



**Escola Superior
de Educação**

Politécnico de Coimbra

Um olhar sobre as competências socioemocionais das crianças durante a gestão e resolução de problemas

Departamento de Educação

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

2023, Leonor Isabel Banaco Henriques



**Escola Superior
de Educação**

Politécnico de Coimbra

Leonor Isabel Banaco Henriques

Um olhar sobre as competências socioemocionais das crianças durante a gestão e resolução de problemas

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

Trabalho realizado sob a orientação da Professora Doutora Vera do Vale

Novembro de 2023

Agradecimentos

Em primeiro gostaria de agradecer aos meus pais, por estarem sempre presentes, por todas as oportunidades que me ofereceram, pela confiança, dedicação, esforço, compreensão e amor que sempre tiveram comigo. E à minha avó por acreditar que sou capaz e por todo o orgulho que tem em mim.

À minha família mais próxima. Obrigada por me incentivarem e criarem uma união nesta fase desafiante.

Ao João e à Eliana que foram incansáveis no processo deste relatório. Obrigada por toda a paciência e ajuda a qualquer hora.

Às amigas do coração, Inês, Raquel, Filipa e Matilde que sempre me acompanharam, pela compreensão do mau-humor, pela ausência e, por mesmo assim, estarem presentes sempre que necessitei.

À Carolina, por me incentivar e fazer crescer nestes 5 anos de faculdade. Obrigada pela disponibilidade constante, paciência, partilha e amizade verdadeira.

Às amigas da faculdade, que se tornaram família. Obrigada por nunca falharem e por todas as lágrimas choradas.

À professora Ana, pela partilha de conhecimentos, momentos de reflexão e todo o apoio prestado para a realização deste relatório.

À orientadora, Professora Doutora Vera do Vale por toda a ajuda, disponibilidade e sugestões que enriqueceram este trabalho.

E, por fim, a todas as crianças com quem tive o privilégio de contactar, pelo carinho, amor e por me alegrarem todos os dias.

Um olhar sobre as competências socioemocionais das crianças durante a gestão e resolução de problemas

Resumo: Alcançar o sucesso escolar exige o desenvolvimento de dois aspetos igualmente cruciais: as capacidades cognitivas e as competências socioemocionais. É imperativo que ambos os elementos recebam o mesmo nível de importância.

Para as crianças desenvolverem habilidades de resolução de problemas, é fundamental iniciarem esse processo desde cedo. O processo em si é composto por um mínimo de seis questões-chave que devem ser respondidas. A primeira questão é identificar o problema; a segunda questão envolve considerar todas as soluções possíveis; a terceira questão investiga mais detalhadamente as consequências de cada solução; a quarta questão envolve a escolha da solução ou opção mais ideal; a quinta questão questiona se o plano é implementado eficazmente; por fim, a sexta questão envolve a reflexão sobre o processo e a avaliação do resultado.

Neste sentido, o estudo apresentado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, intitulado “Um olhar sobre as competências socioemocionais das crianças durante a gestão e resolução de problemas”, visa cultivar estratégias eficazes de resolução de problemas entre as crianças do primeiro ano do primeiro ciclo do ensino básico.

Para o efeito, foi utilizada a metodologia de investigação-ação, com uma amostra de dez crianças com idades compreendidas entre os 6 e os 7 anos. No final do estudo, concluiu-se que as crianças começaram a utilizar autonomamente as estratégias de resolução de problemas.

Palavras-chave: Competências Emocionais, Ensino do Primeiro Ciclo, Resolução de Problemas, Gestão de Problemas

Investigating Children's Socio-Emotional Competencies in the Management and Resolution of Problems

Abstract: Two equally important facets - cognitive and socio-emotional - must be cultivated in order to achieve academic success. Both aspects must be afforded the same level of significance.

Children must begin this process from an early age in order to develop problem-solving skills. The process consists of at least six fundamental questions that must be addressed. The first step is to identify the problem. The second step is to consider all possible solutions. The consequences of each solution should be examined in detail. The third step is to select the most ideal solution or option. The fourth step is to evaluate whether the plan has been implemented effectively. Finally, the fifth step is to reflect on the process and evaluate the outcome.

The presented study forms part of the Master's Degree in Preschool Education and Primary School Teaching, titled "Investigating Children's Socio-Emotional Competencies in the Management and Resolution of Problems".

Its aim is to foster efficient problem-solving strategies among six to seven-year-old children in their first year of primary school, using an action research methodology with a sample size of ten. At the conclusion of the research, it was determined that the children were able to employ autonomous problem-solving techniques.

Keywords: Socio-emotional competencies, Primary School Teaching, Problem Solving, Problem Management

Sumário

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO DA PROBLEMÁTICA	3
1. Desenvolvimento sócio emocional em crianças do 1º ciclo do Ensino Básico	4
1.1 Competências emocionais	4
1.1.1 Reconhecer e gerir emoções	5
1.2 Habilidades socioemocionais	7
1.2.1 Empatia	8
1.2.2 Resolução de problemas	8
1.2.3 Resolução de conflitos	11
2. O/A professor/a como modelo	11
CAPÍTULO II – PROBLEMÁTICA DA INTERVENÇÃO	13
1. Apresentação da problemática	14
1.1 Objetivos	14
1.2 Abordagem metodológica	14
2. Instrumentos e técnicas de recolha de dados	15
2.1 Observação	16
2.2. Fotografia, vídeo e áudio	16
2.3 Entrevista	17
2.4. Produções dos alunos	17
2.5 Pesquisa e análise documental	18
3. Intervenientes no estudo	18
3.1 Procedimentos e considerações de ética	18
4. Intervenção e Materiais	19
4.1 Descrição das Intervenções	19
5. Apresentação e análise dos resultados	28
5.1 Conclusões	41
CAPÍTULO III – CONSIDERAÇÕES FINAIS	43
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	46
APÊNDICES	48

Lista de abreviaturas

1. CEB – Ciclo do Ensino Básico

Lista de Tabelas

TABELA 1 - ATIVIDADE “VAMO-NOS CONHECER”	20
TABELA 2 - ATIVIDADE “O QUE DEVO FAZER?”	22
TABELA 3 - ATIVIDADE “O QUE FAZER COM UM PROBLEMA?”	24
TABELA 4 - ATIVIDADE “PASSA O CHAPÉU DO DETETIVE”	26

Lista de Gráficos

GRÁFICO 1 - O QUE É PARA TI TER UM PROBLEMA.....	29
GRÁFICO 2 - QUANDO TENS UM PROBLEMA E NÃO CONSEGUES RESOLVÊ-LO, O QUE SENTES?	30
GRÁFICO 3 - O QUE FAZES?.....	31
GRÁFICO 4 - COMO RESOLVES OS TEUS PROBLEMAS?	32
GRÁFICO 5 - SENTES QUE POR VEZES NÃO CONSEGUES RESOLVER OS TEUS PROBLEMAS SOZINHO. PEDES AJUDA?	33
GRÁFICO 6 - SE VIRES UM COLEGA TEU COM UM PROBLEMA AJUDAS?	34
GRÁFICO 7 - O QUE COSTUMAS FAZER?	35
GRÁFICO 8 - FICO FELIZ QUANDO... ..	36
GRÁFICO 9 - FICO IRRITADO QUANDO.....	37
GRÁFICO 10 - QUANDO TENHO MEDO, ISTO ACONTECE-ME.....	38
GRÁFICO 11 - ISTO DEIXA-ME CALMO.....	39
GRÁFICO 12 - O QUE É UM PROBLEMA?	40

INTRODUÇÃO

O presente Relatório Final intitulado de “Um olhar sobre as competências socioemocionais das crianças durante a gestão e resolução de problemas” foi realizado no âmbito da Unidade Curricular de Prática Educativa I e II, que integra o plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação de Coimbra.

A escolha desta temática está inteiramente relacionada com as vivências e com as observações realizadas ao longo do estágio. Assim, a temática escolhida, centra-se na área do desenvolvimento socioemocional em crianças do ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, existindo a necessidade de dar resposta à seguinte questão-problema “Como resolvem os alunos do 1º CEB os seus próprios problemas?”. Esta questão surgiu perante o contexto de estágio, onde alguns dos alunos choravam quando confrontados com dificuldades, tanto a nível de envolvimento a pares, bem como nas suas aprendizagens escolares.

O Desenvolvimento socioemocional é constituído pela relação entre o social e o emocional, englobando as habilidades básicas do indivíduo, com o intuito de permitir que este estabeleça relacionamentos saudáveis consigo mesmo e com o outro (Silva, 2022).

Este desenvolvimento ocorre ao longo da vida do indivíduo e é um processo demorado que se constrói por meio dos relacionamentos e experiências sociais pelas quais ele passa desde cedo (Silva, 2022). À medida que as crianças adquirem competências linguísticas, a sua capacidade de identificar e articular as suas emoções, pensamentos e intenções melhora gradualmente. Esta maior proficiência na comunicação permite-lhes regular de forma mais eficaz as suas respostas funcionais segundo as suas necessidades e emoções complexas (Webster-Stratton, 2017).

Assim, é compreensível que, para atingir um nível satisfatório de competência socioemocional, seja necessário que haja um processo de desenvolvimento de tais competências, uma vez que este inclui o conjunto de competências necessárias para atender aos confrontos que surgem em relações interpessoais (Marin et al., 2017).

A maioria das crianças pequenas muitas vezes não conseguem lidar eficazmente com os seus problemas. Alguns choram, perdem a paciência e gritam, outros batem, mordem ou tornam-se destrutivos.

Interligando as habilidades socioemocionais com a resolução de problemas existem duas competências importantes a desenvolver nesta área sendo elas, a competência que nos permite analisar uma situação tendo em conta todos os fatores inerentes e a apreciação de soluções que consiste na capacidade de analisar as consequências que uma solução proposta terá sobre os envolvidos (Alzina, 2021).

Relativamente à organização do presente relatório, este compreende três partes. Na primeira parte é apresentado o enquadramento da problemática em estudo, na segunda é discutido a problemática da intervenção e a terceira, e última parte, corresponde às considerações finais.

Nesta linha, na primeira parte será apresentado o enquadramento teórico que sustenta os conceitos e variáveis em estudo com foco no desenvolvimento socioemocional em crianças do 1º CEB, das competências emocionais, das habilidades socioemocionais e o professor como modelo; na segunda parte do texto terá como foco a intervenção, onde será apresentado o problema, serão delineados os objetivos e descrita a abordagem metodológica. Também serão discutidos os participantes do estudo, as intervenções e os materiais utilizados, seguido da análise dos dados; por fim, a terceira parte é dedicada à análise e discussão dos resultados, que servirão para reflexão sobre o estudo.

CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO DA PROBLEMÁTICA

1. Desenvolvimento sócio emocional em crianças do 1º ciclo do Ensino Básico

O Desenvolvimento socioemocional é constituído pela relação entre o social e o emocional, englobando as habilidades básicas do indivíduo, com o intuito de permitir que este estabeleça relacionamentos saudáveis consigo mesmo e com o outro (Silva, 2022).

Este desenvolvimento ocorre ao longo da vida do indivíduo e é um processo demorado que se constrói por meio dos relacionamentos e experiências sociais pelas quais ele passa desde cedo (Silva, 2022).

Dentro deste processo, espera-se que cada indivíduo alcance um conjunto de competências que, de facto, devem ser desenvolvidas na primeira infância para adquirirem capacidades como “ouvir, elogiar, cooperar, partilhar, pedir, agradecer, aguardar pela sua vez, ajudar, respeitar o outro, dar sugestões amigáveis, entre outras” (Silva, 2022, p.6).

A escola, como órgão principal do processo de ensino, deve ter como ideal o desenvolvimento destas competências, integrando a aprendizagem social e a aprendizagem emocional no processo educativo de cada aluno. Atualmente, podemos considerar que, para o sucesso escolar tanto são importantes as competências cognitivas como as competências socioemocionais, devendo estas estarem com o mesmo nível de importância (Silva, 2022).

Aos 7 anos, nível em que se espera a criança no 1º ciclo do ensino básico, esta amplia o autoconceito, incluindo diferentes traços individuais, tornando-se capaz de desenvolver sistemas representacionais. Assim, o aluno consegue retirar o positivo das suas experiências e integrá-las numa perspetiva global (Silva, 2022).

1.1 Competências emocionais

Vale (2012) define habilidades emocionais como: saber diferenciar e identificar emoções em si e nos outros, ler expressões faciais e expressar verbalmente as próprias emoções.

As crianças que estão mais conscientes respondem emocionalmente de forma mais positiva aos seus pares e adultos e, portanto, têm uma maior capacidade de expressar as suas emoções. Vários estudos demonstram que as crianças mais capazes de identificar e nomear emoções têm maior probabilidade de serem aceites pelos seus pares, têm melhor desempenho académico, demonstram mais empatia e têm melhor resiliência e sucesso escolar (Silva, 2022).

Como tal, as competências emocionais são fundamentais para o desenvolvimento das capacidades de interação e construção de relações com os outros, de modo a promover a aceitação social e a habilidade de adquirir participação ativa e satisfazer as expectativas sociais (Silva, 2022).

1.1.1 Reconhecer e gerir emoções

Alzina (2021) refere-se à consciência emocional como sendo a capacidade de perceber, identificar e nomear os próprios sentimentos e emoções. Mas também compreender as emoções dos outros através das suas expressões, sejam elas verbais e/ou não verbais.

Quando um indivíduo experimenta uma forte reação a uma situação ou estímulo pode ser descrito como uma emoção (Webster-Stratton, 2017). Contudo, a compreensão das emoções durante uma troca social é um feito complexo que requer refinamento constante ao longo da vida (Vale, 2012).

Alguns autores referem que, para as crianças, as emoções demonstradas como sinais sociais assumem grande importância devido à sua natureza imediata e pertinente nas trocas sociais. No entanto, à medida que as suas capacidades cognitivas e linguísticas aumentam, as crianças conseguem compreender as emoções que sentem, bem como as dos outros (Vale, 2012).

Analisando, Webster-Stratton (2017) e Amaral (2015) apresentam 3 níveis de respostas emocionais:

O primeiro nível e mais fundamental, o sistema neuropsicológico, abrange uma série de respostas neuro fisiológicas e bioquímicas a estímulos. Estas respostas incluem regular todos os processos corporais controlados pelo sistema nervoso autónomo: frequência cardíaca, fluxo sanguíneo, respiração, produção hormonal e respostas neuronais (Webster-Stratton, 2017) (Amaral, 2015).

O segundo nível, composto pelo sistema de expressão corporal envolve respostas emocionais e comportamentais transmitidas por meio de ações. Este nível abrange expressões faciais, bem como reações comportamentais, que podem incluir choro, olhos escurecidos, evitação de interações sociais, atos de resistência e respostas retardadas (Webster-Stratton, 2017) (Amaral, 2015).

O terceiro nível refere-se ao sistema de experiência cognitiva e abrange a linguagem que um indivíduo usa para articular as suas emoções. Isso inclui compreender e interpretar o próprio estado emocional (Webster-Stratton, 2017) (Amaral, 2015).

Assim, as emoções podem incutir uma sensação de desconforto em situações diferentes do que foi previsto. O indivíduo normalmente procurará fazer com que as suas emoções correspondam ao contexto antecipado, o que levará a uma melhor adaptação (Amaral, 2015).

A este respeito, alguns autores sugerem que as respostas emocionais podem parecer inapropriadas em vários níveis. O primeiro é a emoção ser apropriada em alguns aspetos, mas carece da intensidade adequada; quando a emoção é expressa, embora seja apropriada, não é exibida ou demonstrada de maneira adequada; e, por fim, quando um indivíduo vivencia uma emoção que não é adequada à situação (Amaral, 2015).

Relativamente ao controlo emocional ou regulação emocional, vários autores definem este conceito:

Alzina (2021) destaca que o controlo emocional é a capacidade de lidar adequadamente com as próprias emoções e gerar emoções positivas. O controlo emocional inclui saber permanecer no seu lugar de maneira adequada.

Vale (2012) explica que a experiência das emoções não é apenas a consciência da sua existência, mas também a capacidade de controlar essas emoções conforme o contexto social em que se situa. Webster-Stratton (2017) segue o mesmo raciocínio referindo que a regulação emocional é a capacidade de o indivíduo controlar adequadamente as suas respostas funcionais às situações que surgem.

