



**O educador social como facilitador de competências socioemocionais:
um estudo com crianças do 3.º e 4.º anos de escolaridade**

Maria Madalena Garcia Gonçalves

*Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Bragança para obtenção
do Grau de Mestre em Educação Social – Educação e Intervenção ao Longo da Vida*

Orientada por

Professora Doutora Ana Raquel Russo Prada

Professora Doutora Rosa Maria Ramos Novo

Bragança, 2024

Agradecimentos

A realização da presente dissertação demarca o final de uma etapa da minha vida.

Um especial agradecimento à minha orientadora, Professora Doutora Ana Prada, pela sua dedicação, apoio constante, sabedoria e disponibilidade manifestada. Foi sem dúvida incansável. É um exemplo de profissionalismo e excelência. Ser-lhe-ei sempre grata.

À minha orientadora, Professora Doutora Rosa Novo, por aceitar fazer parte desta minha caminhada, sempre disponível, que enriqueceu o meu trabalho com o seu conhecimento técnico e científico. Foi um privilégio.

À escola que me abriu portas e permitiu que fosse possível realizar esta investigação. Às docentes, aos pais e às crianças com quem gostei tanto de trabalhar.

Aos meus pais e familiares pelo apoio e força que me deram para continuar. Obrigada por acreditarem.

À minha colega Marta, pelo companheirismo e por fazermos parte do mesmo projeto.

À minha colega e amiga Vera, sempre disposta a ouvir-me, pela amizade, pelas nossas conversas e desabafos em todos os momentos.

Ao meu marido Vítor, por todo o seu amor, dedicação, paciência e o apoio incondicional. A minha sincera e profunda gratidão.

Por fim, dedico este trabalho à memória da minha avó Inês, que continua presente em cada conquista da minha vida. Mulher de uma força singular, que mesmo sem saber ler ou escrever, nunca deixou de acreditar no poder da educação e sempre me incentivou a prosseguir os estudos. Este trabalho é, sem dúvida, um reflexo do amor e dos ensinamentos que ela me transmitiu.

Índice Geral

Agradecimentos.....	ii
Índice Figuras	v
Índice de Tabelas	vi
Resumo	viii
Abstract	ix
Introdução.....	1
Capítulo I - Enquadramento teórico	3
1. O educador social em contexto escolar.....	3
1.1. Contributos da pedagogia social/ educação social.....	3
1.2. O papel do educador social no 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	5
2. Competências socioemocionais em idade escolar	7
2.1. CASEL: um modelo sobre competências socioemocionais	7
2.2. Desenvolvimento das competências socioemocionais: principais marcos desenvolvimentais até à idade escolar	11
2.3. Promoção de competências socioemocionais: estado de arte	18
Capítulo II	22
3.1. Aspetos metodológicos	22
3.1.1. Tipo de estudo.....	22
3.1.2. Modo operativo de recolha de dados.....	23
3.1.3. Duração e planificação da intervenção socioeducativa	25
3.1.4. Procedimentos e preocupações éticas na recolha e análise dos dados.....	27
3.1.5. Formulação da questão-problema e dos objetivos.....	29
3.2. Apresentação e discussão dos resultados.....	30
3.2.1. Grupo de participantes.....	30
3.2.2. Domínio/s abordado/s nas sessões.....	30
3.1.3. Participação e satisfação com as sessões por parte dos alunos.....	47
3.2.4. Impacto da intervenção percecionada pelas docentes titulares	53
Considerações finais.....	59
Anexo I. Termo de consentimento informado do tutor de educação (e/ou responsável legal (ou responsável legal) de cada aluno	68

Anexo II Instrumento de recolha de dados junto da docente titular de turma.....	71
Anexo III Planificação das sessões dinamizadas.....	75
Anexo IV Questionário de autoavaliação das sessões a preencher pelos alunos (Prada, Novo & Pedroso de Lima, 2023).....	131
Anexo V Autoavaliação global do funcionamento das sessões (Prada, Novo & Pedroso de Lima, 2023).....	132
Anexo VI Autoavaliação das sessões por parte dos alunos	133
Anexo VII Respostas dos alunos na atividade “Reflexos ao espelho”.....	139
Anexo VIII Respostas dos alunos na atividade “Postal do Elogio”.	141

Índice Figuras

Figura 1 – Domínios do modelo CASEL.	9
Figura 2 – Respostas dos alunos do 3.º ano sobre a apreciação da sua participação na discussão dos temas abordados no decurso das 7 sessões.	48
Figura 3 – Respostas dos alunos do 4.º ano sobre a apreciação da sua participação na discussão dos temas abordados no decurso das 7 sessões.	48
Figura 4 – Respostas dos alunos do 3.º ano sobre o que quanto consideram terem aprendido no decurso das 7 sessões.	49
Figura 5 – Respostas dos alunos do 4.º ano sobre o que quanto consideram terem aprendido no decurso das 7 sessões.	49
Figura 6 – Respostas dos alunos do 3.º ano sobre o que quanto gostaram de ter participado nas atividades proporcionadas nas 7 sessões dinamizadas.	50
Figura 7 – Respostas dos alunos do 4.º ano sobre o que quanto gostaram de ter participado nas atividades proporcionadas nas 7 sessões dinamizadas.	50
Figura 8 – Mascote Topas.	76
Figura 9 – Exemplo do quadro de regras elaborado com os alunos do 3.º ano.	78
Figura 10 – Quadro de regras elaborado com os alunos do 4.º ano.	78
Figura 11 – Capa ilustrativa do portefólio individual dos alunos.	79
Figura 12 – Cartões utilizados nas turmas de 3.º e 4.º anos para identificação dos pontos fortes individuais.	83
Figura 13 – Caixa Mistério.	84
Figura 14 – Postal do Elogio e Marco do Correio.	85
Figura 15 – Roleta das Emoções.	93
Figura 16 – Ficha da Roleta das Emoções.	94
Figura 17 – Semáforo elaborado para a sessão com os alunos do 3.º ano e do 4.º ano. .	99
Figura 18 – Cartaz de apoio à realização da técnica de relaxamento respiratório.	100
Figura 19 – Imagem ilustrativa da nuvem de pensamentos.	102
Figura 20 – Cartaz "A decisão do Topas" (adaptado de Moreira, 2005).	109
Figura 21 – Certificado de participação nas sessões.	129

Índice de Tabelas

Tabela 1. Descrição sumária dos objetivos e do/s domínio/s abordados nas 8 sessões desenvolvidas	26
Tabela 2. Breve caracterização atendendo ao sexo e à idade da amostra global, e dos alunos do 3.º e 4.º anos	30
Tabela 3. Análise de conteúdo das respostas dos alunos na atividade “Reflexos ao espelho”.	34
Tabela 4. Análise de conteúdo das respostas dos alunos na atividade “Postal do Elogio”.	45
Tabela 5. Alfa de Cronbach referente à versão A da Escala de Comportamento Social em Contexto Escolar desenvolvida por Merrell (1993) e adaptada para a população portuguesa por Raimundo et al. (2012)	54
Tabela 6. Ponderações médias nos domínios da Versão A da Escala de Comportamento Social em Contexto Escolar de Merrell na amostra global, considerando-se os momentos pré e pós-intervenção.....	54
Tabela 7. Análise comparativa dos valores médios nos domínios comportamento académico, autogestão e relação com os pares dos alunos do 3.º ano e do 4.º ano, considerando-se os momentos pré e pós intervenção.....	55
Tabela 8. Análise dos valores médios nos domínios comportamento académico, autogestão e relação com os pares nos momentos pré e pós intervenção, nos alunos do 3.º ano.	55
Tabela 9. Análise dos valores médios nos domínios comportamento académico, autogestão e relação com os pares nos momentos pré e pós intervenção, nos alunos do 4.º ano.	56
Tabela 10. Análise dos valores médios nos domínios comportamento académico, autogestão e relação com os pares nos momentos pré e pós intervenção, em função do sexo do grupo de participantes	56
Tabela 11. Apreciação do rendimento académico da amostra global nas disciplinas de Português e Matemática, antes e após a intervenção.....	57
Tabela 12. Apreciação do rendimento académico dos alunos do 3.º ano nas disciplinas de Português e Matemática, antes e após a intervenção.....	57
Tabela 13. Apreciação do rendimento académico dos alunos do 4.º ano nas disciplinas de	

Português e Matemática, antes e após a intervenção.....	58
---	----

Resumo

Esta investigação intitulada “O educador social como facilitador de competências socioemocionais: um estudo com crianças do 3.º e 4.º anos de escolaridade”, tem como questão-problema: Qual o impacto da intervenção socioeducativa no contexto escolar no comportamento social dos alunos do 3.º e 4.º anos? Neste estudo adotou-se uma metodologia mista, do tipo “investigação-ação”, reconhecendo o papel do educador social no desenvolvimento de competências socioemocionais com recurso ao modelo CASEL (*Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning*). Os resultados obtidos evidenciaram melhorias, sobretudo, nos domínios do autoconhecimento e da autorregulação, sobressaindo igualmente uma apreciação positiva, por parte dos alunos do 3.º e 4.º anos, em relação às sessões dinamizadas. Quanto à amostra global não se constatarem melhorias significativas no comportamento académico, na autogestão, nem na relação entre pares. Apreciaram-se, contudo, ganhos na relação entre pares na turma de 3.º ano, e no rendimento académico nas disciplinas de Português e Matemática na amostra global e na turma de 4.º ano. Com base nestes resultados e, sem descurar as limitações do estudo realizado, reflete-se sobre o impacto da intervenção.

