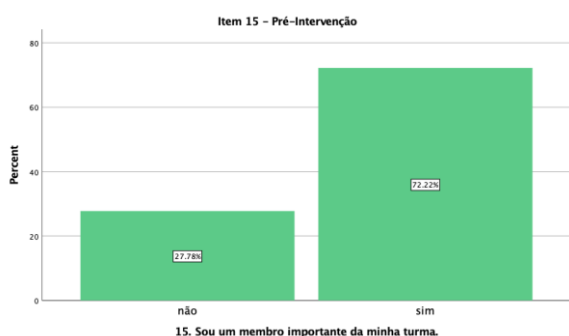


### Questionário de autorresposta: item 14 pós-intervenção

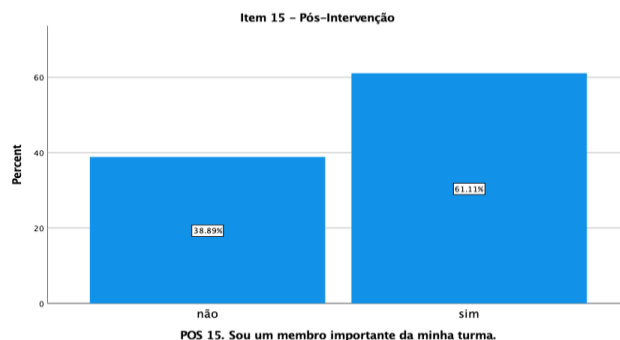


**Análise dos resultados item 14:** Em relação ao item (“*Sou um membro importante da minha família*”) observa-se uma mudança positiva ao nível da relação com os pais e/ou família. Apesar da intervenção não estar apenas direcionada para a relação com a família (ainda que incluindo atividade e objetivos nesta área), verificam-se neste domínio melhorias positivas e consistentes (verificar resultados item 13).

### Questionário de autorresposta: item 15 pré-intervenção

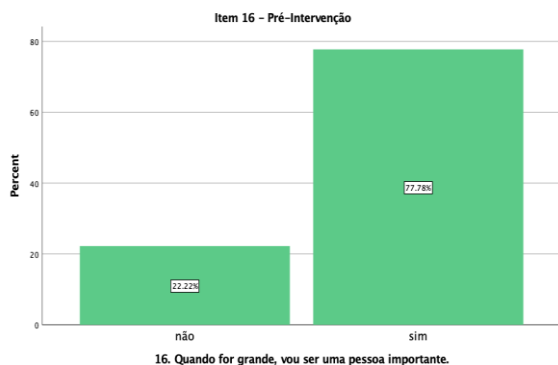


### Questionário de autorresposta: item 15 pós-intervenção

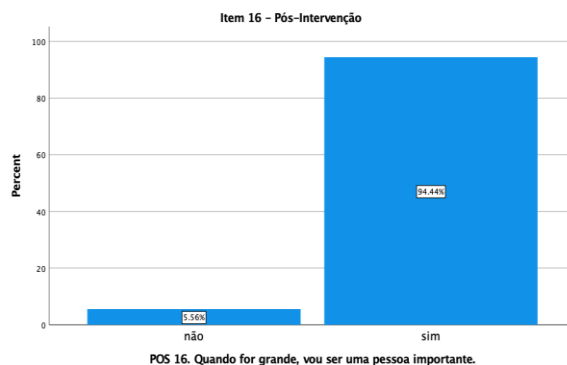


**Análise dos resultados item 15:** Aqui, e ao contrário do que seria desejável, a mudança também não foi positiva, tendo havido um aumento de 11,11% de respostas “não” à questão (“*Sou um membro importante da turma*”). Este aumento pode ser interpretado como a aquisição de mais autoconsciência após a intervenção, com os/as alunos/as a refletir mais acerca do seu papel na turma; para além disto, a formulação do item pode ter tido influência na interpretação das respostas. Não obstante, no item 3 “*Sinto-me posto de lado*” também se observou um declínio nas respostas, com mais alunos/as a sentirem-se postas de lado após a intervenção. Uma hipótese possível é a de que o tipo de atividades selecionadas, tendo beneficiado subdomínios como a gestão de emoções ou a identidade (verificar resultados nos itens 4,7,10,16), não tiveram neste período impacto na forma como os/as alunos/as se percebem no grupo e ao nível dos seus relacionamentos.

### Questionário de autorresposta: item 16 pré-intervenção

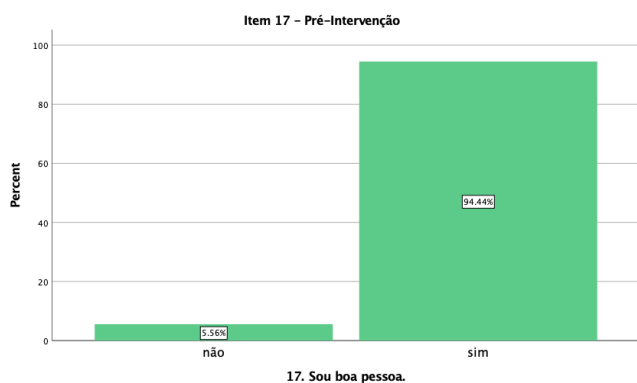


### Questionário de autorresposta: item 16 pós-intervenção

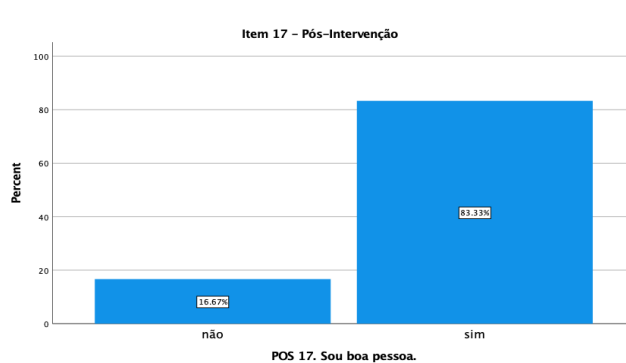


**Análise dos resultados item 16:** Este item (“Quando for grande vou ser uma pessoa importante”) mostra como a intervenção teve um impacto positivo na forma como os/as alunos/as pensam acerca de si (autoconceito). Assim, após a intervenção, observaram-se mais 17% de respostas positivas, em comparação com as respostas obtidas na pré-intervenção.

### Questionário de autorresposta: item 17 pré-intervenção



### Questionário de autorresposta: item 17 pós-intervenção



**Análise dos resultados item 17:** Para o item (“Sou uma boa pessoa”), houve um aumento de cerca de 11% de respostas negativas. Este resultado pode ter sido uma questão de compreensão/interpretação do item, como supomos ter acontecido noutros. Os/as alunos/as podem ter interpretado “Não, sou boa pessoa” / “Sim, sou boa pessoa” como tendo o mesmo sentido, o que é confuso. Para além disso, seria expectável o resultado neste item ser consistente com aquele obtido no item 16; tal, leva-nos a supor que a interpretação confusa de resposta é uma hipótese a tomar em conta.

### Análise Geral do Questionário Autorresposta

Nos itens 1, 4, 6, 7, 10, 13, 14 e 16 observaram-se melhorias significativas, mais concretamente nos subdomínios do autoconceito/identidade e da gestão emocional. Assim, verificou-se uma evolução positiva na perceção que os/as alunos/as têm de si mesmas, antes e após a intervenção. De igual modo, é possível perceber que, globalmente, a intervenção terá

beneficiado a ligação à família, com o grupo a revelar na pós-intervenção um maior número de respostas positivas para o item “Sou um membro importante da família” e uma diminuição nas respostas afirmativas ao item “A minha família está desapontada comigo”.

Por outro lado, alguns itens (5, 8, 9 e 12) não sofreram alterações após a intervenção. Passamos a analisar estes resultados: em primeiro lugar, os/as alunos/as gostam da escola e a larga maioria respondeu afirmativamente a este item (5), antes e após a intervenção. Nos itens que avaliavam direta ou indiretamente a gestão de conflitos e do comportamento (8, 9 e 12), não se verificaram quaisquer mudanças, o que pode indicar que do ponto de vista da intervenção foram domínios menos trabalhados ou que o tipo de atividades desenvolvidas, não terão produzido alteração na visão ou perceção dos/as alunos/as em relação a estas competências.

Inesperadamente nos itens 2, 3, 11, 15, 17 verificaram-se resultados negativos. Para a afirmação “Sou um membro importante da turma” observaram-se mais respostas negativas e no item “Sinto-me posto(a) de parte”, mais respostas afirmativas na pós-intervenção. É possível que a formulação destes itens tenha causado dificuldades na interpretação da resposta. Em relação ao item 2, na pós-intervenção, um maior número de alunos/as afirma sentir-se nervoso(a) quando a professora faz perguntas: possivelmente, tal pode dever-se à exploração das emoções nas atividades, o que tornou os/as alunos/as mais conscientes e capazes de identificar o que sentem. Nos restantes itens (“Crio problemas à minha família”) ou (“Sou uma boa pessoa”) a “deterioração” dos resultados é difícil de explicar e não consistente com outras tendências de resposta observadas, contudo, também é possível que para estes itens a interpretação das respostas se tenha revelado problemática.