Segundo alguns escritores, a regulação emocional depende da adaptabilidade e proficiência de um indivíduo para se adaptar à situação atual, emulando emoções. Esta capacidade está ligada à criação e prolongamento de condições emocionais afirmativas, enquanto diminui as negativas (Vale, 2012).

Amaral (2015) reflete dizendo que a regulação emocional se baseia na capacidade de avaliar e governar as emoções. Isso significa ter a habilidade de articular emoções, moderar e alterar respostas emocionais com o propósito de resolver problemas de forma eficiente.

Para concluir, no que diz respeito a estes conceitos, outros autores dizem ainda que, a gestão e a regulação das emoções são dois conceitos distintos. O primeiro envolve a supressão ou diminuição das emoções, enquanto o último se concentra na modulação das emoções e não na sua eliminação total (Amaral, 2015).

De acordo com Webster-Stratton (2017), à medida que uma criança progride para a infância, o sistema de regulação das suas respostas emocionais passa por um processo de maturação.

À medida que as crianças adquirem competências linguísticas, a sua capacidade de identificar e articular as suas emoções, pensamentos e intenções melhora gradualmente. Esta maior proficiência na comunicação permite-lhes regular de forma mais eficaz as suas respostas funcionais consoante as suas necessidades e emoções complexas (Webster-Stratton, 2017).

Assim, uma conquista no desenvolvimento amplamente considerada significativa na regulação emocional é o momento em que a criança adquire as habilidades de linguagem e comunicação (Webster-Stratton, 2017).

Ao longo do processo de crescimento, adquirimos uma infinidade de habilidades que pertencem à nossa inteligência emocional. Entre essas habilidades estão a capacidade de discernir e avaliar as nossas emoções, bem como a capacidade de articulá-las de forma eficaz. Essas habilidades contribuem para o desenvolvimento do conhecimento emocional, que é então utilizado para regular as emoções de forma construtiva (Amaral, 2015).

Durante o nosso desenvolvimento, adquirimos a capacidade de utilizar técnicas de regulação emocional que nos permitem gerir as nossas emoções e reagir adequadamente em diversas circunstâncias (Amaral, 2015).

Concluindo, à medida que as crianças passam da idade pré-escolar para a idade escolar, começam a responsabilizar-se pelo seu bem-estar emocional, necessitando de menos intervenção dos adultos. No entanto, pais e educadores continuam a ser críticos em ajudar as crianças a gerir as suas emoções. À medida que as crianças crescem, a regulação emocional torna-se um processo mais complexo e conceitual (Webster-Stratton, 2017).

1.2 Habilidades socioemocionais

Não existe uma única definição no que se trata de habilidades socioemocionais, contudo no conceito dos vários autores, coincide a ideia de que se trata de saber como agir para suavizar as relações entre as pessoas (Alzina, 2021).

As habilidades sociais incluem o comportamento de expressar sentimentos, atitudes, desejos, opiniões e direitos que devem ser apropriados à situação do momento. Assim, no que diz respeito a estas habilidades, alguns autores agrupam-nas nas seguintes categorias: “autocontrole e expressividade emocional, civilidade, empatia, assertividade, fazer amizades, solucionar problemas interpessoais e habilidades sociais académicas” (Marin et al., 2017, p.94).

Já o uso do conceito socioemocional relativamente às habilidades refere-se às competências desenvolvidas por meio do desenvolvimento das relações interpessoais e emocionais, combinadas com a forma de como a pessoa percebe, sente e nomeia associações entre situações e comportamentos (Marin et al., 2017).

Estas competências mudam em resposta ao meio social onde se encontra e, portanto, podem ser alvo de intervenções específicas que visam um melhor desenvolvimento do indivíduo (Lopez, 2008) (Marin et al., 2017).

Assim, é compreensível que, para atingir um nível satisfatório de competência socioemocional é necessário que haja um processo de desenvolvimento de tais competências, uma vez que este inclui o conjunto de competências necessárias para atender aos confrontos que surgem em relações interpessoais (Marin et al., 2017).

1.2.1 Empatia

Alzina (2021) começa por referir que a empatia é a habilidade que nos permite compreender o ponto de vista de outra pessoa mesmo quando discordamos, mas mostrando que a compreendemos.

Oliveira (2017) define que o conceito é explicado pela capacidade de alguém se colocar no lugar do outro e de compreender a reação e as emoções.

À medida que uma criança começa a desenvolver a capacidade de se colocar no lugar de outra pessoa e compreender o seu comportamento emocional, ela também desenvolverá a compreensão do seu próprio comportamento e ajuda à regulação emocional (Oliveira, 2017).

O autoconhecimento é um fator importante no desenvolvimento da empatia visto que, esta surge da autoconsciência (Oliveira, 2017).

Podemos referir a importância do desenvolvimento da empatia no que toca ao egoísmo visto que ao se preocuparem mais com os outros deixam de lado o egoísmo e colocam-se mais no lugar do outro, desenvolvendo o altruísmo, a solidariedade e a cooperação. Da mesma forma, a empatia ajuda ainda a promover a tolerância e a aceitação das diferenças e contribui para o desenvolvimento social e moral (Oliveira, 2017).

1.2.2 Resolução de problemas

A maioria das crianças pequenas muitas vezes não conseguem lidar eficazmente com os seus problemas. Alguns choram, perdem a paciência e gritam, outros batem, mordem,

tornam-se destrutivos e outros ainda mentem aos pais ou professores. Alguns investigadores relatam que as crianças usam estas estratégias inadequadas, principalmente porque não lhes são ensinadas formas mais adequadas de resolver problemas (Webster-Stratton, 2017).

Ainda sobre este ponto, podemos mencionar que há evidências em vários estudos de que as crianças que aplicam estratégias adequadas de resolução de problemas brincam de forma mais construtiva, são queridas pelos seus pares e são mais cooperativas tanto em casa como na escola (Webster-Stratton, 2017).

Interligando as habilidades socioemocionais com a resolução de problemas existem duas competências importantes a desenvolver nesta área sendo elas, a competência que nos permite analisar uma situação tendo em conta todos os fatores inerentes e a apreciação de soluções que consiste na capacidade de analisar as consequências que uma solução proposta terá sobre os envolvidos (Alzina, 2021).

O desenvolvimento precoce destas habilidades pode ajudar a prevenir problemas comportamentais, como, por exemplo, o uso de drogas, gravidez precoce, abandono escolar, suicídio e muito mais (Webster-Stratton, 2017).

Para ajudar as crianças na resolução de problemas importa ensinar esse processo por meio de jogos, bonecos e situações-problema hipotéticas. Webster-Stratton (2017) divide o processo em pelo menos 6 etapas, propostas em algumas questões, a saber:

“1 - Qual é o meu problema (definir o problema e os sentimentos envolvidos); 2 - Qual é a solução? Existem mais algumas soluções? (Chuva de ideias de soluções); 3 - Quais são as consequências? O que acontece a seguir?; 4 - Qual é a melhor solução ou escolha? (avaliar consequências de soluções em termos de segurança, justiça e bons sentimentos e fazer uma boa escolha); 5- Estou a usar o meu plano? (implementação); 6 - Como me saí? (avaliar o resultado e reforçar os esforços).” (Webster-Stratton, 2017, p.213).

Na criação deste processo com a turma, achei benéfico apenas desenvolver os primeiros quatro passos, passando a explicá-los:

Passo 1: “Qual é o meu problema? Como é que sei que tenho um problema?”

O primeiro passo para reconhecer se as crianças têm algum problema é fazê-las prestar atenção às suas emoções. Se se sentirem desconfortáveis (tristes, zangados ou preocupados), isto será uma indicação significativa de um problema que precisa de ser resolvido, ou seja, importa realçar que reconhecer as emoções associadas à situação, é crucial para o processo de resolução de problemas das crianças. Depois das crianças

identificarem e rotularem as suas próprias emoções, o professor pode ajudá-las a aprender como definir corretamente o problema (Webster-Stratton, 2017).

Outra componente importante do processo de resolução de problemas envolve encorajar as crianças a considerarem os outros participantes da situação (Webster-Stratton, 2017).

Passo 2: “Chuva de ideias de soluções”

Depois do problema ter sido delineado, o passo seguinte é convidar os alunos a apresentarem o maior número possível de soluções, opções ou escolhas diferentes para abordar (Webster-Stratton, 2017).

Este procedimento de brainstorming incute nas crianças a flexibilidade de pensar e cria uma mentalidade que promove a ideia de que frequentemente existem mais que um método de resolução de problemas eficaz (Webster-Stratton, 2017).

Nestes casos específicos, é benéfico celebrar as suas diferentes hipóteses porque isso promoverá uma maior variedade de soluções do que variações da mesma ideia (Webster-Stratton, 2017).

Se as crianças tiverem dificuldade em encontrar uma solução, o professor pode sugerir ideias ou incentivá-las a procurar outras soluções em livros que tenham abordagens variadas.

Passo 3: quais são as consequências das soluções? Qual é o melhor plano?

Após terem sido consideradas inúmeras soluções diferentes ou abordagens possíveis, o próximo passo é considerar o que aconteceria se uma solução específica fosse implementada. Esta discussão não deve ser conduzida de forma crítica, mesmo quando a solução proposta não é apropriada. Se as crianças forem criticadas pelas suas ideias, poderão evitar participar no futuro (Webster-Stratton, 2017).

Passo 4: qual a melhor resolução ou escolha?

Após considerar os resultados potenciais e algumas soluções, o próximo passo é ajudar as crianças a decidir qual das soluções é a mais eficaz, a primeira ou a segunda. Ao fazer disso uma escolha, dá às crianças a responsabilidade no que diz respeito à resolução de problemas (Webster-Stratton, 2017).

A seleção da solução mais eficaz exigirá que as crianças se questionem três vezes: a solução é segura? É legítimo? Promoverá emoções positivas? Se a solução satisfizer estes requisitos, então as crianças poderão utilizá-la como uma sessão prática de dramatização (Webster-Stratton, 2017).

1.2.3 Resolução de conflitos

A agressão e a falta de controlo dos impulsos são as principais barreiras para a resolução eficaz de problemas e para a formação bem-sucedida de amizades na infância. As crianças que sentem esta dificuldade têm problemas com as relações sociais ou com a resolução de conflitos. Reagindo de forma aos conflitos entre indivíduos de uma forma agressiva, sem ter em conta abordagens não violentas ou pró-sociais, esperando menos consequências das suas abordagens violentas. Assim, têm dificuldade em entender como interpretar as situações sociais, porque desviam e/ou distorcem os sinais sociais (Webster-Stratton, 2017).

A experiências sociais negativas com pais educadores e colegas, resultantes, em parte, da sua falta de competência social, aumentou as suas dificuldades de adaptação, perpetuam os seus problemas de comportamento agressivo e as dificuldades de autocontrolo, e reforçam as suas perceções distorcidas e as interpretações sociais que fazem (Webster-Stratton, 2017).

A maioria das vezes, os comportamentos e as experiências, também desadequados, dos pais, educadores e colegas à volta da criança, aumentam a dificuldade de adaptação ganhando maior tendência para a violência sentindo a incapacidade de controlo (Webster-Stratton, 2017).

Como forma de ajudar as crianças, os educadores devem instruir as crianças sobre como lidar de forma mais eficaz com situações de raiva que provocam conflitos, ensinando-lhes estratégias para resolução de problemas e comunicação. Outras formas são ajudá-las a reconhecer situações sociais e demonstrar como utilizar o diálogo positivo e o uso recorrente da meditação. No entanto, para resolver problemas de forma eficaz, as crianças devem ser capazes de reconhecer e regular as suas próprias respostas emocionais (Webster-Stratton, 2017).

2. O/A professor/a como modelo

Alguns escritores definem a educação emocional como um processo consistente e de longo prazo que visa aumentar principalmente o desenvolvimento emocional como um complemento ao desenvolvimento cognitivo; considerando ambos importantes para o desenvolvimento geral da personalidade de uma pessoa (Hilário, 2012).

O procedimento de educação emocional deve visar principalmente o aumento do conforto pessoal e social dos alunos, enquanto os torna mais inteligentes

emocionalmente, o que lhes permitirá colaborar mais vezes, ter uma atitude mais positiva face aos problemas e ser mais confiantes (Hilário, 2012).

Partindo do entendimento de que a escola não deve apenas ensinar os alunos, mas também educá-los, deve ser promovido o desenvolvimento da inteligência emocional. Esta medida ajudará a reduzir a indisciplina e a desmotivação dos alunos, tendo também o objetivo de ajudar os alunos a alcançarem um grau superior de sucesso escolar. Assim, o professor deve instruir os seus alunos a reconhecer, expressar e comunicar as suas emoções, o que ajudará a demonstrar as suas necessidades emocionais (Hilário, 2012).

Para vários autores, segundo Hilário (2012), o professor tem um papel significativo, pois é ele o exemplo de comportamento que os seus alunos seguirão, por meio de um comportamento menos formal, criando algum grau de empatia com os alunos. Assim sendo, a inteligência emocional dos professores é de grande importância no que diz respeito ao seu papel no processo de ensino-aprendizagem (Hilário, 2012).

Com isso, o primeiro passo para assumir o controle é conhecer bem o grupo com o qual irá trabalhar. Quanto mais conhecimento houver, mais eficaz será o seu ensino, e mais facilmente consegue chegar a todos os alunos de forma diversa e adequada. Assim, todos os aspetos são importantes e devem ser considerados, inclusive o interesse, a curiosidade e as histórias de vida (Hilário, 2012).

O tipo de ‘feedback’ que os professores dão aos alunos é igualmente importante no processo de aprendizagem e na aquisição de competências. Ambos podem contribuir para a motivação dos alunos, pois apoiam a sua participação contínua no processo de aprendizagem (Hilário, 2012).

Em conclusão, considero também importante que os professores tenham práticas pró-ativas visto que, as crianças têm maior probabilidade de comportamentos negativos em salas com poucas regras ou rotinas que não estão bem definidas. Ao utilizar algumas das estratégias educacionais pró-ativas acabam por promover um ambiente seguro e regular para as crianças aprenderem e para tornar a sua sala de aula um local onde é improvável ocorrerem problemas de comportamento (Webster-Stratton, 2017).

CAPÍTULO II – PROBLEMÁTICA DA INTERVENÇÃO

1. Apresentação da problemática

A problemática sobre a qual se centra esta investigação, no âmbito do presente Relatório Final, incidiu no desenvolvimento sócio emocional dos alunos do 1º ciclo do ensino básico. Neste sentido, surge a questão de partida “Como resolvem os alunos do 1º CEB os seus próprios problemas?”.

Abordar esta problemática revelou-se pertinente uma vez que em contexto de estágio, alguns dos alunos choravam quando sentiam dificuldades, tanto a nível de envolvimento a pares, bem como nas suas aprendizagens escolares.

1.1 Objetivos

Partindo das observações anteriores, e focando-me na problemática acima referida, defini os seguintes objetivos:

- Observar como os alunos reagem quando surge um problema;
- Perceber como reagem perante conflitos entre pares;
- Ajudar os alunos a desenvolver o autoconhecimento;
- Produzir um guião com passos para auxiliar os alunos na resolução de problemas.

Mais que os objetivos gerais, foram definidos objetivos específicos adequados a cada fase da intervenção, sendo que cada fase levantou novas questões que acabaram por determinar as fases seguintes.

1.2 Abordagem metodológica

Após definir os objetivos, é importante propor os métodos a serem utilizados para conseguir alcançar os objetivos definidos.

A abordagem utilizada ao longo deste processo foi a Investigação-ação, que envolve o estudo de uma situação social visando melhorar a qualidade da ação que nela ocorre. Santos (2017) define esta abordagem como qualquer procedimento de investigação que se esforce por melhorar a aplicação prática e siga um ciclo que alterna entre dois planos: o plano de ação e o plano de investigação.

Como a metodologia se baseia na investigação para a ação, permitiu a formulação de novas questões e objetivos a cada etapa, à medida que foi observado o desenvolvimento dos alunos relativamente a cada problema (Santos, 2017).