Palavras-chave: competências socioemocionais; modelo CASEL; intervenção socioeducativa; educador social.

Abstract

This research, titled “The social educator as a facilitator of socio-emotional competences: a study with children in the 3rd and 4th years of school”, poses the following research question: What is the impact of socio-educational intervention in the school context on the social behaviour of 3rd and 4th grade students? This study adopted a mixed-methods approach, of the ‘action-research’ type, recognising the role of the social educator in developing socio-emotional skills using the CASEL model (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning). The results showed improvements, above all, in the areas of self-awareness and self-regulation, with 3rd and 4th-year students providing positive feedback on the sessions. In the overall sample, there were no significant improvements in academic behaviour, self-management, or peer relationships. However, there were gains in peer relationships within the 3rd-grade class, and improvements in academic performance in Portuguese and Maths both in the overall sample and specifically within the 4th -grade class. Based on these findings, and while considering the limitations of the study, reflections were also made on the impact of the intervention.

Keywords: socio-emotional competences; CASEL model; socio-education intervention; social educator.

Introdução

O desenvolvimento de competências socioemocionais é influenciado por múltiplos contextos em interação, desde os mais imediatos e nos quais as crianças participam ativamente, aos mais distantes e com impacto indireto nas mesmas (Bronfenbrenner & Morris, 2006). Para além do microssistema familiar, o microssistema escolar desempenha um papel fundamental no desenvolvimento das competências socioemocionais. Acresce ainda sublinhar que este microssistema enfrenta o desafio constante de lidar com uma diversidade de alunos, o que exige a implementação de medidas socioeducativas que melhor se adequem às suas necessidades e especificidades. Este é também o contexto no qual as crianças, durante o período letivo, passam grande parte do seu tempo e onde ocorrem relacionamentos interpessoais de proximidade, numa estrutura regular e consistente, assumindo-se como um contexto privilegiado para a implementação de programas de promoção de competências socioemocionais (Carvalho et al., 2019; Resende, 2020). As escolas são, deste modo, o contexto por excelência para abordar esta temática, em articulação com diferentes agentes educativos, e reconhecendo o educador social enquanto profissional capacitado para a intervenção com este público-alvo (Pinheiro, 2021; Valente, 2020).

A dissertação desenvolvida integrou-se no “SE_kids: Projeto de competências socioemocionais no 1.º Ciclo do Ensino Básico” da responsabilidade da Professora Doutora Rosa Novo (Coordenadora do Projeto), conjuntamente com os membros docentes da equipa científica (Professora Doutora Ana Prada e Professora Doutora Carla Pedroso de Lima). Este projeto teve parecer favorável da Comissão de Ética do Instituto Politécnico de Bragança (Processo n.º 515305, de 29 de fevereiro de 2024). No âmbito deste projeto, foram envolvidas duas mestrandas do Mestrado em Educação Social – Educação e Intervenção ao longo da Vida, entre as quais, Madalena Gonçalves, tendo esta sido responsável pela dinamização de sessões de promoção de competências socioemocionais nas turmas do 3.º e dos 4.º anos de um estabelecimento de ensino privado do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB). Fundamentada na aprendizagem socioemocional e, ancorada no modelo CASEL- *Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning* (CASEL, 2020; Durlak et al., 2015) a atuação da mestranda incidiu em cinco domínios, a saber: autoconhecimento, autorregulação, tomada de decisão, competências relacionais e consciência social.

A investigação foi norteada pela seguinte questão-problema: qual o impacto da intervenção socioeducativa no contexto escolar no comportamento social dos alunos do 3.º e 4.º anos? Foram ainda definidos os seguintes objetivos (i) Compreender como as sessões planeadas e implementadas contribuíram para o desenvolvimento dos domínios do autoconhecimento, autorregulação, tomada de decisão, competências relacionais e consciência social; (ii) Avaliar a satisfação dos alunos em relação às sessões dinamizadas; (iii) Avaliar o impacto da intervenção socioeducativa no comportamento social no contexto escolar nos domínios da relação com os pares, da autogestão e do comportamento académico, considerando os momentos pré e pós intervenção; e (iv) Avaliar o impacto da intervenção socioeducativa no rendimento académico nas disciplinas de Português e Matemática, considerando os momentos pré e pós intervenção.

Em termos de estrutura, a dissertação encontra-se organizada em dois capítulos, que se clarificam de seguida. No capítulo I é apresentada a contextualização teórica da temática, abordando-se, num primeiro momento, os contributos da pedagogia/ educação social. Alude-se ainda ao conceito de competências socioemocionais, tendo como referência o modelo CASEL e aos principais marcos desenvolvimentais das competências socioemocionais até à idade escolar. Tece-se igualmente uma análise do estado de arte da investigação sobre a promoção de competências socioemocionais no contexto escolar e analisa-se o potencial contributo da atuação socioeducativa do educador social no 1.º CEB, com especial enfoque na promoção de competências socioemocionais. O capítulo II é dedicado à clarificação dos aspetos metodológicos, explicitando-se o tipo de estudo realizado, bem como o grupo de participantes, os instrumentos de recolha de dados e os procedimentos éticos. De seguida, são apresentados e discutidos os resultados obtidos. Nas considerações finais procede-se a uma reflexão global sobre o impacto da intervenção, sendo ainda explicitadas as limitações deste estudo.

Capítulo I - Enquadramento teórico

Neste capítulo abordam-se, num primeiro momento, os contributos da pedagogia/ educação social, explorando-se ainda o conceito de competências socioemocionais tendo como referência o modelo CASEL (“Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning”) e as potencialidades deste modelo promoção de competências socioemocionais no contexto escolar. Abordam-se ainda os principais marcos desenvolvimentais das competências socioemocionais até à idade escolar e analisa-se o potencial contributo da atuação socioeducativa do educador social no 1.º CEB e, mais especificamente, no âmbito da promoção de competências socioemocionais.

1. O educador social em contexto escolar

1.1. Contributos da pedagogia social/ educação social

A pedagogia social como campo de estudo e enquadramento da educação social teve origem na Alemanha. Sem pretender-se uma revisão exaustiva importa salientar que a pedagogia social emergiu como resposta aos problemas sociais decorrentes da Revolução Industrial e da crise bélica do início do século XX (Correia et al., 2014).

Com a Primeira Grande Guerra Mundial, surgiram múltiplos problemas, entre os quais, o desemprego, a delinquência e a falta de proteção social. Esta confluência de fatores contribuiu para o surgimento de uma pedagogia social relacionada com a política. Posteriormente, emergiu uma pedagogia crítica social, que apresentou transformações concretas através da reflexão e análise (Correia et al., 2014).

Como recorda Azevedo (2011), ao longo dos séculos XIX e XX, as sociedades ocidentais estavam sujeitas a profundas alterações políticas e sociais assentes no crescimento de um capital económico, provocando desigualdades sociais de diversos âmbitos, desvalorizando as pessoas e os papéis sociais que ameaçavam os Direitos Humanos e a cooperação entre povos. Nesse sentido, emergiram novas políticas socioeducativas que visavam promover a mudança e o desenvolvimento comunitário da população, apostando em novas políticas educativas, não formais, de desenvolvimento humano. Essas políticas tinham como objetivo educar para uma vida

com sentido de participação e responsabilidade, para além do apoio social com base no paradigma assistencialista.

Importa ainda clarificar a interligação entre a pedagogia social e a educação social. Neste sentido, Caride et al. (2015) destacam que essas áreas reivindicam para si "formalidades" que emergem da construção das suas marcas como ciência, disciplina e profissão. Estes autores ressaltam ainda a importância de ambas como conhecimento que se cria, ensina e aplica, tomando como referência a teoria e a prática da educação social, com a intenção de promover ou ativar novas abordagens sobre a presença da sociedade na educação e da educação na sociedade.

Pode então afirmar-se que a práxis socioeducativa constitui o foco do estudo da pedagogia social, a qual visa promover condições de justiça e coesão social por meio da ação pedagógica (Baptista, 2008). Já a educação social concilia a ligação entre a teoria e a prática, incidindo em situações concretas de uma determinada realidade, com a finalidade de alcançar ou atingir objetivos previamente formulados (Azevedo, 2011).

Na perspectiva de Azevedo (2011), pode afirmar-se que o educador social é um agente consciente e proativo de intervenção sociopedagógica, direcionada para uma multiplicidade de públicos, não se restringindo apenas a grupos vulneráveis ou de risco ou que possam vir a ficar em situação de exclusão social. Assim, o educador social tem como principais objetivos que o indivíduo se autonomize e consiga criar e manter as suas relações interpessoais. A polivalência técnica, a reflexividade, bem como a criatividade e o dinamismo são características imprescindíveis do saber profissional do educador social (Azevedo, 2011; Carvalho & Baptista, 2005).

Atendendo ainda Díaz (2006) importa também salientar que os educadores sociais são profissionais especializados com um saber próprio, pedagógico, técnico e humano, orientado por princípios éticos e deontológicos, que lhes permitem compreender, criticar, fundamentar, criar opções e aplicá-las, numa forte preparação para a caracterização das realidades sociais (Correia et al., 2014).

Apesar da multiplicidade e contextos nos quais o educador social pode desenvolver a sua atuação, neste trabalho o enfoque é o contexto escolar e que se clarifica de seguida.

1.2. O papel do educador social no 1.º Ciclo do Ensino Básico

A estrutura familiar desempenha um papel preponderante no bem-estar das crianças. Contudo, o microssistema familiar confronta-se com diversas e crescentes pressões económicas e sociais. Muitos alunos, não recebem em casa e na comunidade o apoio de que necessitam para um adequado desenvolvimento das competências socioemocionais. Também os meios de comunicação e as novas tecnologias expõem as crianças a um mundo de elevada complexidade, dando acesso a nova informação e contactos sociais, por vezes, sem qualquer tipo de supervisão dos adultos. O contexto escolar constitui, deste modo, um complemento essencial ao microssistema familiar.

