



**Escola Superior
de Educação**

Politécnico de Coimbra

Aprendizagem Socioemocional no 1.º Ciclo do EB: Promoção da Autorregulação e Relações Positivas

Departamento de Formação de Educadores e Professores

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

2026, Beatriz Miranda Ribeiro



**Escola Superior
de Educação**

Politécnico de Coimbra

Beatriz Miranda Ribeiro

Aprendizagem Socioemocional no 1.º Ciclo do EB: Promoção da Autorregulação e Relações
Positivas

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

Trabalho realizado sob a orientação da Mestre Especialista Catarina Morgado

Abril de 2026

Agradecimentos

Ao concluir esta etapa do meu percurso académico, quero manifestar a minha sincera gratidão a todas as pessoas que, de alguma forma, contribuíram e estiveram presentes ao longo deste processo.

Agradeço, primeiramente, à minha orientadora, Mestre Especialista Catarina Morgado, por toda a ajuda, disponibilidade e pelas sugestões que enriqueceram este trabalho. O seu acompanhamento atento foi essencial para que este percurso se tornasse mais seguro e significativo.

Agradeço à minha família, por estarem sempre presentes, por celebrarem comigo cada conquista e por me apoiarem em todos os momentos e escolhas da minha vida. São o meu alicerce constante e, sem eles, nada disto era possível.

Agradeço profundamente às amigas que encontrei em Coimbra, que chegaram num momento em que o medo e a incerteza eram grandes e transformaram tudo em alegria, segurança e amor. Sem elas, estes cinco anos não teriam tido o mesmo brilho, a mesma leveza e todas as memórias que guardo com tanto carinho.

Aos meus amigos de infância, agradeço por nunca deixarem de fazer parte da minha vida, mesmo quando a distância nos separava. Estiveram sempre presentes, com a mesma amizade genuína, o mesmo carinho e a mesma lealdade de sempre — uma presença constante que o tempo e a distância nunca abalaram.

Agradeço ao Paulo, pelo companheirismo incondicional, pela presença e por todo o apoio que me deu ao longo deste caminho.

Agradeço a todas as crianças e à escola que me acolheram e me permitiram transformar este estágio numa conquista e numa experiência verdadeiramente bonita, que guardarei para sempre.

A todos aqueles que, de alguma forma, contribuíram para que me tornasse na pessoa que sou hoje e tornaram possível a concretização do meu sonho de ser professora, deixo um profundo e sincero obrigado!

Resumo

Aprendizagem Socioemocional no 1.º Ciclo do EB: Promoção da Autorregulação e Relações Positivas

O presente relatório incide sobre um estudo de caso, focado numa turma de 23 alunos do 2.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico e centrado na promoção de competências sociais e emocionais. A intervenção, com a duração de três meses, teve como finalidade reforçar a capacidade das crianças para reconhecer, expressar e regular as suas emoções, bem como melhorar a qualidade das interações entre pares e o clima geral da sala de aula.

A partir das necessidades identificadas no início do estágio — nomeadamente dificuldades de autorregulação emocional, recorrência de pequenos conflitos e fragilidades na gestão da frustração — foram implementadas atividades orientadas para o desenvolvimento da empatia, do diálogo e da autorregulação emocional. Procurou-se criar um ambiente educativo seguro, colaborativo e emocionalmente equilibrado, valorizando a participação e expressão das crianças.

Os resultados observados ao longo do processo revelaram progressos na capacidade dos alunos para identificar e gerir emoções, bem como uma diminuição de comportamentos agressivos e um aumento das atitudes pró-sociais. Verificou-se também uma melhoria visível no clima relacional do grupo.

Contudo, importa reconhecer que parte destas mudanças pode dever-se ao desenvolvimento natural das crianças, e que não é possível atribuir, de forma exclusiva e comprovada, os progressos registados à intervenção realizada, ainda que seja plausível considerar que esta tenha contribuído para potenciar aprendizagens no domínio social e emocional. Tendo em conta a duração limitada da intervenção e os resultados observados evidencia-se a necessidade de as crianças beneficiarem, ao longo do primeiro ciclo — e, idealmente, de todo o seu percurso escolar — de oportunidades educativas consistentes que contribuam para a consolidação e aprofundamento das suas competências socioemocionais.

Palavras-chave: Autorregulação emocional; Competências socioemocionais; Emoções; Meio Escolar; Relações positivas.

Abstract

Social-Emotional Learning in Primary Education: Promoting Self-Regulation and Positive Relationships

This report presents a case study focusing on a class of 23 second-grade students in the first cycle of elementary school, with an emphasis on promoting social and emotional skills. The three-month intervention aimed to strengthen the children's ability to recognize, express, and regulate their emotions, as well as to improve the quality of peer interactions and the overall classroom atmosphere.

Based on the needs identified at the beginning of the internship —namely difficulties with emotional self-regulation, recurring minor conflicts, and weaknesses in managing frustration—activities aimed at developing empathy, dialogue, and emotional self-regulation were implemented. The aim was to create a safe, collaborative, and emotionally balanced educational environment, valuing children's participation and expression.

The results observed throughout the process revealed progress in the students' ability to identify and manage emotions, as well as a decrease in aggressive behaviors and an increase in pro-social attitudes. There was also a visible improvement in the group's relational climate.

However, it is important to recognize that some of these changes may be due to the natural development of children, given their age. Thus, it is not possible to attribute the progress made exclusively and conclusively to the intervention, although it is plausible to consider that it contributed to enhancing positive learning and behaviors. The limited duration of the intervention is also a factor that conditions the results, suggesting the need for a longer period to consolidate and deepen the socio-emotional skills worked on.

Keywords: Emotional self-regulation; Social-emotional competencies; Emotions; School environment; Positive relationships.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	VII
CAPÍTULO I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	1
1. A importância da aprendizagem socioemocional para o desenvolvimento integral das crianças do 1.º ciclo	2
1.1. A aprendizagem socioemocional no contexto português	3
2. A regulação emocional como fundamento do desenvolvimento integral no 1.º CEB	4
3. A educação social e emocional como vetor de bem-estar e sucesso no 1.º CEB	6
4. Apresentação do Programa HOPEs	7
4.1 Relevância e adaptação do Programa HOPEs ao presente estudo	8
CAPÍTULO II – PROJETO DE INTERVENÇÃO	9
1. Metodologia	10
1.1 Enquadramento da Problemática	10
1.2. Objetivos	11
1.3. Procedimentos	12
2. Diagnóstico educativo	16
2.1. Análise das entrevistas aos alunos	16
2.2. Análise da entrevista à professora titular	39
2.3. Justificativa para a intervenção socioemocional	41
3. Intervenção	41
4. Análise e discussão dos resultados	58
4.1 Análise de resultados: Grelha de Observação de Comportamentos	58
4.2 Análise de resultados: Questionário de Capacidades e Dificuldades	63
4.3 Discussão	77
CONSIDERAÇÕES FINAIS	79
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	81
APÊNDICES	85
ANEXOS	102

Lista de abreviaturas

CASEL - Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning

CEB – Ciclo do Ensino Básico

DGS - Direção-Geral da Saúde

EB – Ensino Básico

HOPEs- Happiness, Optimism, Positivity and Ethos in schools

PHDA – Peturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção

SDQ - Strengths Difficulties Questionnaire

SEL – Social and Emotional Learning

SPO - Serviço de Psicologia e Orientação

Índice de tabelas

TABELA 1 - CATEGORIA 1 CLIMA DE EMPATIA.....	17
TABELA 2 - CATEGORIA 2 IDENTIFICAÇÃO E EXPRESSÃO DE EMOÇÕES	20
TABELA 3- CATEGORIA 3 ESTRATÉGIAS DE AUTORREGULAÇÃO.....	24
TABELA 4- CATEGORIA 4 RELAÇÕES E COLABORAÇÃO	27
TABELA 5- CATEGORIA 5 REFLEXÃO SOBRE O AMBIENTE ESCOLAR E BEM-ESTAR.....	30
TABELA 6- CATEGORIA 6 SITUAÇÕES DE FRUSTRAÇÃO E RAIVA.....	33
TABELA 7- CATEGORIA 7 AVALIAÇÃO DA ENTREVISTA.....	36
TABELA 8- SESSÃO 1 RECONHECIMENTO DAS EMOÇÕES	43
TABELA 9- SESSÃO 2 EXPLORAÇÃO DAS EMOÇÕES POSITIVAS	47
TABELA 10- SESSÃO 3 CONTINUAÇÃO DAS EMOÇÕES POSITIVAS E VALORIZAÇÃO PESSOAL.....	49
TABELA 11- SESSÃO 4 EMOÇÕES NEGATIVAS E INTRODUÇÃO À AUTORREGULAÇÃO EMOCIONAL	52
TABELA 12 - SESSÃO 5 AUTORREGULAÇÃO EMOCIONAL E ESTRATÉGIAS DE GESTÃO DE EMOÇÕES NEGATIVAS.....	54
TABELA 13 - SESSÃO 6 INTEGRAÇÃO DAS APRENDIZAGENS E CELEBRAÇÃO DO PERCURSO SOCIOEMOCIONAL	57
TABELA 14 - RESULTADOS DA GRELHA DE OBSERVAÇÃO - CONTROLO DE IMPULSOS	59
TABELA 15 - RESULTADOS DA GRELHA DE OBSERVAÇÃO - GESTÃO DE EMOÇÕES	60
TABELA 16 - RESULTADOS DA GRELHA DE OBSERVAÇÃO - INTERAÇÕES SOCIAIS	61
TABELA 17 - ANÁLISE DO COMPORTAMENTO DO ALUNO A2.....	63
TABELA 18 - ANÁLISE DO COMPORTAMENTO DA ALUNA A3.....	65
TABELA 19 - ANÁLISE DO COMPORTAMENTO DA ALUNA A12	67
TABELA 20 - ANÁLISE DO COMPORTAMENTO DA ALUNA A14	69
TABELA 21 - ANÁLISE DO COMPORTAMENTO DO ALUNO A16.....	71
TABELA 22 - ANÁLISE DO COMPORTAMENTO DO ALUNO A18.....	73
TABELA 23 - ANÁLISE DO COMPORTAMENTO DO ALUNO A19.....	74
TABELA 24 - ANÁLISE DO COMPORTAMENTO DA ALUNA A23	76

ÍNDICE DE FIGURAS

FIGURA 1.....	105
FIGURA 2.....	105
FIGURA 3.....	106
FIGURA 4.....	107
FIGURA 5.....	107
FIGURA 6.....	108
FIGURA 7.....	108
FIGURA 8.....	109
FIGURA 9.....	109
FIGURA 10.....	110
FIGURA 11.....	110

INTRODUÇÃO

A aprendizagem socioemocional constitui atualmente uma vertente fundamental para o desenvolvimento integral das crianças, especialmente no 1.º Ciclo do Ensino Básico, fase em que se consolidam as competências emocionais, sociais e cognitivas essenciais para a vida pessoal, escolar e social. Este conjunto de competências permite às crianças desenvolver a autorregulação emocional, a empatia e a capacidade de estabelecer relações interpessoais positivas, elementos que influenciam diretamente o seu bem-estar psicológico e sucesso académico (Fernandes, 2020).

A escolha da temática sobre o desenvolvimento socioemocional envolve o reconhecimento da sua importância para a construção pessoal e social das crianças, e foi motivada pela observação de alguns problemas comportamentais durante a experiência de estágio. Esta realidade observada numa turma do 2.º ano do 1.º Ciclo, impulsionou a procura de estratégias eficazes para alterar este tipo de conduta.

O relatório final está dividido em duas partes: a fundamentação teórica e o projeto de intervenção. No primeiro capítulo, contextualiza-se a aprendizagem socioemocional no 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), abordando conceitos teóricos, a importância do desenvolvimento socioemocional e os seus contributos para o bem-estar e sucesso educativo. No segundo capítulo, apresenta-se o projeto de intervenção, que inclui o diagnóstico educativo, o enquadramento da problemática e os objetivos definidos para a intervenção, bem como a descrição da intervenção desenvolvida. Por fim, procede-se à análise e discussão dos resultados obtidos, evidenciando os progressos observados, as limitações do estudo e as considerações finais dele decorrentes.

A investigação teve como ponto de partida a identificação das necessidades da turma em termos de autorregulação emocional, gestão de conflitos e desenvolvimento de competências sociais, elementos que se consideram essenciais para criar um ambiente de aprendizagem seguro, inclusivo e colaborativo.

Deste modo, o presente relatório visa descrever e analisar a intervenção pedagógica realizada e, também, refletir sobre os resultados obtidos, tendo em consideração que estes podem não decorrer exclusivamente da intervenção implementada, mas também da influência de fatores como o desenvolvimento natural das crianças, a duração limitada da intervenção e a continuidade das práticas educativas.

Espera-se, assim, fornecer contributos que possam informar futuras intervenções e apoiar a valorização da aprendizagem socioemocional no contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

CAPÍTULO I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1. A importância da aprendizagem socioemocional para o desenvolvimento integral das crianças do 1.º ciclo

A aprendizagem socioemocional (SEL – *Social and Emotional Learning*) é uma componente central para o desenvolvimento equilibrado e saudável das crianças, sobretudo no 1.º Ciclo do Ensino Básico, fase em que os processos de formação da personalidade, das relações e das competências emocionais são especialmente sensíveis. Este tema envolve o ensino e a aprendizagem de competências socioemocionais, que englobam a capacidade de identificar e gerenciar emoções, estabelecer e manter relacionamentos saudáveis, tomar decisões responsáveis e enfrentar desafios de maneira construtiva (Rezende et al., 2024). O modelo (*Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning* - CASEL) orienta esta aprendizagem em cinco domínios essenciais: autoconsciência, autogestão, consciência social, competências relacionais e tomada de decisão responsável (CASEL, s.d).

A aquisição destas competências não contribui apenas para o sucesso académico, mas é também determinante para a promoção do bem-estar psicológico e para a prevenção de dificuldades comportamentais, consolidando ambientes educativos mais inclusivos e colaborativos (Durlak et al., 2011; citado por Fernandes, 2020). Vários autores, como Fernandes (2020) e Pinheiro (2022), afirmam que esta aprendizagem abrange a capacidade das crianças para refletir e gerenciar as próprias emoções, compreender os sentimentos dos outros e desenvolver habilidades para interagir positivamente no meio educativo e social.

Todavia, segundo Otero (2020), a expressão das emoções desencadeia uma sequência de ações que nem sempre são positivas, uma vez que estão diretamente relacionadas com o desenvolvimento social de cada indivíduo. Assim, pessoas impulsivas e emocionalmente instáveis tendem a apresentar comportamentos antissociais e desequilibrados, enquanto aquelas que conseguem gerir de forma eficaz as suas emoções e comportamentos são consideradas emocionalmente saudáveis. As competências sociais constituem um constructo complexo e multidimensional, composto por um conjunto de características comportamentais, cognitivas e emocionais que permitem o estabelecimento de relações interpessoais adequadas e satisfatórias (Merrell, 2008, citado por Santos, 2016).

De acordo com McClelland et al. (2017), as competências socioemocionais estão intimamente relacionadas com o desenvolvimento global da criança. Os autores referem que estas competências se formam ao longo da infância e que a participação em programas de aprendizagem socioemocional tem efeitos visíveis não apenas no comportamento, mas também no funcionamento cerebral. Segundo Durlak et al. (2011), o investimento em formação docente e em programas estruturados têm mostrado resultados positivos na melhoria desta aprendizagem, evidenciando a importância da continuidade e transversalidade deste tema no currículo educativo.

Neste percurso, é fundamental o papel da escola e da família na promoção sistémica das competências socioemocionais, integrando práticas educativas que favoreçam o desenvolvimento integral da criança, potencializando a sua autonomia e resiliência (Marques Pinto & Alvarez, 2016).

1.1. A aprendizagem socioemocional no contexto português

Em Portugal, a incorporação da aprendizagem socioemocional nas escolas tem evoluído, ainda que com desafios ligados à valorização das competências não cognitivas no sistema educativo, mais centrado nas áreas e aprendizagens puramente académicas (Silva, 2022; Pinheiro, 2022).

Os documentos oficiais, nomeadamente o Manual para a Promoção de Competências Socioemocionais em Meio Escolar da Direção-Geral da Saúde (DGS, 2019), recomendam a utilização do modelo CASEL para a estruturação de práticas educativas que envolvam não apenas os professores, mas toda a comunidade educativa — incluindo famílias e equipas multidisciplinares — criando ambientes seguros, estimulantes e inclusivos, onde os alunos possam desenvolver os cinco domínios, anteriormente referidos: autoconhecimento; autorregulação; consciência social; competências relacionais e tomada de decisão responsável.

Segundo Vale e Morgado (2022), em Portugal, apesar de o Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, que define os perfis específicos de desempenho profissional dos educadores de infância e professores do 1.º ciclo do ensino básico, referir na alínea e) do artigo 4.º que estes docentes devem promover o desenvolvimento afetivo, emocional e social de cada criança e do grupo, esta menção revela-se insuficiente. Na prática, os planos de formação inicial continuam a não oferecer uma preparação sólida

nem instrumentos adequados que permitam aos futuros professores concretizar eficazmente essa dimensão essencial do desenvolvimento infantil. As mesmas autoras, afirmam que com o intuito de colmatar esta lacuna, a Ordem dos Psicólogos Portugueses criou, em 2015, uma plataforma digital dedicada à divulgação de programas de prevenção e promoção de competências socioemocionais, devidamente validados e aprovados pela entidade. Esta iniciativa visa orientar as escolas na seleção, implementação e avaliação de programas de educação social e emocional baseados em evidências. Ao identificar intervenções universais de comprovada qualidade e eficácia, pretende-se que as direções escolares possam tomar decisões informadas, escolhendo programas sustentados por resultados empíricos e adequados aos contextos educativos em que se inserem.

A investigação realizada por Melo (2025) e Fernandes (2020) demonstra a eficácia da formação contínua dos docentes e dos planos de intervenção estruturados para o desenvolvimento das competências socioemocionais, contribuindo para a melhoria do comportamento e do sucesso escolar dos alunos do 1.º CEB.

Por fim, as políticas nacionais e a legislação educativa têm reconhecido a importância destas competências, orientando o sistema educativo para uma visão integrada que prepara os alunos para uma cidadania ativa e para a promoção da saúde mental e social, apostando numa abordagem preventiva e promotora (DGS, 2016).

2. A regulação emocional como fundamento do desenvolvimento integral no 1.º CEB

A regulação emocional é um componente vital para o desenvolvimento socioemocional, que envolve a capacidade das crianças para refletir, compreender, gerenciar e expressar as suas emoções e interpretar as emoções dos outros de forma adequada. Goleman (2001, citado por Vale, 2012), considera esta capacidade a base da inteligência emocional, essencial para comportamentos adaptativos e saudáveis. Silva (2022) sublinha que crianças com boa regulação emocional desenvolvem relações sociais equilibradas e apresentam menos comportamentos antissociais. Fernandes (2020) destaca que ambientes afetivos seguros são fulcrais para o desenvolvimento destas competências.

De acordo com Damásio (2000, citado por Amaral, 2015), desde tenra idade os indivíduos demonstram capacidade para lidar com situações que exigem estratégias de

adaptação. Nesses contextos, as emoções desempenham um papel essencial, uma vez que, ao serem ativadas, enviam sinais ao organismo que favorecem a manutenção do equilíbrio e do bem-estar físico e psicológico, influenciando tanto o funcionamento corporal como as estruturas cerebrais. À medida que o ser humano progride no seu desenvolvimento, vai adquirindo competências relacionadas com a perceção, a avaliação e a expressão das emoções. Essas competências contribuem para a construção do conhecimento emocional, o qual possibilita, por sua vez, o desenvolvimento da capacidade de autorregulação emocional (Mayer & Salovey, 1990, citado por Amaral, 2015). Neste sentido, a regulação emocional constitui um mecanismo essencial ao desenvolvimento equilibrado do indivíduo, uma vez que envolve o uso de estratégias que promovem um funcionamento ajustado. As emoções, neste processo, assumem um papel orientador, fornecendo ao sujeito informação sobre o seu estado interno e facilitando uma resposta adaptativa às exigências do meio (Almeida, 2006, citado por Amaral, 2015).

Jones et al. (2015) evidenciam que o desenvolvimento de competências socioemocionais desde a infância está associado a benefícios psicossociais e de saúde, reforçando a importância da regulação emocional na infância. Programas de formação para docentes, focados na promoção das competências sociais e emocionais das crianças, tais como o programa “Anos Incríveis” (Webster-Stratton, 1999-2017), têm demonstrado eficácia na promoção da regulação emocional das crianças em contexto escolar (Vale, 2012).

Assim, a regulação emocional pode ser entendida como o conjunto de processos, quer internos como externos, que permite ao indivíduo monitorizar, avaliar e ajustar as suas reações, nomeadamente no que respeita às emoções à duração e intensidade das mesmas, com o intuito de alcançar um determinado objetivo, afirma Thompson (1994, citado por Fontoura, 2022). Webster-Stratton (2017) acrescenta que a regulação emocional consiste na capacidade do indivíduo para gerenciar adequadamente as suas respostas emocionais — sejam elas de natureza neurofisiológica, bioquímica, comportamental ou cognitiva — diante das diversas situações que enfrentam no quotidiano.

3. A educação social e emocional como vetor de bem-estar e sucesso no 1.º CEB

O desenvolvimento das competências sociais e emocionais é fundamental para uma infância saudável, prevenindo futuros problemas de saúde mental e promovendo autoestima, empatia, resiliência e sentido de pertença (Silva, 2022; Vale, 2012). Delors (1996, citado por Silva, 2022), destaca que os quatro pilares da educação do século XXI - aprender a conhecer, fazer, viver juntos e ser - estão intimamente ligados à aprendizagem socioemocional (SEL).

Segundo Silva (2022), tendo em conta a relevância do desenvolvimento integral do ser humano, torna-se essencial criar condições que favoreçam um crescimento social e emocional equilibrado, bem como a promoção das capacidades de aprendizagem, sempre em consonância com as particularidades e limites próprios de cada faixa etária. A escola, enquanto principal agente no processo educativo, deve assumir um papel ativo neste domínio, incorporando a aprendizagem social e emocional nas suas práticas pedagógicas. Além disso, o mesmo autor, refere que o ponto de partida para essa integração passa pela educação da própria comunidade educativa, o que implica a implementação, nos currículos escolares, de programas que incentivem e valorizem o desenvolvimento social e emocional das crianças, atribuindo-lhe a mesma relevância que é dada ao desenvolvimento cognitivo. Quando as competências emocionais estão bem desenvolvidas, observa-se um reforço de outras capacidades, como a memória, a motivação, a curiosidade e o interesse pela aprendizagem, o que se reflete num melhor desempenho académico. Em contrapartida, um fraco desenvolvimento dessas competências pode comprometer a memória, dificultar a perceção e a atenção e reduzir a capacidade de estabelecer associações mentais (Silva, 2022).

Assim, as emoções assumem um papel determinante no desenvolvimento humano. Para que ocorra uma adaptação social eficaz, é necessário que o indivíduo não só vivencie as suas emoções, mas também seja capaz de as compreender e gerir de forma consciente, em alinhamento com os seus próprios objetivos. Desta forma, torna-se imprescindível que o ser humano desenvolva competências emocionais que lhe permitam otimizar as suas interações e relações interpessoais (Ribeiro, 2023).

Fernandes (2020), realça que o papel da família e da comunidade é obrigatório na construção de um ambiente educativo integrado, colaborativo e inclusivo. Apesar dos

avanços registados em Portugal, Vale (2012) indica que a promoção da aprendizagem socioemocional ainda carece de uma maior sistematização.