Em síntese, o projeto seguiu uma trajetória que teve origem na prática, onde foi identificado o problema a ser abordado e posteriormente analisado, seguido de um momento de reflexão e indagação, que foi realizado em função da prática onde foi necessária uma intervenção para resolver o problema, resultando na mudança da situação inicial (Santos, 2017).

2. Instrumentos e técnicas de recolha de dados

No âmbito desta investigação, a recolha de dados revela-se como um componente crucial para a compreensão profunda das dinâmicas emocionais e das estratégias adotadas pelos alunos perante desafios no contexto educativo. A escolha criteriosa de instrumentos e técnicas de recolha de dados desempenha um papel determinante na obtenção de informações ricas e contextualizadas.

Diversas técnicas foram aplicadas ao longo do processo de recolha de dados, entre as quais se destacam a observação, o registo audiovisual, entrevistas e as produções livres dos alunos. Estas abordagens multifacetadas permitiram uma análise abrangente das reações dos alunos face a problemas, conflitos entre pares e o desenvolvimento do autoconhecimento, contribuindo para uma visão holística das suas experiências emocionais e sociais.

Os objetivos delineados para estas técnicas foram definidos, visando não só a obtenção de dados quantificáveis, mas também uma compreensão qualitativa das capacidades emocionais dos alunos. Observar as reações perante desafios, compreender como enfrentam conflitos entre pares, promover o autoconhecimento e produzir um guião para a resolução de problemas foram metas que orientaram a implementação destas técnicas. Além dos objetivos gerais, foram estabelecidos objetivos específicos alinhados com cada fase da intervenção. Cada fase não apenas cumpriu os seus objetivos específicos, mas também suscitou novas questões e desafios, orientando o desenvolvimento subsequente da investigação. Este enfoque iterativo e adaptativo permitiu uma abordagem mais precisa e orientada para os resultados desejados, refletindo a natureza dinâmica do processo de recolha de dados. Os objetivos estabelecidos foram então:

- Observar como os alunos reagem quando surge um problema;
- Perceber como reagem perante conflitos entre pares;
- Ajudar os alunos a desenvolver o autoconhecimento;

- Produzir um guião com passos para auxiliar os alunos na resolução de problemas

Desta forma, a escolha e implementação de instrumentos e técnicas de recolha de dados tornam-se peças fundamentais na construção de um quadro abrangente que visa aprofundar a compreensão das experiências emocionais dos alunos e das estratégias por estes adotadas perante os desafios educativos.

2.1 Observação

Uma das técnicas fundamentais utilizadas no processo de investigação é a observação, independentemente da forma que ela assuma (Varela, 2012).

No presente relatório, o uso da observação tem como principal objetivo perceber como as crianças se relacionam, reagem e agem durante as diferentes atividades propostas que realizam e os momentos que passam em pares e em grande grupo.

A observação envolve a recolha sistemática de informações por meio do contacto direto com uma situação particular (Aires, 2015). Esta é uma técnica que permite o conhecimento e a compreensão do contexto, das pessoas nele inseridas e que com ele interagem. Independentemente de a observação assumir dimensões mais ou menos estruturadas, com mais ou menos participantes, trata-se especialmente de observar e registar dados para análise futura (Varela, 2012).

2.2. Fotografia, vídeo e áudio

A utilização do registo fotográfico, vídeo e áudio foi um método facilitador tanto do processo de documentação das aprendizagens por parte dos alunos, bem como, de reflexão sobre a minha forma de estar durante a realização da intervenção.

Esta forma de registos é utilizada frequentemente “pela sua credibilidade e fiabilidade, permitindo uma recolha de informação qualitativa.” (Andrada, 2020, p. 68).

Ao utilizar estas ferramentas, é possível obter informações sobre o comportamento e as interações dos sujeitos, inclusive do investigador (Andrada, 2020).

Assim, uma das melhores vantagens desta ferramenta é que nos permite ver e/ou ouvir informações relevantes que não conseguimos perceber em aula, levando-nos muitas vezes a refletir e mudar as nossas práticas pedagógicas ou simplesmente a prestar mais atenção a determinados comportamentos (Andrada, 2020).

2.3 Entrevista

A entrevista foi um dos instrumentos de recolha de dados realizada na primeira fase da intervenção (Apêndice 2). Foi entrevistada uma amostra de dez alunos, com o intuito de perceber as concepções já existentes sobre a temática, mais especificamente, o que é para os entrevistados um problema e como reagem. (Apêndice 3)

Este método pode ser utilizado de várias formas e com vários objetivos, sendo a mais comum a entrevista individual falada também utilizada nesta investigação. (Andrada, 2020)

Alguns autores afirmam que este método é maioritariamente utilizado para recolher dados na “linguagem do próprio sujeito”, permitindo perceber o que pensam os alunos da temática e de outro aspeto ao seu redor. A entrevista deve consistir num diálogo orientado entre duas ou mais pessoas (Andrada, 2020). Assim, podemos referir que, segundo Aires (2015) uma entrevista consiste na interação entre o entrevistador e o entrevistado com base num guião com perguntas previamente pensadas. As respostas devem ser registadas pelo entrevistador conforme o método para ele mais adequado (Aires, 2015).

Um dos principais cuidados que o investigador deve ter em atenção é o conhecimento do modo como as crianças se comunicam e ajustar, se necessário, a sua forma de falar e de agir conforme o aluno que está a ser entrevistado para que, este se sinta seguro e facilite a sua participação (Andrada, 2020).

2.4. Produções dos alunos

As produções dos alunos foram outro meio privilegiado de recolha de dados. Com a utilização deste método os alunos têm a oportunidade de se exprimirem de forma livre e sem obrigações, o que acaba por facilitar a compreensão do que cada um está a sentir pela sua perspetiva.

Como o nível de aprendizagem dos alunos ainda se encontra na aprendizagem e desenvolvimento da leitura e da escrita, foi-lhes sempre solicitado a utilização do desenho e, se se sentissem à vontade, a escrita de algumas palavras ou até mesmo frases. Assim, o desenho foi utilizado com maior frequência de comunicação, ao longo de toda a intervenção.

2.5 Pesquisa e análise documental

Por último, outra técnica de recolha de dados utilizada foi a pesquisa e análise de documentos que, serviu para recolher informações relevantes sobre o contexto escolar onde foi realizada a investigação e sobre os sujeitos que nela participaram.

Os documentos recorridos foram o Projeto Educativo do Agrupamento e Projeto Curricular de Turma sendo que, do Projeto Educativo do Agrupamento foram retiradas informações que permitiram caracterizar o contexto socioeconómico e, do Projeto Curricular de Turma, foram retiradas informações que permitiram caracterizar a turma e a sala, obtendo-se assim algumas informações das quais, o género, a idade e a nacionalidade.

3. Intervenientes no estudo

A investigação do presente relatório foi realizada durante o período de estágio, em contexto de 1.º ciclo do ensino básico, inserido num centro escolar situado no centro de Coimbra.

A amostra do estudo corresponde a uma turma do 1.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico, composta por vinte e quatro alunos, sendo estes, treze do sexo feminino e onze do sexo masculino com idades compreendidas entre os seis e os sete anos. Nesta estão integrados vinte e um alunos de nacionalidade portuguesa, uma aluna de nacionalidade síria, uma aluna de nacionalidade angolana e um aluno de nacionalidade guineense.

Na primeira fase da investigação, foi selecionada uma amostra de dez alunos. Esta amostra foi escolhida para facilitar a recolha e análise de dados. Neste sentido, recorreu-se a uma técnica de amostragem por conveniência, ou seja, foi selecionado um grupo cuja escolha foi intencional, tendo em vista a investigação e várias atitudes demonstradas pelos sujeitos.

3.1 Procedimentos e considerações de ética

Para informar as famílias dos alunos envolvidos sobre o projeto de intervenção, foi garantido o consentimento informado solicitando autorização para a recolha de fotografias e registos audiovisuais mencionando a finalidade e o tema da investigação (ver Anexo 1).

Além disso, foram garantidos o sigilo e a privacidade dos dados, mantendo o anonimato dos participantes. Os alunos participaram ativamente e por sua vontade, sendo garantidos os direitos e interesses de todos os participantes.

4. Intervenção e Materiais

Ao longo deste período de intervenção, foram propostas quatro sessões de atividades destinadas ao desenvolvimento de competências promotoras do autoconhecimento e resolução de problemas entre os alunos. Estas sessões decorreram ao longo de um período de, aproximadamente, quatro semanas, iniciando-se em oito de maio de dois mil e vinte e três e concluindo em trinta de maio de dois mil e vinte e três. As atividades foram desenhadas e implementadas para abranger um leque variado de competências emocionais e sociais. A proposta de cada atividade ocorreu nas instalações da escola, proporcionando um ambiente familiar e propício à participação ativa dos alunos. Cada sessão foi delineada para ser realizada durante um dia específico da semana, abrangendo um total de quatro dias não consecutivos. Esta abordagem permitiu uma distribuição equitativa das atividades ao longo do período de intervenção, otimizando a atenção e energia dos alunos em cada sessão. Para a realização das atividades, foram usados diversos materiais, tais como computador, material de escrita e desenho e cartões diversos, proporcionando uma experiência prática e envolvente. Estes materiais foram selecionados cuidadosamente para apoiar os objetivos de cada sessão, contribuindo para uma abordagem pedagógica rica e adaptada às necessidades dos alunos. Assim, este breve período de intervenção, distribuído ao longo de várias semanas, proporcionou uma oportunidade valiosa para explorar e desenvolver competências emocionais e sociais, enriquecendo a experiência educativa dos alunos de forma gradual e consistente.

4.1 Descrição das Intervenções

Enquanto professora estagiária, a oportunidade de intervir com os alunos mediante quatro sessões estruturadas foi um momento crucial para impactar positivamente o ambiente educativo e o desenvolvimento dos alunos. Neste contexto, a implementação de técnicas específicas, destinadas ao fomento de competências relacionadas com o autoconhecimento e a resolução de problemas, requer uma abordagem cuidada e consciente, e, por isto, tentei estabelecer uma ligação significativa com os alunos, pois considero que construir relações baseadas na confiança e compreensão é fundamental para criar um ambiente propício à participação ativa nas atividades propostas. Também o facto de comunicar claramente o que se quer partilhar é um fator facilitador para a comunicação, tentar explicar de forma transparente como as atividades propostas

contribuirão para o desenvolvimento do autoconhecimento e das capacidades de resolução de problemas ajuda a envolver os alunos de forma consciente e motivada.

Tentei sempre adaptar as propostas às necessidades individuais dos alunos e da turma; as atividades planeadas devem ser flexíveis o suficiente para acomodar diferentes estilos de aprendizagem e experiências individuais, garantindo que todos os alunos se sintam envolvidos e valorizados. De certa forma esta adaptabilidade irá promover a participação ativa dos alunos, é um objetivo constante. Incentivar a partilha de ideias, experiências e perspetivas contribuirá não apenas para a construção do conhecimento, mas também para a criação de um ambiente colaborativo onde todos se sintam encorajados a contribuir.

Ao longo das sessões, foi crucial monitorizar de perto a dinâmica da turma. Observar as reações dos alunos, recolher 'feedback' e estar atenta aos desafios que possam surgir permitirá ajustar as atividades conforme necessário, garantindo uma intervenção eficaz e alinhada com as necessidades específicas da turma.

1.ª Sessão

Data: 8 de maio

Objetivo Geral: Conhecer e aceitar as suas características pessoais

Ano letivo: 2022/2023 3º Período Estagiária: Leonor Henriques			Agrupamento: de Escolas Martim de Freitas Escola: Centro escolar de Montes Claros Ano de escolaridade: 1º ano Número de alunos: 24 alunos	
Nome da sessão	Objetivos	Estratégias/Atividades	Recursos/Materiais	Avaliação
"Vamo-nos conhecer"	- Saber mais sobre os gostos, emoções e interesses de cada um - Reconhecer e aceitar as características individuais	- Dinâmica da caixa com o espelho - Diálogo - Folha do autoconhecimento: "Vamo-nos conhecer"	- Caixa - Espelho - Folha "Vamo-nos conhecer" (Apêndice 4) - Material de escrita/desenho	Alguns alunos não sabiam responder a alguns pontos e com algumas questões de partida/exemplos fui ajudando-os a pensar.

Tabela 1 - Atividade "Vamo-nos conhecer"

Objetivos:

- Saber mais sobre os gostos, emoções e interesses de cada um
- Reconhecer e aceitar as características individuais

Descrição da atividade:

- A atividade iniciou com as instruções;
- Com a turma organizada, nos lugares habituais: cada aluno encontrou-se sentado na sua mesa, a caixa passou por todos. Quando o aluno recebeu a caixa, devia abri-la em silêncio e sem mostrar a ninguém.
- Seguidamente, foi proporcionado um diálogo com algumas questões sobre o que viram dentro da caixa;
- Por fim, distribuiu-se e explicou-se a folha “Vamo-nos conhecer” (Apêndice 4) com alguns pontos sobre algumas características, gostos e crenças para o futuro.

Desenvolvimento da sessão:

Na primeira parte da sessão, após a explicação da proposta e durante a passagem da caixa alguns alunos tentaram colocar a mão dentro da caixa ao invés de simplesmente olharem. Na maior parte do tempo, a turma manteve-se em silêncio sendo que, ouviram-se risos e alguns alunos com a curiosidade começaram a ficar agitados e a olhar ao redor da sala.

Depois foi iniciado o diálogo sobre o que foi visto na caixa. Alguns alunos responderam que viram o espelho acabando por chegar à conclusão de que viram o seu reflexo e acrescentando que foi o reflexo deles e não de outro colega ou da professora. Ainda no diálogo, os alunos perceberam que podem não conhecer tudo sobre eles e querem conhecer muito mais.

No final do diálogo e na segunda parte da sessão, foi distribuída a folha “Vamo-nos conhecer” onde existia uma explicação detalhada do que era para fazer, ainda assim, como os alunos ainda não eram fluentes na leitura, existiu um reforço, explicando novamente, para minimizar ao máximo as dúvidas que pudessem surgir.

É proposto aos alunos desenharem-se, dos ombros para cima, escrever o seu nome, a idade e a data do aniversário (dia, mês e ano). (Apêndice 5) Neste momento surgiram alguns comentários a referir que não sabiam o seu ano de nascimento.

Conclusão

Durante esta sessão, tornou-se evidente que alguns alunos enfrentavam dificuldades ao responder a determinados pontos. Utilizando perguntas de partida e exemplos, procurei orientá-los na reflexão e na expressão das suas ideias.

Concluo, portanto, que iniciar as intervenções com esta dinâmica foi de extrema importância, uma vez que um dos passos cruciais para a resolução de problemas é o reconhecimento das emoções dos alunos, permitindo-lhes identificar o que sentem e o que conhecem sobre si próprios.

2.ª Sessão

Data: 9 de maio

Objetivo Geral: Autonomia para saber fazer escolhas e tomar decisões

Ano letivo: 2022/2023 3º Período Estagiária: Leonor Henriques			Agrupamento: de Escolas Martim de Freitas Escola: Centro escolar de Montes Claros Ano de escolaridade: 1º ano Número de alunos: 24 alunos	
Nome da sessão	Objetivos	Estratégias/Atividades	Recursos/Materiais	Avaliação
O que devo fazer?	- Define o problema - Adquire a capacidade de fazer escolhas, tomar decisões e assumir responsabilidades, tendo em conta o seu bem-estar e o dos outros	- Leitura dos cartões - Decisão da opção mais adequada para eles - Discussão em grande grupo	Cartões (Apêndice 6)	Esta atividade devia ser feita com mais regularidade e no início do dia; Perceber qual a noção de conflitos dos alunos; O trabalho de pares é importante principalmente neste processo de resolução de problemas.

Tabela 2 - Atividade "O que devo fazer?"

Objetivos:

- Sabe definir um problema
- Adquire a capacidade de fazer escolhas, tomar decisões e assumir responsabilidades, tendo em conta o seu bem-estar e o dos outros

- Ser capaz de ensaiar diferentes estratégias para resolver as dificuldades e problemas que se lhe colocam

Descrição da atividade:

- Distribuição dos cartões por grupos;
- Leitura dos cartões em pares;
- Discussão em grande grupo sobre a resposta escolhida por cada aluno.