No contexto escolar, segundo Parcerisa (2004), o educador social tem um papel fulcral, na medida em que "a escola não é capaz, por si só, de resolver os complexos problemas da população infantojuvenil, nem pode resolver as dificuldades da instituição familiar" (p. 15). A este propósito, Pinheiro (2021) acentua ainda que a educação social pode proporcionar uma nova forma de fazer e desenvolver a escola, com uma metodologia e sensibilidade para interpretar e compreender os desafios sociais emergentes (Baptista, 2008).

A elevada capacidade de adaptação da educação social às necessidades sociais emergentes é um dos principais aspetos diferenciadores da atuação do educador social, mesmo que isso implique necessariamente que surjam contradições e dúvidas que, sem pretender simplificações impossíveis, devem servir de estímulo para ajudar a educação social a cumprir as suas funções sociais. Pode, assim, o educador social ser um facilitador para a criação de um ambiente favorável ao sucesso académico e desenvolvimento do indivíduo (Parcerisa, 2004).

De facto, no contexto escolar, o educador social poderá atuar em várias áreas para a promoção do desenvolvimento dos alunos, em prol da construção de um ambiente de aprendizagem seguro, inclusivo e participativo, e que melhor prepare as crianças para responderem aos desafios da sociedade.

A complexidade das necessidades das crianças, exige que a educação social seja capaz de se adaptar e que encontre o seu lugar na amplitude de respostas exequíveis. A integração dos educadores sociais nas escolas justifica-se, portanto, pelo confronto com uma sociedade cada vez mais complexa, pautada por situações problemáticas que nelas podem surgir, exigindo que os profissionais conheçam em profundidade e que, pela sua

formação específica, possam ajudar a preveni-las e procurar soluções em colaboração com os outros agentes da comunidade educativa.

No entender de Castillo (2013), a escola favorece-se de uma pedagogia mais social, competindo ao educador social proporcionar um suporte constante, trabalhando em conjunto com docentes e outros atores educativos para assegurar uma educação mais inclusiva. Nesta perspetiva, a entrada da educação social no ambiente escolar não deve ser justificada exclusivamente por uma decisão política ou meramente contratual, mas resultante de uma evolução e de uma mudança constante na sociedade. Assim, a introdução de novas metodologias, dinâmicas de trabalho e, sobretudo, uma pedagogia de cariz mais social na escola é um passo essencial.

De facto, considera-se que a escola proporciona ao educador social um espaço de intervenção socioeducativa onde poderá desenvolver uma possível especialização. Frigoia Geli (2021) destaca ainda que, numa sociedade em transformação, a presença do educador social nas instituições de ensino não só aprimora o ambiente escolar como também intensifica a conexão entre a escola e a comunidade. Este é, sem dúvida, um aspeto relevante da sua atuação e que não pode ser ignorado.

O educador social proporciona uma perspetiva integradora e comunitária, que promove a inclusão e o crescimento social das crianças e dos jovens (Frigoia Geli, 2021). É primordial compreender o papel do educador social no ambiente escolar, onde as interações entre escola, família e comunidade são complexas e multifacetadas (Parcerisa, 2004).

Por outro lado, o ambiente escolar pode proporcionar um ambiente decisivo para o aprimoramento das competências socioemocionais, contribuindo para o bem-estar de todas as crianças e jovens. Neste sentido, Valente (2020) destaca a importância do:

Considerando o trabalho desempenhado pelo Educador Social, é essencial que sejam detentores destas mesmas competências, pois têm a responsabilidade de apoiar e encaminhar os mais vulneráveis e desfavorecidos, ao mesmo tempo que lhe cedem competências de vida e para a vida, de modo a reduzir e anular as fissuras sociais. (p. 2345)

Essa adaptabilidade metodológica e a capacidade para compreender as singularidades de cada aluno são características chave da atuação do educador social e

complementares às funções dos profissionais já presentes nas escolas. Integrado nestas equipas pode contribuir para superar de desigualdades e barreiras que possam impedir o desenvolvimento holístico dos alunos. Além disso, enquanto modelo de condutas positivas, e pela relação de proximidade que o caracteriza, o educador social, pode igualmente cooperar para um ambiente escolar mais inclusivo, onde os alunos se sintam escutados, valorizados, seguros e motivados para aprender.

Em suma, considera-se indispensável a presença dos educadores sociais nas escolas, em articulação com outros agentes educativos e profissionais já presentes neste contexto, bem como com os alunos, as famílias e a comunidade, para promover uma educação mais inclusiva e atender às particularidades e necessidades dos alunos.

2. Competências socioemocionais em idade escolar

2.1. CASEL: um modelo sobre competências socioemocionais

Desde a década de 90 tem-se assistido a um interesse crescente pela abordagem da aprendizagem socioemocional (também denominada de SEL, em virtude da sua designação em inglês - “*Social and Emocional Learning*”).

Embora não exista uma definição oficial de aprendizagem socioemocional (Merrell & Gueldner, 2010), esta pode explicar-se como o processo através do qual o ser humano adquire e coloca em prática conhecimentos, competências e atitudes que lhe permita ultrapassar, com sucesso, as adversidades nos múltiplos contextos de vida (CASEL, 2020). Autores como Costa e Faria (2013) perspetivam a aprendizagem socioemocional como “o processo através do qual cada aluno desenvolve a sua capacidade de integrar o pensamento, a emoção e o comportamento para alcançar e concretizar tarefas sociais importantes” (p. 409).

Ainda a este propósito, de acordo com Bisquerra-Alzina e Pérez-Escoda (2007), as competências socioemocionais são como um construto prático que dá maior ênfase à interação entre a pessoa e o seu ambiente. Assim, definem competências socioemocionais como:

Habilidades, conhecimentos, atitudes e valores que permitam que as pessoas se relacionem de forma positiva com os outros, gerenciem as suas emoções e

comportamentos, conseguindo gerir problemas sociais e tomadas de decisões conscientes, facilitando o desenvolvimento integral da pessoa através da aprendizagem e da prática de aspetos sociais e emocionais. (p.61)

Embora na literatura sejam frequentes alusões aos conceitos de “inteligência emocional”, “educação emocional”, “competências socioemocionais” e “habilidades socioemocionais”, será adotado o conceito de competências socioemocionais, tendo por referência o modelo CASEL e que se explica de seguida.

Este é um modelo amplamente reconhecido na literatura revista e reconhecido, em Portugal nas diretrizes da Direção-Geral da Saúde (Carvalho et al., 2019) e ainda nas orientações do Ministério da Educação, mais especificamente, no perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória, no qual são reconhecidos como áreas centrais de competências o relacionamento interpessoal, a autonomia e o desenvolvimento pessoal (Martins et al., 2017).

O modelo CASEL centra-se nos processos individuais de aprendizagem socioemocional, sublinhando a importância do envolvimento de toda a comunidade escolar, incluindo a formação de professores como peças-chave no sucesso da educação, bem como a implementação de práticas e políticas escolares que apoiem o desenvolvimento socioemocional das crianças e dos jovens.

De acordo com o modelo CASEL, as competências socioemocionais envolvem uma estrutura de cinco domínios (Figura 1), tais como: (i) autoconhecimento ou autoconsciência (em inglês “*self-awareness*”); (ii) autorregulação, autogestão ou controlo (em inglês “*self-managment*”); (iii) tomada de decisão (em inglês “*responsible decision making*”); (iv) competências relacionais (em inglês “*relationship skills*”) e (v) consciência social (em inglês “*social awareness*”), e que se analisam de seguida.



Figura 1. Domínios do modelo CASEL.

Fonte: <https://casel.org/fundamentals-of-sel/>

O domínio autoconhecimento (ou autoconsciência) inclui a capacidade de identificar e compreender os sentimentos, as emoções e os pensamentos, e como estes influenciam o comportamento. Integra também o ser capaz de reconhecer as próprias forças e limitações, assim como a capacidade de entender as emoções e perspetivas dos outros, envolvendo-se de forma empática (Ascenso, 2022; CASEL, 2020). Esta componente pode ser explorada, por exemplo, através do recurso ao termómetro semanal da turma. Com esta dinâmica é possível ajudar as crianças a conhecerem e nomearem as suas emoções. Permite também ao docente perceber o clima emocional desenvolvido no contexto de sala de aula. O autoconhecimento pode também ser estimulado através da realização de dinâmicas que estimulem a identificação dos pontos fortes e dos aspetos a melhorar no próprio e no/s outro/s.

O domínio da autorregulação (autogestão ou controlo) envolve a capacidade de regular e expressar as próprias emoções, os pensamentos e os comportamentos. Abarca a capacidade de controlar impulsos, gerir o stress e a ansiedade, adaptando-se a situações novas e desafiadoras. Abrange ainda a capacidade de estabelecer metas e trabalhar para alcançá-las, a capacidade de perseverar perante os obstáculos, fracassos e autogerir o seu próprio bem-estar subjetivo na procura de uma melhor qualidade de vida (Ascenso,

2022; CASEL, 2020). Neste sentido, é essencial definir com os alunos regras de comportamento a adotar na sala de aula e que estas sejam delineadas em conjunto. Importa também salientar que as regras devem estar visíveis, para lembrar o cumprimento das mesmas aquando da transgressão. Em idade escolar é essencial a explicitação conjunta das regras, tornando assim visível a distribuição de poder entre adultos e crianças. A promoção da autorregulação pode ainda ser potenciada pelo ensino explícito e prática de estratégias de relaxamento – muscular ou respiratório (Webster-Stratton, 2017). Também pode ser utilizada a técnica do semáforo emocional, recorrendo à analogia do semáforo, com base nas propostas de Bisquerra et al. (2010) e Moreira (2004) para consciencializar os alunos sobre o controlo das emoções negativas.