4. Apresentação do Programa HOPEs

O Programa HOPEs (Happiness, Optimism, Positivity and Ethos in schools) foi desenvolvido no âmbito de uma parceria europeia, financiada pelo programa Erasmus+, envolvendo diversas instituições de ensino e investigação de países como Chipre, Grécia, Irlanda, Malta e Portugal, entre as quais o Instituto Universitário de Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida (ISPA), e é sustentado pelos fundamentos da Psicologia Positiva e da Educação para o Carácter. Este programa centra-se na promoção do bem-estar e das competências socioemocionais, baseando-se em valores universais como o respeito, a responsabilidade, a cooperação e o otimismo. Adota uma abordagem holística, integrativa e multinível que envolve uma articulação dinâmica entre a escola, a família e a comunidade educativa, reconhecendo a importância dos diferentes contextos no desenvolvimento pessoal e social das crianças (Pacheco et al., 2019).

A estrutura do programa está organizada em cinco módulos temáticos: emoções positivas, valores e forças de carácter, propósito positivo, estratégias de enfrentamento e relações interpessoais. Estes módulos, orientados para o desenvolvimento integral dos alunos, promovem uma aprendizagem reflexiva, experiencial e participativa. Através das atividades propostas, procura-se promover competências como a empatia, a cooperação, a autorregulação emocional e a resolução construtiva de conflitos, contribuindo para o desenvolvimento de relações interpessoais mais positivas no contexto escolar (Pacheco et al., 2019).

Para apoiar a implementação do programa em contexto educativo, o modelo HOPEs disponibiliza um conjunto de recursos pedagógicos estruturados, nomeadamente um currículo, um manual do aluno e um guia do professor. Estes materiais apresentam orientações teóricas e atividades práticas destinadas a apoiar os docentes na promoção do bem-estar, das competências socioemocionais e do desenvolvimento do carácter dos alunos, facilitando a integração dos princípios da Psicologia Positiva no contexto escolar (Pacheco et al., 2019).

4. 1 Relevância e adaptação do Programa HOPEs ao presente estudo

O presente estudo inspira-se nos princípios do Programa HOPEs, tendo sido selecionadas e adaptadas algumas das atividades pertencentes ao Módulo 1 — Emoções Positivas, com o objetivo de implementar uma intervenção socioemocional com os alunos. Este módulo assume particular relevância no desenvolvimento das competências emocionais das crianças, uma vez que procura promover a compreensão, identificação e expressão das emoções, bem como o desenvolvimento de uma maior consciência emocional no contexto das interações sociais (Pacheco et al., 2019).

De acordo com o currículo do programa, este módulo procura desenvolver a literacia emocional, incentivando os alunos a reconhecerem as próprias emoções, a identificarem as emoções nos outros e a utilizarem um vocabulário emocional adequado para as expressar (Pacheco et al., 2019). Neste âmbito, o módulo aborda diversas emoções positivas, considerando que estas emoções desempenham um papel importante no bem-estar psicológico. A literatura no campo da psicologia positiva tem evidenciado que a experiência frequente de emoções positivas contribui para ampliar os processos de pensamento, favorecer o envolvimento nas atividades escolares e fortalecer competências sociais e emocionais (Pacheco et al., 2019).

No contexto do presente estudo, algumas das atividades propostas neste módulo — nomeadamente registos — foram adaptados de forma a adequar-se às características do grupo e ao contexto educativo em que a intervenção foi realizada. Embora este tenha sido utilizado como ponto de partida e inspiração inicial, o desenvolvimento da prática não teve como objetivo a sua aplicação integral. Considerou-se mais pertinente adotar uma postura flexível e ajustada ao contexto, orientando a intervenção em função das características, necessidades e respostas da turma. Assim, as opções tomadas ao longo das sessões resultaram de um processo de adaptação contínua, procurando seguir os caminhos que se revelaram mais significativos e eficazes para os alunos, em vez de uma aplicação rígida e linear de um modelo pré-definido, integrando-se, deste modo, tanto propostas do programa como atividades concebidas pela investigadora. Importa ainda referir que o programa HOPEs incentiva a utilização de metodologias participativas, que permitam aos alunos refletir sobre as suas experiências emocionais, partilhar perspetivas e desenvolver competências socioemocionais.

CAPÍTULO II – PROJETO DE INTERVENÇÃO

1. Metodologia

1.1 Enquadramento da Problemática

No início do estágio pedagógico tornou-se evidente que a turma do 2.º ano do 1.º ciclo apresentava dificuldades expressivas no domínio da autorregulação emocional e das interações sociais. As crianças demonstravam, com frequência, dificuldades em lidar com frustrações, em reconhecer limites próprios e alheios e em gerir conflitos de forma autónoma. Estas manifestações eram particularmente visíveis durante as aulas de Educação Física e nos períodos de recreio, contextos nos quais a intensidade da atividade e a menor estruturação das rotinas potenciavam comportamentos de impulsividade e de oposição. Neste contexto, delineou-se um estudo de natureza exploratória, procurando compreender e intervir nestas dinâmicas emocionais e relacionais.

Os conflitos surgiam, muitas vezes, associados a situações simples do quotidiano escolar — disputas por materiais, desacordos durante jogos, incompreensão das regras ou interpretações divergentes de acontecimentos. A ausência de estratégias de diálogo e de resolução pacífica agravava estas situações, criando tensões no grupo e contribuindo para um clima instável. A dificuldade em reconhecer emoções próprias e alheias conduzia a reações desproporcionadas que interferiam com o bem-estar coletivo e com a continuidade das atividades pedagógicas.

Este cenário exigiu um olhar atento e sistemático, já que a capacidade para compreender e regular emoções constitui um pilar decisivo para uma aprendizagem harmoniosa e significativa. Além disso, a construção de relações positivas no contexto escolar é essencial para a formação integral dos alunos, repercutindo-se nos resultados académicos e no desenvolvimento ético, social e comportamental. Quando as crianças estão envolvidas em ambientes que promovem interações construtivas com educadores e pares, desenvolvem de forma mais adequada a sua autoestima, cooperação com os colegas, motivação, habilidades sociais e académicas, bem como comportamentos de responsabilidade e obediência (Stasiak, 2016, citado por Vicente, 2018).

A observação inicial confirmou, por isso, a pertinência de delinear uma intervenção pedagógica orientada para o reforço das competências socioemocionais. Atendendo às especificidades de uma turma que evidenciava desafios significativos ao nível das relações interpessoais, bem como fragilidades na articulação e na comunicação entre a escola e a família, tornou-se pertinente delinear um conjunto de estratégias e

atividades direcionadas para a promoção da autorregulação emocional e criação de relações positivas.

1.2. Objetivos

A intervenção foi concebida para responder a necessidades identificadas na turma ao nível da gestão emocional, das relações entre pares e do clima de sala de aula. Partindo da constatação de que muitas crianças revelavam dificuldades em lidar com frustrações, em controlar impulsos e em resolver conflitos de forma construtiva, tornou-se prioritário investir no desenvolvimento das suas competências socioemocionais.

O objetivo geral da intervenção consistiu, assim, em potenciar o desenvolvimento das competências socioemocionais dos alunos, com destaque para a autorregulação emocional e para a construção de um clima de sala de aula pautado pelo respeito, pela segurança e pelo bem-estar de todos. Procurou-se que as crianças aprendessem a reconhecer o que sentem e a encontrar formas adequadas de as expressar, sobretudo em situações que, habitualmente, desencadeiam frustração e/ou conflito.

De forma mais específica, pretendeu-se apoiar os alunos na utilização de estratégias de autorregulação. A par disto, foram criadas oportunidades para a partilha de sentimentos e experiências em grupo, valorizando momentos de escuta ativa. Procurou-se ainda incentivar atitudes de empatia, tolerância e colaboração, ajudando os alunos a compreender o impacto das suas ações nos colegas e a optar por comportamentos de cuidado e apoio mútuo. Ao trabalhar estes aspetos, ambicionou-se melhorar a qualidade das relações interpessoais na turma, reduzir comportamentos agressivos e favorecer um clima de cooperação e entreajuda.

Outro objetivo relevante da intervenção prendeu-se com a melhoria da relação e da comunicação entre a escola e as famílias, reconhecendo a importância do seu envolvimento no processo educativo e no desenvolvimento emocional das crianças. Considerou-se fundamental promover uma maior articulação entre ambos os contextos, de modo a assegurar coerência nas estratégias educativas e a reforçar o apoio às crianças também no ambiente familiar. Assim, procurou-se envolver os encarregados de educação através de propostas que favorecessem a continuidade do trabalho desenvolvido em sala de aula, promovendo maior coerência entre práticas educativas.

Por fim, a intervenção procurou contribuir para a construção de um ambiente inclusivo, em que todas as crianças se sintam acolhidas, respeitadas e emocionalmente amparadas. Acredita-se que um contexto com estas características cria condições mais favoráveis à realização de aprendizagens significativas e ao desenvolvimento integral das crianças, articulando de forma intencional as dimensões emocional, social e académica.

1.3. Procedimentos

Escola e Participantes

A intervenção decorreu numa escola pública do distrito de Coimbra, inserida num meio urbano e com uma comunidade educativa caracterizada por alguma diversidade sociocultural. O estabelecimento de ensino dispõe de diversos espaços funcionais, incluindo a sala das assistentes operacionais, o salão polivalente com acesso ao recreio, a biblioteca e os gabinetes do Serviço de Psicologia e Orientação (SPO). Integram ainda a escola: as salas de aula do 1.º ao 4.º ano, salas de apoio, uma sala de arrumos e instalações sanitárias comuns, incluindo uma casa de banho adaptada a pessoas com mobilidade reduzida. Importa referir que a escola não dispõe de elevador, o que limita a acessibilidade ao 1.º piso para pessoas com mobilidade reduzida.

A turma do 2.º ano do 1.º ciclo integrava 23 alunos, com idades compreendidas entre os 6 e os 8 anos. Este período etário corresponde a uma fase crítica de desenvolvimento, durante a qual as crianças consolidam várias competências, as emoções influenciam os seus comportamentos e tomada de decisões, o que por consequência tem efeitos na qualidade das suas relações interpessoais (Melo, 2020). Inicialmente, a turma era constituída por 24 alunos; contudo, no decorrer do segundo período, uma das crianças foi transferida, passando o grupo a integrar 23 alunos. Ao longo do ano letivo, duas crianças foram diagnosticadas com Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção (PHDA), o que implicou um acompanhamento mais atento e a adoção de estratégias pedagógicas diferenciadas. A turma integrava ainda dois alunos repetentes.

No que diz respeito às dificuldades de aprendizagem, estas manifestavam-se sobretudo na disciplina de matemática. De um modo geral, observavam-se diferentes níveis de desempenho e ritmos de aprendizagem entre os alunos. Ainda assim, a professora titular considerava que, em comparação com o ano letivo anterior, o desempenho global da turma apresentava uma evolução significativamente positiva.

O grupo apresentava ainda perfis distintos ao nível das competências emocionais e sociais, observando-se desde alunos muito comunicativos e cooperantes a outros que revelavam uma maior dificuldade em participar, partilhar ou manter comportamentos ajustados em momentos de maior agitação.

Instrumentos e Técnicas de Recolha de Dados

Com o propósito de aprofundar a compreensão da realidade educativa em análise e de obter uma perspetiva mais pormenorizada do contexto de intervenção, recorreu-se à aplicação de diversos instrumentos de recolha de dados. Entre os instrumentos utilizados neste estudo destacam-se as entrevistas realizadas aos alunos e à professora cooperante, o Questionário de Capacidades e Dificuldades e as grelhas de observação, no âmbito da observação participante.

A utilização destes diferentes instrumentos permitiu recolher dados variados e complementares, possibilitando uma análise mais consistente do ponto de partida e dos efeitos da intervenção educativa.

Entrevistas Semi-estruturadas

A realização de entrevistas aos alunos e à professora cooperante teve como principal finalidade recolher informação aprofundada acerca das perceções, opiniões e sentimentos relativos ao clima de sala de aula. Procurou-se criar um ambiente seguro e acolhedor, favorecendo a expressão livre das experiências vividas, especialmente no que se refere às dinâmicas sociais e emocionais do grupo, às relações entre pares e à interação estabelecida entre a professora e os alunos.

Optou-se pela utilização de entrevistas semiestruturadas, por se considerar que este formato oferece um equilíbrio entre orientação e flexibilidade. A existência de um guião previamente definido assegurou a abordagem dos tópicos considerados essenciais para o estudo; contudo, foi igualmente possível adaptar a condução da entrevista às respostas dos participantes, explorando novas questões que surgiam no decorrer do diálogo. Tal como refere Manzini (2004, citado por Melo, 2025), a entrevista semiestruturada (Apêndice 1) centra-se num tema específico, mas permite aprofundar aspetos emergentes, possibilitando respostas mais espontâneas e menos condicionadas por alternativas rígidas ou fechadas.

Grelha de Observação de Comportamentos

A grelha de observação de comportamentos (Apêndice 2) constitui um instrumento qualitativo de avaliação estruturado, concebido para registar, de forma objetiva e sequencial, comportamentos específicos e interações em contexto educativo, possibilitando a monitorização de padrões evolutivos ao longo do tempo. A sua aplicação ocorreu em dois momentos distintos — no início e no final da intervenção — permitindo uma análise comparativa da evolução comportamental do grupo.

Os registos incidiram sobre três fatores principais: controlo de impulsos, gestão emocional e interações sociais. Para cada um destes domínios, foram considerados critérios como o autocontrolo, o respeito pelas regras estabelecidas, a capacidade de cooperação, a clareza e adequação comunicativa, a expressão emocional ajustada ao contexto e a qualidade das interações estabelecidas com os pares.

A utilização deste instrumento possibilitou a identificação de padrões comportamentais recorrentes, o reconhecimento de momentos críticos de maior tensão e o acompanhamento da evolução global da turma ao longo do processo interventivo. A triangulação destes dados com outros instrumentos de recolha de informação contribuiu para reforçar a consistência e robustez dos resultados, evidenciando progressos observáveis ao nível do clima relacional da sala de aula.

Importa, contudo, salientar que o processo de recolha de dados se enquadrou numa lógica de observação participante. Embora esta metodologia permita um conhecimento aprofundado do contexto e das dinâmicas grupais, implica inevitavelmente a mediação interpretativa da investigadora. Assim, reconhece-se a possibilidade de influência da subjetividade na análise dos comportamentos observados, aspeto que foi considerado na interpretação dos resultados.

Questionário de Capacidades e Dificuldades SDQ

O Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ; Goodman, 1997) ou na versão portuguesa, Questionário de Capacidades e Dificuldades (QCD; Fleitlich et al., 2004), é um instrumento breve que capta a visão/perceção de professores e pais sobre o desenvolvimento socioemocional de crianças dos 4 aos 16 anos. Estruturado em 25 itens e cinco subescalas — sintomas emocionais, problemas de conduta,

hiperatividade/inatenção, dificuldades relacionais e comportamentos pró-sociais —, permite avaliar o risco de perturbações mentais e equilibrar forças com vulnerabilidades. Aplicado à docente titular em dois momentos, pré-intervenção e pós-intervenção, forneceu dados quantitativos complementares, revelando evolução em regulação emocional e interações na turma.

O instrumento, de natureza quantitativa, foi respondido pela professora titular tendo em vista caracterizar o funcionamento socioemocional de um subgrupo restrito de oito crianças, sinalizadas pela investigadora, por apresentarem desafios comportamentais notórios e/ou dificuldades relacionais no contexto da sala de aula, incluindo também algumas com problemáticas específicas, como hiperatividade e défice de atenção e outras ainda em processo de avaliação. Optou-se por esta triagem seletiva, em detrimento de uma avaliação à totalidade da turma, considerando a maior sensibilidade da escala para detetar padrões nos domínios emocional, comportamental e social neste conjunto específico de crianças.

Análise documental

Os portfólios individuais constituíram um instrumento de organização e arquivo dos trabalhos realizados ao longo das sessões, reunindo de forma sistemática os registos das diferentes atividades desenvolvidas por cada criança durante a intervenção. A sua principal função foi permitir que os alunos guardassem e acompanhassem as produções realizadas, funcionando como um espaço pessoal de registo do percurso vivido.

Cada portfólio integrou os trabalhos produzidos nas sessões, tais como as fichas de atividades, desenhos e pequenos registos escritos no âmbito das dinâmicas propostas. Ao longo do tempo, tornou-se possível observar, através desses registos, a evolução das crianças na forma como expressavam emoções, participavam nas atividades e refletiam sobre as situações trabalhadas.

Embora não tenham sido utilizados como instrumento formal de avaliação, os portfólios assumiram relevância pelo conteúdo que reuniam, uma vez que continham muitas das ideias e perceções das crianças, bem como os registos das atividades. Nesse sentido, constituíram um elemento importante para compreender o percurso individual de cada aluno, valorizando a dimensão pessoal e emocional do trabalho desenvolvido.

2. Diagnóstico educativo

2.1. Análise das entrevistas aos alunos

As entrevistas realizadas no início da intervenção tiveram como objetivo compreender o ambiente relacional/emocional da turma e conhecer a perceção que os alunos tinham de si próprios e das relações com os colegas. Pretendia-se, desta forma, identificar como cada criança se via, como acreditava ser percebida pelos outros e quais os fatores que influenciavam o seu bem-estar e emoções no contexto escolar.

A recolha destas informações revelou-se essencial para orientar a intervenção, uma vez que permitiu compreender os padrões emocionais e sociais do grupo antes da implementação das atividades propostas. Este diagnóstico inicial fornece dados fundamentais para adaptar atividades de forma a responder às necessidades específicas de cada criança, promover um ambiente seguro e colaborativo, e favorecer o desenvolvimento de competências socioemocionais relevantes, como a autorregulação emocional, a empatia e a cooperação. Ao conhecer melhor a perceção e as experiências dos alunos, a intervenção torna-se mais direcionada, eficaz e centrada no bem-estar e aprendizagem de cada indivíduo.

Do ponto de vista estrutural, a entrevista, conforme apresentada no Apêndice 1, foi organizada em sete categorias de análise, pré-definidas a partir dos objetivos do estudo. As subcategorias foram construídas com base nos conteúdos emergentes das respostas das crianças, permitindo uma exploração mais detalhada e sistemática da informação recolhida. Esta organização possibilitou uma análise mais rigorosa e uma compreensão aprofundada das diferentes dimensões da experiência emocional e relacional das crianças.

Categoria 1 – Clima de empatia

Esta categoria visa compreender as perceções e sentimentos dos alunos relativamente ao ambiente emocional e social da turma, nomeadamente como se veem perante os colegas, que situações lhes proporcionam felicidade na escola e quais os fatores que lhes provocam nervosismo ou preocupação. A análise dos dados recolhidos através das entrevistas permitiu identificar aspetos importantes do clima empático vivido pelas crianças, bem como as suas necessidades emocionais e sociais no contexto escolar.

Tabela 1*Categoria 1 Clima de empatia*

Categoria	Subcategoria	Respostas	Frequência (n, %)
1 - Clima de empatia	1.1 – Perceção dos pares	Alegre	2 (8,70%)
		Boa pessoa	3 (13,04%)
		Bom amigo	8 (34,78%)
		Bonito	1 (4,35%)
		Divertido	4 (17,39%)
		Fixe	1 (4,35%)
		Óculos bonitos	1 (4,35%)
	1.2 – Situações que proporcionam felicidade na escola	Sorridente	3 (13,04%)
		Amizade	4 (17,39%)
		Brincar	9 (39,13%)
		Educação Física	3 (13,04%)
		Estudar	1 (4,35%)
		Futebol	3 (13,04%)
		Ninguém querer o seu mal	1 (4,35%)
		Intervalos	2 (8,70%)
	1.3 – Situações que despoletam nervosismo ou preocupação na escola	Ausência de amigos	3 (13,04%)
		Ausência dos pais na escola	1 (4,35%)
		Derrota	1 (4,35%)
		Dificuldade na aprendizagem	2 (8,70%)
		Falsa acusação	1 (4,35%)
		Fichas de avaliação	4 (17,39%)
		Intenção maliciosa	4 (17,39%)
		Inundação	1 (4,35%)
		Não	5 (21,74%)

		Pressionar	1 (4,35%)
--	--	------------	-----------

- Subcategoria 1.1 – Perceção dos colegas

A análise desta subcategoria evidencia uma perceção globalmente positiva por parte dos alunos relativamente à forma como acreditam ser vistos pelos pares. As respostas concentram-se maioritariamente em atributos de natureza relacional e afetiva, sugerindo que a identidade social das crianças se encontra fortemente ancorada nas dinâmicas de amizade e convivência.

A categoria mais frequentemente mencionada foi “bom amigo” (8 ocorrências; 34,78%), seguida de “divertido” (4 ocorrências; 17,39%). Surgem ainda as designações “boa pessoa” (3 ocorrências; 13,04%) e “sorridente” (3 ocorrências; 13,04%), bem como “alegre” (2 ocorrências; 8,70%). Com menor expressão percentual (4,35% cada), foram referidas características como “fixe”, “bonito” e “óculos bonitos”.

Estes dados indicam que os alunos tendem a perceber-se, no olhar do outro, sobretudo a partir de qualidades associadas à amizade, simpatia e expressividade emocional positiva. As referências a aspetos físicos ou traços específicos, embora residuais, revelam igualmente a existência de uma atenção individualizada entre pares.

Importa salientar que não se registaram menções de carácter negativo ou depreciativo. Tal ausência poderá constituir um indicador de um clima relacional positivo no grupo, marcado por perceções de aceitação e reconhecimento mútuo.

- Subcategoria 1.2 – Situações que proporcionam felicidade na escola

No que respeita às situações associadas à felicidade em contexto escolar, verifica-se uma clara predominância de respostas relacionadas com o lúdico e com a interação social. A categoria “brincar” surge como a mais referida (9 ocorrências; 39,13%), assumindo-se como o principal fator gerador de bem-estar. Seguem-se “amizade” (4 ocorrências; 17,39%) e “intervalos” (2 ocorrências; 8,70%), categorias que, embora distintas, se encontram intrinsecamente articuladas, na medida em que os momentos de intervalo constituem frequentemente o espaço privilegiado para a brincadeira e para a consolidação das relações de amizade.

Foram ainda mencionadas “Educação Física” (3 ocorrências; 13,04%) e “futebol” (3 ocorrências; 13,04%), reforçando a relevância da atividade física e do movimento enquanto dimensões promotoras de prazer e satisfação nesta faixa etária. A categoria “estudar” foi assinalada apenas uma vez (4,35%), o que poderá indicar que, embora a dimensão académica seja valorizada por alguns alunos, o bem-estar encontra-se predominantemente associado a experiências de natureza relacional e lúdica.

A expressão “ninguém querer o seu mal” (1 ocorrência; 4,35%) merece particular atenção. Esta resposta parece evidenciar a importância atribuída à perceção de segurança emocional e à ausência de conflito como condição essencial para o bem-estar. Tal menção pode refletir a necessidade de um ambiente relacional estável e protetor, sublinhando a centralidade das dinâmicas interpessoais na experiência escolar das crianças.

Em síntese, os dados desta subcategoria apontam para uma forte associação entre felicidade, convivência entre pares e atividades lúdicas, confirmando o papel estruturante destas dimensões no equilíbrio emocional e no desenvolvimento global dos alunos.

- Subcategoria 1.3 – Situações que despoletam nervosismo ou preocupação na escola

Relativamente à identificação de fatores geradores de nervosismo ou preocupação, verificou-se que 18 dos 23 alunos (78,26%) reconheceram a existência de situações que lhes provocam ansiedade ou desconforto em contexto escolar, enquanto 5 alunos (21,74%) afirmaram não experienciar esse tipo de sentimento.