Desenvolvimento da sessão:

Na segunda sessão comecei por dividir o grande grupo em pares, de acordo com alguns critérios da observação e da sessão anterior.

Iniciou-se a explicação do que era pretendido com a atividade e como vamos proceder.

Já em grupos, foram distribuídos os cartões (Apêndice 6) e os alunos tentaram ler em voz alta e corrigindo-se reciprocamente.

Após todos terem lido o seu cartão e terem discutido entre eles o que escolheriam como melhor opção, abre-se a discussão em grande grupo onde cada par leu o seu cartão. Seguidamente perguntei à turma qual seria o problema e qual seria a resposta que escolhiam. No final, o par do cartão disse a sua opinião e qual a opção que escolheram para a turma perceber a sua ideia. Mesmo que a resposta não tivesse sido a melhor, tentei sempre não ter uma reação negativa para não causar receio de voltarem a dar a sua opinião.

Por termos um tempo curto apenas foram lidos 4 cartões tendo sido escolhidos os que, na minha opinião, eram mais adequados para o contexto da turma.

Conclusão

Nesta sessão, obtive conceções diferentes sobre a percepção dos alunos em relação a conflitos e como reagiriam perante situações hipotéticas, seja na sala de aula, no recreio ou em outros contextos. Destaco a relevância do trabalho em pares, não apenas no processo de resolução de problemas, mas também no desenvolvimento das competências de leitura e escrita.

Concluo que atividades deste tipo deveriam ser integradas de forma mais regular no cronograma, evitando a realização ao final do dia. Notou-se que, durante esse período, os alunos já estão mais fatigados, o que compromete a atenção e a participação ativa. Além disso, a dinâmica da turma tende a tornar-se mais agitada, o que pode impactar

negativamente na eficácia das atividades propostas. Posto isto, sugiro considerar horários mais propícios para garantir um envolvimento mais significativo e benéfico por parte dos alunos.

3.ª Sessão

Data: 29 de maio

Objetivo Geral: Reconhecer o que é um problema

Ano letivo: 2022/2023 3.º Período Estagiária: Leonor Henriques			Agrupamento: de Escolas Martim de Freitas Escola: Centro escolar de Montes Claros Ano de escolaridade: 1º ano Número de alunos: 24 alunos	
Nome da sessão	Objetivos	Estratégias/Atividades	Recursos/Materiais	Avaliação
O que fazer com um problema	- Identificar um problema/uma situação que os deixe preocupados - Compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação	- Audição da história - Diálogo sobre a história - Desenho de um problema ou uma situação que os deixe preocupados	- Livro - Folhas brancas - Material de escrita/desenho	Para alguns alunos foi desafiante encontrar um problema ou uma situação desafiadora acabando por desenhar “não sei o que fazer” como sendo um problema.

Tabela 3 - Atividade "O que fazer com um problema?"

Objetivos

- Identificar um problema/uma situação que os deixe preocupados
- Compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação

Descrição da atividade

- Audição e visualização do vídeo da história “O que fazer com um problema” de Kobi Yamada (https://www.youtube.com/watch?v=Ff3V_ksnIAo);
- Diálogo sobre a história;
- Desenho de um problema ou situação que os deixe preocupados.

Desenvolvimento da sessão

Comecei por criar um ambiente propício para a audição da história, onde cada aluno poderia sentar-se como se sentisse mais confortável, desde que não tapasse a visão a

outro qualquer aluno. Durante a audição da história houve um momento de silêncio sem que fosse necessário pedir. No final da história criou-se um momento de diálogo, onde falamos sobre a história e de como o menino fugia do seu problema sem o tentar resolver.

A história levou-me a pedir que desenhassem o que para eles seria um problema ou algo que os incomodasse. Um dos alunos não sabia o que desenhar porque dizia não ter um problema e, em diálogo com ele, chegamos a conclusão que esta situação por qual ele passava podia ser o seu desconforto de momento e acabou por desenhar isso mesmo (Apêndice 7).

Conclusão

Durante esta sessão específica, deparei-me principalmente com o desafio de auxiliar os alunos na identificação dos seus problemas individuais. Ficou evidente para mim que alguns alunos enfrentaram dificuldades em identificar um problema ou uma situação desafiadora, optando por expressar essa incerteza através do desenho "Não sei o que fazer".

Com base nas informações apresentadas, é possível inferir que a terceira sessão realizada desempenhou um papel preponderante. A conclusão de que a decisão de realizar essa sessão nessa ordem foi crucial surge como um insight valioso. Reconhecer os próprios problemas e desenvolver a autoconsciência é um passo crucial nas intervenções de resolução de problemas. A dificuldade inicial dos alunos em identificar os seus desafios destaca a importância contínua de estratégias e atividades que promovam a reflexão e a consciência emocional ao longo das intervenções.

4.ª Sessão

Data: 30 de maio

Objetivo Geral: Reconhecer e seguir os passos da resolução de problemas

Ano letivo: 2022/2023 3.º Período Estagiária: Leonor Henriques			Agrupamento: de Escolas Martim de Freitas Escola: Centro escolar de Montes Claros Ano de escolaridade: 1º ano Número de alunos: 24 alunos	
Nome da sessão	Objetivos	Estratégias/Atividades	Recursos/Materiais	Avaliação

Passa o chapéu do detetive	- Diz a sua opinião de forma clara e audível sobre a questão abordada - Adquire a capacidade de fazer escolhas, tomar decisões e assumir responsabilidade, tendo em conta o seu bem-estar e o do outro - Ser capaz de ensaiar diferentes estratégias para resolver as dificuldades e problemas que se lhe colocam	- Atividade do chapéu do detetive - Diálogo sobre o papel que calhou - Realização do cartaz	- Chapéu - Papéis com situações - Música - Coluna - Cartaz previamente preparado - Material de escrita/desenho	- Foram capazes de seguir os passos para a resolução de problemas - Apresentaram boas propostas de soluções - Souberam escolher a opção mais adequada
----------------------------	---	---	---	---

Tabela 4 - Atividade "Passa o chapéu do detetive"

Objetivos

- Dizer a sua opinião de forma clara e audível sobre a questão abordada
- Adquirir a capacidade de fazer escolhas, tomar decisões e assumir responsabilidade, tendo em conta o seu bem-estar e o do outro
- Ser capaz de ensaiar diferentes estratégias para resolver as dificuldades e problemas que se lhe colocam

Descrição da atividade

- No salão da escola, a turma foi organizada em círculo e sentada no chão;
- A atividade iniciou com as instruções;
- O chapéu passou por todos enquanto a música tocava. Quando a música parava, o aluno que tinha o chapéu tinha de retirar um papel e tentar lê-lo;
- Seguidamente, foi proporcionado um diálogo com algumas questões seguindo os passos da resolução de problemas;
- Depois de alguma discussão foram realizadas pequenas dramatizações para ajudar na visualização das opções que deveriam escolher.
- Para finalizar, os cartazes foram preenchidos aquando das respostas dos alunos.

Desenvolvimento da sessão

Na primeira parte da sessão, após a explicação da proposta e durante a passagem do chapéu, alguns alunos dançam ao som da música. Quando a música parou, cada aluno

identificou o nome de quem ficou com o chapéu e esse aluno leu, com ajuda, o cartão. Após cada leitura, surge um pequeno diálogo sobre o que está descrito no cartão e, seguidamente, os passos da resolução de problemas. No seguimento da atividade, decidi primeiramente questionar se os alunos detetaram algum problema na situação lida.

No primeiro cartão “Imagina que queres conhecer um amigo novo, o que fazias?” nenhum aluno aponta um problema, e por isso, seguimos para outra questão “o que farias para conhecer um novo amigo?”, e aqui, sim, começam a surgir as primeiras intervenções dos alunos. Por votação, os alunos escolheram as duas opções que lhes pareceram melhores e através delas foram realizadas as dramatizações, com alunos escolhidos por mim. À medida que o diálogo fluía, escrevi o cartaz com as respostas dos alunos. (Apêndice 8)

Este processo passou-se em todos os cartões retirados. No total, foram realizados apenas três cartazes, tendo em conta o pouco tempo da realização desta atividade.

Conclusão

O propósito desta sessão foi avaliar se os alunos alcançaram as competências necessárias para resolverem os seus próprios problemas e auxiliarem os colegas. Na minha perspetiva, considero a sessão um êxito, uma vez que os alunos conseguiram identificar as questões apresentadas e, com base nas soluções propostas, compreender qual seria a melhor opção a seguir. Em última análise, os alunos conseguiram evidenciar a sua habilidade na resolução de problemas.

Observou-se que os alunos não tinham total certeza sobre qual escolha seria a ideal, mas, ao utilizar este método, conseguiram simular de forma vívida a opção escolhida e avaliar a sua viabilidade. Caso não estivessem plenamente convencidos da superioridade da escolha inicial, solicitavam a simulação da opção alternativa para analisar o seu potencial.

Com base na minha análise, acredito firmemente que concluir as intervenções com esta dinâmica específica foi de extrema importância. Isso ocorre porque a abordagem seguiu meticulosamente as várias etapas da resolução de problemas, permitindo uma compreensão mais profunda das capacidades dos alunos neste domínio.

Marcador de livros

Para dar como terminado o projeto, pedi a todos os alunos que desenhasssem um dos passos da resolução de problemas apresentados, sendo que, a certos alunos, foi explicado

detalhadamente passo a passo. No final escolhi os alunos que, para mim, identificavam com maior clareza cada passo (Apêndice 9) e, para finalizar, em conjunto realizamos um marcador de livros (Apêndice 10), que foi oferecido a cada um dos alunos com o intuito de, quando acharem necessário reverem cada passo a ser dados para a resolução de qualquer problema.

5. Apresentação e análise dos resultados

Neste seguimento, procedo à exposição e análise dos resultados obtidos mediante uma investigação que incluiu a realização de entrevistas junto de um grupo de crianças. O cerne da investigação centrou-se em sete questões estruturadas, delineadas para explorar como estas crianças abordam e resolvem os desafios que lhes vão surgindo. Cada questão foi pensada para compreender diferentes aspetos do comportamento dos alunos perante situações problemáticas, abrangendo desde a reflexão sobre as ações a adotar até à consideração pelos outros e respetivos dilemas.

Com o intuito de traduzir de forma mais acessível das informações recolhidas, foram elaborados doze gráficos distintos para cada uma das questões exploradas. Estes gráficos constituem ferramentas essenciais que visam proporcionar uma representação gráfica das respostas obtidas, permitindo uma análise mais apurada dos mecanismos utilizados pelas crianças na gestão dos seus desafios emocionais.

As respostas foram sujeitas a uma análise detalhada e transformada em gráficos específicos, os quais serão meticolosamente descritos e interpretados ao longo deste tópico. Esta abordagem minuciosa pretende proporcionar uma compreensão aprofundada das respostas dadas pelas crianças, contribuindo para uma visão mais clara e contextualizada sobre como percebem e enfrentam as complexidades emocionais que se colocam no seu quotidiano. Assim, este tópico visa não apenas apresentar os dados recolhidos, mas também desvelar as ‘nuances’ subjacentes às respostas, proporcionando uma análise enriquecedora que contribuirá para a compreensão mais ampla do universo emocional infantil.

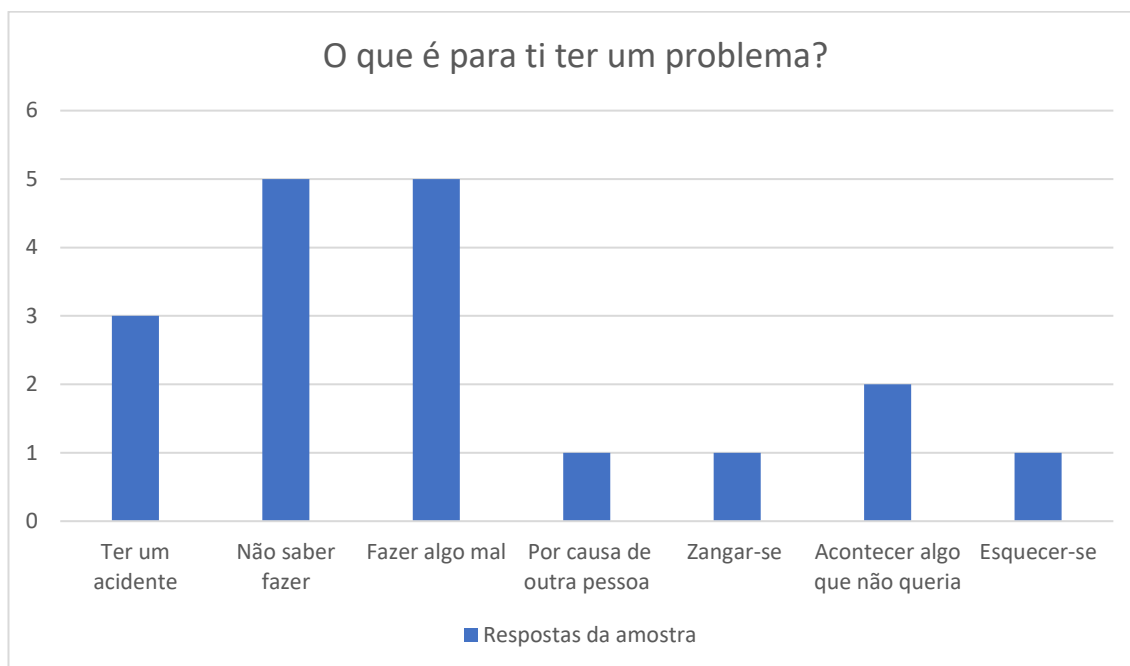


Gráfico 1 - O que é para ti ter um problema

Ao observar o gráfico 1 correspondente à pergunta “O que é para ti ter um problema?”, pode verificar-se que a maioria dos alunos responde que, para si, um problema recorrente é não saber fazer algo, referindo-se maioritariamente, a fichas ou exercícios em sala de aula e outro problema é quando fazem alguma coisa que não está certa. Estas respostas vão ao encontro da ideia que tinha antes da entrevista, pois a professora cooperante mostrava-se muito exigente, o que acabava por provocar um pouco de nervosismos aos alunos e, por conseguinte, quando questionados, receio na resposta a dar. Das respostas obtidas à questão, cinco respostas são que ter um problema é “não saber fazer algo”, 5 que é “quando faz algo mal”, três “ter um acidente”, duas “acontecer algo que não queria”, uma resposta dada a “por causa de outra pessoa”, “zangar-se” e “esquecer-se”.

Os dados recolhidos foram importantes para perceber o que os alunos realmente sentiam em sala e, a partir daí, ajudou-me a perceber como poderia começar a trabalhar a resolução de problemas naquele contexto.

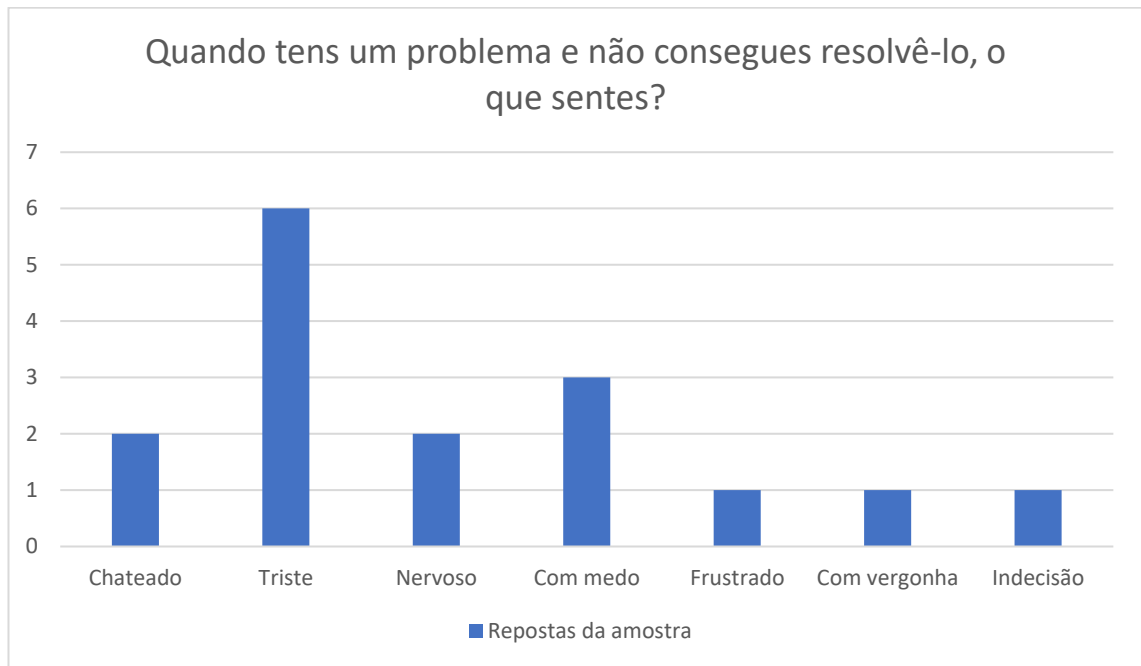


Gráfico 2 - Quando tens um problema e não consegues resolvê-lo, o que sentes?