Podemos concluir que após análise dos resultados obtidos, haveria necessidade de desenvolver atividades mais direcionadas para a gestão dos conflitos e competências sociais ou de relacionamento interpessoal.

A nosso ver, o facto de a intervenção ter sido de pouca duração, poderá ter contribuído para que as melhorias ou mudanças não tenham sido tão evidentes, pelo menos do ponto de vista dos/as alunos/as. Não obstante, elas verificaram-se, ficando aqui a ressalva de que possivelmente seria necessário alongar o período da intervenção para que se observassem mudanças mais significativas.

### **3.2 Questionário de Capacidades e Dificuldades**

De seguida, passamos à análise do Questionário de Capacidades e Dificuldades (QCD; Fleitlich et al., 2004) respondido pela docente em relação a um grupo de cinco alunos/as, sinalizados como apresentando Necessidades Educativas Específicas. Como

referido anteriormente, o QCD foi utilizado tendo em vista a avaliação do funcionamento socioemocional de um grupo mais restrito de cinco alunos/as, sinalizadas com necessidades educativas específicas, problemas comportamentais e/ou emocionais, considerando que a escala seria mais sensível aos progressos nos domínios comportamentais, sociais e emocionais, no conjunto de alunos/as selecionadas, em comparação com o restante grupo.

**Tabela 11**

*Questionário de Capacidade e Dificuldades: Resultados pré e pós intervenção*

Aluno/a	Tópico	Pré-Intervenção	Pós-Intervenção
L.A.	Comportamento Pró-Social	7	4
	Hiperatividade	6	5
	Sintomas Emocionais	3	5
	Problemas de Comportamento	2	2
	Problemas de Relacionamento com os/as Colegas	6	4
L.M.	Comportamento Pró-Social	1	2
	Hiperatividade	8	2
	Sintomas Emocionais	6	6
	Problemas de Comportamento	5	5
	Problemas de Relacionamento com os/as Colegas	2	4
M.N.	Comportamento Pró-Social	7	6
	Hiperatividade	8	8
	Sintomas Emocionais	2	4
	Problemas de Comportamento	3	5
	Problemas de Relacionamento com os/as Colegas	2	4
M.P.	Comportamento Pró-Social	6	7
	Hiperatividade	8	8
	Sintomas Emocionais	2	2
	Problemas de Comportamento	4	5

	Problemas de Relacionamento com os/as Colegas	2	4
T.F.	Comportamento Pró-Social	1	2
	Hiperatividade	6	3
	Sintomas Emocionais	5	9
	Problemas de Comportamento	9	5
	Problemas de Relacionamento com os/as Colegas	2	4

No que diz respeito ao **comportamento pró-social** conseguimos observar um progresso em apenas dois/duas alunos/as relativamente à simpatia (L.A.) e a atenção para com os/as outros/as (M.N.). Contudo, nas questões de partilha, empatia e sensibilidade houve um retrocesso nalguns/nalgumas alunos/as (L.M. e M.P. e T.F.).

Quanto à subescala de **hiperatividade**, 3 em 5 alunos/as melhoraram significativamente na parte da irrequietude e distração, principalmente os/as alunos/as L.M. e T.F; dois/duas alunos/as mantiveram os resultados entre a pré e a pós intervenção (M.N. e M.P.).

Relativamente aos **sintomas emocionais**, três alunos/as regrediram nos resultados e outras duas mantiveram. Os/as alunos/as mostraram mais *preocupação* após a intervenção, o que pode ser justificado pela aproximação das provas de aferição, as quais por serem uma novidade pareciam estar a causar ansiedade no grupo. No que diz respeito aos *medos*, três alunos/as retrocederam e dois/duas mantiveram o resultado. Por fim, no item *dores de cabeça*, também houve dois/duas alunos/asa que retrocederam. Mais uma vez, de um modo geral, não houve melhoria nesta categoria nos/as 5 alunos/as avaliados.

Na categoria **problemas de comportamento** houve uma grande melhoria no que diz respeito às agressões físicas por parte de um/a aluno/a - T.F. Contudo, dois/duas dos/as outros/as alunos/as regrediram ligeiramente e os outros/as dois/duas mantiveram os resultados.

Na última categoria, que diz respeito aos **problemas de relacionamento com os/as colegas**, de um modo geral os/as alunos/as regrediram, apenas havendo um que melhorou os resultados (L.A.).

Após a análise do QCD destes/as cinco alunos/as, podemos concluir que houve de um modo geral uma ligeira melhoria em algumas subescalas, para alguns/mas alunos/as,

à exceção do fator sintomas emocionais, em que não se observaram resultados positivos. De qualquer modo, os dados obtidos não foram consistentes, o que indica que para este grupo de alunos/as não se verificaram mudanças significativas nas áreas em avaliação (hiperatividade; problemas de comportamento; comportamento pró-social; problemas de relacionamento; sintomas emocionais).

Vários fatores podem ter influenciado os resultados. Como referido anteriormente, um fator que pode ter influenciado o retrocesso, estagnação ou não melhoria dos/as alunos/as, poderá ter sido o facto de não ser possível implementar uma intervenção mais prolongada (a mesma teve uma duração de três meses). Outro fator e talvez o mais importante, é o facto deste grupo de alunos/as necessitar de estratégias mais individualizadas, dada a natureza das suas dificuldades; por este facto, podem ter sido menos sensíveis aos efeitos da intervenção. Não obstante, ao observar-se uma ligeira melhoria em algumas subescalas, podemos considerar a importância de se manterem práticas regulares e contínuas no domínio da aprendizagem socioemocional, indo ao encontro das necessidades do grupo em geral, mas também das necessidades, competências e dificuldades de alguns/mas alunos/as, em particular.

### 3.3 Grelha de Observação

Considerando os diferentes domínios delineados na intervenção educativa aqui documentada - identidade, comunicação, valores, autonomia e emoções - construiu-se uma grelha de observação das práticas docentes, cujo preenchimento ocorreu antes, durante e após a intervenção. De seguida, passamos à apresentação e análise do mesmo.

Ao longo da intervenção a professora cooperante foi acompanhando e assistindo às atividades propostas, dando sempre a sua opinião acerca das mesmas e dos resultados, tendo sempre um *feedback* do que íamos realizando.

Tabela 12

Grelha de observação: As práticas docentes nos diferentes subdomínios antes, durante e após a intervenção

<b>Grelha de observação: Registos das práticas docentes nos diferentes domínios da intervenção socioemocional</b>						
<b>Período de observação</b>	<b>Antes da intervenção</b>		<b>Durante a intervenção</b>		<b>Depois da intervenção</b>	
<b>Observação</b>	Observável	Não observável	Observável	Não observável	Observável	Não observável
<b>EMOÇÕES</b>						
Os/as alunos/as partilham o que estão a sentir com a docente.	X		X		X	
A docente valoriza e respeita a partilha de emoções dos/as alunos/as.	X		X		X	
A docente nomeia e valida as emoções do/a aluno/a.	X			X		X
A docente tenta compreender e auxiliar os/as alunos/as com o que estão a sentir.	X		X		X	

A docente permite que os/as alunos/as façam algumas escolhas (por exemplo, escolher um livro para ler; atividade em que se vai envolver após concluir uma tarefa, etc).	X			X	X	
<b>AUTONOMIA</b>						
A docente incentiva a pesquisa (por exemplo, <i>online</i> , em livros, etc).	X			X	X	
A docente incentiva a discussão e a reflexão em torno da resolução de problemas.	X		X		X	
<b>COMUNICAÇÃO</b>						
A docente procura conhecer os/as alunos/as e conhecer os seus interesses.	X		X		X	
A docente demonstra interesse nas partilhas dos/as alunos/as.	X		X		X	
A docente elogia e é positiva na interação.	X			X	X	
<b>VALORES</b>						
A docente promove a discussão em torno de valores como a amizade, a paz, a solidariedade e respeito pelo/a outro/a.	X		X		X	
A docente desenvolve e promove valores numa perspetiva transdisciplinar.	X			X		X
A docente respeita as diferenças de cada criança.	X		X		X	

### **Análise crítica**

Numa perspetiva qualitativa, relativamente ao domínio das **emoções**, observámos que a docente correspondia aos aspetos indicados à exceção *“A docente nomeia e valida as emoções da criança”*: neste ponto, observou-se que a docente passou a nomear e a validar as emoções dos/as alunos/as no período da intervenção, o que não acontecia antes. Contudo, no final da implementação esta competência deixou, outra vez, de ser observável.

No que diz respeito à autonomia, todos os comportamentos ou competências em observação foram assinalados. No decorrer da intervenção, tivemos oportunidade de verificar que este era o domínio mais valorizado pela professora na sua prática docente, procurando sistematicamente promover a autonomia dos/as alunos/as.