Entre as situações mais frequentemente mencionadas destacam-se as “fichas de avaliação” (4 ocorrências; 17,39%) e a “intenção maliciosa” por parte de outros (4 ocorrências; 17,39%). No primeiro caso, evidencia-se uma preocupação associada ao desempenho académico. Esta dimensão é reforçada pelas referências a “dificuldade na aprendizagem” (2 ocorrências; 8,70%) e “pressionar” (1 ocorrência; 4,35%), que apontam para o impacto emocional das exigências escolares e da perceção de expectativas externas ou autoimpostas.

No domínio relacional, a “ausência de amigos” (3 ocorrências; 13,04%) revela o peso significativo das relações de pares no bem-estar emocional. A possibilidade de não ter com quem brincar ou partilhar momentos surge como fonte relevante de insegurança. De igual modo, categorias como “falsa acusação” (1 ocorrência; 4,35%) e “intenção

maliciosa” sugerem experiências de conflito, desconfiança ou percepção de injustiça entre colegas, o que introduz uma nuance importante quando articulado com os resultados positivos observados na subcategoria 1.1.

Foram ainda identificadas situações de natureza circunstancial ou emocional específica, como “ausência dos pais na escola” (1 ocorrência; 4,35%), “derrota” (1 ocorrência; 4,35%) e “inundação” (1 ocorrência; 4,35%), esta última relacionada com um episódio concreto vivenciado pela comunidade escolar. A diversidade das respostas evidencia que as fontes de nervosismo são múltiplas e atravessam dimensões académicas, sociais, familiares e contextuais.

De forma global, os resultados desta subcategoria demonstram que, apesar da percepção predominantemente positiva do clima relacional, a maioria dos alunos identifica fatores de tensão no quotidiano escolar. Tal constatação reforça a importância de promover estratégias pedagógicas que integrem a dimensão emocional, favoreçam a segurança, previnam conflitos interpessoais e apoiem os alunos na gestão da ansiedade associada ao desempenho académico.

Categoria 2 – Identificação e expressão de emoções

Esta categoria pretende explorar como os alunos identificam e expressam as suas emoções, especialmente em situações que envolvem tristeza, raiva e alegria. Através das respostas dadas nas entrevistas, foi possível perceber as estratégias emocionais e comportamentais utilizadas pelas crianças para lidar com diferentes estados emocionais no contexto escolar, assim como as situações que lhes proporcionam emoções positivas.

Tabela 2

Categoria 2 Identificação e expressão de emoções

Categoria	Subcategoria	Respostas	Frequência (n, %)
2 – Identificação e expressão de emoções	2.1 – Reações a situações de tristeza	Chorar	4 (17,39%)
		Distração	6 (26,09%)
		Escrita	1 (4,35%)
		Ignorar	3 (13,045%)
		Isolamento	5 (21,74%)

	Pedir ajuda	1 (4,35%)
	Pensamentos negativos	1 (4,35%)
	Refletir	1 (4,35%)
	Respirar 3x fundo	1 (4,35%)
2.2 – Reações a situações de desavença	Agride	3 (13,04%)
	Chora	2 (8,70%)
	Grita	6 (26,09%)
	Isolamento	6 (26,09%)
	Não reage	1 (4,35%)
	Pede ajuda	2 (8,70%)
	Respira 3x fundo	1 (4,35%)
	Expressa como se sente	2 (8,70%)
2.3 – Situações que proporcionam alegria na escola	Acontecimento específico	7 (13,04%)
	Boas notas	1 (4,35%)
	Brincar	3 (13,04%)
	Carnaval	3 (13,04%)
	Dia da Criança	2 (8,70%)
	Festa final de ano letivo	1 (4,35%)
	Futebol	1 (4,35%)
	Natal	1 (4,35%)
	Peddypaper	3 (13,04%)
	Razão	1 (4,35%)

- Subcategoria 2.1 – Reações a situações de tristeza

Relativamente à subcategoria 2.1, observa-se uma diversidade de estratégias de regulação emocional, com predominância de respostas associadas a mecanismos de evitamento ou expressão emocional direta.

A estratégia mais referida foi a “distração” (6 ocorrências; 26,09%), seguida do “isolamento” (5 ocorrências; 21,74%) e de “chorar” (4 ocorrências; 17,39%). A distração poderá traduzir uma tentativa de autorregulação através do redirecionamento da atenção para outras atividades, constituindo, nesta faixa etária, uma estratégia

potencialmente funcional. O isolamento, por sua vez, sugere uma tendência para a retirada social em momentos de vulnerabilidade e o choro configura-se como uma forma de expressão emocional.

A categoria “ignorar” (3 ocorrências; 13,04%) sugere uma possível estratégia de minimização ou supressão emocional, que, embora possa produzir alívio momentâneo, não implica necessariamente resolução da experiência emocional subjacente. Com menor expressão percentual (4,35% cada), surgem respostas como “escrita”, “refletir”, “respirar 3x fundo”, “pedir ajuda” e “pensamentos negativos”. As três primeiras apontam para formas mais conscientes e estruturadas de autorregulação emocional, ainda pouco consolidadas no grupo. O “pedir ajuda” constitui um indicador de procura de suporte social, sendo um comportamento adaptativo relevante, embora pouco frequente. A referência a “pensamentos negativos”, apesar de isolada, merece atenção, por poder sinalizar processos de internalização da tristeza com impacto no bem-estar psicológico.

Globalmente, os dados revelam que as estratégias utilizadas oscilam entre respostas de evitamento, expressão emocional imediata e, em menor grau, formas mais elaboradas de regulação. Tal diversidade reforça a necessidade de promover competências de literacia emocional, capacitando os alunos para identificar, compreender e gerir a tristeza de forma mais adaptativa.

- Subcategoria 2.2 – Reações a situações de desavença

No que respeita às reações perante situações de zanga ou conflito, a análise evidencia a predominância de respostas de expressão emocional intensa e de afastamento. As categorias mais referidas foram “gritar” (6 ocorrências; 26,09%) e “isolamento” (6 ocorrências; 26,09%). O gritar traduz uma exteriorização imediata da raiva, característica de níveis ainda incipientes de controlo inibitório e autorregulação. O isolamento, por sua vez, poderá representar uma tentativa de autoproteção ou de contenção da escala do conflito, embora possa igualmente impedir a resolução construtiva da situação.

A resposta “agride” (3 ocorrências; 13,04%) aponta para manifestações comportamentais, que requerem intervenção educativa orientada para o desenvolvimento de competências de resolução pacífica de conflitos. “Chora” (2 ocorrências; 8,70%) evidencia uma reação de vulnerabilidade emocional face à desavença. Com igual expressão percentual (8,70%), surgem as categorias “pede ajuda” e

“expressa como se sente”, que constituem indicadores positivos de competências comunicativas emergentes e de recurso ao suporte social como estratégia de gestão do conflito. As respostas “não reage” (4,35%) e “respira 3x fundo” (4,35%) apresentam frequência reduzida.

De forma global, verifica-se que as reações à raiva variam entre manifestações impulsivas, retraimento e, em menor proporção, estratégias de comunicação e procura de ajuda. Estes resultados sublinham a importância de intervenções educativas focadas na autorregulação emocional e na mediação de conflitos.

- Subcategoria 2.3 – Situações que proporcionam alegria na escola

No que concerne às experiências de alegria, as respostas evidenciam uma forte associação a acontecimentos específicos, atividades lúdicas e celebrações coletivas.

A categoria “acontecimento específico” (7 ocorrências; 30,43%) assume maior expressão, agregando relatos de episódios singulares considerados particularmente significativos pelos alunos. Seguem-se “brincar” (3 ocorrências; 13,04%), “Carnaval” (3 ocorrências; 13,04%) e “Peddy Paper” (3 ocorrências; 13,04%), demonstrando a centralidade das atividades recreativas e festivas na experiência emocional positiva.

Foram igualmente referidos o “Dia da Criança” (2 ocorrências; 8,70%), “boas notas” (1 ocorrência; 4,35%), “futebol” (1 ocorrência; 4,35%), “Natal” (1 ocorrência; 4,35%), “festa final de ano letivo” (1 ocorrência; 4,35%) e “ter razão” (1 ocorrência; 4,35%). As celebrações escolares e festividades tradicionais parecem constituir momentos privilegiados de bem-estar coletivo, promovendo coesão grupal e rutura com a rotina. A menção às “boas notas” evidencia que o reconhecimento académico também pode gerar satisfação, ainda que com menor peso relativo face às experiências de natureza relacional e lúdica. A referência a “ter razão” sugere que o sentimento de validação pessoal e justiça percebida pode igualmente constituir fonte de alegria.

Em síntese, a alegria surge predominantemente associada a experiências partilhadas, dinâmicas de grupo e momentos no quotidiano escolar. Tal padrão reforça a relevância das interações sociais e do envolvimento ativo em atividades significativas para o bem-estar emocional das crianças.

A análise das três subcategorias permite concluir que os alunos apresentam um repertório diversificado, embora ainda em consolidação, de estratégias de identificação e

regulação emocional. Enquanto a tristeza e a raiva tendem a ser geridas sobretudo através de respostas de evitamento, expressão impulsiva ou retraimento, a alegria associa-se maioritariamente a experiências coletivas e lúdicas. Estes resultados evidenciam a pertinência de uma intervenção educativa orientada para o fortalecimento da literacia emocional, promovendo estratégias mais conscientes de autorregulação e resolução construtiva de conflitos.

Categoria 3 – Estratégias de autorregulação

Esta categoria analisa como os alunos lidam com situações que exigem gestão emocional e tomada de decisões pessoais ou sociais. Foram exploradas as formas como expressam discordância, a quem recorrem em momentos de dificuldade e quem identificam como elementos de conforto emocional. As respostas permitem perceber os recursos internos e externos utilizados pelas crianças para lidar com situações de tensão ou desconforto no contexto escolar.

Tabela 3

Categoria 3 Estratégias de autorregulação

Categoria	Subcategoria	Respostas	Frequência (n, %)
3 – Estratégias de autorregulação	3.1 – Situações de discórdia	Depende	1 (4,35%)
		Diz	11 (47,83%)
		Não diz	10 (43,48%)
		Passa a concordar	1 (4,35%)
	3.2 – Pessoa a quem recorre para ajuda	Adulto	1 (4,35%)
		Colegas	5 (21,74%)
		Ninguém	2 (8,70%)
		Professoras	15 (65,22%)
	3.3 – Elementos de conforto	Amigos	7 (13,04%)
		Conversar	1 (4,35%)
		Irmão	3 (13,04%)
		Mãe	3 (13,04%)
		Ninguém	2 (8,70%)

	Pais	1 (4,35%)
	Prima	1 (4,35%)
	Psicóloga	1 (4,35%)

- Subcategoria 3.1 – Situações de discórdia

Nesta subcategoria, observa-se uma distribuição relativamente equilibrada entre a expressão e a não expressão da discordância. A resposta mais frequente foi “diz” (11 ocorrências; 47,83%), indicando que quase metade dos alunos afirma verbalizar o seu desacordo. Este dado sugere o desenvolvimento inicial de competências de expressão de opinião e comunicação interpessoal.

Contudo, uma percentagem muito próxima refere “não diz” (10 ocorrências; 43,48%), o que revela que uma parte significativa do grupo tende a suprimir a manifestação de discordância. Tal comportamento poderá estar associado ao receio de conflito, à dificuldade em sustentar a própria opinião ou a estratégias de evitamento relacional.

As respostas “depende” (4,35%) e “passa a concordar” (4,35%) surgem com expressão residual. A primeira sugere uma avaliação contextual da situação, demonstrando alguma flexibilidade cognitiva. Já a segunda pode indiciar uma tendência para abdicar da própria perspetiva em prol da concordância com o outro, o que, caso recorrente, poderá comprometer o desenvolvimento da autonomia e da autoconfiança.

Em síntese, os resultados revelam que o grupo se encontra numa fase intermédia de consolidação da assertividade, coexistindo comportamentos de expressão direta com atitudes de retraimento ou conformidade.

- Subcategoria 3.2 – Pessoa a quem recorre para ajuda

Nesta subcategoria verifica-se uma predominância clara do recurso às professoras (15 ocorrências; 65,22%). Este dado evidencia a centralidade da figura docente enquanto principal referência de apoio académico e emocional no contexto escolar, refletindo uma relação de confiança consolidada.

Os colegas surgem como segunda fonte de apoio (5 ocorrências; 21,74%), o que demonstra a relevância das dinâmicas cooperativas entre pares. O pedido de ajuda a iguais constitui um indicador positivo de interação social e de aprendizagem colaborativa.

Uma pequena percentagem dos alunos refere não recorrer a ninguém (2 ocorrências; 8,70%), situação que poderá traduzir resistência em solicitar apoio, dificuldade em reconhecer limitações ou uma perceção de autossuficiência. Esta resposta merece atenção, dado que a ausência de procura de ajuda pode comprometer o progresso académico e o bem-estar emocional. Por fim, apenas um aluno (4,35%) indicou recorrer a outro adulto que não a professora, o que poderá incluir elementos da comunidade escolar com quem mantém relação de proximidade.

Globalmente, os dados apontam para uma forte valorização do apoio institucional, especialmente da figura docente, complementada pelo suporte entre pares.

- Subcategoria 3.3 – Elementos de conforto

No que concerne à subcategoria 3.3, as respostas evidenciam a importância das redes afetivas, tanto no contexto escolar como familiar. Os “amigos” constituem a categoria mais referida (7 ocorrências), assumindo-se como principal fonte de conforto emocional no quotidiano escolar. Este resultado reforça o papel estruturante das relações de amizade na infância, particularmente na regulação emocional.

No contexto familiar, surgem referências à “mãe” (3 ocorrências), ao “irmão” (3 ocorrências), aos “pais” (1 ocorrência) e à “prima” (1 ocorrência). Estes dados evidenciam que o suporte familiar permanece como elemento significativo na gestão da tristeza, mesmo quando a vivência emocional ocorre no espaço escolar.

Com menor frequência, surge a estratégia “conversar” (1 ocorrência), indicando a utilização da comunicação como forma de alívio emocional. A menção à “psicóloga” (1 ocorrência) revela o reconhecimento da importância do apoio especializado na gestão de emoções, ainda que pontual.

Importa destacar que duas crianças (8,70%) afirmaram que “ninguém” as ajuda a sentirem-se melhor. Esta resposta poderá sinalizar dificuldades na identificação de figuras de suporte ou perceções de isolamento emocional, aspeto que requer particular atenção no acompanhamento pedagógico.

De forma global, os resultados demonstram que as crianças mobilizam sobretudo recursos relacionais — amigos e família — para regular estados emocionais negativos. A análise das três subcategorias evidencia que as estratégias de autorregulação dos alunos assentam predominantemente em recursos interpessoais, nomeadamente no apoio das

professoras, dos colegas e da família. No entanto, observa-se alguma fragilidade na expressão assertiva da discordância e na utilização de estratégias autónomas de gestão emocional.

Categoria 4 – Relações e colaboração

Esta categoria explora as dinâmicas interpessoais entre os alunos, com foco nas preferências em relação ao trabalho colaborativo ou individual, nos critérios de escolha de colegas para atividades em grupo e nas estratégias utilizadas para lidar com conflitos. Esta categoria permite compreender de que forma os alunos se posicionam perante o trabalho em equipa, como constroem e valorizam as suas relações no contexto escolar, e quais os desafios que enfrentam na convivência com os pares.

Tabela 4

Categoria 4 Relações e colaboração

Categoria	Subcategoria	Respostas	Frequência (n, %)
4 – Relações e colaboração	4.1 – Preferência trabalho colaborativo versus individual	Depende	3 (13,04%)
		Grupo	17 (73,91%)
		Sozinho	3 (13,04%)
	4.2 – Seleção de colegas	A1	0 (0%)
		A2	4 (5,88%)
		A3	0 (0%)
		A4	0 (0%)
		A5	5 (7,35%)
		A6	6 (8,82%)
		A7	0 (0%)
		A8	9 (13,24%)
		A9	1 (1,47%)
		A10	1 (1,47%)
		A11	5 (7,35%)
		A12	2 (2,94%)
		A13	1 (1,47%)
		A14	3 (4,41%)
		A15	2 (2,94%)

	A16	2 (2,94%)
	A17	6 (8,82%)
	A18	0 (0%)
	A19	3 (4,41%)
	A20	6 (8,82%)
	A21	5 (7,35%)
	A22	3 (4,41%)
	A23	4 (5,88%)
4.3 – Resolução de problemas interpessoais	Não	5 (21,74%)
	Sim	18 (78,26%)

- Subcategoria 4.1 – Preferência por trabalho colaborativo versus individual

A análise à subcategoria 4.1, evidencia uma clara inclinação para o trabalho em grupo. A maioria expressiva dos alunos (17 ocorrências; 73,91%) afirmou preferir trabalhar em grupo, sublinhando a valorização da partilha, da cooperação e do contacto interpessoal como elementos motivadores na realização de tarefas escolares. Esta preferência é coerente com o desenvolvimento social esperado para a faixa etária do 2.º ano, em que a interação com os pares favorece a construção do conhecimento, o reforço do sentido de pertença e a aquisição de competências sociais e colaborativas. Trabalhar em grupo permite às crianças trocar ideias, sentir-se apoiadas e experienciar um ambiente mais dinâmico e participativo.

Em contrapartida, três alunos (13,04%) preferem trabalhar sozinhos, opção que pode refletir traços de autonomia, necessidade de concentração ou preferência por um ritmo individual. Esta escolha não deve ser interpretada negativamente, desde que decorra de vontade genuína e não de sentimentos de exclusão ou insegurança.

A resposta “depende” (3 ocorrências; 13,04%) pode revelar uma abordagem flexível, em que a criança ajusta a sua preferência conforme o tipo de tarefa, o contexto ou a composição do grupo. Este dado indica uma consciência emergente sobre os benefícios e desafios das modalidades de trabalho individual e colaborativo.

Em síntese, os dados mostram que a maioria das crianças valoriza a colaboração como forma positiva e enriquecedora de aprendizagem, reforçando a necessidade de

práticas pedagógicas que integrem trabalho em grupo, sem descurar momentos de autonomia e de trabalho individual.

- Subcategoria 4.2 – Seleção de colegas

A análise das escolhas de colegas para trabalhos em grupo evidencia padrões de preferência que combinam vínculos afetivos e percepção de competências individuais.

O aluno mais escolhido foi A8 (9 votos; 13,24%), seguido de A6, A17 e A20 (6 votos cada; 8,82%). Estes resultados sugerem que tais alunos são percebidos como parceiros desejáveis, quer por proximidade social e afetiva, quer por responsabilidade ou desempenho académico. Por outro lado, alguns alunos não receberam votos, nomeadamente A1, A3, A4, A7 e A18, o que pode indicar menor integração no grupo ou relações interpessoais menos consolidadas, situação que requer atenção pedagógica para promover inclusão e equidade. Importa salientar que A3 e A18 integram o subgrupo das oito crianças analisadas no questionário realizado à professora titular.

Embora muitos votos se refiram a relações de amizade, também se observam escolhas motivadas pelo reconhecimento de desempenho académico. Esta conjugação de critérios demonstra que, mesmo nesta fase do desenvolvimento, as crianças articulam dimensões afetivas e cognitivas ao selecionar parceiros para atividades colaborativas.

Do total esperado de 69 votos (23 alunos a escolher três colegas cada), foram validados 68 votos, a diferença resultando da escolha de um aluno que já não pertencia à turma.

Em síntese, as escolhas refletem a importância das relações interpessoais e do reconhecimento de competências na colaboração, reforçando a necessidade de práticas inclusivas que promovam a participação de todos.

- Subcategoria 4.3 – Resolução de problemas interpessoais

Quanto à ocorrência de desentendimentos, 18 alunos (78,26%) afirmaram já ter vivido situações de conflito, enquanto cinco (21,74%) indicaram nunca ter passado por tais experiências. Estes dados sugerem que o conflito interpessoal é relativamente frequente, o que é esperado nesta faixa etária.

A resolução dos conflitos, conforme inferido noutras categorias, varia entre estratégias adaptativas, como conversar ou pedir ajuda, e comportamentos mais

impulsivos, incluindo agressões físicas ou verbais. Já os alunos que afirmaram não ter desentendimentos podem refletir diferentes realidades: temperamento conciliador, menor exposição a situações conflituosas ou dificuldade em identificar conflitos.

Em síntese, a análise conjunta das subcategorias mostra que, na generalidade, os alunos valorizam a colaboração, demonstram critérios de escolha baseados em amizade e competências, e experienciam conflitos de forma frequente.

Categoria 5 – Reflexão sobre o ambiente escolar e bem-estar

Esta categoria procurou compreender a perceção que os alunos têm sobre a escola enquanto espaço de bem-estar, bem como identificar os momentos mais positivos do seu quotidiano escolar e as melhorias que considerariam importantes. As respostas revelam um olhar muito pessoal sobre a vivência escolar e contribuem para refletir sobre a forma como o espaço educativo pode responder melhor às suas necessidades emocionais, relacionais e físicas.

Tabela 5

Categoria 5 Reflexão sobre o ambiente escolar e bem-estar

Categoria	Subcategoria	Respostas	Frequência (n, %)
5 – Reflexão sobre o ambiente escolar e bem-estar	5.1 – Satisfação com o ambiente escolar	Mais ou menos	1 (4,35%)
		Sim	22 (95,65%)
	5.2 – Momentos de bem-estar durante a rotina escolar	Educação Física	6 (26,09%)
		Estudo do Meio/Português	1 (4,35%)
		Expressão Artística	1 (4,35%)
		Intervalo	14 (60,87%)
		Projetos	1 (4,35%)
	5.3 – Sugestões de melhoria na experiência escolar	Ajuste curricular matemático	1 (4,35%)

		Ampliação do círculo social	2 (8,70%)
		Aulas de inglês	1 (4,35%)
		Aulas mais dinâmicas	1 (4,35%)
		Aumento de tempo da aula de Educação Física	1 (4,35%)
		Bandas desenhadas	1 (4,35%)
		Casa na árvore	1 (4,35%)
		Expulsar um colega	2 (8,70%)
		Intervalos maiores	2 (8,70%)
		Mais espaço	1 (4,35%)
		Mais utensílios de aprendizagem	2 (8,70%)
		Mudar a disposição da sala	1 (4,35%)
		Não sabe	4 (17,39%)
		Não ter aulas	1 (4,35%)
		Parque aquático	1 (4,35%)
		Rubgy	1 (4,35%)

- Subcategoria 5.1 – Satisfação com o ambiente escolar

A análise das respostas à questão “Gostas de estar nesta escola?” revela uma percepção globalmente muito positiva. Dos 23 alunos entrevistados, 22 afirmaram que gostam de estar na escola (95,65%), enquanto apenas um aluno respondeu “mais ou menos” (4,35%). Esta predominância sugere que a maioria das crianças se sente integrada e confortável no espaço escolar, evidenciando um elevado grau de bem-estar e satisfação com a experiência educativa. A resposta isolada “mais ou menos” não deve ser desconsiderada, podendo indicar vivências pontuais de desconforto ou aspetos específicos que requerem acompanhamento individualizado. Em síntese, os dados evidenciam um sentimento positivo relativamente à escola, sendo este um indicador relevante de integração e percepção de segurança emocional no grupo.