Já o domínio da tomada de decisão integra a capacidade de tomar decisões éticas e responsáveis e de resolver conflitos de forma construtiva (Ascenso, 2022; CASEL, 2020). Este domínio envolve a capacidade de avaliar as consequências das várias ações e a consideração pelo bem-estar de si próprio e dos outros, bem como a capacidade de identificar os problemas, avaliar as opções disponíveis e escolher a melhor opção com base nos seus valores e objetivos.

A este propósito, importa salientar que na idade escolar, para a abordagem da resolução de problemas é recorrente na literatura a referência à proposta de D’Zurilla e Golfried (1971 citados por Webster-Stratton, 2017), a qual considera seis passos para a resolução de problemas a estimular com as crianças, a saber:

- O que aconteceu? Qual pensas que foi o problema? E quais os sentimentos envolvidos? Este passo envolveu a definição do problema e dos sentimentos envolvidos;
- Que solução encontraste? (ou o que gostarias que acontecesse?). As crianças foram convidadas a explorar distintas soluções para a situação problemática, sendo essencial não tecerem críticas, nem ridicularizar as ideias apresentadas pelas crianças;
- Quais são as consequências? Este passo envolveu pensar no que acontece a seguir);
- Qual é a melhor solução ou escolha? Neste passo foi estimulada a avaliação das soluções ou escolha/s adotada/s em termos de segurança (p.e., Essa solução é segura?), justiça (p.e., Essa solução é justa?) e impacto emocional (p.e., Toda a gente se vai sentir bem?)

- Estou a seguir o meu plano? (implementação);
- Como me saí? (avaliação do resultado e reforço dos esforços).

Estes passos devem ser mobilizados mediante situações hipotéticas e uma vez interiorizados em situações do quotidiano escolar dos alunos.

O domínio das competências relacionais inclui a capacidade de estabelecer e manter relacionamentos saudáveis e positivos, e de comunicar com clareza. Envolve também a capacidade de trabalhar em equipa e colaborar com os outros, bem como o estabelecer e manter relacionamentos significativos e duradouros (Ascenso, 2022; CASEL, 2020). Neste âmbito podem ser realizadas dinâmicas grupais que promovam a cooperação, o respeito, a empatia e a resolução conjunta de problemas. Neste contexto podem ainda ser desenvolvidas atividades que estimulem o reconhecimento das qualidades positivas dos colegas de turma. Esta dinâmica contribui para estabelecer um ambiente de respeito e cooperação na turma, fortalecendo as competências de comunicação e cooperação.

A consciência social abrange a capacidade de empatizar, compreender e respeitar as diferenças culturais e individuais, bem como o envolver-se em ações sociais positivas (Ascenso, 2022; CASEL, 2020). Tal pode ser feito de forma gradual e integrada no currículo académico através de leituras, filmes ou relatos, refletindo sobre como se sentiriam se estivessem no lugar do outro. Através de exemplos práticos e dinâmicas em grupo, os alunos podem desenvolver a habilidade de prestar atenção ao outro, interpretando os seus sinais verbais e não verbais, e adequando as suas respostas às situações de interação social. Estas práticas, adaptadas ao nível de desenvolvimento das crianças, possibilitam que os conceitos das competências socioemocionais sejam explorados de forma experiencial, facilitando a implementação e interiorização no dia a dia.

2.2. Desenvolvimento das competências socioemocionais: principais marcos desenvolvimentais até à idade escolar

Para uma melhor compreensão da temática em análise clarificam-se, de seguida, os principais marcos de desenvolvimento das competências socioemocionais até aos 11 anos de idade, período correspondente no sistema educativo português ao 1.º CEB.

O desenvolvimento de competências socioemocionais inicia-se no período pré-natal. Durante esse período, as experiências emocionais da gestante podem influenciar o desenvolvimento socioemocional do bebê. A investigação confirma que o feto reage a estímulos sensoriais, dentro do útero, especialmente à voz da mãe e sons de outras pessoas significativas, demonstrando preferência por este som (Papalia et al., 2013).

Após o nascimento, através dos primeiros sinais emocionais – como o choro e o sorriso (inicialmente o sorriso fisiológico e, posteriormente, o sorriso social) – os bebês começam a desenvolver formas cruciais de comunicação e interação com o meio envolvente (Papalia et al., 2013). Estas reações dos bebês são igualmente essenciais no fortalecimento do vínculo com os cuidadores. É ainda de referir que a risada surge entre os 4 e os 12 meses, refletindo a progressão do desenvolvimento cognitivo do bebê (Papalia et al., 2013).

Em termos evolutivos, as emoções primárias ou "reptilianas" foram as primeiras a emergir em termos evolutivos (Fernández-Abascal, 2022). Nos humanos, estas emoções surgem por volta dos primeiros seis meses de vida da criança (Papalia et al., 2013). As emoções básicas ou primárias incluem a alegria, a tristeza, o medo, a raiva, o nojo e a surpresa.

A alegria é uma emoção de caráter hedónico positivo, marcada por sentimentos prazerosos, que se manifesta como reação ao atingir uma meta ou um objetivo alcançado, ou ao experimentar uma diminuição em um estado prévio de desconforto. A expressão corporal de alegria possui uma das expressões faciais mais conhecidas e icónicas. É caracterizada por um aumento das bochechas devido à diminuição das pregas labiais e pelo surgimento de linhas de expressão na pele abaixo dos olhos, conforme a intensidade da emoção, observando-se diversas alterações faciais. A abertura dos lábios e do maxilar pode ser opcional, revelando ou não os dentes (Lewis & Haviland-Jones, 2000).

A tristeza é uma emoção negativa desencadeada pela perda ou insucesso de um ou mais objetivos de vida, afetando o estado emocional habitual do indivíduo, e é acompanhado por uma diminuição acentuada dos níveis de atividade. Esta emoção surge em circunstâncias que envolvem a perda de um objetivo significativo para o indivíduo ou pelo aparecimento de circunstâncias adversas. Também pode ocorrer tristeza sem objeto, como em algumas depressões endógenas muito severas. A perda ou dano

associados à tristeza não precisam ser permanentes, podendo ser temporárias ou esporádicas. A perda não precisa ser individual, os eventos podem impactar-nos de maneira indireta quando afetam alguém com quem temos fortes vínculos afetivos. A vivência pessoal da tristeza pode oscilar entre uma angústia leve e um desgosto profundo, característico de situações de luto ou melancolia. Normalmente, o sentimento de tristeza preenche a consciência com uma tonalidade clara desagradável, tornando-se uma emoção evitativa. Assim, a pessoa sente-se ao mesmo tempo abatida, incapaz, aflita, desmotivada e sem energia para elaborar um plano que lhe permita lidar de forma eficaz com a situação provocada por esse estado emocional. A expressão corporal da tristeza é mais evidente na expressão facial: a posição da boca é exatamente oposta à da felicidade, com as comissuras labiais voltadas para baixo o indivíduo aparenta estar extremamente descontente, talvez exibindo uma postura corporal única, cabisbaixa, com as costas curvadas para a frente, os ombros caídos, braços soltos e estendidos ao longo do corpo, além de um andar lento e pesado (Lewis & Haviland-Jones, 2000).

O medo é uma emoção negativa que nos avisa sobre um perigo que pode ser tanto físico como psicológico. O medo também gera uma incerteza sobre a própria capacidade de suportar ou manter uma situação de perigo. A severidade da reação emocional ao medo é determinada pela incerteza acerca das consequências da ação que estamos a realizar. Esta emoção vem acompanhada de uma intensa ativação psicológica, que incita ao evitamento e à fuga das situações que colocam em risco a sobrevivência ou o bem-estar individual. O medo é uma emoção evitativa, ativada pela percepção de um dano ou de um risco. Ao contrário do que ocorre com o nojo, no medo as ameaças estão mais distantes, possibilitando-nos fugir ou evitá-las. Este afastamento faz com que os principais sentidos que nos transmitem o medo sejam a visão e a audição, e que a distância que percebemos a ameaça seja bastante extensa, tornando possível tentar escapar dela. A sensação de medo é uma expressão subjetiva, sendo das emoções mais intensas e, frequentemente, uma das mais desagradáveis. As suas principais características subjetivas incluem: sensação de tensão, inquietação, desconforto, preocupação e receio pela própria segurança ou saúde, além de, frequentemente, uma sensação de perda de controlo. A expressão facial de medo geralmente é precedida da expressão corporal da emoção de espanto, de modo que a expressão de medo ainda carrega vestígios da surpresa anterior, especialmente nos olhos. Em relação à expressão vocal, em circunstâncias extremas, pode haver uma inclinação inata para emitir gritos

de alta frequência ou guinchos, além de uma aceleração da velocidade de fala. A ativação fisiológica ligada ao medo deve ser segmentada conforme o tipo de atividade que ocorre. Portanto, a reação em situações que incentivam a fuga é distinta da fisiologia do medo em situações que incentivam a paralisia. Isso é particularmente relevante para o sistema cardiovascular e o sistema nervoso somático (Lewis & Haviland-Jones, 2000).