Ao observar o segundo gráfico, que corresponde à pergunta “Quando tens um problema e não consegues resolvê-lo, o que sentes?”, pode verificar-se que a maioria dos alunos fica triste quando não consegue resolver um problema, obtendo-se assim seis respostas. Além destas, três crianças responderam que sentem medo, duas sentem-se chateadas, duas nervosas, e uma criança responde que sente frustração, uma vergonha e outra indecisão. A tristeza, neste contexto, pode ser interpretada como um indicador emocional significativo, sugerindo que o desafio de não conseguir resolver um problema tem um impacto emocional profundo nos alunos. Este sentimento pode estar associado a diversas causas, tais como a frustração, a perceção de insucesso e a autoavaliação negativa. É crucial considerar que, para muitos alunos, a resolução de problemas não é apenas uma tarefa escolar, mas também um processo que envolve a construção da autoestima e a compreensão das suas capacidades.

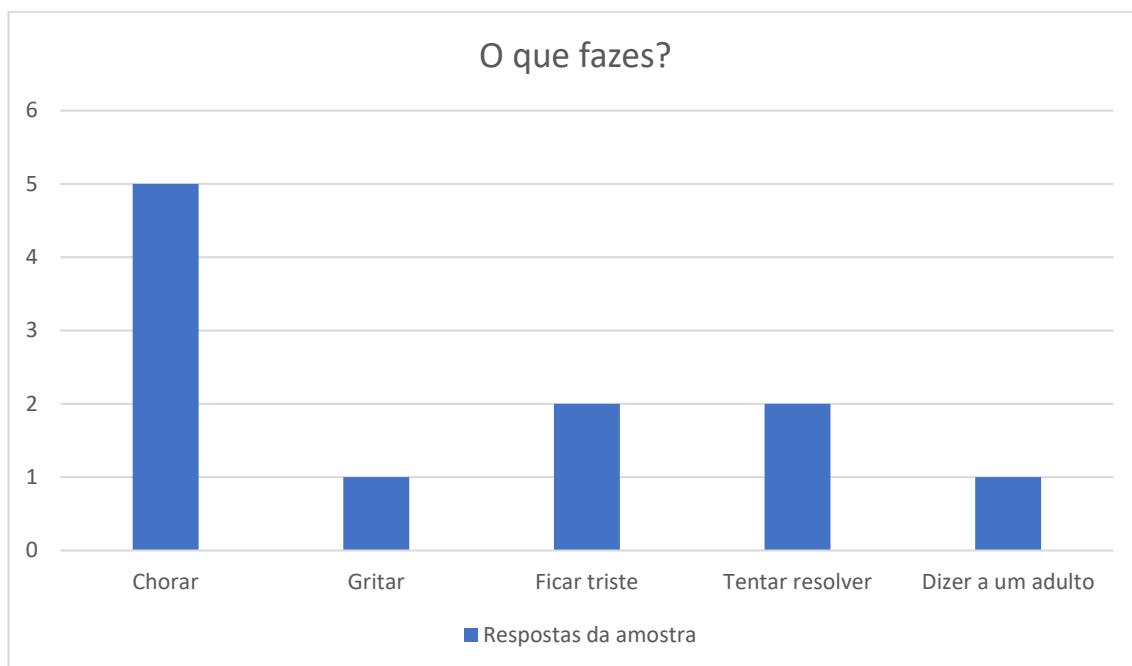


Gráfico 3 - O que fazes?

No terceiro gráfico, correspondente à pergunta “O que fazes?” quando não consegues resolver um problema, pode observar-se que a maioria das reações que os alunos sentiam quando se deparavam com um problema eram chorar. Das respostas dadas, cinco referem-se à reação mencionada anteriormente, duas crianças respondem que ficam tristes, são dadas mais cinco respostas em que as crianças referem que tentam resolver os problemas, e apenas uma criança refere que grita e outra que o que melhor entende fazer é partilhar com o adulto. Visto que a reação mais comum, aquando de situações de conflito, é chorar, isso suscitou em mim uma maior preocupação na resolução de problemas, pois deparava-me diversas vezes com os alunos a chorar, o que foi ao encontro das respostas dadas pelas crianças inquiridas.

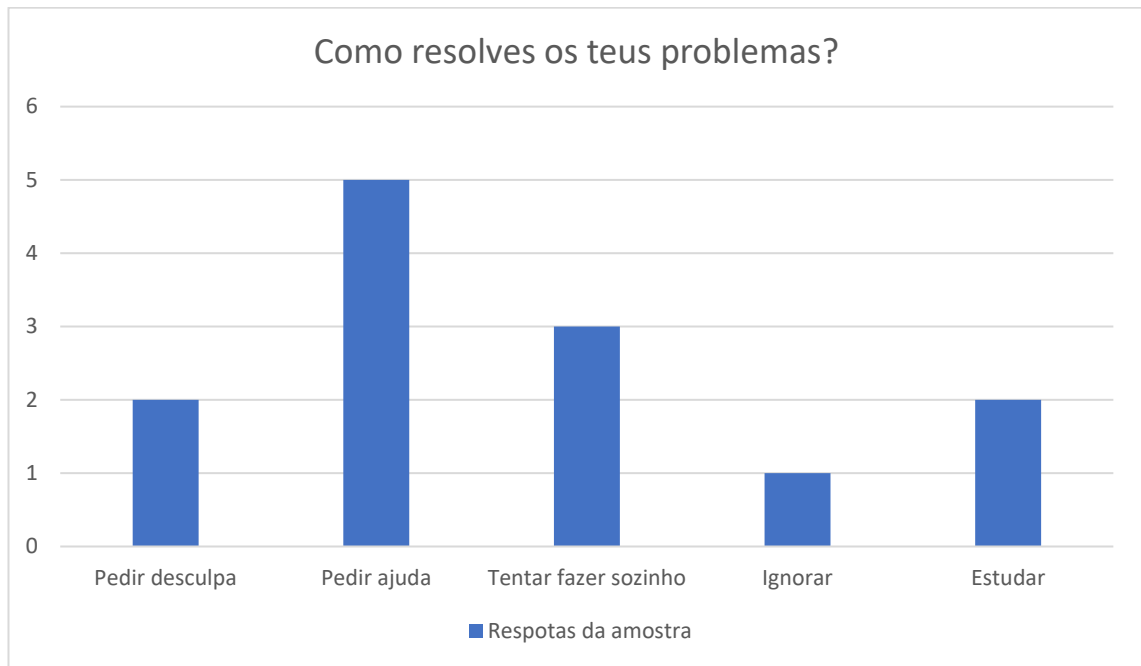


Gráfico 4 - Como resolves os teus problemas?

Este gráfico representa uma análise intrigante sobre como os alunos respondem à questão "Como resolves os teus problemas". Observando as respostas, percebem-se distintas abordagens e estratégias adotadas pelos participantes. Notavelmente, a maioria das crianças procura a orientação do adulto, demonstrando uma inclinação para solicitar ajuda e orientação a figuras de autoridade quando confrontadas com desafios. Este padrão destaca a confiança que as crianças depositam nos adultos para lidar com situações problemáticas. Em contrapartida, uma parcela significativa revela uma atitude mais independente, optando por resolver os problemas por conta própria. Esta abordagem denota uma autonomia desenvolvida, sugerindo que estas crianças se sentem capazes de enfrentar desafios sem depender excessivamente de orientações externas. Algumas crianças reconhecem a importância de assumir responsabilidade pelos problemas, pedindo desculpa quando percebem que têm culpa. Outras optam por uma abordagem preventiva, destacando que estudam para minimizar erros potenciais, evidenciando uma perspetiva proativa na resolução de problemas. Apenas uma resposta indica que um aluno escolhe ignorar o problema. Esta atitude, embora possa parecer evasiva, também sugere uma estratégia de gestão emocional, onde a criança pode optar por não se envolver ativamente em situações que considera desnecessárias ou prejudiciais.

As respostas da pergunta seguinte acabam por estar intrinsecamente relacionadas com esta, visto que, ao não conseguirem resolver os problemas autonomamente, os

alunos recorrem à ajuda do adulto de referência, como é maioritariamente evidenciado neste gráfico. As crianças procuram o adulto de referência como recurso principal para lidar com os desafios que surgem no seu percurso.

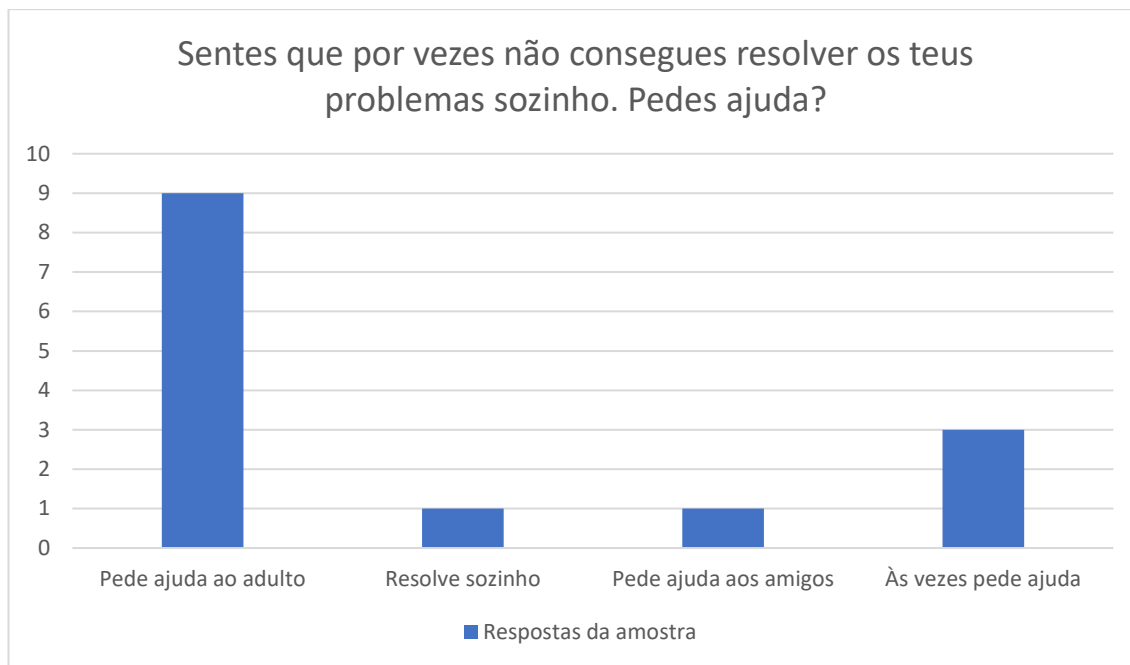


Gráfico 5 - Sentes que por vezes não consegues resolver os teus problemas sozinho. Pedes ajuda?

O gráfico 5 revela padrões intrigantes relativamente à perceção das crianças sobre a capacidade de resolverem problemas por si mesmas e a quem recorrem quando se sentem incapazes. Nota-se uma tendência maioritária de recorrer ao adulto quando enfrentam dificuldades, refletindo uma confiança significativa nesta figura de referência. É interessante observar que um número considerável de crianças indica recorrer aos amigos em momentos de desafio, sugerindo uma forte ligação social e a valorização das relações interpessoais como fonte de apoio. Por outro lado, três crianças mencionam que, ocasionalmente, pedem ajuda, o que pode indicar uma preferência por enfrentar os problemas de forma independente, salvo em situações específicas. Destaca-se também que apenas uma criança responde que resolve os problemas sozinho. Este dado sugere uma predisposição para a autonomia e a capacidade de lidar independentemente com os desafios, talvez indicando uma maior confiança nas próprias habilidades de resolução de problemas.

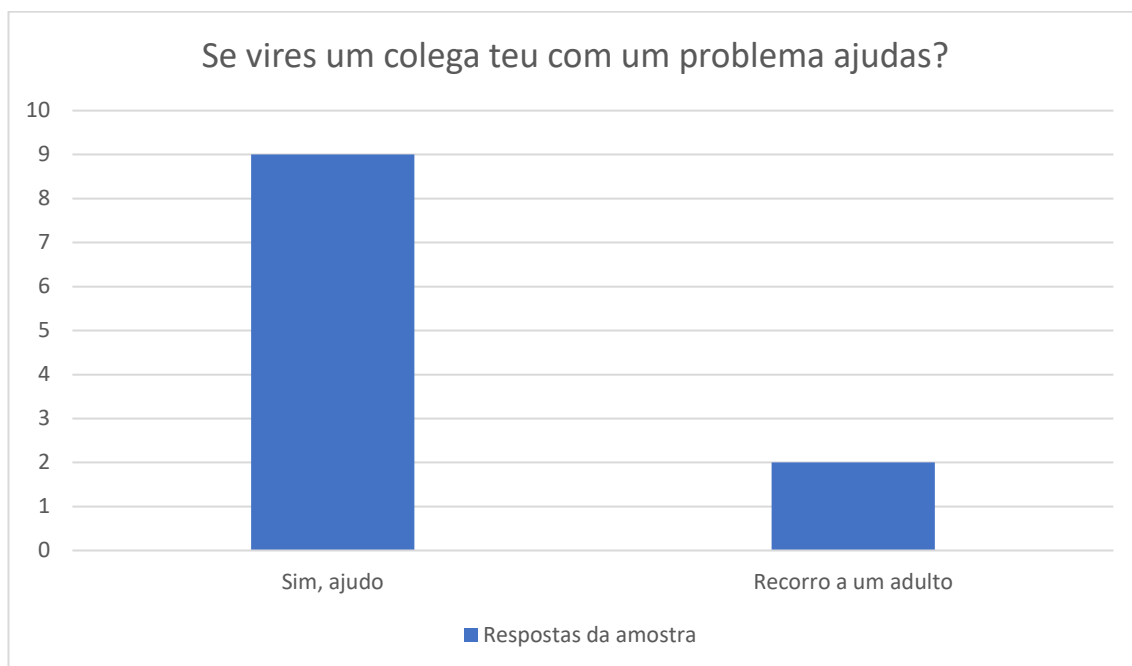


Gráfico 6 - Se vires um colega teu com um problema ajudas?

O gráfico 6 revela dados encorajadores sobre a disposição das crianças em ajudar os colegas quando estes enfrentam problemas. A pergunta "Se vires um colega teu com um problema, ajudas?" recebe predominantemente respostas afirmativas, com nove crianças indicando que estão dispostas a prestar ajuda diretamente ao colega. Este resultado sugere um ambiente escolar onde a solidariedade e a colaboração são valores cultivados, destacando a importância que as crianças atribuem ao apoio entre pares. A disposição para ajudar diretamente demonstra uma atitude proativa e empática por parte destes alunos, indicando uma sensibilidade para com as necessidades dos colegas. Por outro lado, é de notar que três crianças optam por recorrer a um adulto quando se deparam com um colega com um problema. Esta resposta pode refletir uma perceção de que a intervenção de um adulto é necessária em situações mais complexas ou que requerem orientação adicional. Em resumo, o gráfico sugere um ambiente escolar solidário, onde a maioria das crianças está disposta a ajudar os colegas em dificuldades, enquanto algumas reconhecem a importância de envolver um adulto quando necessário.