- Subcategoria 5.2 – Momentos de bem-estar durante a rotina escolar

Quanto aos momentos do dia em que os alunos se sentem mais felizes, os resultados apontam uma clara valorização dos períodos de recreio, com o “intervalo” a ser mencionado por 14 alunos (60,87%).

A disciplina de Educação Física surge em segundo lugar, com seis menções (26,09%), evidenciando a importância do movimento e das atividades lúdico-desportivas na promoção do bem-estar e da cooperação. Outras disciplinas ou atividades, como Estudo do Meio/Português, Expressão Artística e Projetos, foram mencionadas apenas uma vez cada (4,35%), mostrando que alguns alunos também experienciam prazer em atividades cognitivas ou criativas.

Estes dados sugerem que o bem-estar das crianças depende tanto de momentos de liberdade e interação social como de experiências estruturadas que permitam a expressão de competências individuais.

- Subcategoria 5.3 – Sugestões de melhoria na experiência escolar

As respostas dos alunos à subcategoria 5.3, revelam diversidade de perspetivas. As sugestões mais frequentes incluem: expulsão de um colega – 2 menções (8,70%), levantando questões relacionadas com dinâmicas de convivência e conflitos interpessoais que exigem atenção pedagógica; intervalos maiores – 2 menções (8,70%), reforçando a importância do recreio como espaço de bem-estar; ampliação do círculo social – 2 menções (8,70%), indicando desejo de maior inclusão ou novas oportunidades de interação e mais utensílios de aprendizagem – 2 menções (8,70%), sinalizando perceções de limitação de recursos ou necessidade de maior diversidade pedagógica.

Outras propostas, embora pontuais (uma menção cada, 4,35%), incluem ajustes curriculares, aulas mais dinâmicas, aumento do tempo de Educação Física, introdução de banda desenhada, criação de casa na árvore ou parque aquático, reorganização do espaço da sala, prática de rugby, entre outras. Estas respostas refletem a criatividade e interesses variados do grupo. Importa referir que quatro alunos (17,39%) não souberam indicar mudanças, o que pode denotar satisfação com o contexto atual ou dificuldade em articular sugestões.

A análise global desta categoria evidencia que os alunos apresentam elevada satisfação com a escola, valorizam os momentos de recreio e atividades físicas como fontes de bem-estar, e conseguem propor melhorias que refletem necessidades

cognitivas, sociais e lúdicas. Estes dados sublinham a importância de considerar a percepção das crianças na organização do espaço escolar, garantindo que o ambiente educativo responda de forma equilibrada às suas necessidades emocionais, sociais e pedagógicas.

Categoria 6 – Situações de frustração e raiva

Esta categoria procura identificar momentos em que os alunos experienciam emoções negativas no contexto escolar, nomeadamente a frustração e a raiva, bem como perceber de que forma reagem e regulam essas emoções.

Tabela 6

Categoria 6 Situações de frustração e raiva

Categoria	Subcategoria	Respostas	Frequência (n, %)
6 – Situações de frustração e raiva	6.1 – Situações geradoras de emoções negativas	Repressão verbal	1 (4,35%)
		Agressão física	1 (4,35%)
		Atividade lúdica limitada	1 (4,35%)
		Atribuição de culpa	1 (4,35%)
		Conflito interpessoal	12 (52,17%)
		Derrota	1 (4,35%)
		Expectativas não atingidas	1 (4,35%)
		Fichas de avaliação	1 (4,35%)
		Não sabe	2 (8,70%)
		Sono insuficiente	1 (4,35%)
		Vídeos como método de aprendizagem	1 (4,35%)
	6.2 – Controlo emocional	Aborrecimento	5 (21,74%)
		Amuo	2 (8,70%)
		Choro	1 (4,35%)
		Conversa	1 (4,35%)

		Tendência a ocultar as emoções	1 (4,35%)
		Indiferença	6 (26,09%)
		Isolamento	1 (4,35%)
		Tristeza	6 (26,09%)

- Subcategoria 6.1 – Situações geradoras de emoções negativas

A análise das respostas à subcategoria 6.1, evidencia que a maioria das situações apontadas pelos alunos do 2.º ano está relacionada com conflitos interpessoais, referidos por 12 crianças (52,17%). Estes resultados destacam o papel central das relações com os pares no bem-estar emocional das crianças e indicam que desentendimentos, exclusão, mal-entendidos ou perceções de injustiça constituem fontes significativas de frustração e raiva. Para além desta categoria predominante, surgem respostas isoladas, mas relevantes, associadas a diferentes contextos escolares ou pessoais como: repressão verbal, agressão física, atribuição de culpa e limitação da atividade lúdica – 1 menção cada (4,35%). Também, derrota, falta de cumprimento de expectativas (não conseguir realizar as tarefas propostas), fichas de avaliação, sono insuficiente e a utilização de vídeos como método de aprendizagem – 1 menção cada (4,35%); não sabe – 2 menções (8,70%), possivelmente indicando dificuldade em identificar a fonte da frustração ou menor contacto com situações negativas. Estes dados demonstram que, embora as relações interpessoais sejam a principal fonte de frustração, fatores pedagógicos, estruturais e individuais também influenciam o estado emocional das crianças.

Em síntese, a categoria evidencia que a frustração e a raiva estão sobretudo ligadas à interação social, reforçando a necessidade de estratégias pedagógicas e de mediação que promovam a resolução construtiva de conflitos e o bem-estar emocional.

- Subcategoria 6.2 – Controlo emocional

Relativamente às estratégias adotadas pelas crianças quando confrontadas com situações em que algo não corresponde às suas expectativas, verifica-se uma diversidade de respostas que reflete diferentes níveis de maturidade emocional e distintas formas de lidar com a frustração. As reações mais frequentemente referidas foram a indiferença e a tristeza, ambas com seis menções (26,09%). A indiferença poderá traduzir uma tentativa

de distanciamento emocional face ao desconforto sentido, funcionando como mecanismo de autoproteção ou contenção de sentimentos negativos. Já a tristeza surge como uma resposta emocional expectável perante experiências de insucesso ou desapontamento, evidenciando sensibilidade às próprias expectativas e às circunstâncias vivenciadas. O aborrecimento, mencionado por cinco alunos (21,74%), constitui igualmente uma reação comum em contextos de contrariedade, sendo geralmente transitória, mas reveladora de dificuldade em aceitar a frustração.

Com menor frequência, mas ainda assim relevantes do ponto de vista interpretativo, surgem respostas como o amuo (duas menções; 8,70%), entendido como manifestação comportamental da frustração e possível dificuldade em verbalizar o que se sente. Foram ainda identificadas estratégias isoladas, com uma menção cada (4,35%), nomeadamente o choro, a conversa, a tendência a ocultar as emoções e o isolamento. Estas respostas ilustram um leque variado de mecanismos de regulação, que vão desde expressões mais vulneráveis e espontâneas até tentativas mais conscientes de controlo ou ocultação das emoções. A referência à conversa constitui, neste contexto, um indicador positivo de competência comunicativa e de procura ativa de resolução, ainda que pouco frequente.

De forma global, os dados sugerem que predominam reações emocionais imediatas e pouco elaboradas, como a indiferença, a tristeza e o aborrecimento, sendo menos expressivas as estratégias de autorregulação ativa e de comunicação assertiva. Este padrão evidencia a necessidade de promover, em contexto escolar, o desenvolvimento da literacia emocional, proporcionando às crianças ferramentas que lhes permitam reconhecer, nomear e compreender as suas emoções, bem como adotar estratégias mais adaptativas para lidar com a frustração. O fortalecimento destas competências poderá contribuir significativamente para uma melhor adaptação social e emocional, favorecendo relações interpessoais mais equilibradas e um clima de turma mais positivo e regulado.

Categoria 7 – Avaliação da entrevista

Esta categoria aborda as perceções e reflexões dos alunos sobre a própria experiência da entrevista, assim como a oportunidade de se expressarem livremente.

Tabela 7*Categoria 7 Avaliação da entrevista*

Categoria	Subcategoria	Respostas	Frequência (n, %)
7 – Reflexão final	7.1 – Avaliação da experiência da entrevista (se gostou ou não das questões)	Mais ou menos	1 (4,35%)
		Sim	22 (95,65%)
	7.2 – Tomada de consciência pessoal	Não	12 (52,17%)
		Incerteza	2 (8,70%)
		Sim	9 (39,13%)
	7.3 – Expressão livre	Disciplinas favoritas	1 (4,35%)
		Mais desporto	1 (4,35%)
		Mais questões	1 (4,35%)
		Não	20 (86,96%)

- Subcategoria 7.1 – Avaliação da experiência da entrevista

A análise das respostas revela que a maioria dos alunos (22 em 23; 95,65%) se mostrou motivada e confortável ao responder às questões, indicando que a experiência foi positiva e bem acolhida. Apenas um aluno (4,35%) respondeu “mais ou menos”, sugerindo algum desinteresse ou menor entusiasmo.

- 7.2 - Tomada de consciência pessoal

No que respeita à tomada de consciência pessoal, as respostas dos alunos revelam diferentes níveis de introspeção e de perceção de aprendizagem sobre si próprios. Dos 23 participantes, 12 (52,17%) afirmaram não ter aprendido algo novo durante a conversa, 9 (39,13%) reconheceram ter adquirido algum conhecimento ou consciência sobre aspetos pessoais, e 2 (8,70%) apresentaram uma resposta intermédia, sugerindo reflexão parcial ou alguma incerteza quanto ao impacto da mesma.

A predominância de respostas negativas pode ser compreendida à luz das características próprias da faixa etária. Nesta etapa, a capacidade de introspeção

encontra-se ainda em consolidação, sendo comum a dificuldade em identificar e verbalizar estados internos ou processos de autoanálise.

Por outro lado, o facto de cerca de 40% dos alunos reconhecerem explicitamente ter aprendido algo sobre si próprios constitui um indicador relevante do potencial formativo da atividade. Estas respostas evidenciam que a entrevista funcionou, para um número significativo de crianças, como um espaço estruturado de autorreflexão, promovendo a consciência emocional e a capacidade de se observarem enquanto sujeitos de experiências, sentimentos e comportamentos.

Em termos globais, os dados sugerem que a entrevista não se limitou à recolha de informação, assumindo também uma dimensão pedagógica. Ao proporcionar um contexto seguro de escuta e expressão, contribuiu para estimular a reflexão pessoal e para fortalecer competências associadas à autorregulação e à auto-observação, aspetos fundamentais no desenvolvimento emocional e social das crianças.

- Subcategoria 7.3 – Expressão livre

No que diz respeito à oportunidade de expressão livre, a maioria dos alunos (20-86,96%) não apresentou comentários adicionais. Apenas três respostas surgiram de forma espontânea (cada uma com 4,35%): indicação de disciplinas favoritas, desejo de mais atividades desportivas e sugestão de colocar mais questões. Estes resultados indicam que, apesar da maioria não ter acrescentado informações, a possibilidade de expressão aberta ofereceu espaço para partilhas individuais, demonstrando a utilidade da entrevista como instrumento que permite à criança sentir-se ouvida e valorizada.

Análise final das entrevistas

A análise das entrevistas realizadas aos alunos da turma do 2.º ano permitiu compreender de forma profunda o seu universo emocional, relacional e cognitivo, revelando não apenas como percebem o contexto escolar, mas também como experienciam, expressam e regulam as suas emoções. De forma geral, os alunos demonstram uma perceção positiva relativamente à escola, sentindo-se confortáveis e motivados a participar nas atividades propostas, e valorizam o convívio com os colegas como um elemento central da sua experiência diária. As relações interpessoais revelam-

se maioritariamente saudáveis, pautadas pela amizade, pela simpatia e pela cooperação, embora surjam situações de desentendimento e frustração que constituem uma componente natural do desenvolvimento social nesta faixa etária.

No plano emocional, observa-se que as crianças utilizam estratégias diversas para lidar com estados de tristeza, raiva ou frustração. A distração e o isolamento, bem como o recurso ao choro, são respostas frequentes à tristeza, enquanto a raiva tende a ser expressa através de gritos, isolamento ou agressividade pontual, refletindo tanto vulnerabilidades emocionais como a ausência de mecanismos mais estruturados de autorregulação. As situações de frustração estão fortemente ligadas a conflitos interpessoais, mas também emergem de desafios académicos, limitações em atividades lúdicas ou situações de frustração pessoal. A forma como as crianças reagem a estas experiências revela que predominam respostas emocionais imediatas, como tristeza, aborrecimento ou indiferença, sendo menos comuns estratégias comunicativas, de reflexão ou de autocontrolo, o que evidencia a necessidade de intervenção direcionada para a literacia emocional.

As dinâmicas de colaboração e socialização também foram alvo de observação detalhada. A grande maioria dos alunos manifesta preferência pelo trabalho em grupo, valorizando o apoio, a troca de ideias e o contacto com os pares, enquanto uma minoria opta por trabalhar sozinha ou ajusta a escolha conforme o contexto, revelando traços de autonomia e discernimento sobre diferentes modalidades de aprendizagem. Na seleção de colegas para trabalhos, observa-se uma articulação entre afinidades sociais e perceção de competências individuais, sendo que alguns alunos surgem mais isolados ou menos escolhidos, destacando a importância de promover práticas inclusivas e reforçar competências relacionais para garantir a integração de todos.

Os recursos a que os alunos recorrem em momentos de dificuldade ou desconforto emocional evidenciam a centralidade das professoras e dos amigos como elementos de suporte. A confiança nas figuras adultas e a procura de apoio entre pares demonstram que o grupo recorre a figuras afetivas para gerir desafios, mas a existência de crianças que não recorrem a ninguém ou que indicam não ter elementos de conforto sinaliza áreas de vulnerabilidade que devem ser acompanhadas e fortalecidas. De forma complementar, os momentos de alegria e bem-estar, como o intervalo, a Educação Física ou atividades lúdicas e festivas, assumem um papel fundamental na regulação emocional

e na construção de experiências positivas, reforçando a importância de integrar tempo livre, movimento e experiências de socialização na rotina escolar.

Em síntese, as entrevistas forneceram uma visão integrada do perfil socioemocional das crianças, revelando um conjunto de pontos fortes, como a valorização das relações afetivas, a capacidade de cooperação e a vivência positiva do ambiente escolar, mas também fragilidades, nomeadamente na expressão assertiva de emoções negativas, na gestão de conflitos e na utilização de estratégias conscientes de autorregulação. Estes resultados apontam para a necessidade de delinear uma intervenção que promova o desenvolvimento de competências socioemocionais de forma global, reforçando a literacia emocional, a comunicação assertiva, a empatia e a inclusão, assim como a criação de oportunidades para a prática de atividades lúdicas, físicas e de socialização que contribuam para um clima positivo de turma e para o bem-estar integral das crianças. O trabalho dirigido à promoção do equilíbrio emocional e ao fortalecimento das relações interpessoais torna-se, portanto, central para garantir um ambiente educativo seguro, estimulante e favorável ao desenvolvimento harmonioso de cada aluno.

2.2. Análise da entrevista à professora titular

De seguida, passamos à análise das respostas da professora titular à entrevista realizada (Apêndice 3). Quando questionada acerca das situações que lhe chamam mais atenção relativamente ao comportamento emocional dos alunos, a professora titular evidencia uma perceção atenta e contínua deste comportamento, referindo que, embora não exista uma situação específica que se destaque no quotidiano escolar, consegue identificar sinais de desconforto emocional sobretudo através das expressões faciais das crianças. Esta observação constante permite-lhe reconhecer precocemente quando algo não está bem ao nível emocional.

Relativamente às dificuldades de autorregulação, a docente identifica um padrão temporal claro, apontando o período da tarde como o momento do dia em que os alunos revelam maiores dificuldades de concentração e controlo emocional. No que concerne ao contexto pedagógico, nomeadamente a atividade ou tarefa que revele uma maior desregulação emocional, refere que estas dificuldades se manifestam de forma mais

evidente durante atividades lúdicas, em particular nos jogos de carácter competitivo, nos quais as emoções tendem a intensificar-se.

Em relação aos principais indicadores comportamentais de desregulação emocional observados, a professora enumera as expressões faciais de desconforto, inquietação, aumento da agitação e, em alguns casos, atitudes mais violentas. Estes sinais são interpretados como manifestações de dificuldades das crianças em gerir emoções como a frustração e a excitação.

Ao nível das estratégias pedagógicas, a professora recorre a práticas simples e consistentes para promover a autorregulação, como a interrupção momentânea da atividade, a contagem até três, o diálogo com os alunos e a oferta de atenção e carinho, reconhecendo a importância da relação afetiva no processo de regulação emocional. Para a gestão da frustração, procura reforçar a autoestima e a perceção de competência das crianças, transmitindo-lhes a ideia de que são capazes de superar desafios e alcançar mais do que inicialmente acreditam.

No âmbito da educação emocional, a docente refere já ter trabalhado esta temática através de um projeto desenvolvido no ano letivo anterior, demonstrando sensibilidade e abertura para a integração das emoções no contexto pedagógico. Destaca ainda o papel fundamental da rotina diária, considerando que esta contribui significativamente para a organização dos alunos e para a manutenção do foco ao longo do dia.

No entanto, reconhece que determinados momentos do quotidiano escolar são mais propensos à desregulação emocional, dependendo das atividades realizadas, salientando a disciplina de Educação Física como um dos contextos onde estas dificuldades surgem com maior frequência.

Por fim, a professora identifica como principal desafio no desenvolvimento da autorregulação o facto de as próprias crianças apresentarem dificuldades em gerir as suas emoções, sublinhando a complexidade deste processo. Embora não conheça o programa HOPEs, enfatiza, nas suas considerações finais, a importância de o docente se manter sempre atento aos sinais emocionais manifestados pelos alunos, reforçando o papel crucial da observação e da intervenção pedagógica consciente no desenvolvimento emocional das crianças.

2.3. Justificativa para a intervenção socioemocional

Com base na análise conjunta das entrevistas aos alunos e à professora, a necessidade de uma intervenção focada no desenvolvimento socioemocional torna-se clara.

Os dados mostram que, apesar de um ambiente globalmente positivo, persistem dificuldades na gestão dos conflitos, na regulação das emoções negativas e na capacidade de lidar com a frustração e o insucesso. Estratégias de autorregulação menos eficazes e comportamentos impulsivos são frequentes, especialmente em situações de maior exigência emocional ou de competição.

As respostas dos alunos revelam que valorizam o apoio dos pares e da professora, mas também identificam momentos de isolamento, ansiedade e necessidade de maior integração. Ao mesmo tempo, o desejo por mais oportunidades de brincar, experimentar e compartilhar com o grupo.

A intervenção surge, assim, como resposta à identificação de fragilidades ao nível da competência para lidar com conflitos, gerir emoções e desenvolver relações colaborativas. O objetivo é promover estratégias adequadas de autorregulação, fortalecer o sentido de pertença, melhorar a comunicação assertiva e consolidar ambientes escolares onde o bem-estar emocional seja valorizado, beneficiando o sucesso académico dos alunos. No contexto analisado, a intervenção justifica-se como instrumento pedagógico para prevenir dificuldades futuras, promover a literacia emocional e garantir ambientes educativos estruturados, acolhedores e motivadores.

3. Intervenção

Ao longo do ano letivo, foram dinamizadas seis sessões temáticas, estruturadas com base em algumas competências socioemocionais destacadas pelo modelo CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning). Estas sessões focaram-se no desenvolvimento de competências socioemocionais, incluindo o autoconhecimento, o reconhecimento e a compreensão das emoções, bem como a autorregulação emocional.

As atividades propostas permitiram aos alunos identificar emoções positivas e negativas, refletir sobre as suas experiências pessoais e sociais, valorizar relações significativas e construir estratégias para gerir de forma saudável situações emocionais desafiantes. Paralelamente, procurou-se reforçar a ligação entre o contexto escolar e

familiar, promovendo a prática consciente de competências socioemocionais no quotidiano dos alunos.

Em todas as sessões, os alunos partilhavam sempre uns com os outros o que realizaram, tendo sido uma parte fulcral do trabalho. Assim, esta partilha foi muito essencial e determinante, pois aproximou-os bastante e permitiu que se identificassem entre si, em vários aspetos.

As entrevistas realizadas aos alunos decorreram entre os meses de dezembro e janeiro. Posteriormente, a intervenção, composta por seis sessões temáticas, teve início no mês de março e prolongou-se até ao início de junho. No que respeita à sua periodicidade, as sessões não ocorreram com uma frequência rigidamente definida, tendo sido, contudo, desenvolvidas de forma aproximadamente semanal, em função da gestão do tempo letivo e da dinâmica da turma. Para além da realização das atividades em si, era igualmente reservado tempo para a partilha e discussão em grande grupo, nomeadamente quando os alunos realizavam tarefas em contexto familiar ou quando apresentavam os seus trabalhos aos colegas.

Dada a dimensão da turma e as limitações de tempo disponíveis em sala de aula, nem sempre foi possível assegurar a conclusão destas partilhas numa única sessão, o que implicou a continuidade das atividades nas semanas seguintes.

Sessão 1 – Reconhecimento das emoções

A primeira sessão teve como principal finalidade introduzir a temática das emoções, explorando as conceções prévias dos alunos acerca do que são as emoções, para que servem e de que forma influenciam o quotidiano, através de três atividades lúdicas, “Eu expresso emoções” (Apêndice 4), “Flor das emoções” (Apêndice 5) e “Diário familiar das emoções positivas!” (Apêndice 6), estruturadas de acordo com o programa HOPEs. Procurou-se criar um espaço de diálogo aberto e seguro, onde as crianças pudessem partilhar as suas ideias, experiências e perceções, permitindo à investigadora compreender o ponto de partida do grupo ao nível da literacia emocional. Este momento inicial foi essencial para estabelecer um clima de confiança e envolvimento, facilitando a abordagem de conteúdos de natureza mais pessoal e subjetiva.

Paralelamente, foi apresentado o programa HOPEs, um programa educativo desenvolvido no âmbito do projeto Erasmus+, baseado nos princípios da psicologia

positiva e da educação para o carácter, que visa promover o bem-estar, a resiliência e o desenvolvimento de competências pessoais e sociais nos alunos. Este organiza-se em torno de cinco pilares — emoções positivas, valores e forças de carácter, propósito, coping positivo e relações positivas — funcionando como referência orientadora para a promoção de experiências emocionais positivas e do bem-estar. A intenção não foi aprofundar teoricamente o programa, mas sim apresentá-lo de forma breve, dando a conhecer aos alunos o enquadramento do trabalho a desenvolver, em particular o módulo das emoções positivas, de modo que pudessem compreender os objetivos das atividades e o que seria trabalhado nessa e nas sessões seguintes. Assim, a sessão assumiu um carácter introdutório e exploratório, lançando as bases para o trabalho a desenvolver nas sessões seguintes.