A raiva representa a emoção mais forte de caráter negativo do nosso espectro emocional. Trata-se da consequência da frustração e de experiências aversivas e agressões. Este é um processo emocional altamente estimulante que nos motiva a agir, interrompendo outras tarefas que estejamos a realizar, focando toda a nossa atenção nas causas e na manifestação de sentimentos negativos em relação ao agente que os estimula. Isso impulsiona-nos a agir para nos protegermos em circunstâncias que possam ameaçar a nossa integridade física, autoimagem, autoestima e até mesmo a nossa liberdade. As circunstâncias que desencadeiam a raiva podem surgir em diversas situações, que provocam frustração, quando o alcance de um objetivo é dificultado. A raiva representa a emoção mais negativa e mais intensa de todo o nosso espectro emocional. Expressões como raiva, irritação, zanga, descontentamento, fúria, ofensa, indignação ou cólera são algumas das que empregamos para nomear este sentimento emocional. Esta abundância de termos para descrever a raiva demonstra a sua intensidade, relevância nas vivências e a forma como percebemos essa emoção quando surge. Sob o efeito desta emoção, a energia dos indivíduos intensifica-se e sentem-se impulsionados a tomar medidas que permitam solucionar, o mais breve possível, o problema que os levou a essa condição emocional. Esta sensação de impulsividade e urgência para executar alguma ação faz com que uma raiva intensa seja acompanhada de atitudes impulsivas, ou seja, agimos sem refletir e podemos nos arrepender antes mesmo de concluir a ação. Este comportamento insensato reflete a dificuldade do indivíduo em usar os seus processos cognitivos de forma eficaz. A manifestação da raiva através da expressão facial é a mímica mais complexa e que mobiliza um número maior de músculos em comparação com as restantes emoções. A raiva tem como principais funções promover o rápido desenvolvimento de reações de autodefesa ou ataque, aumentar a ativação do nosso corpo, intensificar a energia nos nossos comportamentos e regular a interação social. Provoca um impulso que leva à ativação rápida de mecanismos de defesa ou ataque diante de situações desagradáveis ou que provocam frustração. Para tal, intervém tanto nos mecanismos de regulação fisiológica do corpo

quanto nos processos psicológicos, mobilizando e recrutando a energia necessária para executar tais comportamentos (Lewis & Haviland-Jones, 2000).

O nojo é uma emoção que nos distancia de estímulos e que causam aversão. As expressões faciais são caracterizadas como enrugar o nariz e retraindo o lábio superior. Geralmente está ligado ao paladar, mas também pode ser percebido através de outros sentidos, tal como o olfato, o tato e a visão (Lewis & Haviland-Jones, 2000).

Em termos gerais, o nojo é a reação emocional provocada por algo extremamente desagradável ou que causa náuseas. Demonstra uma reação de repugnância não só a objetos ou substâncias tangíveis, mas também a indivíduos ou coletivos associados a valores morais ou psicológicos nocivos. A sensação de repulsa leva a rejeitar o que se julga estar deteriorado ou inaceitável (Lewis & Haviland-Jones, 2000).

A surpresa é uma emoção que surge em resposta a algo inesperado, inédito ou inusitado. Em termos informais, pode-se denominar de "a resposta à curiosidade". É como questionar: A surpresa é a emoção mais fundamental, elementar e única. É reconhecida como uma emoção, mesmo sem possuir todas as características formais das outras emoções, pois não possui a valência afetiva. Isso significa, que não é agradável nem desagradável, não provoca aproximação nem afastamento. O seu caráter hedônico é impreciso, pois é o caminho para posteriormente gerar outras emoções. Isso ocorre porque é a única emoção baseada numa só dimensão de avaliação do ambiente: a descoberta de mudanças, detecção de novidades e identificação de circunstâncias imprevistas. Destaca-se ainda, por ser a emoção mais transitória de todas. Acontece de forma repentina, face a uma circunstância inédita ou desconhecida, e desaparece com a mesma rapidez (Lewis & Haviland-Jones, 2000).

Parafraseando Papalia et al. (2013), as emoções são “reações subjetivas à experiência e que estão associadas a mudanças fisiológicas e comportamentais” (p. 208). O reconhecimento das emoções é extremamente importante, pois facilita, simplifica e melhora a capacidade de identificar as nossas emoções e as dos outros. Além disso, possibilita a avaliação do ambiente emocional do contexto onde estamos inseridos e como ele nos pode afetar. Saber reconhecer e nomear as emoções permite aprimorar as competências emocionais. Quanto mais conscientes das nossas emoções, mais fácil é entender o que está a acontecer e como se responde ou reage emocionalmente.

A compreensão emocional desenvolve-se de forma exponencial dos 18 meses até os 12 anos. Dos 18 meses aos 24 meses, a criança começa a exibir sinais de autoconsciência. O desenvolvimento da consciência envolve a capacidade de recordarmos as instruções e o impacto das próprias ações. A autoconsciência envolve a capacidade da criança compreender que tem pensamentos e sentimentos próprios, permitindo que se lembre de instruções e compreenda orientações passadas e desenvolver a autorregulação do comportamento (Papalia et al., 2013). Essa aprendizagem é auxiliada pelos relacionamentos com figuras próximas, como os cuidadores da criança. As figuras parentais (ou outros tutores legais) ajudam a moldar o comportamento da criança. A presença de vínculos afetivos seguros e previsíveis, incentiva a independência, contribuindo significativamente para uma autorregulação eficaz. Esta pode ser definida como a habilidade de gerir as suas próprias emoções e comportamentos, representa o controle da criança de forma independente, permitindo que ela adeque as suas ações em conformidade com expectativas sociais, mesmo sem a presença de supervisão direta (Papalia et al., 2013). Este processo vital para a interação social, inclui a interligação de domínios do desenvolvimento físico, emocional, cognitivo e social, estabelecendo o suporte essencial para um comportamento adaptativo.

A partir do segundo ano de vida, começam a desenvolver-se as emoções autoconscientes, a par do desenvolvimento da autoconsciência (Papalia et al., 2013). A vergonha tende a emergir por volta dos 2 anos. A culpa surge geralmente entre os 2 e os 3 anos, e o orgulho a partir dos 2 anos, sendo mais notório entre os 3 e os 5 anos. A partir dos 3 anos nota-se o surgimento da inveja.

Até aos 3 anos de idade ocorre um outro marco desenvolvimental pois assiste-se ao desenvolvimento mais pronunciado da autoconsciência. Entre os 3 e 4 anos, a criança começa a entender as emoções básicas através de sinais expressivos, como expressões faciais. Também começa a entender como os fatores externos influenciam as emoções. Ainda nesta idade, a criança começa a entender que indivíduos diferentes podem manifestar emoções distintas numa mesma circunstância, devido aos diferentes desejos (Pons et al., 2004).

Entre os 4 e 6 anos, a criança começa a entender a conexão entre memória e emoção, significa isto que percebe cada vez mais que a intensidade de uma emoção

decrece com o passar do tempo e que certos aspetos de uma situação atual podem atuar como pistas para reviver emoções passadas, além de entender a possível divergência entre a expressão externa da emoção e o sentimento. A criança, dos 6 aos 7 anos, utiliza principalmente estratégias de controlo emocional comportamental, e somente depois, estratégias cognitivas (Papalia et al., 2013; Pons et al., 2004).

Dos 3 aos 6 anos, assiste-se a uma maior complexificação do autoconceito, tornando-se este ainda mais complexo dos 6 aos 11 anos, influenciando a autoestima da criança. É também neste período que os pares começam a assumir cada vez mais relevância na vida das crianças (Papalia et al., 2013). Ainda de acordo com estes autores, é de salientar que, entre 8 anos e 12 anos, as crianças começam a dominar novas competências e desafios, desenvolvendo uma maior autoconsciência, tornam-se mais conscientes, realistas, equilibrados, abrangentes e a capacidade na gestão das emoções conflituosas. As crianças entre os 8 e os 11 anos são igualmente mais capazes de uma maior compreensão e controlo emocional (Papalia et al., 2013).

Importa também abordar a autorregulação, definida como a capacidade de monitorizar e controlar emoções, pensamentos e ações, com o intuito de atingir metas e/ou ajustar-se às exigências cognitivas e sociais em situações específicas (Linhares & Martins, 2015; Papalia et al., 2013). A este propósito, Linhares e Martins (2015) indicam que os processos de regulação iniciais durante a fase neonatal ocorrem principalmente no ciclo de vigília e sono, além do controlo da temperatura corporal. Até 24 meses de idade a criança desenvolve a regulação emocional de emoções básicas, como o medo e a raiva. Entre 3 e 4 anos de idade, com os avanços dos processos de focalização e atenção no desenvolvimento da criança, desenvolve-se significativamente a regulação do comportamento. É neste trajeto organizacional que se observa o aparecimento do processo autorregulador no crescimento das crianças durante a fase pré-escolar. Este, engloba diversos processos de regulação, que vão contribuir na sua adaptação emocional e comportamental, tendo em conta as exigências internas e externas.

A fase dos 6 aos 11/12 anos é marcada por uma progressão gradual da autonomia e independência em relação aos cuidadores. O desenvolvimento do autoconceito e da autoconsciência, demonstrando uma perceção mais aprofundada de si mesma e sensibilidade em comparação com os outros. Aumenta ainda a capacidade de

planeamento, tomar decisões, reprimir reações impulsivas e manter a concentração nas atividades, assim como desenvolve a empatia e compreensão da posição dos outros. Os pares desempenham um papel determinante, servindo como um ambiente ideal para o aprimoramento de habilidades sociais, como a habilidade de estabelecer amizades, colaborar, partilhar, trabalhar em equipa e solucionar conflitos de maneira assertiva. A partir dos 8 anos, a criança começa a entender que uma pessoa pode apresentar diferentes reações emocionais ou contraditórias a uma situação. Entende também que os sentimentos negativos são uma consequência de um ato moralmente reprovável (como mentir, roubar...), enquanto os sentimentos positivos são uma consequência de um ato moralmente digno (como resistir a uma tentação, admitir um erro). Também aumenta a necessidade de aprovação (Papalia et al., 2013; Pons et al., 2004).