Antes da implementação, não era frequente observar-se a docente a elogiar (subdomínio comunicação). No entanto, ao longo das atividades e no final da intervenção, este comportamento mudou. Acreditamos que tal aconteceu porque começamos a conhecer melhor a professora cooperante e a turma, e foram mais os momentos em que houve oportunidade para o elogio.

Relativamente ao subdomínio **Valores**, no ponto *“A docente desenvolve e promove valores numa perspetiva transdisciplinar”*, observámos que no início das atividades e no final das mesmas, esta competência não era observável. Tal parece-nos que assim acontecia pois, o modelo de lecionação regia-se pelo ensino tradicional, em que é mais raro ocorrer uma metodologia transdisciplinar. Contudo, durante a intervenção, verificámos em duas ou três aulas, a adoção desta perspetiva.

Tabela 13

Grelha de observação: Comportamentos e atitudes dos/as alunos/as nos subdomínios socioemocionais antes, durante e após a intervenção

<b>Grelha de observação: Comportamentos e atitudes dos/as alunos/as nos diferentes domínios socioemocionais</b>						
<b>Período de observação</b>	<b>Antes da intervenção</b>		<b>Durante a intervenção</b>		<b>Depois da intervenção</b>	
<b>Observação</b>	<b>Observável</b>	<b>Não observável</b>	<b>Observável</b>	<b>Não observável</b>	<b>Observável</b>	<b>Não observável</b>
<b>IDENTIDADE</b>						
Os/as alunos/as sentem-se únicas (de forma positiva).	X		X		X	
<b>COMUNICAÇÃO</b>						
Os/as alunos/as são capazes de pedir ajuda.	X		X		X	
Os/as alunos/as conseguem comunicar as suas necessidades umas com as outras e com os/as adultos/as que as rodeiam.	X		X		X	
Os/as alunos/as são, a maior parte das vezes, simpáticas e amáveis com os/as adultos/as e pares.	X			X		X
<b>COMPORTAMENTOS</b>						
Os/as alunos/as são, a maior parte das vezes, obedientes.	X		X		X	
Os/as alunos/as são, a maior parte das vezes, capazes de parar e pensar antes de fazer as coisas.		X		X		X
Os/as alunos/as usam o diálogo ou a ajuda do/a adulto/a para resolver conflitos e problemas.	X			X		X

<b>VALORES</b>						
Os/as alunos/as respeitam as diferenças umas das outras (culturais, financeiras, religiosas).	X		X		X	
<b>AUTONOMIA</b>						
Os/as alunos/as conseguem gerar soluções para problemas ou dilemas que lhes são colocados.	X			X	X	
Os/as alunos/as revelam interesse e capacidade para fazer algumas escolhas (por exemplo, sugestão de atividades).	X		X		X	
Os/as alunos/as usam adequadamente e com autonomia o material escolar.	X			X	X	
<b>EMOÇÕES</b>						
Os/as alunos/as expressam as suas emoções.	X			X	X	
Os/as alunos/as sentem-se à vontade para expressar as suas emoções/frustrações.	X			X	X	
A partilha de emoções, sentimentos e estados de espírito tem impacto na maneira de ser/estar dos/as alunos/as na relação com os/as colegas.	X		X		X	

### Análise crítica

No que diz respeito ao **subdomínio identidade**, observámos que os/as alunos/as se sentiam únicos e únicas de uma forma positiva. A professora cooperante procurou, desde sempre, promover o sentimento de pertença e autoestima nestes/as alunos/as, contribuindo para que aceitassem as suas características individuais.

Relativamente à **comunicação**, os/as alunos/as revelaram de modo consistente, antes, durante e após a intervenção, serem capazes de pedir ajuda e de comunicar as suas necessidades umas com as outras e com os/as adultos/as que as rodeiam. Contudo, em relação à competência *“Os/as alunos/as são, a maior parte das vezes, simpáticas e amáveis*

No que diz respeito ao **subdomínio identidade**, observámos que os/as alunos/as se sentiam únicos e únicas de uma forma positiva. A professora cooperante procurou, desde sempre, promover o sentimento de pertença e autoestima nestes/as alunos/as, contribuindo para que aceitassem as suas características individuais.

Relativamente à **comunicação**, os/as alunos/as revelaram de modo consistente, antes, durante e após a intervenção, serem capazes de pedir ajuda e de comunicar as suas necessidades umas com as outras e com os/as adultos/as que as rodeiam. Contudo, em relação à competência *“Os/as alunos/as são, a maior parte das vezes, simpáticas e amáveis*

#### **4. Discussão dos resultados**

Após a análise dos resultados obtidos nas diversas medidas aplicadas - entrevista semiestruturada aos/as alunos/as e professora cooperante, Questionário de Autorresposta, Questionário de Competências e Dificuldades - QCD e grelhas de observação direta (Grelha de Observação) - podemos concluir que, globalmente, verificou-se uma ligeira melhoria na regulação das emoções e no autoconceito/noção de identidade dos/as alunos/as

##### ***1) Discussão dos resultados do Questionário de Autorresposta***

Como referido anteriormente, podemos afirmar que houve melhorias no que diz respeito aos subdomínios da regulação de emoções e do autoconceito.

Contudo, não houve uma evolução positiva em todos os itens avaliados, o que se pode dever a diversos fatores: o tempo limitado de intervenção, as características individuais dos/as alunos/as e as suas respetivas necessidades específicas, bem como o tipo ou foco de atividades implementadas, sugerindo que teria sido importante promover atividades mais dirigidas para o desenvolvimento de competências de gestão de conflitos e de relacionamento interpessoal.

##### ***2) Discussão dos resultados QCD***

Após a análise do QCD dos/as cinco alunos/as selecionados/as, podemos concluir que houve de um modo geral uma ligeira melhoria em algumas subescalas, para alguns/mas alunos/as, à exceção do fator sintomas emocionais, em que não se observaram resultados positivos. De qualquer modo, os dados obtidos não foram consistentes, o que indica que para este grupo de alunos/as não se verificaram mudanças significativas nas áreas em avaliação (hiperatividade; problemas de comportamento; comportamento pró-social; problemas de relacionamento; sintomas emocionais).

Vários fatores podem ter influenciado os resultados. Como referido anteriormente, um fator que terá influenciado o retrocesso, estagnação ou não melhoria dos/as alunos/as, poderá ter sido o facto de não ter sido possível implementar uma intervenção mais prolongada (a mesma teve uma duração de três meses). Outro fator e talvez o mais importante, é o facto deste grupo de alunos/as necessitar de estratégias mais individualizadas, dada a natureza das suas dificuldades; por este facto,

podem ter sido menos sensíveis aos efeitos da intervenção. Não obstante, ao observar-se uma ligeira melhoria em algumas subescalas, podemos considerar a importância de se manterem práticas regulares e contínuas no domínio da aprendizagem socioemocional, indo ao encontro das necessidades do grupo em geral, mas também das necessidades, competências e dificuldades de alguns/mas alunos/as, em particular.

### **3) Discussão das Grelhas de Observação**

No domínio das **emoções**, observámos que a docente antes da intervenção não nomeava e validava frequentemente as emoções dos/as alunos/as, mas que passou a nomear e a validar emoções no período da intervenção. Contudo, no final da implementação esta competência deixou, outra vez, de ser observável. O mesmo se verificou com o elogio – era pouco frequente antes da intervenção, ao longo das atividades e no final da intervenção, o comportamento mudou. Por fim, outra alteração diz respeito à utilização da perspetiva transdisciplinar na promoção de valores que, não se observando no início da intervenção, ocorreu em duas ou três aulas durante a intervenção.

Porque o/a professor/a é o modelo principal para os/as alunos/as no desenvolvimento de competências socioemocionais, estes resultados ou observações sugerem que a intervenção poderá ter influenciado positivamente a atuação da docente. Contudo, para que as alterações observadas nas práticas docentes se mantenham, seria importante reforçar a importância não só de praticar estas competências no quotidiano, bem como a necessidade de formação docente contínua nesta área e, claro, de apoio e generalização institucional.

Apesar de termos a expectativa de encontrar mais resultados ou mudanças significativas, os resultados observados mostram como pode ser essencial implementar este tipo de trabalho ou cultura SEL nas escolas, mas que demora tempo até vermos resultados positivos, principalmente se considerarmos turmas e ambientes escolares socioculturais específicos e desafiantes, como era caso desta instituição.

### **4- Considerações finais**

Ao longo do planeamento e implementação da intervenção enfrentamos algumas dificuldades. Os/as alunos/as apresentavam ritmos diferentes de desenvolvimento socioemocional e as suas especificidades educativas, individuais e

emocionais foram desafiantes e exigiram flexibilidade, bem como, a iniciativa de ir adaptando as atividades consoante estas características.

As primeiras atividades foram as mais desafiantes pois os/as alunos/as ainda não estavam habituados/as nem à vontade, com a identificação, nomeação e expressão das emoções, tendo dificuldade em partilhá-las connosco ou com os/as colegas.

Por outro lado, a análise dos dados e a sua interpretação foi também complexa, pois tratava-se de aspetos mais subjetivos, relacionados com o desenvolvimento socioemocional dos/as alunos/as.