Tabela 8*Sessão 1 Reconhecimento das emoções*

Atividades	Objetivos	Descrição	Reflexão
Eu expresso emoções	-Promover o reconhecimento e a identificação de emoções básicas; -Desenvolver a consciência emocional; -Introduzir a reflexão sobre a forma como as emoções se manifestam.	Após um diálogo coletivo sobre o conceito de emoção, a sua importância no quotidiano e a apresentação do programa HOPEs, realizou-se um jogo lúdico. Cada aluno retirou de um saco um papel com o nome de uma emoção e teve de representar, através de um	A atividade revelou-se altamente motivadora, uma vez que o carácter lúdico promoveu grande envolvimento e entusiasmo por parte dos alunos. As crianças demonstraram empenho na representação das emoções e participaram

		desenho, a expressão facial correspondente. Posteriormente, apresentou o desenho à turma, que tentou identificar a emoção representada apenas com base na ilustração.	ativamente na tentativa de identificação das mesmas. O recurso ao desenho e ao jogo constituiu uma estratégia eficaz para introduzir a temática, facilitando a abordagem inicial ao reconhecimento emocional de forma acessível e significativa.
Flor das emoções	-Identificar emoções positivas; -Relacionar emoções com experiências pessoais; -Promover a reflexão individual; -Incentivar a partilha em contexto de grupo.	Nesta atividade, os alunos preencheram as pétalas de uma flor com exemplos de situações em que experienciaram emoções positivas, estabelecendo uma associação entre vivências concretas e os sentimentos correspondentes. O trabalho foi realizado	Comparativamente à atividade anterior, esta tarefa exigiu um maior nível de reflexão, tendo sido mais desafiante para algumas crianças identificar e verbalizar situações específicas associadas a determinadas emoções. Ainda

		individualmente, com posterior partilha em grupo.	assim, com apoio e orientação, os alunos conseguiram concretizar a atividade, demonstrando progressiva capacidade de associação entre experiências e estados emocionais. Verificou-se, contudo, que alguns alunos revelaram maior dificuldade em representar emoções positivas, tendo, em alguns casos, registado situações associadas a emoções negativas, apesar de o objetivo da atividade incidir nas emoções positivas.
--	--	---	--

Diário familiar das emoções positivas	-Consolidar reconhecimento emocional positivo; -Fortalecer laços familiares através do registo reflexivo partilhado.	Como continuidade do trabalho realizado em sala de aula, foi proposta uma atividade para casa. No diário, cada aluno deveria registar uma situação em que tivesse sentido uma emoção positiva, indicando a data, o contexto, a emoção sentida e um breve comentário descritivo. A atividade previa o envolvimento da família no apoio ao preenchimento.	Nem todos os alunos entregaram a tarefa realizada; contudo, os que o fizeram evidenciaram capacidade de identificar e descrever experiências emocionais positivas no seu contexto familiar. A atividade permitiu reforçar a ligação entre escola e família, embora tenha demonstrado a necessidade de estratégias adicionais para garantir maior adesão por parte de todos.
---------------------------------------	---	---	---

Sessão 2 – Exploração das emoções positivas

A segunda sessão deu continuidade ao trabalho iniciado anteriormente, centrando-se especificamente na exploração e valorização das emoções positivas através de duas atividades, “O melhor da vida” (Apêndice 7) e “Os meus melhores momentos” (Apêndice 8), inspiradas na lição 3, do módulo1, do Programa HOPEs. Procurou-se

aprofundar a consciência das crianças relativamente aos aspetos do quotidiano que contribuem para o seu bem-estar, incentivando uma atitude mais atenta e intencional face às experiências positivas. Para além disso, pretendeu-se reforçar a ideia de que as emoções positivas podem ser promovidas não só em si próprio, mas também nas relações com os outros, através de comportamentos de bondade, gratidão e valorização mútua.

A sessão manteve uma abordagem reflexiva e participativa, estimulando a partilha de experiências e a identificação de vivências significativas. Ao direcionar o foco para o “melhor da vida”, procurou-se contrariar a tendência para centrar a atenção apenas em situações negativas, promovendo uma perspetiva mais equilibrada e construtiva das experiências emocionais.

Tabela 9

Sessão 2 Exploração das emoções positivas

Atividades	Objetivos	Descrição	Reflexão
O melhor da vida	-Reconhecer emoções positivas; -Valorizar aspetos significativos da vida quotidiana; -Promover sentimentos de gratidão e bem-estar; -Incentivar a partilha e a escuta ativa entre pares.	Os alunos foram convidados a identificar e registar elementos da sua vida que consideram importantes e que lhes despertam emoções positivas, como pessoas significativas, atividades de que gostam, lugares especiais ou momentos marcantes. A atividade incluiu	A atividade proporcionou um ambiente positivo e de proximidade entre os alunos, que demonstraram facilidade em identificar aspetos que lhes trazem felicidade e bem-estar. A partilha em grupo contribuiu para reforçar laços e para promover uma maior valorização das pequenas

		um momento de partilha em grande grupo, permitindo a troca de experiências e a valorização das vivências individuais.	experiências do quotidiano. Observou-se envolvimento e interesse por parte da maioria dos alunos.
Os meus melhores momentos	-Consolidar a identificação de emoções positivas; -Estimular a autorreflexão; -Envolver as famílias no processo.	Como continuidade da sessão, a proposta aos alunos foi registar, em casa, uma situação recente em que tivessem sentido felicidade, diversão ou gratidão, descrevendo brevemente o momento vivido.	A atividade permitiu estender a temática para além do contexto escolar, incentivando a reflexão individual em ambiente familiar. Embora a adesão não tenha sido total, os registos entregues evidenciaram capacidade de identificação de experiências emocionalmente positivas e contribuíram para reforçar a articulação entre escola e família.

Sessão 3 – Continuação da exploração das emoções positivas e valorização pessoal

A terceira sessão deu continuidade ao trabalho em torno das emoções positivas, centrando-se na identificação de fontes de bem-estar e no reforço da autoestima. Procurou-se ajudar os alunos a reconhecer não só os elementos externos que lhes proporcionam emoções agradáveis, como também as suas próprias qualidades e características positivas. A sessão privilegiou uma abordagem simbólica e construtiva, incentivando o autoconhecimento e a valorização pessoal, numa perspetiva de desenvolvimento emocional equilibrado. Para tal, foram incluídas duas atividades, “O jardim das emoções positivas” (Apêndice 9) e “O sol brilha em ti” (Apêndice 10), concebidas e dinamizadas pela investigadora, não previstas no programa HOPEs, que permitiram dar continuidade à exploração das emoções positivas e à valorização das fontes de bem-estar, ajustando-se ao contexto e às necessidades específicas da turma.

Ao promover a reflexão sobre relações significativas, experiências prazerosas e atributos individuais, esta sessão contribuiu para consolidar a ideia de que o bem-estar emocional resulta da interação entre fatores externos (relações, contextos, vivências) e internos (qualidades, atitudes, capacidades pessoais).

Tabela 10

Sessão 3 Continuação das emoções positivas e valorização pessoal

Atividade	Objetivos	Descrição	Reflexão
O jardim das emoções positivas	-Identificar fontes de bem-estar emocional; -Valorizar relações e experiências significativas; -Promover a consciência das emoções positivas; -Reforçar sentimentos de	Os alunos construíram simbolicamente um “jardim” ou vaso decorado com flores, sendo que cada flor representava algo ou alguém que lhes despertava emoções positivas,	A atividade revelou-se significativa, permitindo às crianças reconhecer e valorizar aspetos importantes da sua vida. Observou-se envolvimento e cuidado na

	pertença e gratidão.	como a família, os amigos, animais de estimação, atividades de lazer ou momentos especiais. A atividade incluiu um momento de partilha, no qual os alunos puderam explicar as suas escolhas.	elaboração dos trabalhos, bem como satisfação na partilha das suas “flores”. A dimensão simbólica facilitou a expressão emocional e reforçou a consciência das fontes de bem-estar.
O sol brilha em ti	Promover o autoconhecimento; -Fortalecer a autoestima; -Incentivar a identificação de qualidades pessoais; -Envolver a família na valorização das características positivas da criança.	Para casa, cada aluno colocou uma fotografia sua no centro de um sol e, em cada raio, registou uma característica pessoal positiva, como um talento, uma atitude de que se orgulha ou uma qualidade reconhecida por si ou pelos familiares.	Esta atividade contribuiu para reforçar a autoestima e o reconhecimento do valor pessoal. Apesar de algumas crianças revelarem inicialmente dificuldade em identificar qualidades próprias, o envolvimento da família revelou-se um apoio importante neste processo, tendo

			havido uma maior adesão pelos familiares. Os trabalhos entregues evidenciaram reflexão e constituíram um momento relevante de valorização individual.
--	--	--	---

Sessão 4 – Emoções negativas e introdução à autorregulação emocional

A quarta sessão centrou-se na exploração das emoções consideradas negativas, como a tristeza, a raiva e o medo, com o propósito de normalizar a sua existência e compreender a sua função no desenvolvimento emocional. Foram realizadas duas atividades, “Emoções negativas” (Apêndice 11) e “Explorar o que sinto” (Apêndice 12), uma inspirada no programa HOPEs e a outra não, em que se procurou ajudar os alunos a reconhecer que todas as emoções são válidas e que as chamadas emoções negativas desempenham um papel importante na adaptação às situações do quotidiano.

Paralelamente, iniciou-se a introdução de estratégias simples de autorregulação, promovendo uma abordagem mais consciente e ajustada às experiências emocionais difíceis.

A sessão privilegiou a partilha e a reflexão, incentivando os alunos a analisarem situações concretas vividas por si, favorecendo o desenvolvimento da consciência emocional, da empatia e da capacidade de pensar alternativas comportamentais mais adequadas.

Tabela 11*Sessão 4 Emoções negativas e introdução à autorregulação emocional*

Atividade	Objetivos	Descrição	Reflexão
Emoções negativas	-Reconhecer e identificar emoções consideradas negativas e compreender a sua função; -Promover a autorreflexão sobre situações emocionalmente desafiantes; -Desenvolver maior consciência das próprias reações.	Após um diálogo coletivo sobre emoções negativas e a sua função, cada aluno foi convidado a partilhar uma situação em que se tenha sentido triste, frustrado ou magoado. Descreveram o que aconteceu, como reagiram e refletiram sobre o que poderiam ter feito de forma diferente.	A atividade revelou-se significativa, permitindo às crianças perceber que não estão sozinhas nas suas experiências emocionais. A partilha promoveu empatia entre os colegas e incentivou a reflexão sobre alternativas de resposta mais ajustadas. Algumas crianças demonstraram maior facilidade em expor as suas vivências, enquanto outras necessitaram de maior encorajamento, mas, de forma geral, o momento

			foi vivido com respeito e atenção.
Explorar o que sinto	-Aprofundar a consciência emocional; -Promover estratégias de autorregulação; -Envolver a família no processo.	Para casa, os alunos preencheram, com o apoio dos pais ou encarregados de educação, um quadro intitulado “O que eu sinto”, no qual registaram: o que sentiram numa determinada situação, o que pensaram, como reagiram e de que forma poderiam adotar uma resposta mais positiva ou ajustada.	A atividade permitiu consolidar o trabalho iniciado em sala de aula, promovendo uma reflexão mais estruturada sobre as emoções e as respostas comportamentais. O envolvimento das famílias revelou-se pertinente, reforçando a articulação entre contextos e incentivando a prática consciente de estratégias de autorregulação no quotidiano.

Sessão 5 – Autorregulação emocional e estratégias de gestão das emoções negativas

A quinta sessão centrou-se no desenvolvimento de competências de autorregulação emocional, com especial enfoque na gestão da frustração, da raiva e de outras emoções negativas frequentemente vivenciadas no contexto escolar. Após o trabalho realizado nas sessões anteriores, que privilegiou o reconhecimento e a compreensão das emoções, esta sessão procurou avançar para uma dimensão mais

prática e estratégica, ajudando os alunos a refletir sobre o modo como reagem perante situações desafiantes e sobre as alternativas possíveis a respostas impulsivas.

Pretendeu-se consolidar a ideia de que sentir emoções negativas é natural e faz parte da experiência humana, mas que é possível aprender a geri-las de forma mais consciente e adaptativa. Assim, a sessão promoveu a identificação de estratégias concretas de autorregulação, incentivando a autonomia emocional e a responsabilização pelas próprias escolhas comportamentais. Através de momentos de diálogo, partilha e construção simbólica, procurou-se fortalecer a perceção de autoeficácia das crianças, mostrando que cada uma dispõe de recursos internos e externos que pode mobilizar para lidar com desafios emocionais. As atividades realizadas nesta sessão, “Emoções” (Apêndice 13) e “Kit de heróis das emoções” (Apêndice 14), foram concebidas pela investigadora, não estando diretamente relacionadas com o Módulo 1 do programa HOPEs, uma vez que este não contempla especificamente a autorregulação emocional. A escolha de seguir este rumo resultou do objetivo da intervenção de explorar de forma prática estratégias de gestão de emoções negativas, ajustadas às necessidades e ao contexto da turma.

Tabela 12

Sessão 5 Autorregulação emocional e estratégias de gestão de emoções negativas

Atividade	Objetivos	Descrição	Reflexão
Emoções	- Rever e consolidar o reconhecimento das emoções negativas; - Identificar formas saudáveis de lidar com frustração, tristeza ou raiva; - Promover a reflexão sobre	A atividade iniciou-se com a retoma de situações previamente discutidas, promovendo um diálogo sobre formas adequadas de reagir perante emoções negativas. Em conjunto, os	A discussão revelou-se produtiva, permitindo às crianças compreender que existem alternativas às reações impulsivas. Observou-se participação ativa e

	estratégias de gestão emocional.	alunos identificaram estratégias.	partilha de sugestões entre pares, evidenciando progressiva consciência sobre a importância de escolher respostas mais ajustadas às situações emocionalmente desafiantes.
Kit de heróis das emoções	-Promover a interiorização de estratégias pessoais de autorregulação; -Reforçar a autonomia emocional; -Incentivar a construção de recursos simbólicos de gestão das emoções.	Os alunos construíram o seu “Kit de Herói das Emoções”, que incluiu elementos simbólicos como o “botão mágico da calma”, o “superpoder da calma e da alegria” e o “escudo da calma”. Cada elemento representava estratégias que cada criança considera eficazes para se acalmar e	A atividade revelou-se motivadora e criativa, facilitando a apropriação das estratégias trabalhadas. A dimensão simbólica contribuiu para tornar mais acessível o conceito de autorregulação, ajudando os alunos a compreender que gerir emoções implica escolhas conscientes e o

		enfrentar situações desafiantes.	recurso a estratégias pessoais. Observou-se envolvimento e identificação com os recursos construídos, reforçando a perceção de competência emocional.
--	--	----------------------------------	---

Sessão 6 – Integração das aprendizagens e celebração do percurso socioemocional

A sexta sessão teve como principal objetivo consolidar e integrar as aprendizagens socioemocionais desenvolvidas ao longo da intervenção, promovendo um momento de reflexão individual e coletiva, de valorização do grupo e de reconhecimento do impacto positivo de cada aluno. Assumindo um carácter de encerramento do percurso realizado, esta sessão procurou proporcionar um espaço estruturado de partilha e celebração, permitindo aos alunos tomar consciência das mudanças ocorridas em si próprios, nas suas relações interpessoais e na forma como passaram a lidar com emoções positivas e negativas.

Através do diálogo orientado, os alunos refletiram sobre o caminho percorrido, identificando progressos ao nível da expressão emocional, da gestão de conflitos e da utilização de estratégias de autorregulação. Paralelamente, valorizou-se o contributo individual de cada criança para a construção de um clima de sala de aula mais positivo, cooperante e respeitador. Ao articular momentos de reflexão, reconhecimento mútuo e celebração simbólica, pretendeu-se consolidar as competências trabalhadas de forma significativa, promovendo uma vivência emocionalmente marcante e reforçando o sentimento de pertença ao grupo.

Tabela 13*Sessão 6 Integração das aprendizagens e celebração do percurso socioemocional*

Atividade	Objetivos	Descrição	Reflexão
Caixa de mensagens aos colegas	-Promover empatia, valorização mútua e relações positivas entre grupo.	Cada criança escreveu uma mensagem positiva para um colega, destacando algo que apreciava ou um gesto simpático que tinha recebido. As mensagens foram depositadas numa caixa decorada pelo grupo, a abrir no final do ano letivo.	Os alunos envolveram-se com entusiasmo, demonstrando cuidado e empatia ao escreverem as mensagens. A atividade reforçou a perceção do impacto positivo que cada um tem nos outros, promovendo valorização mútua e coesão afetiva.
Celebração coletiva do percurso	-Reforçar coesão grupal; -Consolidar aprendizagens socioemocionais de forma lúdica.	Festa de encerramento com lanche e música.	Observou-se um clima de alegria e entusiasmo, com participação ativa de todos. Os alunos valorizaram o percurso realizado e os laços construídos, associando as competências socioemocionais a experiências

			prazerosas e memoráveis.
--	--	--	--------------------------

4. Análise e discussão dos resultados

4.1 Análise de resultados: Grelha de Observação de Comportamentos

Durante o ano letivo, como referido anteriormente, foi implementada uma grelha de observação sistemática com enfoque em três domínios fundamentais do desenvolvimento socioemocional: controlo de impulsos, gestão de emoções e interações sociais.

A avaliação de cada domínio seguia um procedimento específico: sempre que o aluno apresentava os comportamentos esperados em ambos os critérios de um domínio, o seu desempenho era considerado “identificável” nesse domínio. Caso não cumprisse um ou ambos os critérios, o desempenho era classificado como “não identificável”. Esta abordagem permitiu sintetizar as observações detalhadas em indicadores globais de desenvolvimento socioemocional, mantendo o registo das dificuldades e necessidades específicas através de observações complementares. Por exemplo, no domínio do controlo de impulsos, se um aluno aguardava a sua vez em jogos e respeitava as regras estabelecidas, o domínio era registado como identificável. Se apenas cumprisse um ou nenhum destes critérios, era considerado não identificável. Este mesmo procedimento aplicou-se aos domínios da gestão de emoções e das interações sociais. Deste modo, a grelha, apresentada no Apêndice 2, permitiu acompanhar de forma sistemática a evolução de cada aluno, identificando melhorias ou dificuldades em cada domínio, e serviu de base para a análise comparativa entre o pré-intervenção e o pós-intervenção.

Em termos gerais, observa-se uma evolução significativa no domínio comportamental e socioemocional da turma, com melhorias notórias na autorregulação, na comunicação interpessoal e na capacidade de integração em contextos coletivos.

Tabela 14*Resultados da grelha de observação - Controlo de impulsos*

	Pré-intervenção		Pós-intervenção	
Controlo de impulsos	Identificável	Não identificável	Identificável	Não identificável
A1	X		X	
A2		X		X
A3	X		X	
A4	X		X	
A5	X		X	
A6	X		X	
A7	X		X	
A8	X		X	
A9	X		X	
A10		X	X	
A11	X		X	
A12		X	X	
A13	X		X	
A14	X		X	
A15	X		X	
A16		X	X	
A17	X		X	
A18		X	X	
A19		X		X
A20	X		X	
A21	X		X	
A22	X		X	
A23	X		X	
Total	17	6	21	2

Tabela 8*Resultados da grelha de observação - Gestão de emoções*

	Pré- intervenção		Pós- intervenção	
Gestão de emoções	Identificável	Não identificável	Identificável	Não identificável
A1		X	X	
A2		X		X
A3		X	X	
A4		X	X	
A5	X		X	
A6	X		X	
A7	X		X	
A8	X		X	
A9		X	X	
A10		X	X	
A11		X	X	
A12		X	X	
A13		X		X
A14		X	X	
A15	X		X	
A16		X	X	
A17	X		X	
A18		X	X	
A19		X		X
A20	X		X	
A21	X		X	
A22	X		X	
A23		X	X	
Total	7	16	20	3

Tabela 9*Resultados da grelha de observação - Interações sociais*

	Pré-intervenção		Pós-intervenção	
Interações sociais	Identificável	Não identificável	Identificável	Não identificável
A1	X		X	
A2	X		X	
A3	X		X	
A4		X		X
A5	X		X	
A6	X		X	
A7	X		X	
A8	X		X	
A9	X		X	
A10		X	X	
A11	X		X	
A12		X	X	
A13	X		X	
A14	X		X	
A15	X		X	
A16	X		X	
A17	X		X	
A18	X		X	
A19		X		X
A20	X		X	
A21	X		X	
A22	X		X	
A23	X		X	
Total	19	4	21	2

A análise comparativa entre os registos de pré-intervenção e pós-intervenção permite observar mudanças significativas no desempenho socioemocional dos alunos nos três domínios avaliados: controlo de impulsos, gestão de emoções e interações sociais, nomeadamente o saber aguardar a vez, respeitar regras, lidar com a frustração de forma adequada, expressar emoções de forma não agressiva, participar nas atividades coletivas de forma cooperativa e comunicar com os pares de forma respeitosa, fatores indicados na grelha de observação (Apêndice 2).

No início do período de observação, 17 alunos apresentavam o domínio do controlo de impulsos como identificável, enquanto em 6 alunos o controlo de impulsos não era identificável. No final da intervenção, verificou-se uma melhoria global, com 21 alunos agora classificados como controlo de impulsos identificável e apenas 2 alunos permanecendo na posição de não identificável. Estes resultados indicam um progresso relevante na capacidade dos alunos de aguardar a sua vez, respeitar regras e exercer autocontrolo durante atividades coletivas, sugerindo uma consolidação das competências de regulação comportamental promovidas ao longo das sessões.

No domínio da gestão de emoções, os registos iniciais mostraram que apenas 7 alunos apresentavam competências classificadas como identificável, enquanto 16 alunos foram classificados na categoria de não identificável. Após a intervenção, houve uma evolução significativa, com 20 alunos agora considerados na categoria identificável e apenas 3 como não identificável. Esta mudança evidencia melhorias na capacidade dos alunos de lidar com frustrações, expressar emoções de forma adequada e utilizar estratégias de autorregulação, refletindo o impacto das atividades de exploração e prática emocional desenvolvidas durante a intervenção.

No domínio das interações sociais, a avaliação pré-intervenção indicou 19 alunos na categoria identificável e 4 não identificável. No pós-intervenção, este número evoluiu para 21 alunos na categoria identificável e 2 na categoria não identificável. Esta melhoria demonstra um aumento na participação cooperativa em atividades coletivas e na comunicação assertiva e respeitosa entre pares, evidenciando o reforço das competências sociais e a integração mais eficaz dos alunos em contextos grupais.

De forma geral, observa-se uma tendência positiva em todos os domínios avaliados, com o número de alunos na categoria identificável a aumentar, particularmente no domínio da gestão de emoções, que apresentou o maior crescimento

relativo (de 8 para 19 alunos). Estes resultados sugerem que a intervenção contribuiu de forma significativa para o desenvolvimento socioemocional da turma, promovendo competências de autorregulação, expressão emocional e interações sociais adequadas.

4.2 Análise de resultados: Questionário de Capacidades e Dificuldades

Nas tabelas seguintes serão apresentados os resultados observados no Questionário de Capacidades e Dificuldades (SDQ; Robert Goodman, 1997; versão portuguesa: Fleitlich et al., 2004). Como referido anteriormente, o instrumento foi preenchido pela professora titular, tendo em vista caracterizar o funcionamento socioemocional de um subgrupo restrito de oito crianças que apresentavam desafios comportamentais notórios e/ou dificuldades relacionais no contexto da sala de aula, incluindo também algumas com problemáticas específicas, como hiperatividade e défice de atenção e outras ainda em processo de avaliação.

Tabela 17

Análise do comportamento do aluno A2

	Pré- intervenção	Avaliação	Pós- intervenção	Avaliação
Sintomas emocionais	4	Limítrofe	7	Anormal
Problemas de comportamento	2	Normal	3	Limítrofe
Hiperatividade	5	Normal	4	Normal
Problemas de relacionamentos com os colegas	0	Normal	0	Normal
Comportamento pró-social	10	Normal	10	Normal
Avaliação do/a professor/a	1	Limítrofe	2	Anormal

No que respeita aos resultados do Questionário de Capacidades e Dificuldades (SDQ) preenchido pela docente verifica-se que, no período de pré-intervenção, o aluno A2 apresentava um perfil globalmente dentro da normalidade, com exceção dos sintomas emocionais, classificados como limítrofes. Contudo, no período de pós-intervenção, observa-se um agravamento significativo nesta dimensão, que passa a ser classificada como anormal, evidenciando um aumento das dificuldades ao nível do funcionamento emocional. Paralelamente, os problemas de comportamento evoluem de uma classificação normal para limítrofe, sugerindo uma tendência de agravamento, ainda que moderada. Em contraste, a hiperatividade apresenta uma ligeira diminuição, mantendo-se dentro da normalidade, e as dimensões relativas às relações com os colegas e ao comportamento pró-social permanecem estáveis e adequadas.