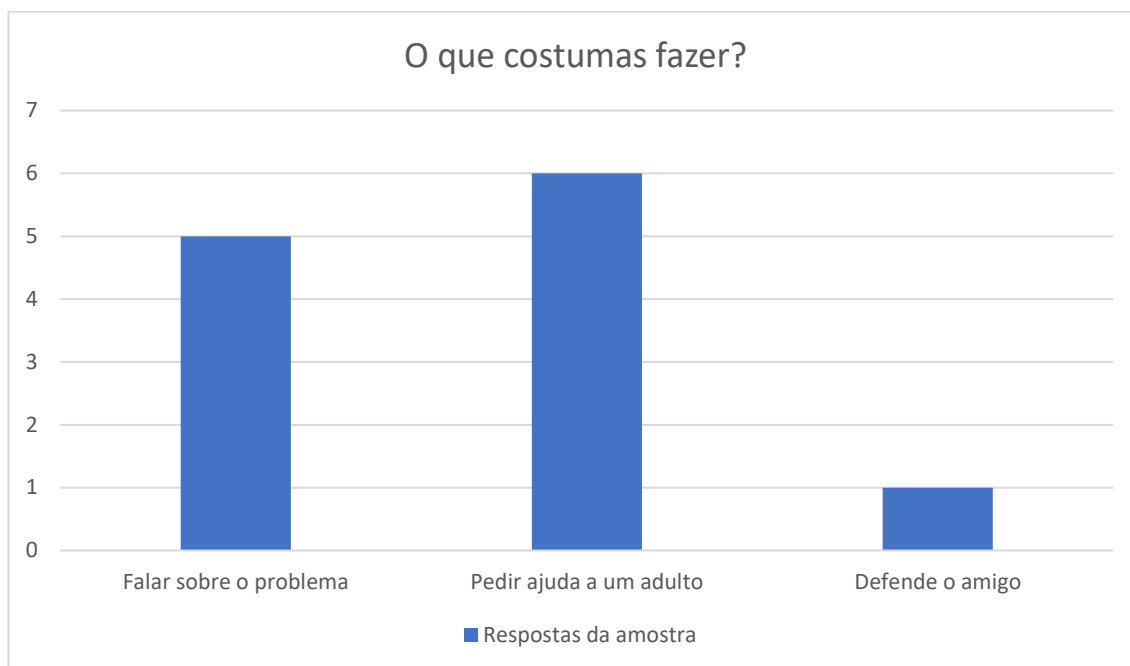


Gráfico 7 - O que costumam fazer?

O gráfico mostra uma visão esclarecedora sobre as estratégias adotadas pelos alunos, quando se deparam com a incapacidade de resolver um problema de um colega. A pergunta "O que costumam fazer?" revela uma abordagem centrada na comunicação e no apoio interpessoal. A maioria das respostas destaca a importância do diálogo, onde cinco crianças indicam que, perante a dificuldade, optam por falar sobre o problema com o colega afetado. Esta tendência sugere uma predisposição para a resolução construtiva através da comunicação, evidenciando uma consciência do valor do entendimento mútuo na superação de desafios. Uma resposta destaca uma atitude de defesa do amigo, o que me leva a entender que se adota um compromisso emocional mais profundo, onde a criança não apenas comunica sobre o problema, mas também procura ativamente proteger e apoiar o colega em dificuldades, reforçando a importância das relações interpessoais e da empatia no ambiente escolar. O gráfico destaca, assim, uma abordagem predominantemente centrada na comunicação, onde as crianças optam por dialogar sobre o problema com o colega. A resposta que destaca a defesa do amigo adiciona uma dimensão emocional significativa, indicando um ambiente escolar que valoriza não apenas a resolução de problemas, mas também o apoio emocional entre os alunos.

Atividade "Vamo-nos conhecer"

A atividade "Vamo-nos conhecer" revelou uma diversidade de respostas para cada pergunta, motivando a criação de categorias para facilitar a análise dos dados. Desenvolvida com o propósito específico de promover um maior autoconhecimento entre os alunos, a atividade demonstrou-se eficaz ao proporcionar uma compreensão mais aprofundada das experiências e perspetivas individuais. A categorização das respostas permitiu uma análise mais estruturada, proporcionando percepções curiosas sobre as diferentes formas como os alunos percebem e partilham informações sobre si.

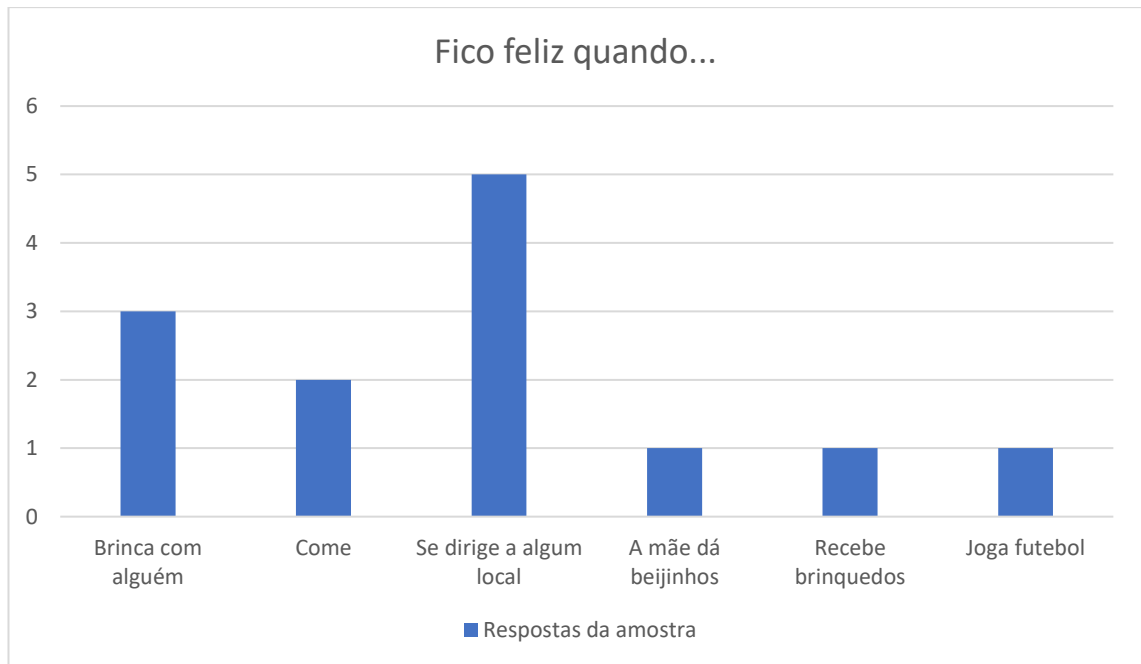


Gráfico 8 - Fico feliz quando...

O gráfico revela uma interessante variedade de respostas à questão "Fico feliz quando". A análise das respostas evidencia que a felicidade dos alunos está associada a diversas experiências e atividades.

A maioria dos participantes expressa alegria quando se dirigem a algum local para realizar atividades de lazer, sugerindo que a componente recreativa é um elemento significativo para o seu bem-estar. Este padrão de resposta destaca a importância das experiências fora do contexto habitual na promoção da felicidade. Outras respostas destacam a importância das interações sociais, com alguns alunos referindo que ficam felizes quando brincam com alguém. Esta ênfase nas relações interpessoais sugere que o convívio e a partilha de momentos lúdicos são fatores fundamentais para o contentamento destes alunos. Além disso, há respostas que apontam para a influência de atividades quotidianas na felicidade, como comer e receber beijos da mãe. Estas respostas

indicam que as pequenas alegrias do dia a dia desempenham um papel relevante na construção do bem-estar emocional dos alunos. Este gráfico sublinha a diversidade de fontes de felicidade para os alunos, desde atividades recreativas e interações sociais até a gestos afetuosos e experiências simples do quotidiano. Esta compreensão profunda sobre o que traz felicidade a cada aluno pode ser valiosa ferramenta para orientar práticas educativas centradas no desenvolvimento emocional e no apoio ao bem-estar individual.

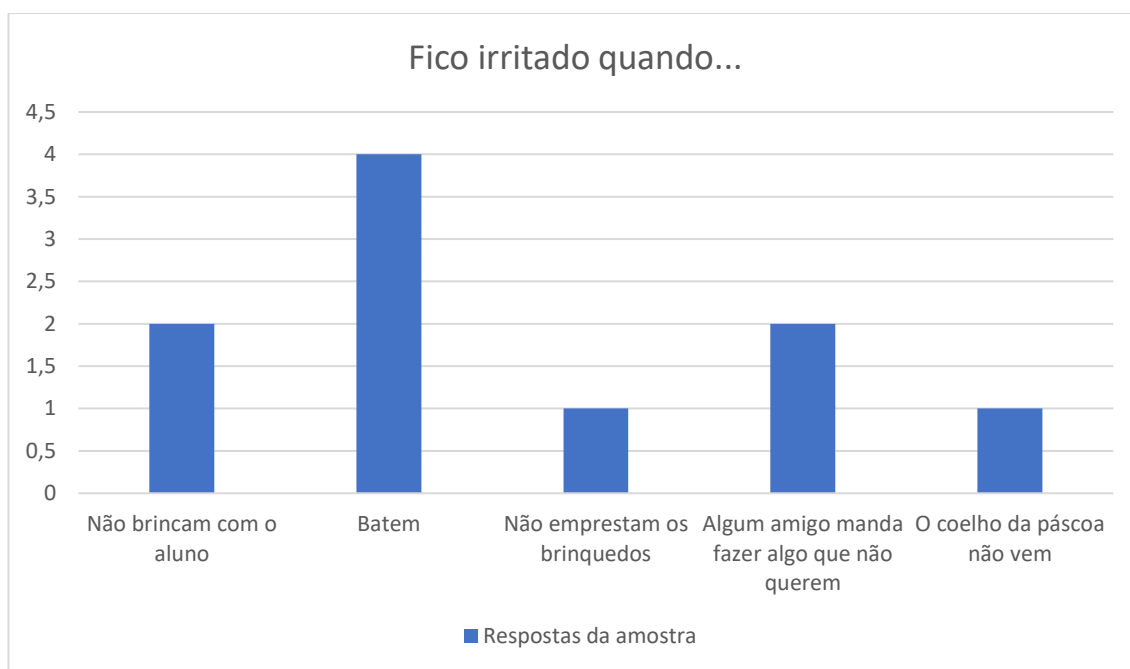


Gráfico 9 - Fico irritado quando...

O gráfico demonstra uma perspetiva esclarecedora sobre os promotores de irritabilidade entre os alunos em resposta à pergunta "Fico irritado quando". As respostas variadas refletem as diferentes situações que provocam sentimentos de irritação nos alunos envolvidos. A maioria dos alunos expressa irritação quando é alvo de agressão física, indicando uma sensibilidade pronunciada para a violência física como fonte de desconforto emocional. Este dado sublinha a importância de promover um ambiente seguro e livre de comportamentos agressivos.

Outras respostas apontam para a relevância das relações interpessoais na experiência de irritação. Dois alunos destacam a frustração quando não brincam com eles, enquanto outros referem sentir-se irritados quando um colega os pressiona para fazer algo que não desejam. Estas respostas sugerem a necessidade de fomentar relações sociais positivas e promover o respeito pelos limites individuais. Além disso, uma resposta curiosa destaca que um aluno fica irritado quando o coelho da Páscoa não aparece. Esta resposta, embora singular, aponta para a importância de eventos especiais e expectativas na vivência

emocional das crianças. O gráfico destaca a diversidade de situações que provocam irritação nos alunos, desde interações sociais até eventos específicos.



Gráfico 10 - Quando tenho medo, isto acontece-me

O gráfico 10 mostra uma visão esclarecedora sobre as diferentes manifestações do medo entre os alunos, em resposta à pergunta "Quando tenho medo, isto acontece-me". As respostas variadas refletem as distintas formas como os alunos lidam emocionalmente com o medo. A resposta mais comum destaca que três alunos experienciam pesadelos quando têm medo, sugerindo uma relação direta entre o estado de temor e as suas vivências noturnas. Outras respostas apontam para manifestações mais imediatas do medo, como o sentimento de ficar assustado, uma reação compartilhada por três alunos. Este dado destaca a importância de reconhecer e compreender as emoções associadas ao medo, sugerindo oportunidades para desenvolver competências emocionais e estratégias de autorregulação. Além disso, uma resposta singular indica que um aluno fica triste quando tem medo, enquanto outra sugere que chora. Estas respostas evidenciam que o medo pode desencadear uma gama diversificada de emoções, sublinhando a necessidade de abordagens sensíveis e individualizadas para lidar com as preocupações emocionais dos alunos. De forma notável, um aluno menciona que desmaia quando tem medo. Esta resposta, embora menos comum, realça a intensidade da reação ao medo e a necessidade de compreender e apoiar as diferentes formas de expressão emocional. Este gráfico destaca a complexidade das respostas emocionais ao medo entre os alunos, desde pesadelos e assustar-se até manifestações de tristeza, choro e mesmo desmaio.



Gráfico 11 - Isto deixa-me calmo...

O gráfico proporciona uma visão esclarecedora sobre as estratégias dos alunos para se acalmarem, em resposta ao tópico "Isto deixa-me calmo...".

As respostas diversificadas destacam a variedade de abordagens que os alunos adotam para lidar com as emoções de receio. Três alunos destacam a prática de respirar fundo como uma estratégia para se acalmarem. Esta resposta reflete a consciência da importância da respiração consciente na promoção da serenidade, sugerindo que os alunos incorporam técnicas de autorregulação emocional em momentos de medo. Outras três respostas evidenciam a relevância do afeto na busca da tranquilidade. Alunos expressam que se acalmam ao receber carinho, especialmente da mãe e das avós. Esta resposta destaca a importância das relações familiares e da proximidade emocional como fatores fundamentais na gestão das emoções negativas.

Além disso, três alunos preferem brincar como meio de acalmar-se. Esta resposta sugere a eficácia de atividades lúdicas na distração e na transformação do ambiente emocional, revelando uma abordagem ativa para lidar com o medo. Uma resposta singular destaca que um aluno gosta de deitar-se na cama para se acalmar. Este método leva-me a pensar na importância do descanso e do conforto como elementos essenciais na gestão do medo, sublinhando a influência positiva do ambiente físico na autorregulação emocional.

O gráfico destaca uma ampla gama de estratégias que os alunos utilizam para se acalmarem perante o medo, desde técnicas de respiração e afeto familiar até à preferência por atividades lúdicas e momentos de repouso.

Atividade referente ao livro “O que fazer com um problema?”

Como estratégia para auxiliar os alunos a compreenderem a noção de "O que é um problema?", recorri à leitura do livro "O que fazer com um problema?". Seguindo esta abordagem, propus às crianças que expressassem visualmente, mediante desenhos, a sua perceção pessoal de um problema. Após uma análise detalhada a cada desenho, tentei identificar padrões comuns nos desenhos dos alunos e procedi à tradução das representações visuais em palavras, categorizando as diferentes interpretações. Essas categorias, fundamentadas nos desenhos dos alunos, foram então utilizadas para explicar e discutir as respostas individuais, enriquecendo assim a compreensão coletiva sobre o conceito de problema.