A análise integrada dos dados recolhidos dos instrumentos de recolha de dados (Questionário de Autorresposta, Questionário de Capacidades e Dificuldades, Entrevistas Semiestruturadas e Grelhas de Observação) indicaram melhorias no desenvolvimento socioemocional dos/as alunos/as. Este costume foi verificado tanto nos Questionários de Autorresposta como nas Grelhas de Observação, contudo o QCD foi menos consistente. De um modo geral, as análises destes instrumentos revelam melhorias no desenvolvimento socioemocional dos/as alunos/as, principalmente na capacidade de identificar e expressar as suas emoções, como também na forma de interagir com os/as colegas. Apesar disto, a diferença nos dados dos instrumentos, ou seja, as compreensões mais subjetivas e quantitativas (Grelhas de Observação, Entrevistas Semiestruturadas e QCD) mostram que as mudanças são vulneráveis e, por isso, é necessário haver um empenho maior e mais duradouro nas competências sociais e emocionais. Para além disto, é necessário implementar práticas mais consistentes onde há envolvimento ativo tanto da escola como das famílias, integrando o desenvolvimento da IE de forma regular e contínua.

Numa nota mais positiva, observámos que os/as alunos/as evoluíram, revelando uma melhor compreensão das emoções. Nas últimas atividades foi notório a sua vontade de participar e intervir, algo que não era evidente ao início e, ao longo das sessões, foi possível observar no grupo a evolução de certas competências como a empatia e a cooperação.

Relativamente aos resultados do plano de intervenção, estes evidenciam o valor e a importância de desenvolver a Inteligência Emocional (IE), promovendo o aprimoramento das competências sociais e emocionais. Conforme foi referido ao longo do Relatório, o desenvolvimento da IE permite que os/as alunos/as compreendam melhor as suas emoções, as identifiquem em si e nos outros, resultando em comportamentos mais regulados e menos disruptivos no ambiente escolar.

Os resultados deste trabalho evidenciam a relevância de incluir o desenvolvimento da IE e, conseqüentemente, das competências sociais e emocionais nas escolas, pois estas ajudam os/as alunos/as a aprender a regular as suas emoções, prevenindo problemas de comportamento. Para além disto, contribuem para o bem-estar, tanto social como emocional, e para o sucesso académico dos/as alunos/as.

Posto isto, a educação emocional devia ser repensada nas escolas como um domínio fundamental de aprendizagem, em profunda interação com o desenvolvimento das competências cognitivas.

O presente estudo indica, assim, que a promoção de competências sociais e emocionais nas escolas pode contribuir para o desenvolvimento de uma visão positiva de si próprio, tornarem os/as alunos/as mais conscientes das suas emoções e respetivas conseqüências e, mais capazes de desenvolver relações harmoniosas com as pessoas que as rodeiam.

Posto isto, e respondendo à questão de partida “Por que motivo os/as alunos/as apresentam problemas comportamentais no meio escolar e em que medida estas dificuldades influenciam o (in)sucesso escolar?”, os problemas comportamentais observados nos/as alunos/as estão relacionados, em grande parte, com o desenvolvimento socioemocional, mais concretamente a falta de competências sociais e emocionais como a empatia e autorregulação, entre outros, como também nas necessidades específicas que requerem procedimentos mais individualizados.

Após análise dos dados estes mostram que os problemas comportamentais afetam o sucesso escolar de forma negativa. As dificuldades apresentadas perturbam o ambiente na sala de aula e, conseqüentemente, comprometem o percurso académico das crianças sendo estes afetados por insucesso ou desmotivação.

Posto isto, a promoção de competências sociais e emocionais é fundamental para criar condições apropriadas ao sucesso escolar dos/as alunos/as, como também à construção de um ambiente escolar positivo e inclusivo.

Tendo em consideração que a compreensão e a aquisição de competências sociais e emocionais requerem tempo, uma proposta para o futuro seria estender a duração das intervenções. Desta forma, os/as alunos/as teriam mais oportunidade de refletir e agir sobre as temáticas experienciadas e de praticarem a regulação emocional e a empatia de forma contínua.

Outra proposta possível seria a de incluir a colaboração do/a professor/a neste tipo de atividades e, se possível, dos Encarregados de Educação. Se é importante

promover estas competências na escola é igualmente fundamental promovê-las em casa, trabalhando-as conjuntamente.

Uma limitação deste estudo é o facto de este ter sido desenvolvido num contexto específico, com características próprias tanto dos intervenientes como das famílias; ou seja, os resultados podem não ser generalizáveis a outros grupos ou contextos.

Outro desafio e uma limitação desta investigação, é a percepção que cada criança terá destas experiências e como as suas diversas interpretações, podem influenciar a avaliação e, conseqüentemente, os resultados da investigação.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- Alves, P. (2014). *Os problemas comportamentais associados ao insucesso em escolas da Unidade Orgânica de Rabo de Peixe: estudo de caso* [Dissertação de mestrado, Universidade Fernando Pessoa]. REPOSITÓRIO Institucional da Universidade Fernando Pessoa. <http://hdl.handle.net/10284/5016>
- Amaral, I. (2010). Os problemas de comportamento das crianças nos centros de acolhimento temporário: um contributo para a compreensão da realidade portuguesa [Dissertação de Mestrado, ISCTE- Instituto Universitário de Lisboa]. Repositório do ISCTE. <http://hdl.handle.net/10071/4477>
- Braga, M., Pereira, D. & Simões, M. (2016). Aprendizagem socioemocional: a intervenção psicomotora em meio escolar para redução de problemas de comportamentos e melhoria das competências académicas. *Revista de Psicologia da Criança e do Adolescente*, 7(1-2), 377-396. <http://hdl.handle.net/11067/3527>
- Carvalho A., Almeida C., Amann G., Leal P., Marta F., Pereira F., Ladeiras L., Lima R., Lopes I. (2016). Saúde Mental em Saúde Escolar. Manual para a Promoção de Competências Socioemocionais em meio escolar. <https://cidadania.dge.mec.pt/sites/default/files/pdfs/manual-para-promocao-de-competencias-socioemocionais-em-meio-escolar.pdf>
- Catarreira, C. (2015). *As emoções das crianças em contexto de educação pré-escolar* [Dissertação de mestrado, Instituto Politécnico de Portalegre]. Repositório Comum. <https://comum.rcaap.pt/bitstreams/9dfbb712-249f-4cf8-a5e9-cecad35a8b55/download>
- Centro de Investigação, Inovação e Desenvolvimento em Enfermagem de Lisboa. (2009). A observação participante enquanto técnica de investigação. *Pensar Enfermagem*, 13(2), 30–36. [https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/23968/1/2009\\_13\\_2\\_30-36.pdf](https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/23968/1/2009_13_2_30-36.pdf)
- Cerce, L., & Brito, R. (2022). *Competências socioemocionais e o currículo para o século XXI*. *Horizontes*, 40(1), 1-24. <https://doi.org/10.24933/horizontes.v40i1.1217>
- Fernandes, R. (2020). *Práticas de ensino e aprendizagem socioemocional* [Dissertação de mestrado, Instituto Superior de Educação e Ciências]. Repositório Comum. <http://hdl.handle.net/10400.26/35463>
- Fleitlich, B., Loureiro, M. J., Fonseca, A., & Gaspar, F. (2004). *Questionário do SDQ: Versão traduzida e adaptada para a população portuguesa* [Instrumento não publicado].

- Goodman, R. (1997). The Strengths and Difficulties Questionnaire: A research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38(5), 581–586. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1997.tb01545.x>
- Goodman, R. (2001). Psychometric properties of the Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ). *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 40, 1337-1345.
- Goodman, R. (2006). The strenghts and difficulties questionnaire. A research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38(5), 581-586.
- Diário da República. (2023). Lei n.º 46/2023, 1.ª série, n.º 222. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/46-222418>
- Manzini, E. (2004). *Entrevista semiestruturada: Análise de objetivos e de roteiros*. Comunicação apresentada no Seminário Internacional sobre Pesquisa e Estudos Qualitativos. [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3145622/mod\\_resource/content/1/Entrevista%20semi%20estruturada%20estudo%20UNESP%20Mari%CC%81lia.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3145622/mod_resource/content/1/Entrevista%20semi%20estruturada%20estudo%20UNESP%20Mari%CC%81lia.pdf)
- Marin, A., Silva, C., Andrade, E., Bernardes, J., & Fava, D. (2017). Competência socioemocional: Conceitos e instrumentos associados. *Revista Brasileira de Terapias Cognitivas*, 13(2), 92–103. <https://doi.org/10.5935/1678-0527.20170014>
- Peres, A., Zuanazzi, A. C., Abed, A. L. Z., Lopes, B. C., Antunes, C., Oliveira, D. de S., Bueno, J. M., Drummond, M., Teixeira, K. C., Oliveira, K. da S., Primi, R., & Hamburg, S. (2022). *Competências socioemocionais e emocionais da criança dos anos iniciais do ensino fundamental* [Livro eletrônico]. Instituto Ayrton Senna. <https://institutoayrtonsenna.org.br/app/uploads/2023/05/competencias-socioemocionais-e-emocionais-da-crianca-dos-anos-iniciais-do-ensino-fundamental.pdf>
- Pleno. (2022). *Organização CASEL: entenda como surgiu e qual a sua principal finalidade*. Programa Pleno.com. <https://programapleno.com.br/blog/casel/>
- Ministério da Saúde. (2016). *Manual para a promoção de competências socioemocionais em meio escolar*. Direção-Geral da Saúde. <https://www.dgs.pt>
- Ministério da Saúde. (2019). *Saúde mental em saúde escolar: Manual para a promoção de competências socioemocionais em meio escolar*. Direção-Geral da Saúde.