De um modo geral, estes resultados vão ao encontro do que foi previamente observado na grelha de observação, na medida em que não se evidenciam dificuldades ao nível das interações sociais, enquanto as dimensões associadas à regulação emocional e ao controlo de impulsos não se apresentam de forma claramente definida. Esta consistência entre instrumentos reforça a interpretação de um perfil em que as dificuldades se manifestam predominantemente ao nível interno, não se traduzindo necessariamente em comportamentos disruptivos ou em problemas relacionais visíveis. Efetivamente, em termos sociais, o aluno revelou-se simpático e amável, mantendo relações positivas com os colegas e evidenciando ausência de conflitos interpessoais significativos. O facto de, no final do período analisado, não apresentar comportamentos agressivos ou disputas frequentes sugere um funcionamento social ajustado, bem como uma capacidade adequada de integração no grupo de pares e de gestão de interações quotidianas.

Contudo, no que respeita à aprendizagem, a perceção da docente aponta para um agravamento das dificuldades ao longo do tempo. Inicialmente consideradas reduzidas, estas passam a ser classificadas como significativas no período de pós-intervenção, com impacto não só no desempenho académico, mas também no bem-estar emocional do aluno. Embora esta situação represente uma sobrecarga moderada no contexto de sala de aula, o aluno mantém uma postura cooperante e relações interpessoais positivas, o que poderá indicar alguma capacidade de adaptação face às exigências escolares, ainda que com custos ao nível emocional.

À luz da intervenção implementada, centrada no reconhecimento das emoções e no desenvolvimento da autorregulação emocional, os resultados sugerem que não se verificou o impacto esperado, particularmente no domínio emocional. O agravamento dos indicadores emocionais, associado ao aumento das dificuldades percebidas na aprendizagem, poderá indicar que o aluno necessita de um acompanhamento mais individualizado e continuado.

Adicionalmente, o facto de manter um comportamento socialmente ajustado poderá contribuir para uma menor visibilidade das suas dificuldades emocionais, dificultando a sua identificação e intervenção precoce. Assim, os resultados apontam para a necessidade de um olhar mais atento e diferenciado sobre este tipo de perfil, em que o mal-estar emocional não se traduz necessariamente em disrupção comportamental, mas pode, ainda assim, comprometer o bem-estar e o desenvolvimento global do aluno.

Tabela 18

Análise do comportamento da aluna A3

	Pré- intervenção	Avaliação	Pós- intervenção	Avaliação
Sintomas emocionais	5	Anormal	5	Anormal
Problemas de comportamento	1	Normal	1	Normal
Hiperatividade	4	Normal	5	Normal
Problemas de relacionamento com colegas	4	Anormal	3	Limítrofe
Comportamento pró-social	8	Normal	9	Normal
Avaliação do/a professor/a	2	Anormal	3	Anormal

No que respeita aos resultados do Questionário de Capacidades e Dificuldades (SDQ), verifica-se que a aluna A3 apresenta um perfil marcado por alguma estabilidade global entre os períodos de pré-intervenção e pós-intervenção, embora com nuances relevantes em determinadas dimensões. Os sintomas emocionais mantêm-se em valores elevados, classificados como anormais em ambos os momentos de avaliação, o que indica a persistência de dificuldades ao nível do funcionamento emocional. Por sua vez, os problemas de comportamento permanecem dentro da normalidade, não se observando alterações significativas ao longo do tempo.

Relativamente à hiperatividade, verifica-se um ligeiro aumento da pontuação, ainda que se mantenha dentro da categoria normal, não configurando, assim, uma preocupação significativa. No que concerne às relações com os colegas, observa-se uma evolução positiva, passando de uma classificação anormal no período de pré-intervenção para limítrofe no pós-intervenção, o que poderá indicar uma melhoria nas interações sociais. Esta tendência é reforçada pelo comportamento pró-social que, embora já adequado inicialmente, apresenta uma ligeira melhoria, mantendo-se dentro da normalidade com pontuações elevadas.

De um modo geral, estes resultados mostram-se consistentes com os dados da grelha de observação. A dimensão do controlo de impulsos foi identificada de forma consistente em ambos os momentos de avaliação, sugerindo que esta competência se encontra presente no comportamento da aluna. No que respeita à gestão de emoções, observa-se uma evolução de “não identificável” no início do ano para “identificável”, o que contraria os resultados indicados pela docente, nesta categoria. Por sua vez, as interações sociais foram sempre identificáveis, corroborando os dados do questionário, que apontam para uma melhoria progressiva nesta área.

Apesar desta evolução positiva ao nível das relações interpessoais e da manutenção de comportamentos ajustados, a persistência de dificuldades emocionais, de acordo com a docente, classificadas como anormais em ambos os momentos, sugere que a intervenção implementada não produziu alterações significativas neste domínio específico. Ainda assim, a melhoria observada nas interações sociais e na identificação da gestão emocional poderá indicar um impacto parcial da intervenção, particularmente ao nível da consciencialização e expressão emocional.

Deste modo, o perfil da aluna A3 caracteriza-se por um funcionamento comportamental e social globalmente adequado, com sinais de progressão nas relações com os pares, mas com dificuldades emocionais persistentes, que poderão exigir uma intervenção mais direcionada e continuada, de forma a promover um maior equilíbrio no seu desenvolvimento global.

Tabela 19

Análise do comportamento da aluna A12

	Pré- intervenção	Avaliação	Pós- intervenção	Avaliação
Sintomas emocionais	3	Normal	2	Normal
Problemas de comportamento	1	Normal	0	Normal
Hiperatividade	1	Normal	1	Normal
Problemas de relacionamento com colegas	0	Normal	0	Normal
Comportamento pró-social	10	Normal	10	Normal
Avaliação do/a professor/a	0	Normal	0	Normal

Quanto aos resultados do Questionário de Capacidades e Dificuldades (SDQ), segundo a docente, a aluna A12 apresenta um perfil globalmente estável e ajustado ao longo dos períodos de pré-intervenção e pós-intervenção. Todas as dimensões avaliadas se mantêm dentro da normalidade, não se observando indicadores de risco ou de agravamento. Ainda assim, verifica-se uma ligeira melhoria ao nível dos sintomas

emocionais e dos problemas de comportamento, cujas pontuações diminuem no período de pós-intervenção, reforçando a ideia de um funcionamento emocional e comportamental equilibrado. A hiperatividade mantém-se estável, igualmente dentro da normalidade, e tanto as relações com os colegas como o comportamento pró-social apresentam valores consistentes e positivos, com destaque para este último, que evidencia níveis elevados de empatia e cooperação. A avaliação global da professora permanece também dentro da normalidade, sem alterações entre os dois momentos.

Estes resultados articulam-se com os dados da grelha de observação, onde se verifica uma evolução relevante. Com efeito, nas dimensões de controlo de impulsos, gestão de emoções e interações sociais, a aluna não apresentava indicadores identificáveis no período de pré-intervenção, passando, no período de pós-intervenção, a ser claramente identificável em todas estas áreas. Esta evolução sugere um maior reconhecimento e expressão destas competências no contexto de sala de aula, podendo refletir um desenvolvimento ao nível da autorregulação e da consciência emocional.

Ao nível do domínio social, a aluna evidencia um comportamento consistentemente positivo, sendo descrita como simpática, amável e cooperante. Não manifesta comportamentos de oposição ou conflito com adultos, nem sinais de isolamento social, sendo igualmente pouco exposta a situações de provocação ou intimidação por parte dos pares. As relações estabelecidas são positivas e estáveis, sendo corroboradas pela perceção da docente de que, de um modo geral, a aluna é bem aceite pelo grupo. Relativamente à aprendizagem, a perceção da professora aponta para a existência de pequenas dificuldades ao nível das emoções, da concentração e do comportamento, tanto no início como no final do ano. Contudo, estas dificuldades não assumem um carácter significativo, não interferindo de forma relevante no processo de aprendizagem, nem constituindo uma sobrecarga para a dinâmica da sala de aula ou para a ação pedagógica da docente.

Em síntese, a aluna A12 evidencia um perfil equilibrado e adaptativo, caracterizado por competências sociais bem desenvolvidas, estabilidade emocional e comportamental e uma adequada integração no contexto escolar. A evolução observada ao nível da identificação das competências de autorregulação poderá refletir um impacto positivo da intervenção, ainda que subtil, contribuindo para o reforço do bem-estar emocional e do autocontrolo. De um modo geral, o seu percurso ao longo do período

analisado, revela resiliência e uma adaptação consistente às exigências do contexto educativo.

Tabela 20

Análise do comportamento da aluna A14

	Pré- intervenção	Avaliação	Pós- intervenção	Avaliação
Sintomas emocionais	3	Normal	0	Normal
Problemas de comportamento	0	Normal	0	Normal
Hiperatividade	4	Normal	5	Normal
Problemas de relacionamento com colegas	3	Limítrofe	3	Limítrofe
Comportamento pró-social	10	Normal	10	Normal
Avaliação do/a professor/a	2	Anormal	0	Normal

Quanto aos resultados do Questionário de Capacidades e Dificuldades (SDQ), segundo a docente, a aluna A14 apresenta um perfil globalmente equilibrado ao longo dos períodos de pré-intervenção e pós-intervenção. Todas as dimensões avaliadas mantêm-se, em geral, dentro da normalidade, não se observando indicadores de risco significativos. As pontuações nos sintomas emocionais e nos problemas de comportamento permanecem estáveis dentro do intervalo normal, embora se observe uma ligeira oscilação na hiperatividade, que se mantém dentro da normalidade também. Os problemas de relacionamento com colegas continuam limítrofes, enquanto o

comportamento pró-social apresenta valores elevados, evidenciando cooperação, empatia e atitudes positivas no contacto com os pares. A avaliação global da professora evidencia uma evolução positiva, passando de um estado anormal na pré-intervenção para normal na pós-intervenção, refletindo um progresso em áreas de autorregulação e gestão emocional.

Estes resultados articulam-se com os dados da grelha de observação, onde se verifica uma evolução significativa. No período de pré-intervenção, a aluna apresentava ambas as categorias, interação social e controlo de impulsos, identificáveis, mas a gestão de emoções era pouco visível. No período de pós-intervenção, estas competências tornam-se identificáveis, sugerindo um desenvolvimento consistente da autorregulação, da consciência emocional e da capacidade de interação social, evoluindo para o identificável.

No domínio social, a aluna apresenta um comportamento positivo e as relações estabelecidas são estáveis e saudáveis, indicando uma integração adequada no grupo e uma boa aceitação pelos colegas. Relativamente à aprendizagem, a perceção da docente aponta para uma diminuição das dificuldades escolares ao longo do ano. Inicialmente consideradas significativas, estas dificuldades deixam de impactar de forma relevante a aprendizagem ou as relações interpessoais.

Em síntese, a aluna A14 evidencia um perfil equilibrado e adaptativo, caracterizado por estabilidade emocional, competências sociais bem desenvolvidas e integração positiva no contexto escolar. A evolução observada ao nível da identificação de competências socioemocionais sugere que a intervenção poderá ter tido um impacto significativo e positivo no desenvolvimento da aluna, reforçando o bem-estar emocional, o autocontrolo e a capacidade de relacionamento interpessoal. Contudo, não se pode excluir a possibilidade de que outros fatores externos também tenham contribuído para esta evolução.

Tabela 21

Análise do comportamento do aluno A16

	Pré- intervenção	Avaliação	Pós- intervenção	Avaliação

Sintomas emocionais	1	Normal	0	Normal
Problemas de comportamento	4	Anormal	3	Limítrofe
Hiperatividade	9	Anormal	5	Normal
Problemas de relacionamento com colegas	1	Normal	0	Normal
Comportamento pró-social	4	Anormal	7	Normal
Avaliação do/a professor/a	3	Anormal	0	Normal

Quanto aos resultados do Questionário de Capacidades e Dificuldades (SDQ), segundo a docente, o aluno A16 apresenta um perfil socioemocional em evolução ao longo dos períodos de pré-intervenção e pós-intervenção. No início do acompanhamento, A16 destacava-se, entre os oito alunos selecionados, por apresentar maiores dificuldades em praticamente todas as categorias avaliadas. No entanto, ao longo do ano, verifica-se uma melhoria consistente e progressiva, refletida tanto nas respostas do questionário como na grelha de observação. Os sintomas emocionais mantêm-se dentro da normalidade, enquanto os problemas de comportamento e a hiperatividade apresentam uma diminuição significativa, evoluindo de níveis anormais para limítrofes ou normais no período de pós-intervenção. O comportamento pró-social, inicialmente avaliado como anormal, revela valores mais elevados no final do ano, evidenciando cooperação, empatia e atitudes positivas no relacionamento com os colegas, evoluindo para a avaliação normal. A avaliação global da docente acompanha esta evolução, passando de anormal para normal, sugerindo ganhos expressivos na autorregulação, gestão emocional e comportamento adaptativo.

Estes resultados articulam-se com os dados da grelha de observação, nos quais se observa uma evolução clara das competências socioemocionais. No período de pré-intervenção, o aluno apresentava controlo de impulsos e gestão de emoções como não identificáveis, enquanto as interações sociais já eram identificáveis. No período de pós-intervenção, o controlo de impulsos e a gestão de emoções tornam-se claramente identificáveis, sugerindo um desenvolvimento consistente da autorregulação, da consciência emocional e gestão da mesma. As interações sociais permanecem identificáveis, refletindo estabilidade e consolidação das relações estabelecidas com os colegas.

No domínio social, o aluno apresenta comportamento positivo, com relações estáveis e saudáveis, evidenciando integração adequada no grupo e boa aceitação pelos pares. Relativamente à aprendizagem, a perceção da docente aponta para uma redução das dificuldades iniciais relacionadas com emoções, concentração e comportamento, sendo estas agora consideradas pequenas e sem impactar de forma relevante o desempenho académico ou as relações interpessoais.

Em síntese, o aluno A16 evidencia um perfil socioemocional equilibrado e adaptativo, caracterizado por uma evolução significativa no controlo de impulsos, na gestão de emoções e no comportamento pró-social, mantendo relações sociais positivas e consistentes. A evolução observada sugere que a intervenção poderá ter tido um impacto positivo e relevante no desenvolvimento do aluno, reforçando o bem-estar emocional e a capacidade de relacionamento interpessoal. Contudo, não se pode excluir a possibilidade de que outros fatores externos também tenham contribuído para esta progressão. De forma geral, o percurso do aluno ao longo do período analisado evidencia progressos claros no contexto escolar.

Tabela 10

Análise do comportamento do aluno A18

	Pré- intervenção	Avaliação	Pós- intervenção	Avaliação

Sintomas emocionais	0	Normal	0	Normal
Problemas de comportamento	0	Normal	0	Normal
Hiperatividade	0	Normal	0	Normal
Problemas de relacionamento com colegas	0	Normal	0	Normal
Comportamento pró-social	10	Normal	10	Normal

Quanto aos resultados do Questionário de Capacidades e Dificuldades (SDQ), o aluno apresenta todas as dimensões dentro da normalidade, tanto no período de pré-intervenção quanto no pós-intervenção. Sintomas emocionais, problemas de comportamento, hiperatividade, dificuldades de relacionamento com colegas e comportamento pró-social mantêm-se em níveis normais, indicando estabilidade, equilíbrio emocional e competências sociais já bem desenvolvidas.

Apesar de a professora não considerar que este aluno apresente qualquer dificuldade nas áreas avaliadas — cognitivas, emocionais ou sociais — ele foi incluído entre os oito alunos selecionados para a análise, de acordo com os resultados da grelha de observação. No início do acompanhamento, o controlo de impulsos e a gestão de emoções surgiam como não identificáveis, enquanto as interações sociais já se apresentavam identificáveis. Com base nessas observações, considerou-se relevante incluí-lo no grupo de oito alunos selecionados, especialmente porque foi um dos alunos que não foi escolhido por nenhum colega na subcategoria 4.2 das entrevistas. Desta forma, permitiu um acompanhamento detalhado da evolução das competências socioemocionais, mesmo que a perceção da docente não apontasse dificuldades formais.

Atualmente, na grelha de observação do período de pós-intervenção, o aluno pontua como identificável em todos os três critérios avaliados — controlo de impulsos, gestão de emoções e interações sociais — evidenciando que, mesmo sem apresentar

dificuldades formais nos questionários SDQ, houve evolução positiva nas competências socioemocionais. Esta evolução sugere um impacto positivo nas competências socioemocionais, que poderá ter ocorrido como efeito da intervenção realizada ao longo do período de acompanhamento, embora não se possa excluir a influência de outros fatores externos.

Neste sentido, a avaliação da professora não consta para este aluno, pois, de acordo com o procedimento adotado, a avaliação formal só é registada quando o docente identifica algum impacto ou dificuldade em pelo menos uma das áreas. A ausência de avaliação reflete, portanto, a perceção da professora de que o aluno não apresentava indicadores significativos de risco ou necessidade de intervenção. Em síntese, este aluno evidencia um perfil socioemocional equilibrado e funcional, com competências sociais, emocionais e comportamentais consolidadas.

Tabela 11

Análise do comportamento do aluno A19

	Pré- intervenção	Avaliação	Pós- intervenção	Avaliação
Sintomas emocionais	2	Normal	1	Normal
Problemas de comportamento	2	Normal	3	Limítrofe
Hiperatividade	6	Limítrofe	6	Limítrofe
Problemas de relacionamento com colegas	0	Normal	0	Normal
Comportamento pró-social	10	Normal	10	Normal

Avaliação do/a professor/a	0	Normal	0	Normal
-----------------------------------	---	--------	---	--------

De acordo com aos resultados do Questionário de Capacidades e Dificuldades (SDQ), o aluno A19 apresenta, de forma geral, um perfil estável e equilibrado ao longo dos períodos de pré-intervenção e pós-intervenção. Os sintomas emocionais, o relacionamento com colegas e o comportamento pró-social mantêm-se dentro da normalidade, evidenciando estabilidade emocional, relações interpessoais saudáveis e atitudes cooperativas no contexto escolar. A hiperatividade e os problemas de comportamento apresentam pontuações limítrofes, indicando áreas em que ainda se observam desafios, embora não representem um risco significativo para o funcionamento global do aluno. A avaliação global da professora mantém-se dentro da normalidade, sem identificar dificuldades relevantes.

A análise das grelhas de observação permite uma leitura mais detalhada das competências socioemocionais do aluno. No período de pré-intervenção, o controlo de impulsos, a gestão de emoções e as interações sociais eram apontados como não identificáveis, uma vez que o aluno não cumpria nenhuma das duas frases exigidas para cada critério. No período de pós-intervenção, observa-se um progresso parcial: o aluno passou a cumprir pelo menos uma das frases em cada categoria, demonstrando alguma evolução na regulação emocional e no controlo de impulsos. No entanto, como não cumpriu as duas frases em nenhuma das categorias, o seu desempenho continua classificado como não identificável nas grelhas, indicando que a melhoria ainda não é suficiente para atingir o critério formal de identificável.

Além disso, verifica-se uma mudança negativa na dimensão de problemas de comportamento, que passa de normal para limítrofe, sugerindo que, apesar de pequenas melhorias em algumas competências, há aspetos do comportamento que não evoluíram conforme o esperado. Estes dados indicam que a intervenção teve um impacto limitado, sendo necessário estratégias complementares para reforçar o desenvolvimento socioemocional do aluno.

Em síntese, o aluno A19 apresenta um perfil socioemocional equilibrado em várias dimensões, com progresso parcial em controlo de impulsos e gestão emocional,

mas com manutenção da classificação não identificável nas grelhas e um ligeiro aumento dos problemas de comportamento. No entanto, estas dificuldades não configuram obstáculos significativos à atuação do docente, não interferindo de forma relevante no processo de ensino ou na dinâmica da sala de aula.

Tabela 12

Análise do comportamento da aluna A23

	Pré- intervenção	Avaliação	Pós- intervenção	Avaliação
Sintomas emocionais	0	Normal	0	Normal
Problemas de comportamento	0	Normal	0	Normal
Hiperatividade	4	Normal	4	Normal
Problemas de relacionamento com colegas	0	Normal	0	Normal
Comportamento pró-social	10	Normal	10	Normal
Avaliação do/a professor/a	0	Normal	0	Normal

Quanto aos resultados do Questionário de Capacidades e Dificuldades (SDQ), segundo a docente, a aluna A23 apresenta todas as dimensões dentro da normalidade, tanto no período de pré-intervenção quanto no pós-intervenção. A hiperatividade apresenta pontuação dentro da normalidade, embora ligeiramente superior aos outros critérios, indicando áreas que possam exigir um acompanhamento mais atento, mas sem constituir risco ou interferência significativa no processo escolar. A avaliação global da

professora permanece dentro da normalidade, sem identificação de dificuldades relevantes.

A análise das grelhas de observação permite verificar que a aluna pontuou “não identificável” na gestão de emoções, inicialmente. Esta observação indicava que, apesar das pontuações normais no SDQ, havia áreas de desenvolvimento socioemocional que ainda não estavam plenamente consolidadas. No período de pós-intervenção, observa-se uma evolução na grelha de observação, com a aluna passando a ser considerada identificável em todos os critérios avaliados. Esta mudança evidencia um progresso positivo na regulação emocional, sugerindo que a intervenção contribuiu de forma efetiva para o desenvolvimento das competências socioemocionais da aluna, promovendo maior participação e integração no grupo.

Em síntese, a aluna A23 apresenta um perfil socioemocional equilibrado, com competências sociais, emocionais e comportamentais bem desenvolvidas. A evolução observada nas grelhas de observação sugere um impacto positivo da intervenção, refletido na capacidade da aluna de se envolver nas interações sociais e de gerir emoções de forma mais consistente.

4.3 Discussão

A intervenção desenvolvida revelou impactos positivos evidentes nas competências socioemocionais e no comportamento dos alunos, especialmente no contexto das aulas de Educação Física e das atividades de grupo, anteriormente referidos como problemáticos, pela investigadora e professora titular. Nestes contextos, ao longo das sessões, verificou-se uma redução significativa de situações de desmotivação e de agressividade, com os alunos a demonstrar uma maior capacidade para lidar com frustração e aceitar a derrota, mantendo-se envolvidos nas atividades mesmo quando o resultado não lhes era favorável. O trabalho em grupo mostrou uma melhoria das relações e da cooperação, com menor incidência de conflitos e maior partilha de responsabilidades e ideias. Fora da sala de aula, nos intervalos e recreios, o clima social tornou-se mais positivo, refletindo-se numa redução de queixas relacionadas com exclusão ou desentendimentos.

A análise das grelhas de observação, aplicadas a todos os alunos, permitiu verificar de forma detalhada a evolução nas dimensões de controlo de impulsos, gestão

de emoções e interações sociais. O progresso foi evidente nas três categorias, mas particularmente na gestão de emoções, sendo nesta dimensão que se registou a maior evolução ao longo do período de intervenção. Estas observações mostram que a intervenção contribuiu para um aumento da capacidade de autorregulação emocional e para relações mais positivas entre os alunos, evidenciando ganhos significativos nas competências socioemocionais essenciais para o sucesso escolar e social. Importa salientar que a intervenção tinha como maior foco precisamente a identificação e gestão das emoções, o que poderá justificar que os resultados sejam mais expressivos neste domínio.