2.3. Promoção de competências socioemocionais: estado de arte

Para uma melhor compreensão da temática em análise e dado o interesse em torno dos programas de intervenção potenciadores do desenvolvimento de competências socioemocionais no 1.º CEB analisam-se, de seguida, estudos empíricos e revisões da literatura consultadas.

Da análise realizada concluiu-se que muitos programas de promoção de competências socioemocionais são direcionados para crianças e adolescentes e implementados em contexto escolar (Pinto & Raimundo, 2016), não se denotando uma valorização da sua estimulação ao longo da vida.

Acresce mencionar a revisão sistemática realizada por Rubiales et al. (2018), pois analisa os programas de desenvolvimento de competências socioemocionais destinados a crianças e jovens com idades dos 6 aos 18 anos publicados entre 2011 e 2015 em diversas bases de dados (PsycInfo, MedLine, ERIC, Red de Revistas Científicas de América Latina y El Caribe, Scielo, PUBMED). Os autores constatarem impactos significativos da promoção de competências socioemocionais em crianças e adolescentes. Estes programas foram, sobretudo, implementados por professores e psicólogos, e a sala de aula foi o principal contexto onde decorreu a intervenção e numa implementação grupal. Em termos médios as intervenções duraram 11,71 semanas, sendo a duração média semanal das sessões de 93 minutos.

Acresce referir que apesar da reconhecida relevância da implementação de programas de promoção de competências socioemocionais (Pinto & Raimundo, 2016), sobressai a heterogeneidade dos programas e a ausência comum de um quadro teórico coerente de referência, o que dificulta uma análise comparativa da sua eficácia.

Apesar destas limitações, importa salientar que, quando os programas de promoção de competências socioemocionais se baseiam na evidência científica (e especialmente no modelo CASEL), é amplamente reconhecido o seu potencial a nível socioemocional. A este propósito, na literatura revista (Cipriano et al., 2023; Coelho et al., 2016; Coelho et al., 2023; Durlak et al., 2022; Durlak et al., 2011; Gaspar et al., 2024; Greenberg et al., 2017; Jones & Bouffard, 2012; Raimundo et al., 2013; Taylor et al., 2017; Weissberg et al., 2015) são múltiplos os benefícios decorrentes da promoção de competências socioemocionais nas crianças e nos jovens, sendo os mais referenciados os ganhos no rendimento académico, bem como no aumento de comportamentos pró-sociais, na melhoria do clima escolar e na redução dos problemas de internalização/ externalização. Acresce ainda mencionar que, de acordo com a meta-análise realizada por Taylor et al. (2017), existem evidências de que o desenvolvimento das competências socioemocionais é um preditor relevante na avaliação de seguimento, reiterando a importância das intervenções a curto e a longo prazo.

Importa igualmente referir, com recurso a Veríssimo et al. (2022), que existem uma série de princípios a considerar na promoção das competências socioemocionais no contexto educacional, de modo a que o desenvolvimento socioemocional ocorra de forma estruturada e significativa, visando a adaptação e bem-estar das crianças e dos jovens. Para estes autores são treze os princípios que devem orientar a intervenção.

O *princípio da continuidade* realça que as competências socioemocionais devem ser trabalhados logo no período pré-escolar, mas não se limitando a este, sendo igualmente essencial a sua promoção ao longo da vida.

O *princípio da sequencialidade* reitera que as competências socioemocionais devem ser estimuladas seguindo uma lógica sequencial e articulada entre as diferentes competências. A título de exemplo, Veríssimo et al. (2022) defendem que seguindo essa lógica, a estimulação da autoestima deve ser precursora em relação à estimulação de competências de comunicação assertiva.

O *princípio do contexto suportativo e securizante* valoriza a necessidade das atividades de desenvolvimento socioemocional ocorrerem em ambientes acolhedores, positivos, livres de julgamentos, incentivando as crianças e jovens a envolverem-se de forma mais ativa e participativa em todas as tarefas.

O *princípio sistêmico e ecológico* sugere que a promoção das competências deve ser apoiada por uma abordagem holística que reconheça a influência dos distintos contextos que influenciam o desenvolvimento das crianças e dos jovens. Assim, toda a comunidade educativa deve ser promoção de tais competências.

O *princípio desenvolvimental e construtivista* destaca que, cada criança e jovem, deve beneficiar de oportunidades para adquirir autonomia gradualmente, capacitando-os a gerirem as suas competências de forma independente, estabelecendo e mantendo relações interpessoais, e tomarem decisões conscientes, informadas e adequadas às variadas circunstâncias da vida.

O *princípio da transversalidade* entende que, para que as competências socioemocionais, sejam consistentemente internalizadas, devem ser desenvolvidas de forma transversal. Tal significa que devem ser proporcionadas entre diferentes disciplinas e atividades dentro e fora da sala de aula, envolvendo com a comunidade em geral.

O *princípio do ensino explícito* destaca a importância de potenciar a aprendizagem de forma intencional, sistemática e direta.

O *princípio do modelamento* estabelece que agentes educativos atuam como modelos de comportamento para os alunos, exemplificando atitudes positivas, facilitando a aprendizagem, demonstrando na prática as competências socioemocionais esperadas, facilitando a aprendizagem por observação nas atividades do dia a dia.

O *princípio da infusão curricular* acentua que a promoção das competências socioemocionais deve ser incorporada no sistema educativo, possibilitando que os alunos experimentem e internalizem as competências académicas e socioemocionais. O *princípio ativo e da experiência* reconhece a relevância de metodologias dinâmicas, ativas e experienciadas.

O *princípio da diversidade* sublinha a necessidade de consolidação dessas competências socioemocionais, acentuando que as atividades e metodologias utilizadas

devem ser variadas, de forma a assegurar diferentes métodos de aprendizagem e manter a participação ativa de todas as crianças e de todos os jovens.

O *princípio do exercício e aplicabilidade* pressupõe que as competências socioemocionais sejam praticadas de forma contínua e consolidada, fazendo parte do comportamento quotidiano dos alunos.

O *princípio da eficácia* enfatiza a necessidade de avaliar constantemente os programas e intervenções para assegurar o desenvolvimento efetivo das competências socioemocionais, possibilitando modificações nas estratégias para potencializar os resultados.

A partir dos princípios e evidências conclui-se que a promoção de competências socioemocionais no ambiente escolar deve ser intencional, constante e fundamentada em evidências científicas. A promoção das competências socioemocionais deve valorizar uma perspectiva holística, desenvolvimental e bioecológica do desenvolvimento do ser humano (Bronfenbrenner & Morris, 2006) e respaldada por todos os agentes educativos, auxilia no desenvolvimento das crianças e dos jovens, fomentando não só o êxito académico, mas também o bem-estar e a adaptação positiva a curto e a longo prazo. Idealmente a promoção de competências socioemocionais deveria ocorrer na família, com as figuras parentais a servirem de modelos positivos na educação das crianças. Não substituindo as famílias, as escolas desempenham um papel crucial (Resende, 2020), através da atuação do educador social.

Capítulo II

No capítulo II são clarificados os aspetos metodológicos, o tipo de estudo, os participantes envolvidos na investigação, bem como os instrumentos de recolha de dados e os procedimentos éticos seguidos ao longo da pesquisa. São apresentados e discutidos os resultados obtidos.

3.1. Aspetos metodológicos

3.1.1. Tipo de estudo

Nesta dissertação adotou-se um estudo misto, do tipo “investigação-ação”, o qual combinou o processo de investigação com a ação prática, orientando-se para a resolução de problemas no contexto escolar, promovendo uma ação participativa de todos os intervenientes nas suas práticas educativas de uma forma sistemática e aprofundada (Coutinho et al., 2009). Esta perspetiva metodológica é caracterizada “por um maior dinamismo na forma de encarar a realidade, maior interatividade social, maior proximidade do real pela predominância da práxis, da participação e da reflexão crítica e intencionalidade transformadora” (Coutinho et al., 2009, p. 357). É uma metodologia essencialmente prática, participativa e colaborativa, envolvendo múltiplos intervenientes - mestranda, docentes titulares e alunos do 3.º ano e do 4.º ano do 1.º CEB, com vista a uma mudança deliberada e fundamentada. A investigação foi igualmente crítica e auto-avaliativa. A este propósito é de realçar que envolveu uma dimensão auto e heteroavaliativa, incorporando a avaliação realizada pela própria mestranda (autoavaliação), como a realizada pelas crianças e pelas docentes titulares do 3.º e 4.º anos (heteroavaliação). Tal permitiu à mestranda a realização de reajustes nas sessões ao longo da sua implementação em função dos objetivos a alcançar, mas também uma análise mais completa e crítica. Constituiu, deste modo, uma intervenção em pequena escala, em prol de uma melhoria na prática e no autoconhecimento da mestranda enquanto educadora social. Pode, por isso, definir-se como uma investigação-ação técnica Coutinho et al. (2009), na qual a mestranda propôs os objetivos e o desenvolvimento metodológico como uma aprendizagem inicial de investigação.