[https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/31861/1/SaudeMental\\_em\\_Saude%20Escolar\\_2019.pdf](https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/31861/1/SaudeMental_em_Saude%20Escolar_2019.pdf)

Santos, A. (2018). *Competências socioemocionais de crianças em idade pré-escolar: Efeitos de dois programas de intervenção- psicomotricidade e dança criativa* [Dissertação de mestrado, Universidade de Évora]. Repositório Universidade de Évora. <http://hdl.handle.net/10174/23206>

Santos, M. (2017). *O impacto do programa Anos Incríveis- Teacher Classroom Management nas competências socio-emocionais de crianças após a transição para o primeiro ciclo* [Dissertação de Mestrado, Universidade de Coimbra]. Estudo Geral. <https://hdl.handle.net/10316/84273>

Silva, M. (2022). *Práticas de educação emocional em contexto de 1º CEB* [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação do Politécnico de Coimbra]. Repositório Comum. <http://hdl.handle.net/10400.26/41700>

Veiga, F., Domingues, D. (2012). *A escala Piers-Harris Children's Self-Concept Scale: uma versão com respostas de um a seis*. Atas do 12º Colóquio de Psicologia, Educação, Aprendizagem e Desenvolvimento: Olhares Contemporâneos através da Investigação, ISPA.

Veiga, F. H. (2006). Uma nova versão da escala de autoconceito: Piers-Harris Children's Self-Concept Scale (PHSCS-2). *Revista de Educação e Psicologia*, 2, 39-48.

Veiga, F. (2005). *Novos elementos acerca da escala de autoconceito "Piers-Harris Children's Self-Concept Scale"*. Atas do VIII Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, Instituto Politécnico de Castelo Branco.

## **ANEXOS**

**Anexo 1**

*Entrevista Alunos/as: Qualidade dos Relacionamentos Interpessoais*

1. Qualidade dos relacionamentos interpessoais	C1 B.C	C2 C.A	C3 D. A*	C4 E. V	C5 E. B	C6 H. T	C7 I.B	C8 J.V	C9 L.A	C10 L. R	C11 L.A	C12 L.M	C13 M.A	C14 M.C	C15 M.P	C16 R. S	C17 S. L	C18 T. F	C19 T. S	Análise de conteúdo /respostas mais frequentes
1.1 Com quem mais gosto de estar: alunos/as nomeados/as	I.B: L.R; C.A; S.L; J.V; M.C e D.A.	I.B e B.C.	M.C; L.A e T.S.	Com o/as meus/ minhas amigos/ as	T.S; E.V e M.P	Com os/as profess ores/as	B.C e L.R	Um bocadin ho com a M.N, mas quando me bate gosto de estar com a L.R	M.N e D.A	T.S	Com as minhas profess oras, e com os/as meus /minha s amigos/ as	Profess oras	R.S	E.B; T.S e L.A	E.V e E.B	M.A	Com as profess oras	Com as profess oras, com as funcion árias, com a profess ora do apoio e com as profess oras nos almoço s	As profess oras	Professor as Alguns/m as meninos/ as da turma (E.B;L.R e T.S)

1.2 Com quem mais gosto de fazer os trabalhos: alunos/as nomeados/as	I.B; L.R; C.A e S.L	T.F	L.A	E.B; L.A e L.R	L.A	Com as minhas colegas (S.L; L.A e LR)	B.C.	Até agora com os trabalhos que fiz com quem mais gostei foi a S.L; T.S e L.M	M.N e D.A.	H.T.	I.B ou H.T.	Professora	S.L	H.T; E.B ou B.C	L.R	E.B	Com os colegas e com as professoras	Com toda gente	Professora	E.B; L.R; S.L; L.A
1.3 Importância da interajuda: motivos apresentados	Porque é bom e porque sou generosa	Porque se nós precisamos de ajuda eles ajudam e vice-versa	Porque se ajudarmos o outro, ele pode ajudar mais alguém	Porque assim quando estamos magoados ele ajuda de volta	Porque assim não temos amigos	Porque temos de ajudar uns aos outros da maneira que queríamos ser tratados	Porque é ser um bom amigo	Porque se não ajudarmos a nossa mãe, professoras, toda gente fica triste connosco e ficamos de	Podem fazer coisas diferentes, porque todos outra opinião diferente	Porque se não ajudarmos não somos amigos	Porque é bom e é fixe	Porque é bom ajudar os colegas	Não sei	Porque nós somos uma família	Não sei	Por causa das pessoas, da comida e da água para os outros não	Não sei	Porque sim	Porque ajudar é bom	Porque se nós ajudarmos, eles/as ajudam de volta. Porque é bom. Não sei.

								castigo muitos dias								morrer em à fome				
1.4.O que pensam acerca de mim	Que sou bonita, mas os meninos do 4º ano me acham feia. As minhas amigas acham que sou bonita.	Eles pensam que eu sou fofa (às vezes) e linda	Bom, mais ou menos	Muito amigável e muito querido	Fixe, bonito	Bem, bem- compor- tado	Que sou uma boa amiga	Pensam que eu sou bonita porque eu porto- me bem por acaso, acho eu. Vê- se pelo compor- tament o e não pela beleza	Bem, bom	Bem	Bonita (às vezes)	Amiga	Amiga	Pensam bem, sou amigo deles	Bonito	Bom	Que sou gira	Que sou loira e gira	Bondos o	Bonito/a. Bom/boa. Bem. Amigo/a. Giro/a.

1.5.Como se faz amigos /as na escola	Eu peço se quer ser minha amiga e essa pessoa dá a resposta de sim ou não	Eu primeiro disse "olá" e depois um menino retribui e perguntei se ele queria brincar e ele disse que sim	Quando cheguei não tinha amigos, mas todos se esforçaram para serem meus amigos	Tento falar com ele amigavelmente	Digo "queres ser meu amigo?"	Pergunto se eles querem ser meus amigos	Pergunto o nome deles	Sendo gentil, ajudá-los	Vou e pergunto se quer ser amigo e ver como é a pessoa porque não gostar	Com a amizade	Pergunto se querem brincar comigo	Pergunto se queria m ser amigas dela	Pergunto ar se querem ser meus amigos	Conheço uma pessoa, depois começo a gostar dela e depois fico amigo	Joguei à bola com eles	Basta dizer que quero ser amigo	Eu peço para ser amiga	Andamos no mesmo jardim de infância	Peço se posso ser amigo dele	Pergunto se quer ser amigo/a.
--------------------------------------	---	---	---	-----------------------------------	------------------------------	---	-----------------------	-------------------------	--	---------------	-----------------------------------	--------------------------------------	---------------------------------------	---	------------------------	---------------------------------	------------------------	-------------------------------------	------------------------------	-------------------------------

1.6 Gosto de estar na escola (S/N): motivos apresentados	Sim, porque eu aprendo	Não, porque as meninas do 4º ano batem muito nos intervalos	Sim, porque quero aprender mais para me licenciar em medicina	Sim, porque é um lugar para estudar	Sim, porque eles brincam comigo	Gosto, porque gosto de fazer coisas novas	Sim, porque tenho amigos para brincar	Sim, porque tem muita gente amigável as professoras também	Gosto, porque as professoras são simpáticas	Sim, porque era onde a minha irmã estava	Sim, porque a minha primandou aqui e porque acho que é uma escola muito fixe.	Sim, porque a escola é muito bonita	Sim, porque gosto de aprender	Sim, porque aprendo e divirto-me	Sim, não sei porquê	Sim, porque eu gosto de estudar muito	Sim, porque gosto de estudar	Sim, porque fazemos trabalhos giros e eu gosto	Sim, porque eu aprendo a escrever e a ler	Sim, porque aprendo e porque tenho amigos/as.
1.7 Que parte do dia mais gosta: motivos apresentados	Quando escrevo, pinto e desenho	Almoço	Parte da tarde (atividades mais leves)	Da tarde (educação física-AEC)	Lá fora (saltar à corda)	Quando há aula	Estudar	Parte da tarde (atividades com as professoras e brincar)	Aula	De manhã (porque brinco com os meus amigos)	As aulas	Pintar	Manhã (aulas)	Saltar à corda	AEC (ginástica)	A parte de mexer nos computadores	De tarde (porque é mais calmo)	Trabalhar materiais	Estudar na sala	Aulas.