O questionário SDQ, aplicado apenas aos oito alunos selecionados, permitiu analisar de forma mais detalhada os impactos da intervenção. Entre estes alunos, verificou-se que metade apresentou uma evolução significativa, especialmente nas competências de controlo de impulsos, gestão de emoções e interações sociais, enquanto apenas dois alunos ainda não atingiram as melhorias desejadas. Estes resultados indicam que, embora a intervenção tenha tido um efeito positivo para a maioria, nem todos os objetivos foram plenamente alcançados, refletindo a heterogeneidade do desenvolvimento socioemocional.

É importante salientar que os dados apresentados resultam de observações realizadas pela investigadora e pela professora, o que introduz uma nuance interpretativa que pode influenciar a imparcialidade da avaliação. Adicionalmente, fatores externos, como vivências individuais, contexto familiar, maturação ou experiências sociais, podem ter contribuído para a evolução observada, pelo que os efeitos atribuídos à intervenção devem ser interpretados com cautela, especialmente na ausência de um grupo de comparação / de controlo.

Em síntese, a intervenção revelou impactos positivos claros na gestão emocional, no controlo de impulsos e nas interações sociais, especialmente evidentes nas grelhas de observação. Apesar de algumas limitações individuais, os progressos observados confirmam a eficácia das estratégias implementadas, destacando a importância de abordagens centradas no aluno, que promovam a participação ativa, a cooperação, o diálogo e espaços de partilha.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente relatório final sintetiza um estudo de caso dedicado à promoção das competências socioemocionais, com especial ênfase na autorregulação emocional e nas relações interpessoais positivas em alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico. O trabalho desenvolvido ao longo do estágio permitiu identificar necessidades concretas da turma e implementar estratégias pedagógicas inovadoras, que visaram potencializar o bem-estar emocional, a capacidade de gestão dos conflitos e o crescimento pessoal dos alunos.

As várias fases do projeto foram evidenciando que as crianças beneficiaram das atividades implementadas, particularmente ao nível da gestão das emoções e das competências interpessoais, nomeadamente na gestão de conflitos. Estes resultados sugerem melhorias nas interações entre pares e uma maior capacidade de autorregulação emocional, o que poderá ter contribuído para o bem-estar das crianças e para a qualidade das suas relações sociais em contexto de grupo. Os instrumentos de análise de dados (entrevistas, grelhas de observação, questionário SDQ, portfólios, entre outros) permitiram acompanhar a evolução dos alunos, evidenciando progressos significativos nas áreas de empatia, comunicação, cooperação e autonomia. Destaca-se a triangulação dos dados, nomeadamente entre as grelhas de observação e os resultados do questionário SDQ, a qual permitiu uma análise mais consistente e aprofundada da evolução dos alunos, reforçando a coerência e a credibilidade dos resultados observados. Esta convergência entre diferentes fontes de dados contribuiu para uma compreensão mais sólida das mudanças verificadas, particularmente ao nível do autoconhecimento, da capacidade para refletir e gerenciar emoções e na utilização de estratégias mais ajustadas para lidar com situações de frustração, conflito ou desacordo.

A intervenção evidenciou impactos positivos tanto na diminuição de comportamentos agressivos e impulsivos, como no aumento das atitudes pró-sociais e do clima colaborativo da turma. Ao mesmo tempo, parte dos avanços observados podem estar relacionados com o desenvolvimento natural da faixa etária, sendo por isso essencial continuar a investir em práticas sistemáticas e prolongadas ao longo do tempo, tendo em vista consolidar e aprofundar competências socioemocionais das crianças.

O envolvimento da família e da comunidade educativa revelou-se determinante, promovendo continuidade e consistência nas aprendizagens, e reforçando a ponte entre

os contextos escolares e familiares. Esta articulação revelou-se um ponto forte da intervenção, na medida em que permitiu dar continuidade às aprendizagens socioemocionais em diferentes contextos de vida das crianças, potenciando a sua consolidação e significado. Os alunos demonstraram que valorizaram o apoio dos pares e dos adultos de referência, evidenciando que a construção de ambientes acolhedores, seguros e participativos é necessária para o seu equilíbrio emocional e social. Ainda assim, verificou-se que a participação de algumas famílias não foi tão consistente. Isto poderá relacionar-se com uma menor valorização deste tipo de iniciativas no contexto familiar, bem como com as exigências da rotina diária e profissional, que podem limitar um envolvimento mais regular. Considera-se que um maior envolvimento teria contribuído para potenciar ainda mais os resultados alcançados.

Para a prática profissional, este trabalho reforça a importância do olhar atento, do diálogo permanente e da escuta ativa como ferramentas incontornáveis na promoção do bem-estar e do desenvolvimento integral das crianças.

Por fim, importa sublinhar que a intervenção socioemocional realizada não representa uma resposta definitiva, mas um contributo para o caminho de inovação pedagógica, que deve ser continuado, adaptado e aprofundado em todos os contextos educativos. O desafio futuro consiste em dar centralidade às emoções, à empatia e à cooperação no quotidiano das escolas, consolidando ambientes verdadeiramente inclusivos, promotores da gestão das emoções, felicidade e sucesso para todos os alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amaral, S. M. (2015). *Promovendo a regulação emocional em crianças do 1.º ciclo do ensino básico: um programa de competências emocionais e sociais* [Dissertação de mestrado, Universidade dos Açores]. Repositório da Universidade dos Açores <http://hdl.handle.net/10400.3/3358>
- CASEL. (s.d.). *What is the CASEL framework?* CASEL. <https://casel.org/fundamentals-of-sel/what-is-the-casel-framework/>
- Damon E. Jones, Mark Greenberg, Max Crowley, “Early Social-Emotional Functioning and Public Health: The Relationship Between Kindergarten Social Competence and Future Wellness”, *American Journal of Public Health* 105, no. 11 (November 1, 2015): pp. 2283-2290. <https://doi.org/10.2105/AJPH.2015.302630>
- Direção-Geral da Saúde (DGS) & Direção-Geral da Educação (DGE). (2016). *Saúde mental em saúde escolar: Manual para a promoção de competências socioemocionais em meio escolar*. DGS.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Fernandes, R. (2020). *Práticas de ensino e aprendizagem socioemocional*. [Prova de Mestrado, Instituto Superior de Educação e Ciências]. Repositório Comum. <http://hdl.handle.net/10400.26/35463>
- Fleitlich, B., Fonseca, A., Gaspar, F., & Loureiro, M. J. (2004). Questionário do SDQ: Versão traduzida e adaptada para a população portuguesa. Disponível em SDQ Info: <http://www.sdqinfo.com>

- Fontoura, D. (2022). *A regulação emocional de crianças com idade pré-escolar em situações de decisão social* (Relatório de Prática Profissional Supervisionada II). Escola Superior de Educação de Lisboa. Repositório Científico. <http://hdl.handle.net/10400.21/15734>
- Goodman, R. (1997). The Strengths and Difficulties Questionnaire: a research note. *Journal of child psychology and psychiatry*, 38(5), 581-586.
- Jones, D. E., Greenberg, M., & Crowley, M. (2015). Funcionamento socioemocional precoce e saúde pública: A relação entre a competência social no jardim de infância e o bem-estar futuro. *American Journal of Public Health*, 105(11), 2283-2290. <https://doi.org/10.2105/ajph.2015.302630>
- Marques Pinto, A., & Alvarez, M.-J. (2016). Avaliação de programas: Modelos e aplicações aos programas de Aprendizagem Sócio Emocional. In A. Marques Pinto & R. Raimundo (Eds.), *Avaliação e promoção de competências sócio-emocionais em Portugal* (pp. 199-226). Coisas de Ler. <http://hdl.handle.net/10451/61859>
- McClelland, M.M., Tominey, S.L., Schmitt, S.A., & Duncan, R. (2017). SEL Interventions in Early Childhood. *The Future of Children* 27(1), 33-47. <https://dx.doi.org/10.1353/foc.2017.0002>.
- Melo, I. (2020). *O desenvolvimento da perceção de emoções ambivalentes e de resolução de problemas sociais em crianças de 6 a 8 anos* [Dissertação de mestrado, Universidade do Porto, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação]. Repositório Aberto. <https://hdl.handle.net/10216/130735>
- Melo, V. (2025). *Promoção de competências sociais e emocionais em alunos do 2.º ano do 1.º ciclo do ensino básico* [Relatório de mestrado, Escola Superior de Educação de Coimbra]. Repositório Comum. <http://hdl.handle.net/10400.26/57954>

- Ministério da Saúde. (2019). *Saúde mental em saúde escolar: Manual para a promoção de competências socioemocionais em meio escolar*. Direção-Geral da Saúde. <http://hdl.handle.net/10400.26/31861>
- Otero, M. T. V. (2020). *Educação socioemocional: Práticas educativas de intervenção precoce na Educação Infantil* [Mestrado em Educação Especial, Escola Superior de Educação de Coimbra]. Repositório Comum. <http://hdl.handle.net/10400.26/34536>
- Pacheco, Patrícia & Mata, Lourdes & Peixoto, Francisco & Castro Silva, José & Gouveia, Maria. (2019). Programa HOPes: Promoção de Relações Interpessoais Positivas no 1º Ciclo do Ensino Básico.
- Pinheiro, G. (2022). *O desenvolvimento socioemocional na Educação Pré-Escolar* [Relatório de mestrado, Escola Superior de Educação de Coimbra]. Repositório Comum. <http://hdl.handle.net/10400.26/43958>
- Rezende, G. U. de M., Silva, K. G. da, Figueirôa, L. M. de, Figueirôa, O. M. de, Cruz, L. A. X. da, & Brandão, M. V. R. (2024). O impacto da educação socioemocional no desenvolvimento dos alunos. *Cuadernos De Educación Y Desarrollo*, 16(10), e5829. <https://doi.org/10.55905/cuadv16n10-049>
- Ribeiro, C. S. (2023). *Desenvolvimento de competências socioemocionais na Educação Pré-Escolar: A literatura para a infância como instrumento pedagógico* [Relatório de mestrado, Escola Superior de Educação de Coimbra]. <http://hdl.handle.net/10400.26/47686>
- Santos, C. (2016). *Programa de promoção de competências socioemocionais e atencionais: Conceção, implementação e avaliação do programa Perlímpimpim em crianças do 3.º ano de escolaridade* [Dissertação de mestrado, Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia]. <http://hdl.handle.net/10451/27552>

- Silva, M. (2022). *Intervenção psicossocial para a autorregulação emocional em contextos educativos* [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação]. Repositório Comum. <http://hdl.handle.net/10400.26/41700>
- Vale, V. (2012). *Tecer para não ter de remendar: O desenvolvimento socioemocional em idade pré-escolar e o programa Anos Incríveis para educadores de infância*. [Tese de doutoramento, Universidade de Coimbra]. <http://hdl.handle.net/10400.26/47927>
- Vale, V., & Morgado, C. (2022). Educação social e emocional em Portugal e a formação de professores. In V. Vale & C. Morgado (Eds.), *A escola em transformação: Formação e prática docente*. Instituto Politécnico de Coimbra, Escola Superior de Educação. <http://hdl.handle.net/10400.26/47514>
- Vicente, I. F. (2018). *A construção de relações positivas na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico* [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Coimbra]. Repositório Comum. <http://hdl.handle.net/10400.26/28098>
- Webster-Stratton, Carolyn. (2017). *Como promover as competências sociais e emocionais das crianças*. (P.M. Seixas, Trad.). Psiquilíbrios Edições.

APÊNDICES

Apêndice 1

Guião de entrevista aos alunos

Categoria	Objetivos	Questões
Categoria 1: Clima de Empatia	Criar um ambiente de confiança para que a criança se sinta à vontade para responder.	• Como te sentes hoje? • O que achas que as pessoas pensam de ti? • O que te deixa feliz quando estás na escola? • Existe algo que te deixa nervoso ou preocupado na escola?
Categoria 2: Identificação e expressão de emoções	Explorar como o aluno identifica, expressa e regula as emoções no dia a dia.	• O que fazes quando estás triste? • Quando te sentes zangado(a), como costumavas reagir? • Já sentiste muita alegria por algo que aconteceu na escola? O que foi?
Categoria 3: Estratégias de autorregulação	Compreender as estratégias que a criança utiliza para lidar com dificuldades, frustrações e desafios.	• Quando não concordas com alguém ou com alguma coisa, o que fazes? • Se estás com dificuldade a fazer algo, a quem pedes ajuda? • Há algo ou alguém que te ajuda a sentires-te melhor quando estás triste?
Categoria 4: Relações e colaboração	Entender como a criança se relaciona com colegas e trabalha em grupo, incluindo como lida com conflitos interpessoais.	• Se tivesses de trabalhar em grupo, preferias trabalhar sozinho ou com colegas? Porquê? • Se pudesses escolher três colegas para fazer um trabalho, quem escolherias? Porquê? • Já tiveste um desentendimento com algum colega? Como foi resolvido?
	Avaliar como a criança percebe o ambiente	• Gostas de estar nesta escola?

Categoria 5: Reflexão sobre o ambiente escolar e bem-estar	escolar e como isso contribui para o seu bem-estar emocional.	• Existe algum momento do dia na escola em que te sentes mais feliz? Porquê? • Se pudesses mudar alguma coisa na escola para ser mais fácil ou divertido para ti, o que seria?
Categoria 6: Situações de frustração e raiva	Explorar como a criança lida com situações que provocam frustração ou raiva.	• Em que momentos te sentes zangado ou frustrado na escola? • Quando algo não sai como querias, como reages?
Categoria 7: Avaliação da entrevista	Finalizar a entrevista de maneira positiva e valorizar a participação da criança.	• Gostaste de responder às minhas perguntas? • Achas que aprendeste algo sobre ti mesmo(a) enquanto conversávamos? • Há algo que eu não perguntei, mas que gostarias de me contar?

Apêndice 2

Grelha de observação

Nome da Criança:

Data:

<u>Critério avaliado</u>	<u>Descritor de avaliação</u>	<u>Observações específicas</u>	<u>Conclusão e necessidade identificada</u>
Controlo de Impulsos	- Aguarda a sua vez em jogos e atividades, sem interrupções. / Não aguarda a sua vez em jogos e atividades.	Ex: Interrompe frequentemente os colegas durante os jogos ou atividades.	Ex: Necessita de apoio para desenvolver maior autocontrolo e paciência.
	- Respeita as regras estabelecidas em grupo. / Não respeita as regras estabelecidas em grupo.	Ex: Demonstra dificuldade em cumprir regras sem supervisão constante.	Ex: Deve ser reforçada a clareza e consistência das regras para facilitar o cumprimento.
Gestão de Emoções	- Lida com frustrações de forma adequada, sem reações desproporcionais. / Não lida com frustrações de forma adequada, com reações desproporcionais.	Ex: Fica frustrado facilmente e abandona a tarefa quando encontra dificuldades.	Ex: Precisa de estratégias para regular emoções e persistir perante desafios.
	- Expressa emoções de forma verbal e não agressiva. / Expressa emoções agressivamente.	Ex: Por vezes chora ou utiliza expressões físicas em vez de verbalizar a sua emoção.	Ex: Necessita de incentivo para verbalizar emoções e pedir ajuda.
Interações Sociais	- Participa em atividades coletivas de forma cooperativa. / Não participa em atividades coletivas de forma cooperativa.	Ex: Cooperar bem em situações estruturadas, mas evita conflitos ou resolve-os isolando-se.	Ex: Deve ser incentivado a desenvolver competências de resolução de conflitos em grupo.
	- Comunica com os pares de forma respeitosa e assertiva. / Não comunica com os pares de forma respeitosa e assertiva.	Ex: Por vezes interrompe ou utiliza um tom de voz inadequado ao comunicar.	Ex: Requer reforço na comunicação assertiva e na capacidade de escuta ativa.

Apêndice 3*Guião de entrevista à professora*

Categoria	Objetivos	Questões
Categoria 1: Introdução e Contextualização	Criar um clima de confiança e introduzir o tema da entrevista.	• Há alguma situação no dia a dia que a chama mais atenção quanto ao comportamento emocional dos alunos?
Categoria 2: Identificação de Dificuldades de Autorregulação	Entender em quais situações ou momentos as crianças enfrentam mais desafios de autorregulação.	• Em que momento do dia você percebe que os alunos têm mais dificuldade em concentrar-se ou controlar as suas emoções? • Há alguma atividade ou tarefa específica em que nota mais dificuldades de autorregulação nas crianças? • Quais são os sinais mais comuns que você percebe quando uma criança está a ter dificuldades para se controlar ou se concentrar?
	Explorar como a professora atua para ajudar as crianças a	• Quais são as estratégias que utiliza para ajudar os alunos a acalmarem-se ou

Categoria 3: Estratégias e Intervenções Pedagógicas	desenvolverem habilidades de autorregulação.	concentrarem-se novamente? • Como incentiva as crianças a lidarem com a frustração ou quando algo não sai como o esperado? • Já trabalhou a questão das emoções com os alunos? Se sim, como?
Categoria 4: Papel da Rotina e do Ambiente Escolar	Compreender como a rotina e o ambiente escolar influenciam a autorregulação das crianças.	• Pensa que a rotina diária ajuda os alunos a organizarem-se melhor e manterem o foco? • Existem momentos durante o dia em que as crianças parecem mais propensas à desregulação? Quais são esses momentos?
Categoria 5: Reflexões e Encerramento	Refletir sobre o papel da professora no desenvolvimento da autorregulação e encerrar a conversa de maneira positiva.	• O que considera o maior desafio ao ajudar as crianças a desenvolverem a autorregulação? • Já ouviu falar do programa HOPE? Se sim, o que pensa do mesmo? • Gostaria de partilhar alguma experiência ou observação que ache importante sobre este tema?

Apêndice 4

Atividade “Eu expresso emoções”

Nome: _____ Data: __/__/__

Emoções

Eu expresso emoções: Identifico algumas emoções positivas e negativas e compreendo as suas características e expressões. Depois de receber um cartão com o nome de uma emoção, desenho essa emoção no rosto em branco.



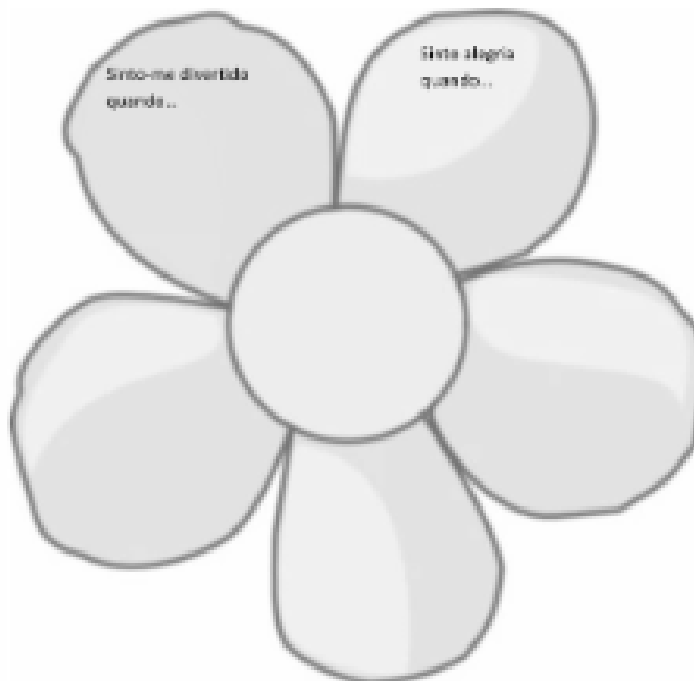
Apêndice 5

Atividade “Flor das emoções”

Nome: _____ Data: __/__/__

Emoções

Flor das Emoções Positivas: Complete a flor, escrevendo exemplos de quando sinto as emoções que estão indicadas nas pétalas da flor. Para as pétalas vazias, escolho e dou exemplos de outras emoções positivas.



Apêndice 6

Atividade “Diário familiar das emoções positivas”

Nome: _____ Data: __/__/__

Atividade fora da escola

Emoções

Diário familiar de emoções positivas: Em colaboração com os meus pais/encarregados de educação, descrevo no seguinte diário uma situação em que senti uma emoção positiva e descrevo o que aconteceu.

Situação nº _____ DATA: ____/____/____ EMOÇÃO: _____ Quando e como? (Descreve a situação) COMENTÁRIOS:	Situação nº _____ DATA: ____/____/____ EMOÇÃO: _____ Quando e como? (Descreve a situação) COMENTÁRIOS:
---	---

Apêndice 7

Atividade “O melhor da vida”

Nome: _____ Data: __/__/__

O MELHOR DA VIDA

EMOÇÕES POSITIVAS

As coisas boas na minha vida: Escreve qual é o/a teu/tua favorito/a.

COMIDA:



LUGAR:



MÚSICA:



MELHOR AMIGO:



FILME:



TALENTO/QUALIDADE:



Nome: _____ Data: __/__/__

O MELHOR DA VIDA

EMOÇÕES POSITIVAS

As coisas boas na minha vida: Escreve qual é a/a teu/tua favorito/a.

DESPORTO:



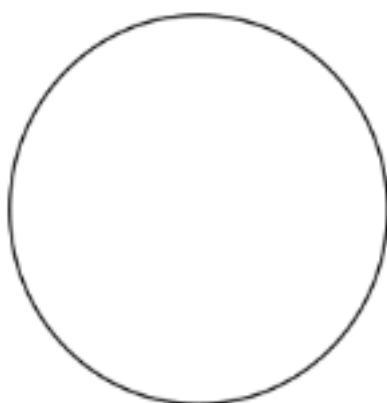
SONHO:



Há alguma outra coisa muito importante para ti?

Bondade é a minha alcunha: Identifica os atos de bondade que tiveste na escola.

ATOS DE BONDAD E QUE TIVE NA ESCOLA



Apêndice 8

Atividade “Os meus melhores momentos”

Nome: _____ Data: __/__/__

EMOÇÕES POSITIVAS

Os meus melhores momentos: Aprende a reconhecer e a valorizar situações ou acontecimentos que te fazem sentir bem. Descreve uma situação em que te tenhas sentido feliz, divertido ou agradecido.

O QUE ACONTECEU?	
O QUE ESTAVAS A FAZER?	
COM QUEM?	
O QUE SENTISTE?	
PORQUE É QUE TE SENTISTE ASSIM?	

Apêndice 9

Atividade “O jardim das emoções”

Nome: _____ Data: __/__/__

O Jardim das Emoções Positivas

Desenha um jardim ou um vaso com flores e, dentro de cada flor, escreve o nome de alguém, algo ou uma atividade que te faz sentir emoções positivas (Exemplo: família, jogar futebol...).