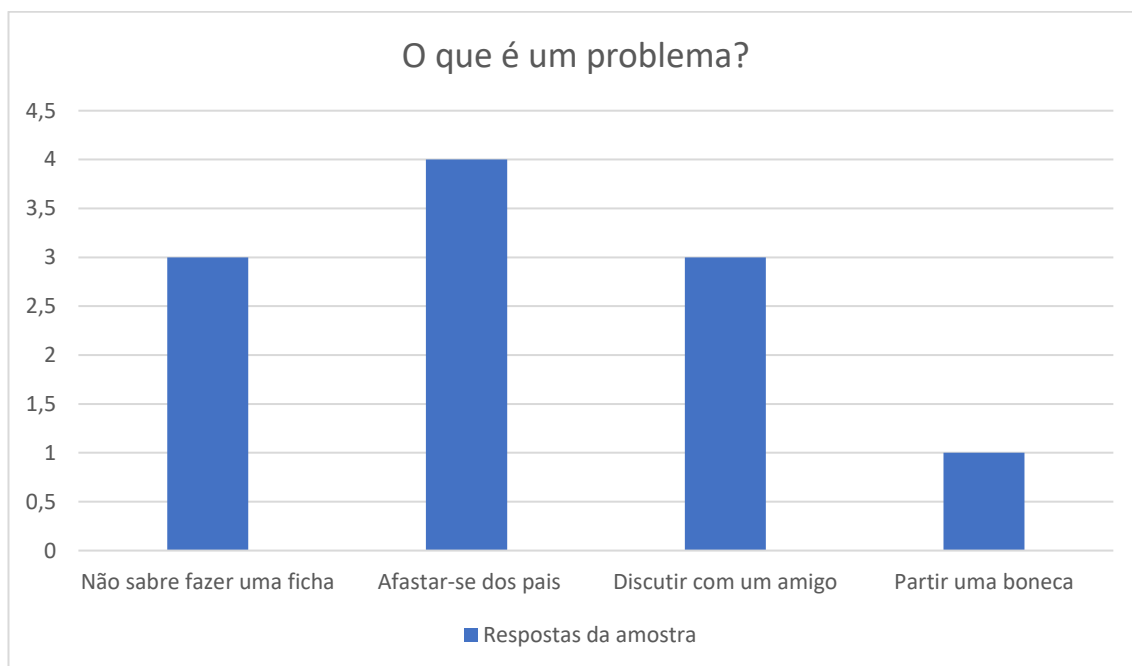


Gráfico 12 - O que é um problema?

O gráfico proporciona uma visão abrangente sobre as perceções dos alunos acerca do que constitui um problema, revelando uma diversidade de respostas. Quatro alunos associam problemas ao afastamento dos pais e à perda de visão, evidenciando a importância das relações familiares e o receio da perda de orientação. Este dado sublinha a dimensão emocional e relacional na definição de problemas para estes alunos. Outras três respostas centram-se nas dificuldades educativas, indicando que não saber realizar

fichas de forma correta na escola é percebido como um problema. Esta perspetiva reflete a pressão e desafios que os alunos enfrentam no contexto educativo, evidenciando a relevância do sucesso académico nas suas preocupações. Adicionalmente, três alunos associam problemas a conflitos interpessoais, especificamente a discutir com um amigo. Esta resposta destaca a importância das relações sociais e a sensibilidade dos alunos às dinâmicas interpessoais como fatores desencadeadores de problemas. Apenas uma resposta destaca um problema concreto, nomeadamente, partir uma boneca. Esta resposta específica ilustra como eventos do quotidiano podem ser percebidos como problemas significativos pelas crianças, enfatizando a dimensão subjetiva do que constitui um desafio para cada indivíduo. O gráfico destaca uma interpretação ampla e variada do que os alunos consideram ser um problema, abrangendo desde questões emocionais até desafios escolarmente e situações concretas do quotidiano.

5.1 Conclusões

A recolha e análise dos dados provenientes das atividades desenvolvidas com os alunos revelaram-se essenciais para uma compreensão mais profunda das emoções, dos problemas, das relações e da resolução de problemas que as crianças enfrentam no seu quotidiano. A categorização de todas as respostas proporcionou percepções sobre a dinâmica emocional e as estratégias de enfrentamento adotadas por este grupo de alunos. Ao concentrar-nos na temática da resolução de problemas, surgiram diversas descobertas reveladoras sobre a perceção das crianças relativamente aos problemas, as suas abordagens para a resolução, e as emoções associadas. Esta abordagem sistemática permitiu compreender de que forma os alunos enfrentam desafios, o que consideram problemático e como gerem as suas emoções no processo. Alguns investigadores relatam que as crianças usam estratégias inadequadas como chorar, perder a paciência e gritar, bater e morder, principalmente porque não lhes são ensinadas formas mais adequadas de resolver problemas (Webster-Stratton, 2017).

Destaca-se a inclinação dos alunos para procurarem a ajuda do adulto quando confrontados com conflitos, evidenciando a importância da figura de referência na resolução de problemas. Além disso, a observação da empatia manifestada pelas crianças ao auxiliarem os colegas nas suas dificuldades sublinha a sensibilidade social presente no grupo. À medida que uma criança começa a desenvolver a capacidade de se colocar no lugar de outra pessoa e compreender o seu comportamento emocional, ela também desenvolverá a compreensão do seu próprio comportamento e ajuda à regulação emocional (Oliveira, 2017).

Em última análise, a recolha e análise de dados não apenas proporcionaram uma visão abrangente das experiências emocionais e dos desafios enfrentados pelas crianças, mas também fundamentaram a compreensão de como podem ser promovidas estratégias de resolução de problemas saudáveis e o desenvolvimento de habilidades emocionais fundamentais. Este processo contribuiu significativamente para a adaptação e melhoria contínua das práticas educativas, visando um ambiente escolar mais acolhedor e favorável ao desenvolvimento emocional e social dos alunos. Como a metodologia se baseia na investigação para a ação, permitiu a formulação de novas questões e objetivos a cada etapa, à medida que foi observado o desenvolvimento dos alunos relativamente a cada problema (Santos, 2017).

CAPÍTULO III – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerações Finais

A reflexão sobre o estudo desenvolvido torna-se crucial após a conclusão do relatório final.

A dimensão reflexiva foi essencial na ponderação das opções a tomar. Sem a análise, não teria sido possível adaptar os planos às necessidades das crianças. Foi fundamental observar o grupo para compreender as suas particularidades, preferências e rotinas. Isso permitiu a criação de planos adequados às suas necessidades e interesses específicos.

Após examinar a pesquisa, pode-se inferir que este estudo é extremamente vantajoso para crianças pequenas. Isso deve-se ao facto de que a maioria deles carece de métodos eficazes para a resolução de problemas, o que os leva a procurar ajuda de adultos ou a lidar com as suas dificuldades de forma negativa. Algumas crianças podem reagir chorando ou fazendo birras, enquanto outras podem recorrer a comportamentos agressivos, como bater, morder ou causar danos. Além disso, alguns podem até recorrer à desonestidade ao interagir com os seus pais ou professores. Estas respostas inadequadas devem-se na maioria à falta de educação sobre métodos mais apropriados de resolução de problemas, conforme sugerido por Webster-Stratton em 2017.

Assim, cabe ao adulto e à escola ajudar os alunos neste processo, uma vez que o professor tem um papel significativo, pois é ele o exemplo de comportamento que os seus alunos seguirão, por meio de um comportamento menos formal, criando algum grau de empatia com os alunos (Hilário, 2012).

Durante o curso desta pesquisa, surgiram diversas revelações sobre como as crianças percebem e enfrentam os problemas, bem como sobre as emoções que acompanham essas tentativas. A natureza metódica do estudo permitiu uma compreensão abrangente de como os alunos enfrentam os desafios, o que consideram problemático e os métodos pelos quais regulam as suas emoções ao longo do processo.

Em resposta à questão de partida deste trabalho, “Como resolvem os alunos do 1º CEB os seus próprios problemas?”, pude perceber que a maioria das crianças tem, para si, que um problema é

Ao analisar a indagação colocada no início deste estudo, que questionava como os alunos do 1.º CEB conseguem superar as suas dificuldades, ficou claro que a maioria das crianças encara um problema como algo que não saber fazer, referindo-se maioritariamente, a fichas, exercícios em sala de aula ou quando eles cometeram um erro.

Quando as crianças são confrontadas com um dilema, tendem a ficar tristes, muitas vezes recorrendo às lágrimas e ao medo. É por isso que muitos estudantes procuram ajuda de um adulto de confiança.

Ao final da intervenção, constatou-se que todas as crianças apresentavam maior compreensão do processo de resolução de problemas. Eles foram capazes de executar o processo sem assistência e tomar boas decisões sobre os problemas que enfrentaram.

Na minha opinião, embora os objetivos possam ter sido alcançados, ainda sinto que deveria ter intervindo com mais frequência. Em particular, poderia ter utilizado a atividade “Passe o chapéu de detetive”, pois provou ser um exercício envolvente para os alunos e permitiu-lhes compreender as etapas envolvidas na resolução de problemas.

Sem dúvida, a metodologia investigação-ação representou um desafio significativo, mas acabou por revelar-se altamente satisfatório.

Para concluir, ter a oportunidade de aprender mais sobre um tema tão importante para o desenvolvimento das crianças foi essencial para o meu futuro enquanto educadora de infância/professora, uma vez que me permitiu compreender que a resolução de problemas é uma das habilidades socioemocionais mais importantes para o futuro dos alunos atualmente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aires, L. (2015). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. (1ed). Universidade Aberta.
[https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2028/4/Paradigma Qualitativo%20%281%c2%aa%20edi%c3%a7%c3%a3o atualizada%29.pdf](https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2028/4/Paradigma%20Qualitativo%20%281%c2%aa%20edi%c3%a7%c3%a3o%20atualizada%29.pdf)
- Alzina, R.B. (2021). *Atividades para o desenvolvimento da inteligência emocional nas crianças*. (1). *arteplural*.
- Andrada, A. I. A. P. (2020). *As Emoções: A Aplicação da Metodologia de Trabalho por Projeto no Jardim de Infância e no 1.º Ciclo do Ensino Básico* [Dissertação de Mestrado, Instituto Superior de Ciências Educativas]. Repositório comum.
<https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/42389/1/Relat%C3%B3rio%20Final%20-%20Ana%20Andrada.pdf>
- Marin, A. H., Silva, C. T., Andrade, E. I. D., Bernardes, J., Fava, D. C. (2017) Competência socioemocional: conceitos e instrumentos associados. *Revista Brasileira de Terapias Cognitivas*, 13(2), 92-103.
<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbtc/v13n2/v13n2a04.pdf>
- Oliveira, M. L. (2017). *A Empatia em Crianças e Jovens Portugueses* [Dissertação de mestrado, Instituto Universitário de Lisboa]. Repositório Iscte.
https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/15481/4/manuela_loura_oliveira_diss_mestrado.pdf
- Santos, J. R. (2017). *A investigação ação e o desenvolvimento de práticas educativas e de liderança educacional conducentes à eficácia nas escolas*. Universidade Aberta. In I. Oliveira & S. Henriques (1 Ed.), *Investigação-ação em práticas de liderança educacional* (pp123-138). Universidade Aberta.
[https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/8713/1/JoseRuiSantos A inestigacao-acao.pdf](https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/8713/1/JoseRuiSantos_A_inestigacao-acao.pdf)
- Silva, M. F. (2022). *Práticas de educação emocional em contexto de 1º CEB* [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Coimbra, Instituto Politécnico de Coimbra]. Repositório Comum.
[https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/41700/1/MONICA SILVA.pdf](https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/41700/1/MONICA_SILVA.pdf)
- Varela, S. I. L. G. (2012). *Desenvolvimento Sócio-Emocional de um Grupo de Crianças de uma Turma do 1º Ano de Escolaridade* [Projeto de Intervenção, Escola Superior de Educação de Lisboa]. Repositório do Instituto Politécnico de Lisboa.
<https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/1800/1/Desenvolvimento%20s%c3%b3cio-emocional%20de%20um%20grupo%20de%20crian%c3%a7as.pdf>

Vale, V. (2012) *Tecer para não ter de remendar. O desenvolvimento socioemocional em idade pré-escolar e o programa Anos Incríveis para educadores de infância*. [Dissertação de Doutoramento em Ciências da Educação, especialização em Psicologia da Educação, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade De Coimbra]

Webster-Stratton, C. (2017). *Como Promover as Competências Sociais e Emocionais das Crianças*. (1). Psiquilibrios.

APÊNDICES

Apêndice 1 – Consentimento informado

Consentimento Informado

Exmo (a) Senhor (a) Encarregado (a) da Educação

Assunto: Pedido de consentimento informado em participação no processo de realização do Relatório Final de Leonor Henriques no âmbito do mestrado em Educação Pré-Escolar na Escola Superior de Educação de Coimbra

O meu Relatório Final tem como temática “Desenvolvimento socio emocional – Resolução de Problemas”. O desenvolvimento de competências socio emocionais é fundamental nos alunos do 1º ciclo do ensino básico, visto que estão a construir a sua personalidade e a aprender a lidar com vários conflitos e problemas.

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

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

Muito Grata,

A Estagiária,

.....

(recortar e devolver)

Autorização do(a) Encarregado(a)

Eu _____, Encarregado (a) de Educação do/a aluno/a _____, autorizo / não autorizo (riscar a opção **não** escolhida) o registo audiovisual das tarefas a realizar com o meu educando.

Coimbra __/__/__

Assinatura:

Apêndice 2 – Questionário para o Relatório Final

Questionário para o Relatório Final

Nome: _____

Data: __/__/__

1-O que é para ti é ter um problema?

2-Quando tens um problema e não consegues resolvê-lo, o que sentes?

3-O que fazes?

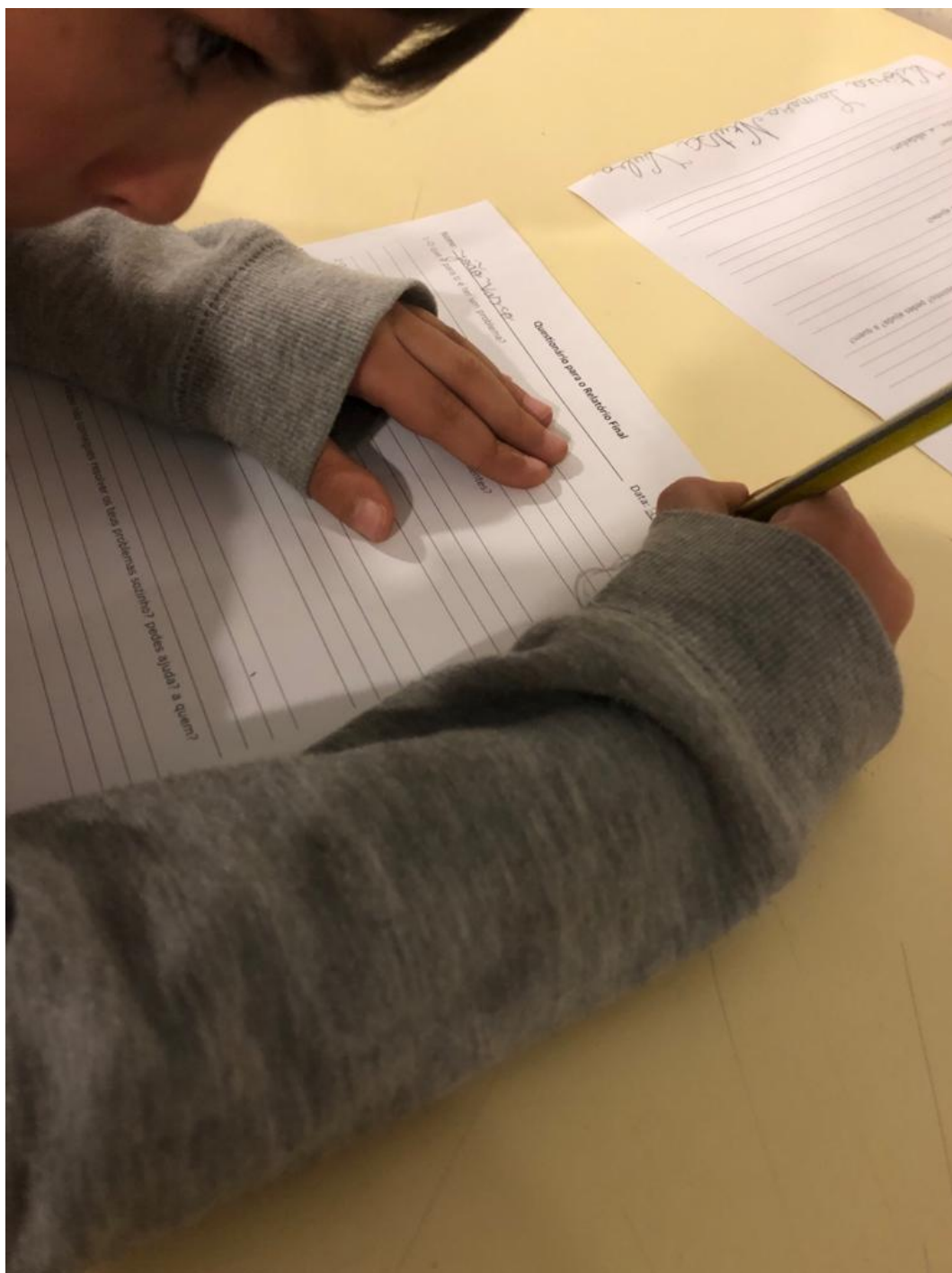
4-Como resolves os teus problemas?