1.8 Que parte do dia menos gosta	Não sei porque gosto de tudo	Tarde (música)	Parte da matemática	Gosto de todas as partes do dia	AEC (música)	Nenhuma	Nenhuma	A do almoço (porque gritam comigo)	Intervalo, porque é muito barulhento	Hora de almoço (porque não gosto de sopa)	De estar nos intervalos	Nenhuma	Recreio (porque é muito barulho)	Não sei	Recreio (porque me batem)	Não sei	De manhã (porque é muita confusão)	Ler histórias	Não há	Nenhuma. Hora do almoço.
----------------------------------	------------------------------	----------------	---------------------	---------------------------------	--------------	---------	---------	------------------------------------	--------------------------------------	---	-------------------------	---------	----------------------------------	---------	---------------------------	---------	------------------------------------	---------------	--------	--------------------------

*\* Menino/a que abandonou a escola a meio da intervenção.*

## **Anexo 2**

*Entrevista Alunos/as: Comportamentos na sala de aula e recreio*

2. Comportamentos (sala de aula/escola)	C1 B.C	C2 C.A	C3 D.A*	C4 E. V	C5 E. B	C6 H. T	C7 I.B	C8 V.J	C9 L.A	C10 L. R	C11 L.A	C12 L.M	C13 M.A	C14 M.C	C15 M.P	C16 R. S	C17 S. L	C18 T. F	C19 T. S	Análise de conteúdos/respostas mais frequentes
2.1 Consequências para o comportamento desejado	Ela ganha presentes	A professora fica feliz. Ela às vezes dá um autocolante	Nada	Merece alguma prenda	Não aconteceu nada	É bom aluno	Nada	No fim da aula merece um abraço	Não aconteceu nada	Não aconteceu nada	O que elas querem o pai dá	Não aconteceu nada	Não sei	Não sei	Não sei	Não sei	Ganhou tudo	Carinho	Recebe muitos beijinhos	Não aconteceu nada.

2.2 Consequências para o comportamento disfuncional	Fica de castigo	A professora ralha. Às vezes coloca as pessoas lá fora como a B.C	A professora manda um mail	Fica de castigo, sem nada e a estudar	Fica de castigo, metem a escrever e a ler	Não é bom aluno. Mal educado	Fica de castigo	No fim da aula não há abraço	A funcionária vai buscar a criança e fica com ela de castigo e falta à aula	Fica de castigo	Não recebe nada	Choro	Fica de castigo	Fica de castigo	Nada	Fica de castigo	Não aconteceu nada	Fica de castigo	A mãe bate	Fica de castigo.
--	-----------------	---	----------------------------	---------------------------------------	---	------------------------------	-----------------	------------------------------	---	-----------------	-----------------	-------	-----------------	-----------------	------	-----------------	--------------------	-----------------	------------	------------------

2.3 Os/as alunos/as devem fazer as mesmas coisas ou coisas diferentes? (S/N): motivos apresentados	Podem fazer coisas diferentes desde que sejam coisas normais . Porque não podem pegar fogo na casa, não podem entornar água na casa até	Podem fazer coisas diferentes porque se nós nos atirássemos ao poço eles não iam fazer o mesmo	Podem fazer coisas diferentes, porque não precisa fazer igual aos outros, cada um faz da maneira que quiser	Podem fazer coisas diferentes, porque assim segue o seu ritmo ou caminho	Podem fazer coisas diferentes, porque assim baralha m-se todos	Todos têm de fazer a mesma coisa na sala de aula, porque assim não ia ter nada a ver, uns a fazer uma coisa e outros a fazerem outra	Podem fazer coisas diferentes, porque ninguém é obrigado a fazer o que os outros querem	Na aula tem de fazer tudo o que a professora faz e na rua tudo o que quisermos menos bater nos colegas, porque nós temos de ter sempre um comportamento bom, sermos gentis e recebermos abraços e não ficar de castigo	Podem fazer coisas diferentes, porque todos os outros têm opinião diferente	Podem fazer coisas diferentes, porque os fazer as mesmas coisas	Podem fazer coisas diferentes, não sei porquê	Podem fazer coisas diferentes, porque é bom ajudar a fazer os trabalhos	Podem fazer coisas diferentes, porque cada pessoa é diferente da outra	Têm de fazer as mesmas coisas, não sei porquê	Podem fazer coisas diferentes, porque há outras formas de ajudar	Podem fazer coisas diferentes, não sei porquê	Têm de fazer as mesmas coisas, porque eu e a L. fazemos trabalhos diferentes e os outros meninos trabalhamos iguais	Podem fazer coisas diferentes, porque o mundo tem muitas coisas para fazer	Podem fazer coisas diferentes.
--	--	--	---	--	--	--	---	--	---	---	---	---	--	---	--	---	---	--	--------------------------------

	gastar muita água.																			
--	--------------------------	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

2.4 O que é proibido na escola (regras)	Gritar, falar alto e bater	Dizer asneiras, fazer o dedo do meio, dizer coisas graves, não respeitar a professora, e não chamar os outros de nomes, tipo "burro" isso é feio	Levar telemóvel, bater, gozar, comportar mal nas aulas, mostrar o dedo	Bater, desrespeitar e chamar nomes	Bater	Bater nos colegas e insultar os outros, dizer palavrões	Bater, não arrançar as plantas	Correr na sala, gritar na sala, saltar à corda no espaço pequeno	Bater noutras crianças sem motivo, desobedecer às funcionárias	Mandar lixo para o chão	Correr nas escadas, empurrar os colegas nas escadas	Bater, não empurrar, não puxar os cabelos, não aleijar	Subir os muros	Chegar ao recreio e dar um pontapé na porta	Bater	Bater, falar por cima da professora, interromper no meio de uma aula	Correr na casa de banho, correr quando o chão está molhado	Bater, bater nas funcionárias, partir os óculos	Dizer palavrões, bater	Bater; dizer asneiras; gritar.
---	----------------------------	--	--	------------------------------------	-------	---	--------------------------------	--	--	-------------------------	---	--	----------------	---	-------	--	--	---	------------------------	--------------------------------

2.5 O que é permitido? O que podes fazer na escola?	Estudar , trabalhar, escrever, ler e brincar um bocadinho nos intervalos	Eu costumo brincar com os meus amigos	Estudar, brincar, lanchar, divertir-se nas AEC.	Brincar com os meus amigos. Ficar um bocadinho com a professora. Dar amor a toda a gente.	Jogar futebol, à apanhada ou mais	Desenhar, comer, estudar , fazer tarefas, fazer fichas de avaliação	Ajudar os colegas, fazer novos amigos, brincar com os colegas	O que é certo e brincar com os colegas	No intervalo podemos brincar, mas na aula temos de prestar atenção	Brincar, estudar	Aprender, brincar, estar com as minhas professoras	Fazer as coisas que a professora manda	Trabalhar, brincar, almoçar	Brincar, estudar , fazer amigos	Brincar, jogar à bola	Brincar, estudar	Posso brincar e estudar	Trabalhar, estudar	Brincar	Estudar ; brincar; trabalhar.
---	--	---------------------------------------	---	---	-----------------------------------	---	---	--	--	------------------	--	--	-----------------------------	---------------------------------	-----------------------	------------------	-------------------------	--------------------	---------	-------------------------------

*\* Menino/a que foi para o Brasil a meio da intervenção*

**Anexo 3***Entrevista semiestruturada à professora cooperante*

<b>Questões dirigidas à docente</b>	<b>Resposta da docente</b>
<i>Aprendizagem social e emocional</i>	
1. Como descrevia as qualidades da sua relação professora-aluno/a?	<b>Resposta:</b> Relação muito próxima, de carinho, respeito mútuo e de muita preocupação com os/as alunos/as.
2. Sabe o que são competências sociais e emocionais?	<b>Resposta:</b> Sim.
3. Ensina competências sociais e emocionais aos/às alunos/as? Se sim, quais e porquê?	<b>Resposta:</b> Não sei se são competências sociais e emocionais, mas dou estratégias para ajudá-los/as a lidar com a frustração, para se acalmarem quando estão frustrados/as com algo e desvalorizar algo que os outros dizem.