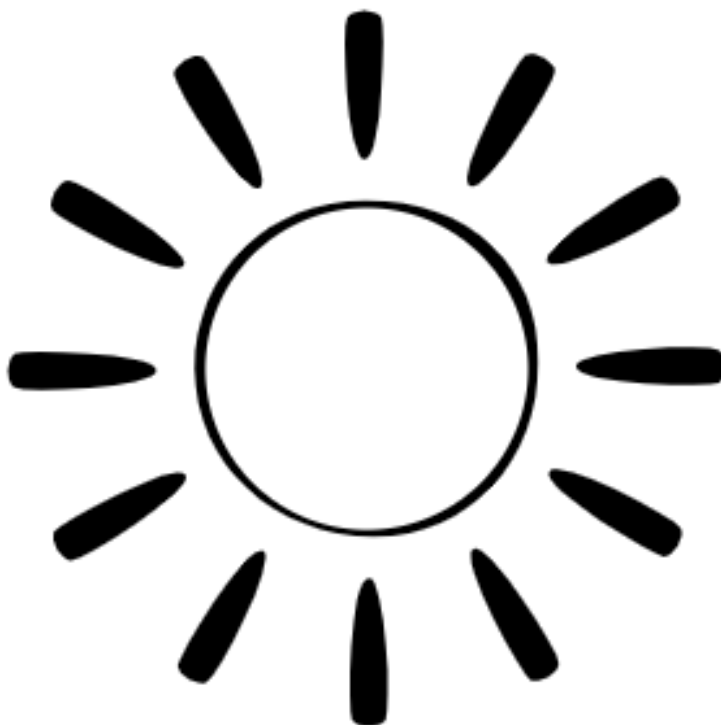
Apêndice 10

Atividade “O sol brilha em ti”

Nome: _____ Data: __/__/__

O sol brilha em ti!

No centro do sol, escreve "Eu", cola uma foto tua e, em cada raio, escreve características que te definam, ou seja, qualidades, talentos, datas importantes e pessoas que gostes muito. Exemplo: cantar, ser bom amigo, natal, pintar, cão



Apêndice 11

Atividade “Emoções negativas”

Nome: _____ Data: ____/____/____

Emoções negativas

Pensa num momento em que sentiste uma emoção negativa.
Coloca um **X** na seguinte questão.

O que sentiste?

☐ Tristeza ☐ Raiva ☐ Medo ☐ Frustração

☐ Vergonha ☐ Solidão ☐ Inveja

☐ Outro: _____

O que aconteceu para te sentires assim?

Como reagiste?

O que te ajuda a sentires-te melhor?

☐ Respirar fundo 3 vezes ☐ Falar com um adulto

☐ Fazer algo que gosto ☐ Dizer a mim mesmo algo bom

☐ Escrever ou desenhar o que sinto

☐ Outro: _____

Apêndice 12

Atividade “Explorar o que eu sinto”

Nome: _____
Data: ____/____/____

Atividade fora da escola

Emoções negativas Explorar o que sinto

Em colaboração com os meus pais/encarregados de educação, completo o seguinte quadro.

		A MINHA RESPOSTA HABITUAL			
		O que faço?	O que sinto?	O que penso?	Posso ter uma resposta mais positiva?
	Não percebo algo	Exemplo: Eu choro	Exemplo: Sinto-me triste	Exemplo: Eu não sou bom o suficiente	Exemplo: Peço ajuda
	Eu e o meu irmão discutimos				
	Sinto-me deixado de fora				
	Um adulto zanga-se comigo				
	Implicam comigo				
	Perco um jogo				

Apêndice 13

Atividade “Emoções”

Nome: _____

Data: ____/____/____

Emoções

(Assinala com um  as ideias que achas boas).

Quando estou chateado(a) com alguém, posso:

- ☐ Gritar com a pessoa
- ☐ Respirar fundo e tentar falar com calma
- ☐ Pedir ajuda a um adulto
- ☐ Bater na pessoa
- ☐ Ir brincar sozinho(a) para acalmar

Quando estou muito triste, é boa ideia:

- ☐ Guardar tudo só para mim
- ☐ Conversar com alguém em quem confio
- ☐ Fazer algo de que gosto (como desenhar ou brincar)
- ☐ Fingir que nada aconteceu

Faz um desenho:

Imagina um “botão mágico da calma”. Como seria? Para que serviria?

Apêndice 14

Atividade “Kit de herói das emoções”

Nome: _____

Data: ____/____/____

O MEU KIT DE HERÓI DAS EMOÇÕES

Sou um herói que consegue lidar com emoções difíceis!

Estas são as minhas ferramentas especiais para me ajudar a sentir melhor:

O meu superpoder da calma é:

(Exemplo: respirar fundo, contar até 10, fechar os olhos)



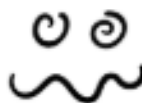
Quando fico triste, posso:

(Exemplo: conversar com alguém, ouvir música, desenhar)



Quando algo corre mal, posso:

(Exemplo: tentar outra vez, pedir ajuda, fazer uma pausa)



Desenha o teu ESCUDO DA CALMA

(Faz um desenho de um símbolo ou imagem que te ajuda a sentir-te seguro e calmo).

ANEXOS**Anexo 1***Questionário de Capacidades e de Dificuldades (QCD)*

Nome da criança _____

Data de nascimento _____

	Não é verdade	É um 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 vómitos			
Partilha facilmente com as outras crianças (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 outras crianças, ameaça-as ou intimida-as.			
Anda muitas vezes triste, desanimado/a ou choroso/a.			
Em geral as outras crianças 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 crianças mais pequenas.			
Refila frequentemente com os/as adultos/as.			
As outras crianças metem-se com ele/a, ameaçam-no/a ou intimidam-no/a.			
Sempre pronto/a a ajudar os outros/as (pais, professores/as ou outras crianças).			
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 outras crianças.			
Tem muitos medos, assusta-se com facilidade.			

Geralmente acaba o que começa, tem uma boa atenção.			
---	--	--	--

Tem algum outro comentário? Descreva.

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?			
Não	Sim- dificuldades pequenas	Sim – dificuldades grandes	Sim – dificuldades muito grandes
Se respondeu “Sim”, por favor responda às seguintes questões sobre essas dificuldades:			
Há quanto tempo existem essas dificuldades?			
Menos de 1 mês	1 – 5 meses	6 – 12 meses	Mais de 1 ano
Essas dificuldades incomodam ou fazer o/a aluno/a sofrer?			
Nada	Pouco	Muito	Muitíssimo
Essas dificuldades perturbam o dia-a-dia do/a aluno/a nas seguintes áreas?			
RELAÇÕES COM OS/AS COLEGAS			
Nada	Pouco	Muito	Muitíssimo
NA APRENDIZAGEM NO JARDIM DE INFÂNCIA			
Nada	Pouco	Muito	Muitíssimo
Essas dificuldades são uma sobrecarga para si ou para o grupo?			
Nada	Pouco	Muito	Muitíssimo

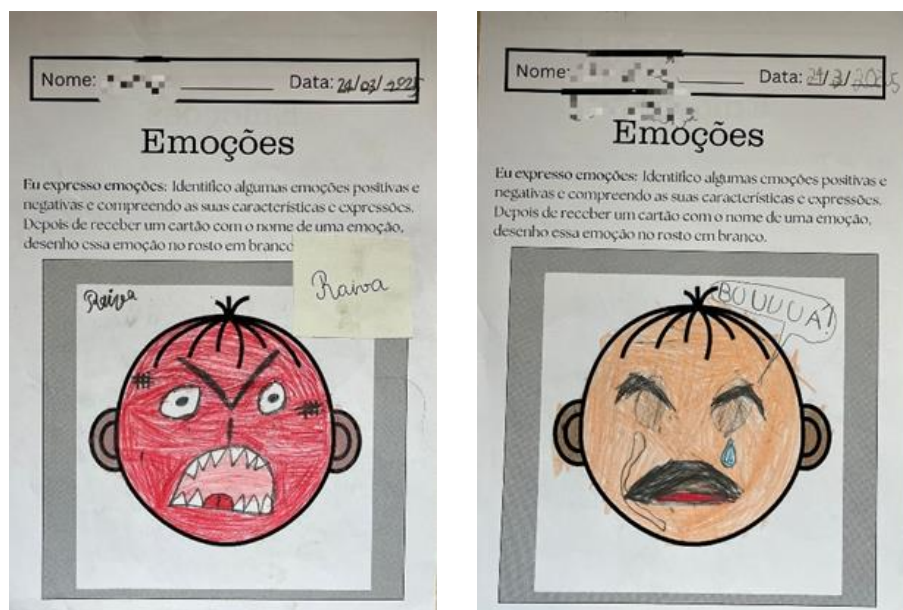


Figura 1
Registos da atividade "Eu expresso emoções"

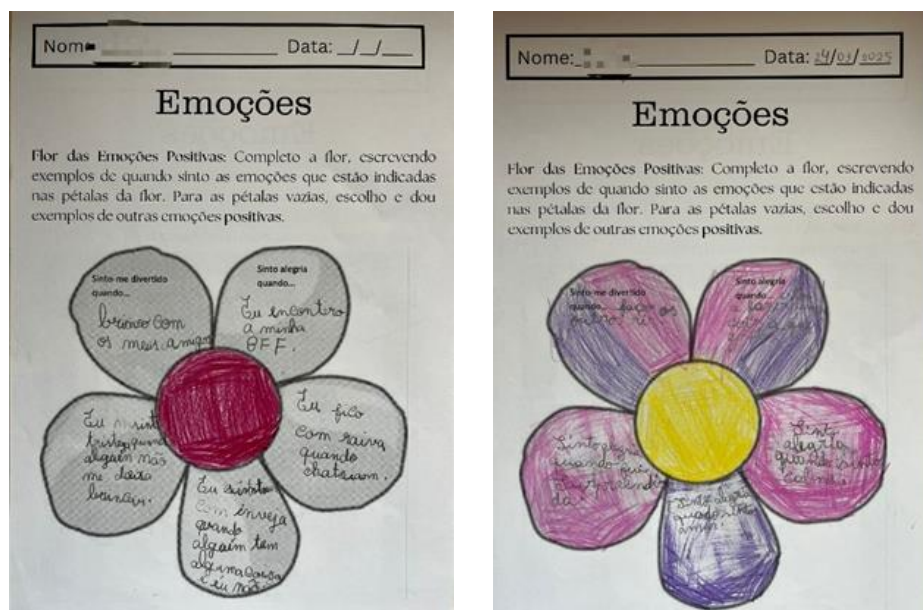


Figura 2
Registos da atividade "Flor das emoções"

Nome: _____ Data: 24/11/2020

Atividade fora da escola

Emoções

Diário familiar de emoções positivas: Em colaboração com os meus pais/encarregados de educação, descrevo no seguinte diário uma situação em que senti uma emoção positiva e descrevo o que aconteceu.

Situação nº 1	Situação nº 2
DATA: 24/11/2020	DATA: 24/11/2020
emoção: alegria	emoção: alegria
Quando e como? (Descreve a situação): Fiz uma tarefa de casa e fui recompensado com um doce.	Quando e como? (Descreve a situação): Fiz uma tarefa de casa e fui recompensado com um doce.
COMENTÁRIOS:	COMENTÁRIOS:

Nome: _____ Data: 25/11/2020

Atividade fora da escola

Emoções

Diário familiar de emoções positivas: Em colaboração com os meus pais/encarregados de educação, descrevo no seguinte diário uma situação em que senti uma emoção positiva e descrevo o que aconteceu.

Situação nº 1	Situação nº 2
DATA: 25/11/2020	DATA: 25/11/2020
emoção: felicidade	emoção: alegria
Quando e como? (Descreve a situação): Fiz uma tarefa de casa e fui recompensado com um doce.	Quando e como? (Descreve a situação): Fiz uma tarefa de casa e fui recompensado com um doce.
COMENTÁRIOS:	COMENTÁRIOS:

Figura 3
Registos da atividade "Diário familiar das emoções positivas"

Nome: _____ Data: 24/11/2020

O MELHOR DA VIDA

Emoções positivas

As coisas boas na minha vida: Escreve qual é o/a teu/tua favorito/a.

Comida: macarrão	Lugar: casa da avó
Música: A.P.T	Melhor amigo/a: Gabriela e Mariana
Filme: Frozen	Talento/Qualidade: cantar

Nome: _____ Data: 25/11/2020

O MELHOR DA VIDA

Emoções positivas

As coisas boas na minha vida: Escreve qual é o/a teu/tua favorito/a.

Comida: doce de leite	Lugar: Lusitânia
Música: para os brancos da minha mãe	Melhor amigo/a: Nayara
Filme: Mafalda	Talento/Qualidade: desenhar

Nome: _____ Data: ____/____/____

OMELHOR DA VIDA

Emoções positivas

As coisas boas na minha vida: Escreve qual é o/a teu/tua favorito/a.

Desporto: futebol

Sonho: ser jogador

Há alguma outra coisa muito importante para ti?

Ter um animal de estimação

Bondade é a minha alcunha: Identifica os atos de bondade que tiveste na escola.

Atos de bondade que tive na escola

Fiz amizade quando fiz uma falta a fazer futebol.

Nome: _____ Data: ____/____/____

OMELHOR DA VIDA

Emoções positivas

As coisas boas na minha vida: Escreve qual é o/a teu/tua favorito/a.

Desporto: Basquetebol

Sonho: ser jogador

Há alguma outra coisa muito importante para ti?

Ter um animal de estimação e ir à piscina, trabalhar a terra com a família.

Bondade é a minha alcunha: Identifica os atos de bondade que tiveste na escola.

Atos de bondade que tive na escola

Algo que me aconteceu quando estava na escola foi conversar com a professora porque ela estava a chorar e eu fui ajudá-la.

Figura 4
Registos da atividade "O melhor da vida"

Nome: _____ Data: ____/____/____

Emoções positivas

Os meus melhores momentos: Aprende a reconhecer e a valorizar situações ou acontecimentos que te fazem sentir bem. Descreve uma situação em que te tenhas sentido feliz, divertido ou agradecido.

O que aconteceu?	<u>Minha amiga morreu.</u>
O que estavas a fazer?	<u>A fazer.</u>
Com quem?	<u>Com minha mãe.</u>
O que sentiste?	<u>Felicidade.</u>
Porque é que te sentiste assim?	<u>Porque tive uma amiga.</u>

Nome: _____ Data: ____/____/____

Emoções positivas

Os meus melhores momentos: Aprende a reconhecer e a valorizar situações ou acontecimentos que te fazem sentir bem. Descreve uma situação em que te tenhas sentido feliz, divertido ou agradecido.

O que aconteceu?	<u>Perdi-me no arado.</u>
O que estavas a fazer?	<u>A fazer o arado e a andar de patins.</u>
Com quem?	<u>Com a minha mãe.</u>
O que sentiste?	<u>Alívio.</u>
Porque é que te sentiste assim?	<u>Porque me ensinaram a andar de patins e a andar de arado.</u>

Figura 5
Registos da atividade "Os meus melhores momentos"



Figura 6
Registos da atividade "O jardim das emoções positivas"

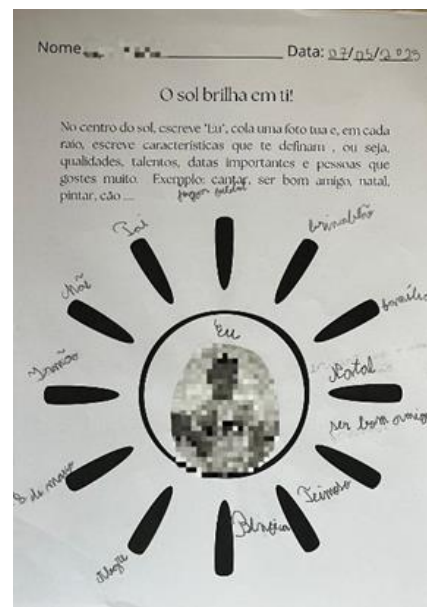
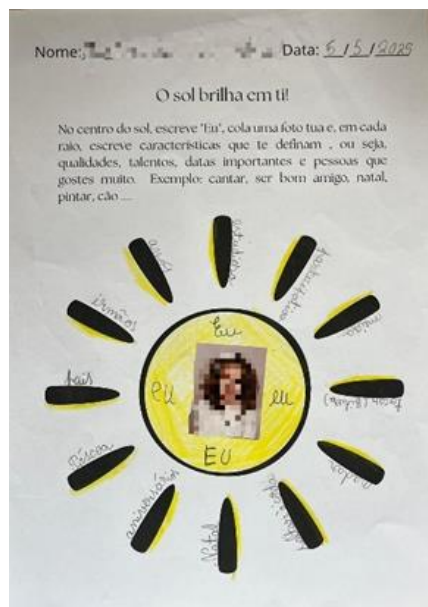


Figura 7
Registos da atividade "O sol brilha em ti"

Nome: _____
Data: 6/5/2025

Emoções negativas

Pensa num momento em que sentiste uma emoção negativa. Coloca um X na seguinte questão.

O que sentiste?
☒ Tristeza ☐ Raiva ☐ Medo ☐ Frustração
☐ Vergonha ☐ Solidão ☐ Inveja
☐ Outro: _____

O que aconteceu para te sentires assim?
A minha bicicleta quebrou.

Como reagiste?
Fiquei a chorar.

O que te ajuda a sentires-te melhor?
☐ Respirar fundo 3 vezes ☒ Falar com um adulto
☐ Fazer algo que gosto ☐ Dizer a mim mesmo algo bom
☐ Escrever ou desenhar o que sinto
☐ Outro: _____

Nome: _____
Data: / /

Emoções negativas

Pensa num momento em que sentiste uma emoção negativa. Coloca um X na seguinte questão.

O que sentiste?
☐ Tristeza ☒ Raiva ☐ Medo ☐ Frustração
☐ Vergonha ☐ Solidão ☐ Inveja
☐ Outro: _____

O que aconteceu para te sentires assim?
A minha mãe não me deixou ir à quadra.

Como reagiste?
Fiquei a chorar.

O que te ajuda a sentires-te melhor?
☐ Respirar fundo 3 vezes ☐ Falar com um adulto
☐ Fazer algo que gosto ☒ Dizer a mim mesmo algo bom
☐ Escrever ou desenhar o que sinto
☐ Outro: _____

Figura 8
Registos da atividade "Emoções negativas"

Nome: _____
Data: 6/5/2025

Atividade fora da escola

Emoções negativas

Explorar o que sinto

Em colaboração com os meus pais/encarregados de educação, completo o seguinte quadro.

	A MINHA RESPOSTA HABITUAL			
	O que faço?	O que sinto?	O que penso?	Posso ter uma resposta mais positiva? Exemplo:
Não percebo algo	Exemplo: Eu choro	Exemplo: Sinto-me triste	Exemplo: Eu não sou bom e inteligente	Exemplo: Posso ajudar
Eu e o meu irmão discutimos	Eu grito	Sinto-me zangado	Sinto-me triste	Posso falar com o pai e a mãe
Sinto-me deixado de fora	Eu choro	Sinto-me triste	Sinto-me triste	Posso falar com o pai e a mãe
Um adulto chega ao contrário	Eu choro	Sinto-me triste	Sinto-me triste	Posso falar com o pai e a mãe
Imagino coisas	Eu grito	Sinto-me triste	Sinto-me triste	Posso falar com o pai e a mãe
Perco um jogo	Eu choro	Sinto-me triste	Sinto-me triste	Posso falar com o pai e a mãe

Nome: _____
Data: / /

Atividade fora da escola

Emoções negativas

Explorar o que sinto

Em colaboração com os meus pais/encarregados de educação, completo o seguinte quadro.

	A MINHA RESPOSTA HABITUAL			
	O que faço?	O que sinto?	O que penso?	Posso ter uma resposta mais positiva? Exemplo:
Não percebo algo	Exemplo: Eu choro	Exemplo: Sinto-me triste	Exemplo: Eu não sou bom e inteligente	Exemplo: Posso ajudar
Eu e o meu irmão discutimos	Eu grito	Sinto-me zangado	Sinto-me triste	Posso falar com o pai e a mãe
Sinto-me deixado de fora	Eu choro	Sinto-me triste	Sinto-me triste	Posso falar com o pai e a mãe
Um adulto chega ao contrário	Eu choro	Sinto-me triste	Sinto-me triste	Posso falar com o pai e a mãe
Imagino coisas	Eu grito	Sinto-me triste	Sinto-me triste	Posso falar com o pai e a mãe
Perco um jogo	Eu choro	Sinto-me triste	Sinto-me triste	Posso falar com o pai e a mãe

Figura 9
Registos da atividade "Explorar o que sinto"

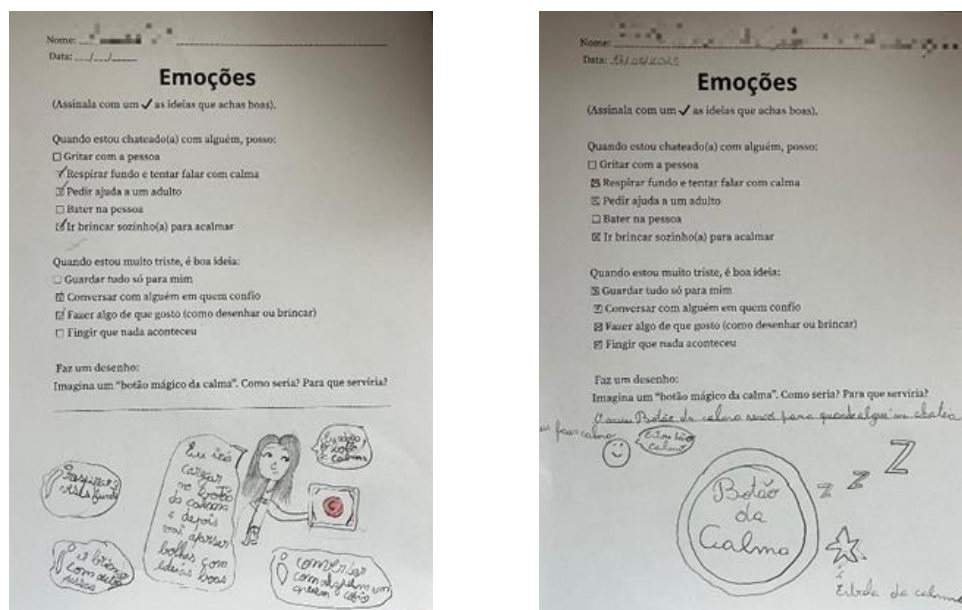


Figura 10
Registos da atividade "As emoções"

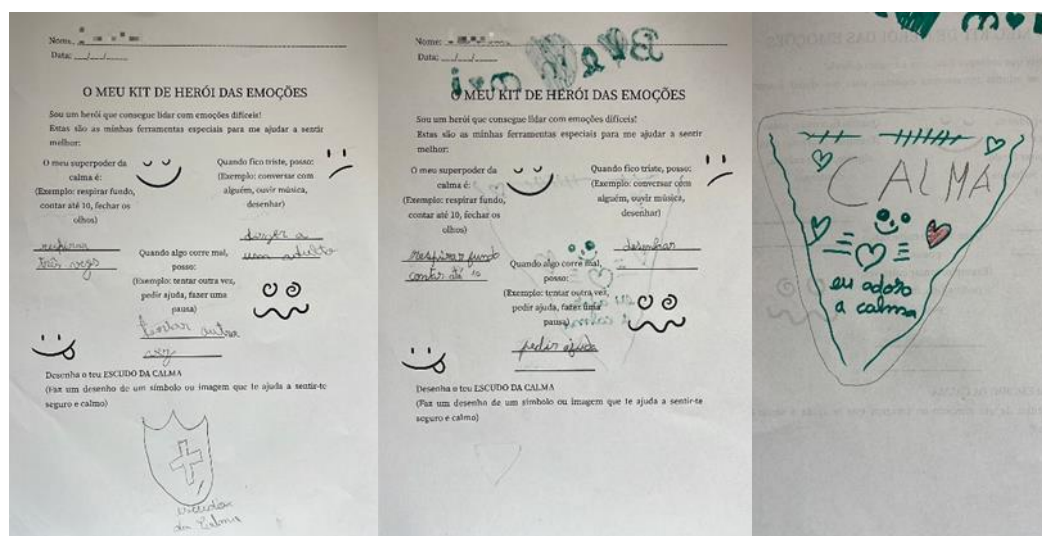


Figura 11
Registos da atividade "O meu kit de herói das emoções"