5-Sentes que por vezes não consegues resolver os teus problemas sozinho? pedes ajuda? a quem?

6- Se vires um colega teu com um problema ajudas?

7- O que costumavas fazer?

Apêndice 3 – Momento da realização da entrevista



Apêndice 4 – Folha “Vamo-nos conhecer”

**VAMO
NOS
CONHECER**

IDADE:

O DIA DO MEU ANIVERSÁRIO:
___/___/___

NOME:

AINDA TEMOS TANTO PARA DESCOBRIR. VAMOS LÁ A ISSO!

FICO FELIZ QUANDO:

FICO IRRITADO QUANDO: _____

O NOME DO/A MEU/MINHA MELHOR AMIGO/A É:

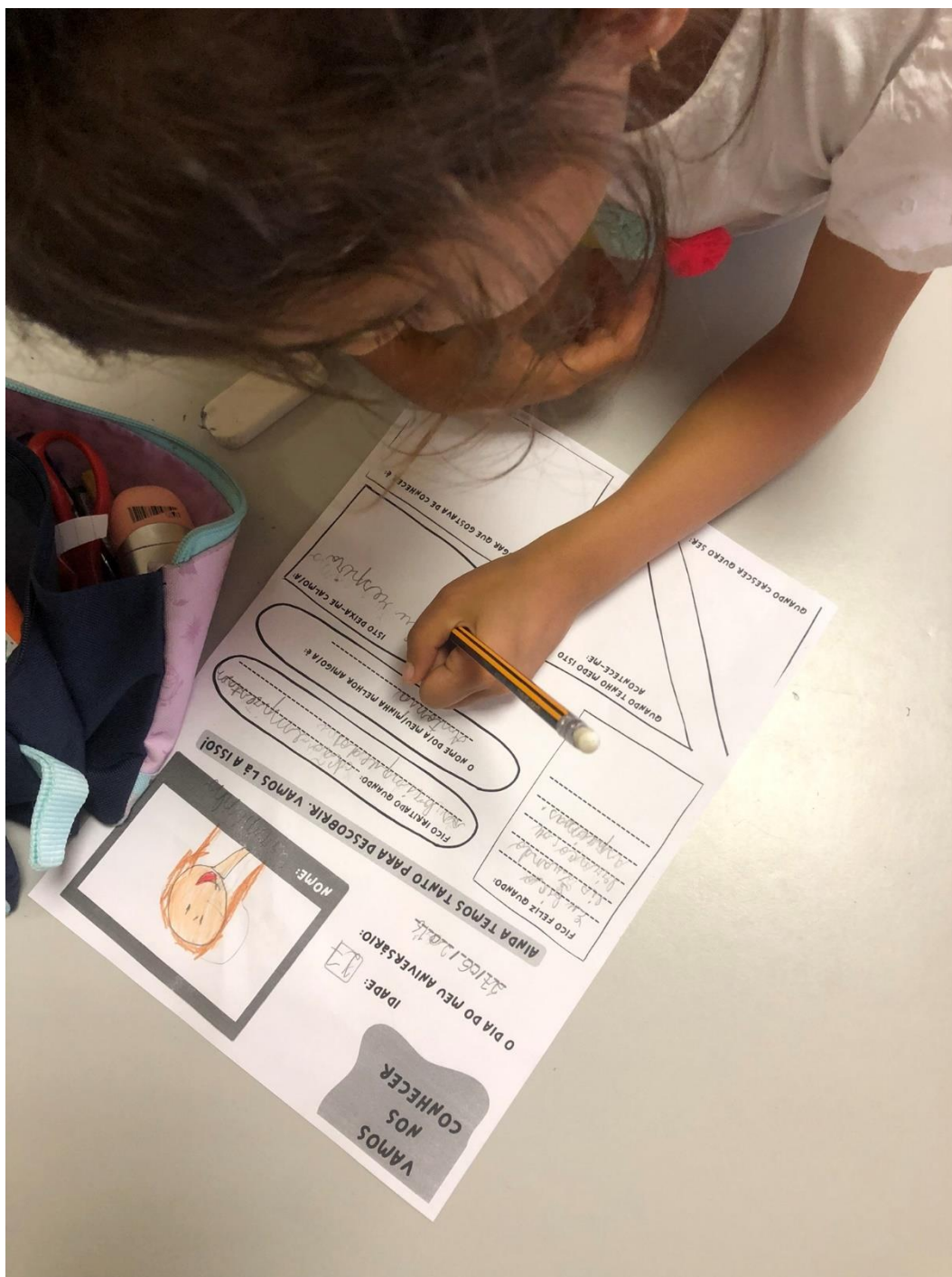
ISTO DEIXA-ME CALMO/A:

QUANDO TENHO MEDO ISTO
ACONTECE-ME:

QUANDO CRESCER QUERO SER:

UM LUGAR QUE GOSTAVA DE CONHECER É:

Apêndice 5 – Momento da realização da folha “Vamo-nos conhecer”

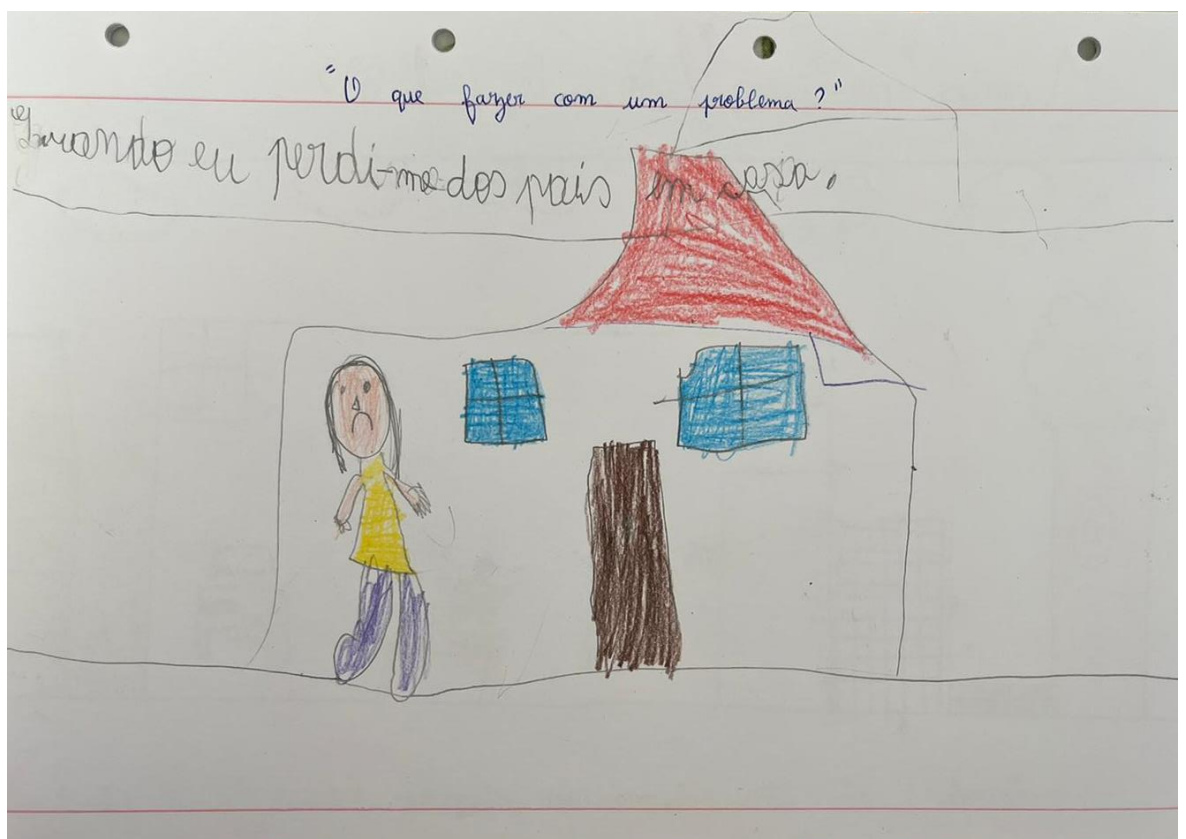
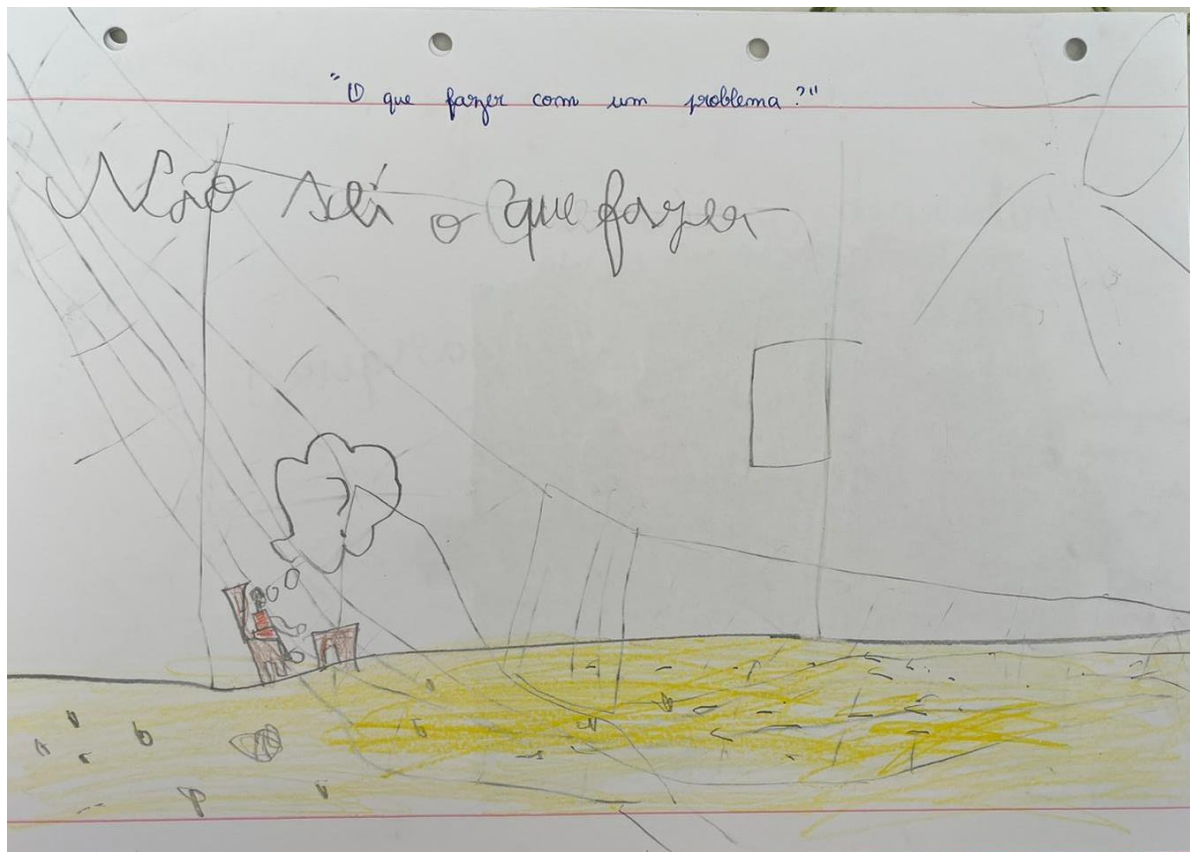


Apêndice 6 – Alguns exemplos dos cartões de resolução de conflitos

 Imagem 40 O teu melhor amigo deixou de te falar e não sabes porque isso aconteceu. O que deves fazer? • Tentar falar com ele para perceber porque ele deixou de falar contigo. • Ficar triste e não fazer nada. • Tentar perceber se fiaste ou disseste alguma coisa que o pudesse deixar chateado e pedir desculpa.	 Imagem 38 Alguns amigos teus desafiam-te a fazer uma coisa que não queres fazer. O que deves fazer? • Fazer o que eles pedem porque são teus amigos e não queres desacioná-los. • Dizer-lhes que não o irás fazer e explicar o motivo. • Dizer-lhes que não o irás fazer e propor fazerem algo de que todos gostem.	 Imagem 37 Um amigo chega à escola a chorar e não sabes o porquê. O que deves fazer? • Ignorar e deixá-lo a chorar. • Levar o teu amigo para um local calmo e perguntar de pode ajudar. • Tentar falar com ele para perceber porque está a chorar e perceber se o podes ajudar de alguma forma.	 Imagem 36 Numa prova de natação um amigo ganhou porque tu puseste para não chegares primeiro. O que deves fazer? • Gritar com ele porque ficaste bastante chateado com a situação. • Numa próxima prova irás fazer o mesmo. • Falar com o treinador para ele decidir o que fazer para ser a prova ser justa.
 Imagem 35 Estás sozinha em casa com a tua irmã mais nova e ela resolve brincar com o fogão. O que deves fazer? • Ignorar e deixá-la mexer à vontade. • Ralar com ela por só fazer disparates. • Tentar explicar que pode ser perigoso mexer no fogão sozinha pois pode queimar-se.	 Imagem 34 Foste com os teus pais ao supermercado e viste um brinquedo que gostavas mesmo de ter, mas os teus pais explicam-te que não podem levar o brinquedo porque é caro. O que deves fazer? • Chorar e gritar para tentar convence-los a comprar o brinquedo. • Pedir se te o podem comprar no teu aniversário. • Escolher outra coisa que gostes e que eles possam comprar.	 Imagem 33 Um amigo sente-se muito triste porque a sua avó faleceu. O que deves fazer? • Fazer-lhe companhia para não se sentir sozinho. • Ignorá-lo e deixá-lo sozinho.	 Imagem 32 Não tiveste cuidado e partiste o telemóvel da tua mãe, ela ralha contigo e quer dar-te um castigo. O que deves fazer? • Pedir desculpa e prometer que irás sempre ter cuidado. • Ficar triste. • Pedir desculpa e tentar explicar que não é preciso ser castigado pois já te sentes bastante triste com a situação.

Apêndice 7 – Desenhos da atividade “O que fazer com um problema?”





Apêndice 8 – Cartazes da atividade “Chapéu do detetive”

Chapéu do detetive

Imagina que queres conhecer um amigo novo. O que fazes?

Qual é o problema?

Qual a solução? Existem mais?

1ª para ao pé dele, perguntava o nome e brincava com ele

Chamar, perguntar o nome e perguntar o que queria brincar

Perguntar idade

A solução resolveu? Foi uma boa solução?

Se não, qual seria a melhor?

Chapéu do detetive

Imagina que uma criança muito mais nova que tu começava a bater-te. O que farias?

Qual é o problema?

1) mais novo bater no mais velho

"Sentia-me com raiva" "a mais nova

sentia-se triste"

Qual a solução? Existem mais?

Bateria de volta

dizia para parar
e se não parasse
também batia

dizia à professora

→ dizia que isso não faz (afastava-me) pensar que ele era mais novo e não sabia que bater foi mal aos outros

A solução escolhida resultou? Foi uma boa solução?

Nenhuma das soluções escolhidas foi uma boa solução

Se não, qual seria a melhor?

A melhor solução seria "dizer à professora" ou "dizer que o que ele fez não se faz"

Chapéu do detetive

Imagina que a tua professora te obrigava a ficar na sala durante o intervalo por teres chamado um nome a um colega, mas ela não viu que o outro aluno te chamou o nome primeiro. O que fazias?

Qual é o problema?

- O amigo chamar o nome e o outro repetir
- A professora não pode acusar-te uma, sem saber que o outro acusou primeiro

Qual a solução? Existem mais?

- ↳ dizer que o outro chamou primeiro e ficavam os 2 de castigo
- ↳ ficava o outro de castigo (diz-a)
- ↳ deixava no dia e no dia a seguir culpava o outro e ele ficava de castigo

A solução escolhida resolveu? Foi uma boa solução?

Alguns de nós achamos uma solução melhor e outros preferiam a outra solução.

Se não, qual seria a melhor?

As duas foram boas soluções.

Apêndice 9 – Desenhos escolhidos para o marcador de livros





Apêndice 10 – Marcador de livros finalizado