<p>4. De que modo aborda essas competências (e a sua aprendizagem) com os/as alunos/as?</p>	<p><b>Resposta:</b></p> <p>Ao pegar em exemplos pessoais, contar situações que aconteceram comigo e de que forma consegui dar a volta.</p> <p>Prática desportiva para descarregar energia e conviver com os outros de forma mais harmoniosa.</p> <p>Ensinar a respirar para se acalmarem (estratégia do arco-íris) – meditação guiada.</p>
<p>5. Que métodos utiliza para resolver situações de desentendimento ou conflito entre os/as alunos/as?</p>	<p><b>Resposta:</b></p> <p>Definir os limites estabelecidos, não pode haver falta de coerência.</p> <p>Diálogo, assembleias de turma ou casos mais graves conversas individuais (tentar perceber se as histórias batem certos umas com as outras).</p> <p>Informar os/as EE.</p>

<p>6. Que estratégias utiliza para apoiar emocionalmente a criança?</p>	<p><b>Resposta:</b>  (...) conversas, mostrar disponibilidade total (apoio da hora do almoço, intervalo).  Os/As alunos/as sabem que eu sou amiga, que podem desabafar e conversar comigo.  Sou mediadora entre a família e as crianças.  Mostro firmeza e carinho.</p>
<p>7. Dê três exemplos de estratégias ou formas de lidar com as suas próprias emoções.</p>	<p><b>Resposta:</b>  Autocuidado (estar equilibrada a nível emocional).  Exercício físico para descarregar e arrumar ideias.  Refletir muito na vida e tentar não culpabilizar quando não consigo que a resposta aos/às alunos/as não seja aquela que eu quero.</p>
<p><i>Gestão do comportamento</i></p>	
<p>8. Na sua perspetiva, como é que os/as alunos/as chegam à compreensão do que está certo e do que está errado, em sala de aula?</p>	<p><b>Resposta:</b>  Acima de tudo pelo exemplo, o/a professor/a deve ser o exemplo e ser coerente entre aquilo que diz e pratica.</p>

<p>9. Na sua opinião, o que é um problema comportamental?</p>	<p><b>Resposta:</b> É uma forma de estar/comportamento que foge às regras definidas na sala de aula. Que perturba os/as colegas, mas que mostra as formas da criança manifestar algum desconforto, porque houve alguma situação em casa ou na escola que não conseguimos perceber bem.</p>
<p>10. Dê dois exemplos de situações em que habitualmente surgem problemas comportamentais dentro da sala de aula.</p>	<p><b>Resposta:</b> Tem a ver com o não conseguir acompanhar algum conteúdo, ficam angustiados e manifestam a sua angústia, fazendo comentários inapropriados ou distrair os/as colegas. Situações dos recreios, o/a colega não quis brincar.</p>
<p>11. Dê dois exemplos de situações em que habitualmente surgem problemas comportamentais fora da sala de aula.</p>	<p><b>Resposta:</b> Tem a ver com as dinâmicas deles uns com os/as outros/as, situações em brincadeiras (não conseguirem cumprir as regras de um jogo e os/as colegas não querem brincar com eles/as).</p>

	Meninos/as postos de parte e são agressivos/as com os/as colegas.
12. Qual é o momento do dia em que existem mais problemas comportamentais?	<b>Resposta:</b> Sempre após os intervalos.
13. Como é que reage ao comportamento inapropriado ou quando os/as alunos/as não cumprem as regras?	<b>Resposta:</b> Tentando manter a calma e perceber o motivo daquela situação ter acontecido. Ver se o aluno está bem, falar com ele à parte. Diálogo e sensibilizar para não repetir o comportamento.
14. De que modo costuma informar os/as Encarregados/as de Educação dos problemas de comportamento do seu educando?	<b>Resposta:</b> Via caderneta ou email. Em situação mais complicadas os/as EE vão à escola.

**Anexo 4** *Grelha de observação: Registos das práticas docentes nos diferentes domínios da intervenção socioemocional*

<b>Observação</b>	<b>Observável</b>	<b>Não observável</b>
<b>EMOÇÕES</b>		
Os/as alunos/as partilham o que estão a sentir com a docente.		
A docente valoriza e respeita a partilha de emoções dos/as alunos/as		
A docente nomeia e valida as emoções do/a aluno/a.		
A docente tenta compreender e auxiliar os/as alunos/as com o que estão a sentir.		
<b>AUTONOMIA</b>		
A docente permite que os/as alunos/as façam algumas escolhas (por exemplo, escolher um livro para ler; atividade em que se vai envolver após concluir uma tarefa, etc).		
A docente incentiva a pesquisa (por exemplo, on-line, em livros, etc).		
A docente incentiva a discussão e a reflexão em torno da resolução de problemas.		
<b>COMUNICAÇÃO</b>		
A docente procura conhecer os/as alunos/as e conhecer os seus interesses.		
A docente demonstra interesse nas partilhas dos/as alunos/as.		
A docente elogia e é positiva na interação.		
<b>VALORES</b>		
A docente promove a discussão em torno de valores como a amizade, a paz, a solidariedade e respeito pelo/a outro/a.		
A docente desenvolve e promove valores numa perspetiva transdisciplinar.		
A docente respeita as diferenças de cada aluno/a.		

**Anexo 5**

*Grelha de observação: Comportamentos e atitudes dos/as alunos/as nos diferentes domínios socioemocionais*

<b>Observação</b>	<b>Observável</b>	<b>Não observável</b>
<b>IDENTIDADE</b>		
Os/as alunos/as sentem-se únicas (de forma positiva).		
<b>COMUNICAÇÃO</b>		
Os/as alunos/as são capazes de pedir ajuda.		
Os/as alunos/as conseguem comunicar as suas necessidades umas com as outras e com os/as adultos/as que as rodeiam.		
Os/as alunos/as são, a maior parte das vezes, simpáticas e amáveis com os/as adultos/as e pares.		
<b>COMPORTAMENTOS</b>		
Os/as alunos/as são, a maior parte das vezes, obedientes.		
Os/as alunos/as são, a maior parte das vezes, capazes de parar e pensar antes de fazer as coisas.		
Os/as alunos/as usam o diálogo ou a ajuda do adulto para resolver conflitos e problemas.		
<b>VALORES</b>		
Os/as alunos/as respeitam as diferenças umas das outras (culturais, financeiras, religiosas).		
<b>AUTONOMIA</b>		
Os/as alunos/as conseguem gerar soluções para problemas ou dilemas que lhes são colocados.		
Os/as alunos/as revelam interesse e capacidade para fazer algumas escolhas (por exemplo, sugestão de atividades).		
Os/as alunos/as usam adequadamente e com autonomia o material escolar.		
<b>EMOÇÕES</b>		
Os/as alunos/as expressam as suas emoções.		
Os/as alunos/as sentem-se à vontade para expressar as suas emoções/frustrações.		
A partilha de emoções, sentimentos e estados de espírito tem impacto na maneira de ser/estar dos/as alunos/as na relação com os/as colegas.		

**Anexo 6**

Questionário de Capacidades e de Dificuldades (QCD) – Versão traduzida e adaptada para a população portuguesa (Goodman, 1997).

**Parte 1**

Nome da criança \_\_\_\_\_

Data de nascimento \_\_\_\_\_

Conteúdos	Não é verdade	É pouco verdade	É muito verdade
É sensível aos sentimentos dos/as outros/as.			
É irrequieto/a, muito mexido/a, nunca para quieto/a.			
Queixa-se frequentemente de dores de cabeça, dores de barriga ou vômitos.			
Partilha facilmente com as outras alunos/as (guloseimas, brinquedos, lápis, etc).			
Enerva-se muito facilmente e faz muitas birras.			
Tem tendência a isolar-se, gosta mais de brincar sozinho/a.			
Obedece com facilidade, faz habitualmente o que os/as adultos/as lhe mandam.			
Tem muitas preocupações, parece sempre preocupado.			
Gosta de ajudar se alguém está magoado/a, aborrecido/a ou doente.			
Não sossega. Está sempre a mexer as pernas ou as mãos.			
Tem pelo menos um bom/a amigo/a.			
Luta frequentemente com as outros/as alunos/as, ameaça-as ou intimida-as.			
Anda muitas vezes triste, desanimado/a ou choroso/a.			
Em geral as outros/as alunos/as gostam dele/a.			
Distrai-se com facilidade, está sempre com a cabeça no ar.			
Em situações novas é receoso/a, muito agarrado/a e pouco seguro/a.			
É simpático/a e amável com alunos/as mais pequenos/as.			

Refila frequentemente com os/as adultos/as.			
Os/As outros/as alunos/as metem-se com ele/a, ameaçam-no/a ou intimidam-no/a.			
Sempre pronto/a a ajudar os outros/as (pais, professores/as ou outros/as alunos/as).			
É capaz de parar e pensar antes de fazer as coisas.			
Pode ser mau/má para os/as outros/as.			
Dá-se melhor com adultos/as do que com outros/as alunos/as.			
Tem muitos medos, assusta-se com facilidade.			
Geralmente acaba o que começa, tem uma boa atenção.			