3.1.2. Modo operativo de recolha de dados

A mestranda realizou notas de campo, a par da análise dos portefólios e avaliações das crianças. Na recolha de dados foram ainda tidas em consideração as avaliações das docentes titulares do rendimento académico e do comportamento social em contexto escolar dos alunos do 3.º e 4.º anos, que a seguir se clarificam.

- Notas de campo

A mestranda realizou notas de campo, permitindo uma recolha de dados de forma constante e meticulosa, proporcionando uma perspetiva ampla da interação e evitando a perda de detalhes importantes. Estas notas permitiram revisitar as experiências do campo numa abordagem mais reflexiva dos dados recolhidos durante e após cada sessão. A este propósito Bogdan e Biklen (1994), acrescentam ainda que:

Os dados incluem os elementos necessários para pensar de forma adequada e profunda acerca dos aspetos da vida que pretendemos explorar. (...) Dão uma descrição das pessoas, objetos, lugares, acontecimentos, atividades e conversas. Em adição e como parte dessas notas, o investigador registará ideias, estratégias, reflexões e palpites, bem como os padrões que emergem. Isto são as notas de campo: o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiência e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo. (p.150)

As notas de campo permitem enriquecer a compreensão do fenómeno investigado e criar uma base sólida para a respetiva interpretação dos dados.

- Portefólios e avaliações das crianças

Nas sessões a mestranda elaborou com os alunos do 3.º e 4.º anos portefólios individuais, os quais integraram produções desenvolvidas pelos alunos. Tal contribuiu para uma reflexão continua dos alunos sobre o seu processo de aprendizagem, servindo este como elemento de auto e hétero reflexão dos progressos individuais de cada aluno. Este foi entregue no final, permitindo ainda à família dos alunos uma conscientização das diferentes sessões encetadas e das mais valias das mesmas.

No decurso das sessões, os alunos do 3.º e 4.º anos, realizaram ainda autoavaliações das mesmas, de um modo individual, atendendo a três parâmetros:

- (i) participação na discussão dos temas tratados, perante uma questão fechada- “Participei na discussão dos temas tratados com” -, com três opções de resposta (Muito entusiasmo, Algum entusiasmo ou Nenhum entusiasmo) (conferir Anexo IV);
- (ii) aprendizagens adquiridas mediante uma questão fechada (“Com as atividades que desenvolvemos aprendi), com três opções de resposta- Muito, Pouco ou Nada (conferir Anexo IV) e ainda uma questão aberta “Nessa sessão aprendi que” (conferir Anexo V);
- (iii) satisfação perante as atividades realizadas, com recurso a uma questão fechada (“Gostei das atividades que fizemos hoje”, com três opções de resposta- Muito, Pouco ou Nada) (conferir Anexo IV).

Na última sessão de intervenção houve ainda uma apreciação global do funcionamento das sessões, com base nas seguintes questões: (i) Em que atividade(s) gostaram mais de participar? Porquê? (ii) E quais as atividades que gostaram menos? Porquê? (iii) O que aprenderam nestas sessões?, (iv) Do que aprenderam, o que acham que foi mais importante?, (v) O que melhorariam nas sessões?, e (vi) Aconselhavam um amigo participar nestas sessões? Porquê?

- Avaliações académicas e do comportamento social em contexto escolar pelas docentes titulares do 3.º e 4.º anos

As docentes titulares do 3.º e 4.º anos optaram por estar sempre presentes nas sessões dinamizadas pela mestranda, o que possibilitou uma análise reflexiva e em contexto da intervenção socioeducativa. Para o efeito foi o autopreenchimento, por cada docente titular de turma (do 3.º e 4.º anos), de um questionário que incluiu questões referentes à idade, ao sexo e ano de escolaridade dos alunos e uma apreciação do rendimento académico de cada aluno nas disciplinas de Português e Matemática, no final do 1.º período (momento anterior à intervenção da mestranda) e no 3.º período

(após a implementação das oito sessões), considerando os seguintes níveis – 1/Não Satisfaz, 2/Satisfaz, 3/Bom e 4/Muito Bom (conferir Anexo II). Foi ainda solicitado preenchimento da versão A da Escala de Comportamento Social em Contexto Escolar desenvolvida por Merrell (1993) e adaptada para a população portuguesa por Raimundo et al. (2012), preenchida pelas docentes titulares do 3.º ano e do 4.º ano, no momento anterior à intervenção e após o término da intervenção. Este instrumento integra 32 itens organizados em três subescalas:

- Relação com os Pares (14 itens; p.e, “Oferece ajuda aos outros alunos quando eles o necessitam”; “Interage com uma grande variedade de colegas”);
- Autogestão (10 itens; p.e, “Responde de forma apropriada quando é corrigido pelos professores”; “Mostra autocontrolo”);
- Comportamento Académico (8 itens; p.e, “Completa as tarefas escolares, ou outras, de forma independente”; “Completa as tarefas escolares dentro do tempo determinado”).

Estes itens são cotados numa escala de Likert de 5 pontos, que varia de 1 (Nunca) a 5 (Muito frequentemente). A pontuação global da escala é obtida pela soma de todos os itens, oscilando de 32 (ausência de comportamentos sociais positivos) a 160 pontos (elevada frequência de comportamentos sociais positivos).

3.1.3. Duração e planificação da intervenção socioeducativa

As sessões dinamizadas pela mestranda decorreram durante os meses de março a maio de 2024, com uma periodicidade semanal, e uma duração de 90 minutos. Inicialmente estavam previstas dez, contudo, devido a limitações temporais do contexto só foi possível a realização de oito sessões, cuja descrição detalhada se apresenta no Anexo III.

As atividades delineadas foram tendo em conta as idiossincrasias do contexto e modelo CASEL, o qual pela ampla referência nacional e internacional foi o adotado na promoção das competências socioemocionais. Considerou-se que a participação dos alunos poderia ser uma mais-valia, tendo em consideração os benefícios amplamente

aceites deste modelo no desempenho acadêmico, bem-estar e sucesso acadêmico dos alunos (Cipriano et al., 2023; Durlak et al., 2022; Durlak et al., 2011; Greenberg et al., 2017; Taylor et al., 2017; Weissberg et al., 2015). Este modelo demonstra ser adequado pela sua estrutura flexível e ajustável, fundamental para o desenvolvimento de competências socioemocionais em crianças.

Cada sessão (com exceção da última) assentou numa estrutura base semelhante nas turmas do 3.º e 4.º anos de escolaridade: um acolhimento inicial, seguindo-se a fase de desenvolvimento e, por último, de finalização. As sessões foram, no entanto, adaptadas às necessidades emergentes do contexto e ao ritmo de cada turma. Importa ainda realçar que, embora não se antecipassem riscos ou potenciais desconfortos para os alunos envolvidos nas sessões, aquando do término do projeto foram sinalizados os alunos que necessitavam de uma intervenção mais especializada. Na Tabela 1, apresenta-se uma descrição sumária das sessões, com indicação do domínio abordado e os objetivos específicos de cada sessão.

Tabela 1.

Descrição sumária dos objetivos e do/s domínio/s abordados nas 8 sessões desenvolvidas.

<i>Número da sessão</i>	<i>Objetivos específicos</i>	<i>Domínio/s abordado/s</i>
<i>1</i>	- Explicar a relevância da promoção das competências socioemocionais; - Definir, com cada turma, as regras de funcionamento das sessões; - Estabelecer uma relação securizante e de confiança; - Construir um portefólio individual.	-
<i>2</i>	- Promover o reconhecimento das potencialidades/ pontos fortes e dificuldades/limitações no próprio e nos outros.	Autoconhecimento
<i>3</i>	- Promover o reconhecimento das potencialidades no próprio e no outro; - Identificar emoções positiva e negativas; - Reconhecer a diversidade da experiência emocional; - Identificar e nomear, em si próprio emoções e sensações corporais.	Autoconhecimento e Consciência social

4	- Compreender a relação entre emoções, pensamentos, sensações corporais e influência destes no comportamento; - Identificar e mobilizar estratégias adaptativas de autorregulação emocional.	Autorregulação
5	- Identificar e mobilizar estratégias adaptativas de autorregulação emocional; - Reconhecer os problemas inerentes a uma determinada situação; - Contextualizar e propor soluções para situações de interação social	Tomada de decisão
6	- Identificar e mobilizar estratégias adaptativas de autorregulação emocional; - Reconhecer os problemas inerentes a uma determinada situação; - Contextualizar e propor soluções para situações de interação social; - Escutar o outro.	Autorregulação, Competências relacionais e Consciência social
7	- Reconhecer os problemas inerentes a uma determinada situação; - Contextualizar e propor alternativas para situações de interação social; - Reconhecer a importância de possuir informação fidedigna antes da tomada de uma decisão.	Competências relacionais e Consciência social
8	- Avaliar a satisfação com as sessões dinamizadas.	-

3.1.4. Procedimentos e preocupações éticas na recolha e análise dos dados

O estudo direccionou-se aos alunos, de ambos os sexos, do 3.º e 4.º anos do 1.º CEB, de uma instituição de ensino privada, situada na cidade de Bragança, no norte e interior de Portugal. Acresce referir que a escolha da instituição foi motivada pela sua localização geográfica e pela existência de um protocolo com a Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança.