**Tem algum outro comentário ou preocupação? Descreva.**

## Parte 2

**Selecione a opção mais adequada para cada questão.**

<b>Em geral, parece-lhe que este aluno/a tem dificuldades em alguma das seguintes áreas: emoções, concentração, comportamento ou em dar-se com outras pessoas?</b>			
Não	Sim – dificuldades pequenas	Sim – dificuldades grandes	Sim – dificuldades muito grandes
<b>Se respondeu “Sim”, por favor responda às seguintes questões sobre essas dificuldades:</b>			
<b>Há quanto tempo existem essas dificuldades?</b>			
Menos de 1 mês	1 – 5 meses	6 – 12 meses	Mais de 1 ano
<b>Essas dificuldades incomodam ou fazer o/a aluno/a sofrer?</b>			
Nada	Pouco	Muito	Muitíssimo
<b>Essas dificuldades perturbam o dia-a-dia do/a aluno/a nas seguintes áreas?</b>			
<b>RELAÇÕES COM OS/AS COLEGAS</b>			
Nada	Pouco	Muito	Muitíssimo
<b>NA APRENDIZAGEM NO JARDIM DE INFÂNCIA</b>			
Nada	Pouco	Muito	Muitíssimo
<b>Essas dificuldades são uma sobrecarga para si ou para o grupo?</b>			
Nada	Pouco	Muito	Muitíssimo

## **Anexo 7**

*Entrevista semiestruturada feita aos/às alunos/as – 1ª Parte*

### **Parte 1: Caracterização sociodemográfica do/a participante**

Nome da Criança: (codificado/iniciais) -

Data da Entrevista:

Género:

Data de Nascimento:

Idade:

## **Anexo 8**

*Entrevista semiestruturada feita aos/às alunos/as – 2ª Parte*

### **Parte 2: Entrevista aos/às alunos/as (perspetiva sobre os relacionamentos interpessoais e comportamento em sala de aula)**

Questões
1. Com quem mais gostas de estar na escola?
2. Com quem mais gostas de fazer trabalhos?
3. O que acontece quando uma criança se porta bem?
4. O que acontece quando uma criança se porta mal?
5. Porque é que achas que devemos ajudar-nos uns/mas aos/às outros/as?
6. O que achas que as pessoas pensam de ti?
7. Todos/as os/as alunos/as têm de fazer as mesmas coisas ou podem fazer coisas diferentes? Porquê?
8. O que é proibido fazer na escola?
9. O que podes fazer na escola?
10. Como fazes amigos/as na escola?
11. Gostas de estar aqui? Porquê?
12. Qual é a parte que gostas mais do dia?
13. Qual é a parte que gostas menos do dia?

## **Anexo 9**

### *Entrevista semiestruturada feita à docente – 1ª Parte*

#### **Instruções**

A presente entrevista tem como principal foco a disciplina e comportamentos dos/as alunos/as em sala de aula e surge no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação de Coimbra. A entrevista tem como propósito compreender a abordagem utilizada para orientar e resolver problemas comportamentais dos/as alunos/as, mais concretamente, no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Desta forma, a colaboração da professora é muito importante, permitindo compreender a sua experiência e prática profissional no domínio da gestão do comportamento em sala de aula.

A entrevista é constituída por questões de resposta aberta e, desde já, agradecemos a colaboração no seu preenchimento, cujo carácter é confidencial e anónimo. Não existem respostas certas nem erradas e todos os contributos são relevantes.

#### **Parte 1: Caracterização sociodemográfica da participante**

Idade:

Género:

Habilitações académicas:

Tempo de serviço:

## **Anexo 10**

### *Entrevista semiestruturada feita à docente – 2ª Parte*

#### **Parte 2: Questões dirigidas à docente (perspetiva sobre a gestão de comportamento em sala de aula)**

<b>Questões</b>
1. Na sua opinião, o que é um problema comportamental?
2. Dê dois exemplos de situações em que habitualmente surgem problemas comportamentais dentro da sala de aula.
3. Dê dois exemplos de situações em que habitualmente surgem problemas comportamentais fora da sala de aula.

4.Qual é o momento do dia em que existem mais problemas comportamentais?
5.Na sua percepção, como é que os/as alunos/as chegam à compreensão do que está certo e do que está errado, em sala de aula?
6.Que métodos utiliza para resolver situações de desentendimento ou conflito entre os/as alunos/as?
7.Como é que reage ao comportamento inapropriado ou quando os/as alunos/as não cumprem as regras?
8.De que modo costuma informar os/as Encarregados/as de Educação dos problemas de comportamento do/a seu/sua educando/a?
9.Que estratégias utiliza para apoiar emocionalmente a criança?
10.Como descreveria as suas qualidades da relação professora – aluno/a?
11.Dê três exemplos de estratégias ou formas de lidar com as suas próprias emoções?
12.Ensina estratégias sociais e emocionais aos/às alunos/as? Se sim, quais e porquê?
13.De que modo aborda essas competências (e a sua aprendizagem ) com os/as alunos/as?

## Anexo 11

*Documento de autorização de captação de imagem entregue aos/às Encarregados/as de Educação*

Excelentíssimos Encarregados de Educação,

Como estagiárias d'*A Escola Básica de 1º Ciclo do Ensino Básico*, e na qualidade de alunas do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, na Escola Superior de Educação de Coimbra, vimos por este meio solicitar a Vossa autorização para a captação de imagens, áudios e pequenas gravações de vídeos para o âmbito da redação do dossiê de estágio.

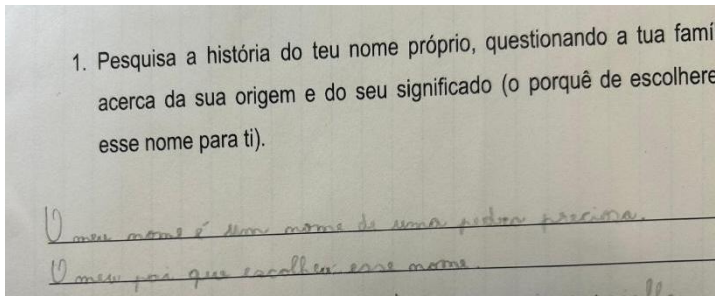
Comprometemo-nos a fazer uso exclusivo dos recursos para enriquecimento do dossiê de estágio e relatório final.

**Autorizo** a captação de imagens, áudios e pequenas gravações de vídeos do meu Educando.

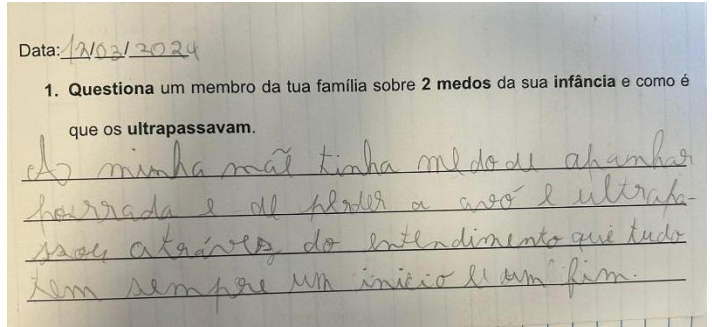
**Não autorizo** a captação de imagens, áudios e pequenas gravações de vídeos do meu Educando.

(Assinatura do Encarregado de Educação)

---



**Figura 1**  
 Primeira Atividade: Tarefa realizada em casa "Origem do nome"



**Figura 2**  
 Segunda atividade: Tarefa Realizada em Casa "Medos de Infância"

1. A seguinte tabela apresenta exemplos de comportamentos agressivos. Preenche a tabela, em conjunto com um membro da tua família, com a seguinte escala:

Comportamentos agressivos	Escala (1 a 5)
Digo "não" aos adultos.	2
Mordo ou belisco as outras pessoas.	1
Faço birras.	2
Bato nas outras pessoas.	1
Excluo alguém pela sua diferença.	1
Provoco a morte de algum ser vivo (insetos, animais).	1
Planeio uma discussão.	1
Insulto as outras pessoas.	1

1 - não faço;  
 2 - faço poucas vezes;  
 3 - faço algumas vezes;  
 4 - faço muitas vezes;  
 5 - faço sempre.

**Figura 3**  
 Terceira Atividade: Tarefa Realizada em Casa "Escala de Comportamento"



**Figura 4**  
 Quinta Atividade: "Teia das Emoções"



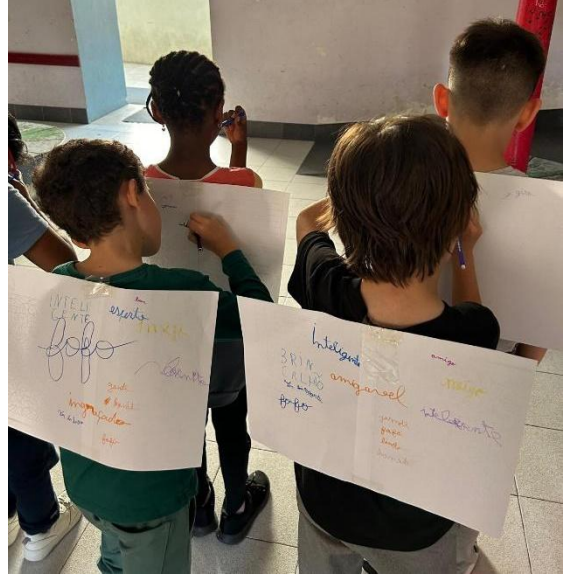
**Figura 5**  
 Sexta atividade "Gosto de ti"



**Figura 6**  
 Sétima atividade "Problemas aos saltos"



**Figura 7**  
*Oitava atividade "Barómetro"*



**Figura 8**  
*Nona atividade "Elogios"*