Foram convidados a participar neste estudo todos os alunos, após autorização da instituição de ensino e obtenção do consentimento informado por parte do encarregado de educação (ou responsável legal) de cada aluno (conferir Anexo I). Foi também

assegurado o consentimento de cada aluno, pelo que, se em algum momento, este recusasse participar, prevaleceria a sua decisão, podendo retirar-se das atividades previstas em qualquer momento, sem qualquer penalização para o mesmo ou para a instituição de ensino. Todos os encarregados de educação (ou responsáveis legais) e alunos aceitaram participar. É ainda de realçar que, se algum aluno se recusar a participar (o que não aconteceu), vigoraria a decisão do mesmo, podendo retirar-se das atividades em qualquer momento, sem qualquer prejuízo para o próprio/a ou para a escola. Para garantia da confidencialidade omitiram-se os nomes das crianças, optando-se pela designação de “C” para criança, e atribuindo-lhe um número (p.e., C1, C2, ...) e referência ao ano de escolaridade (3.º ano ou 4.º ano). Toda a informação recolhida foi armazenada dentro dos preceitos normativos legais previstos para o efeito, e o mesmo relativamente à sua eliminação.

Para análise dos dados qualitativos procedeu-se à análise de conteúdo, mediante análise temática e identificação de núcleos de conteúdo semelhante para uma melhor organização, interpretação e categorização dos dados (Bardin, 2016), privilegiando as vozes das crianças, tornando-as coautoras explícitas e visíveis nas sessões. Foram assim reconhecidas e valorizadas as suas perspetivas, considerando-as como centrais e parceiras no processo de aprendizagem socioemocional.

Para análise dos dados quantitativos foi utilizado o *IBM SPSS Statistics*, versão 25. Antes de se proceder à análise descritiva e inferencial foi verificada a normalidade dos dados. Tendo-se cumprido os critérios de normalidade aquando da análise global dos dados, recorreu-se ao teste T para amostras emparelhadas para analisar os resultados da amostra (3.º e 4.º anos analisados conjuntamente) face às ponderações médias pelas professoras titulares quanto aos seguintes domínios - comportamento académico, autogestão e relação com os pares. Não se verificando a normalidade dos dados nas turmas do 3.º e do 4.º ano recorreu-se ao Teste de Wilcoxon, um teste não paramétrico que possibilita a comparação de medidas repetidas em amostras relacionadas quando os dados não cumprem os pressupostos de normalidade.

3.1.5. Formulação da questão-problema e dos objetivos

Tendo por base o modelo CASEL, foi delineado o “SE_kids: Projeto de competências socioemocionais no 1.º Ciclo do Ensino Básico”, e com parecer favorável da Comissão Ética do Instituto Politécnico de Bragança (Processo n.º 515305, de 29 de fevereiro de 2024). A dissertação da mestranda foi desenvolvida em consonância com os objetivos estipulados e as necessidades identificadas pela equipa científica, integrando, deste modo, a fase 3 do referido projeto.

A mestranda, sob a coordenação científica das suas orientadoras, numa lógica de atuação universal, foi responsável pela conceção e implementação de 8 sessões, sendo que a primeira consistiu na apresentação formal do propósito e das regras de funcionamento das sessões e a última sobre a avaliação do impacto da intervenção com base nas perspetivas dos alunos. Acresce referir que a intervenção foi realizada com alunos do 3.º e 4.º anos do 1.º CEB. Esta intervenção, de carácter preventivo e universal direccionou-se a todos os alunos que voluntariamente e com autorização dos encarregados de educação (ou respetivos tutores legais), aceitaram participar nas sessões, como se clarifica mais adiante.

Neste contexto esta dissertação tem como questão-problema a seguinte: qual o impacto da intervenção socioeducativa no comportamento social no contexto escolar nos alunos do 3.º ano e do 4.º ano? Foram ainda delineados os seguintes objetivos:

- (i) Compreender como as sessões planeadas e implementadas contribuíram para o desenvolvimento dos domínios do autoconhecimento, autorregulação, tomada de decisão, competências relacionais e consciência social;
- (ii) Avaliar a satisfação dos alunos em relação às sessões dinamizadas;
- (iii) Avaliar o impacto da intervenção socioeducativa no comportamento social no contexto escolar nos domínios da relação com os pares, da autogestão e do comportamento académico, considerando os momentos pré e pós intervenção;
- (iv) Avaliar o impacto da intervenção socioeducativa no rendimento académico nas disciplinas de Português e Matemática, considerando os momentos pré e pós intervenção.

3.2. Apresentação e discussão dos resultados

3.2.1. Grupo de participantes

Como se evidencia na Tabela 2, participaram nesta “investigação-ação” 33 alunos, na sua maioria do sexo feminino e com idades dos 8 aos 10 anos ($M = 8.81$; $DP = .64$).

Tabela 2.

Breve caracterização atendendo ao sexo e à idade da amostra global, e dos alunos do 3.º e 4.º anos.

	Amostra Global (N=33)	3.º ano (n=15)	4.º ano (n=18)
Sexo			
Masculino	13 (39.39%)	5 (33.33%)	8 (44.44%)
Feminino	20 (60.61%)	10 (66.67%)	10 (55.56%)
Idade			
Média	8.81	8.33	9.22
Desvio Padrão	.64	.49	.43
Mínimo	8	8	9
Máximo	10	9	10

Recorrendo ao teste T para amostras independentes encontraram-se diferenças estatisticamente significativas entre os valores etários dos alunos do 3.º ano e do 4.º ano [$t(31) = -5.58$; $p < .01$]. Como seria de esperar, as turmas do 3.º e do 4.º ano diferem em termos etários, sendo o valor etário médio dos alunos do 4.º ano ($M = 9.22$; $DP = .43$) superior comparativamente com o dos alunos do 3.º ano ($M = 8.81$; $DP = .64$).

3.2.2. Domínio/s abordado/s nas sessões

Para análise dos domínios desenvolvidos nas sessões foram considerados indicadores específicos. Integrou-se ainda a análise da descrição das sessões planificadas, e das notas de campo realizadas pela mestranda nas sessões e na festa final

de ano (disponíveis no Anexo III). Também foram consideradas as apreciações dos alunos sobre o que aprenderam em cada sessão (disponíveis no Anexo III).

- Domínio do autoconhecimento

Quanto ao domínio do autoconhecimento atenderam-se aos seguintes indicadores: (i) Avalia as suas próprias forças e aspetos a melhorar; e (ii) Reconhece e nomeia as emoções positivas e negativas em si próprio e no outro. Face a estes indicadores, com base nas notas de campo da mestrandia, foram notórias as dificuldades dos alunos em refletirem sobre si mesmos, sobretudo, na turma de 3.º ano:

- “Notei que algumas crianças demonstram resistência em falar abertamente sobre as suas emoções” (Nota de campo, sessão 1, turma de 3.º ano, 13 de março de 2024);

- “Verifiquei alguma dificuldade inicial em refletirem sobre si próprios, o que gerou comentários como: ‘Nunca tinha pensado sobre mim’ e ‘Este exercício está a ser difícil’ (...) apesar das dificuldades, todos os alunos completaram o exercício. Muitos deles nunca tinham escrito para nenhum amigo ou colega e nunca tinham recebido uma carta antes” (Nota de campo, sessão 2, turma de 3.º ano, 08 de abril de 2024)

- “A turma do 4.º ano demonstrou maior capacidade de reflexão sobre os conceitos apresentados. Notei que eles estavam mais confortáveis em expressar opiniões e em refletir sobre conceitos abstratos” (Nota de campo, sessão 1, turma de 4.º ano, 14 de março de 2024).

Neste âmbito, acresce igualmente referir alguns comentários das crianças de 3.º e 4.º anos nesta sessão, e que reiteraram esta dificuldade em falar sobre si mesmos: “Não sei se tenho pontos fortes”. Durante a execução deste exercício houve ainda um aluno do 4.º ano que começou a chorar perante as dificuldades de escrever sobre si próprio.

Face a este aspeto é ainda de salientar que, com base nas aprendizagens identificadas pelos alunos, foram evidentes as dificuldades na autorreflexão e a

importância deste espaço na sessão como forma de potenciação de um olhar crítico e introspectivo, o que não era habitual para os alunos:

- “Pensei sobre mim. Aprendi os meus pontos fortes” (C1, 3.º ano);
- “[aprendi] a falar de nós” (C7, 3.º ano);
- “temos de pensar mais e conhecer mais os nossos amigos” (C8, 3.º ano);
- “Devia melhorar a forma de ser, respeitar o que os colegas dizem e aprendi a falar sobre mim” (C3, 4.º ano);
- “Que há pessoas que pensam coisas muito boas sobre mim. Descobri coisas novas sobre mim” (C4, 4.º ano);
- “Cada um é como é. Cada um sabe fazer coisas melhor que outras e cada um tem de melhorar coisas diferentes” (C5, 4.º ano);
- “Nesta sessão aprendi mais sobre mim e a não ter medo de falar, inclusive de dar elogios” (C7, 4.º ano);
- “não é fácil escrever sobre mim. Eu não tenho só qualidades, mas também defeitos” (C8, 4.º ano);
- “(...) Aprendi a falar sobre mim e também aprendi a expressar-me” (C11, 4.º ano).

A valorização deste aspeto foi, sobretudo, reiterada pelos alunos do 4.º ano, tal como evidente nas aprendizagens identificadas pelos mesmos, mas também nas notas de campo da mestranda:

- “Apercebi como esta sessão contribuiu significativamente para o desenvolvimento do auto e do hétero conhecimento dos alunos, mas sinto que tenho de continuar a reforçar esses temas nas próximas sessões” (Nota de campo, sessão 2, 08 de abril de 2024, turma de 3.º ano, 08 de abril de 2024);
- “Senti que tiveram dificuldade em falar sobre si próprios e que, comparativamente com a turma do 3.º ano, os alunos do 4.º ano embora tenham maior maturidade, também não têm por hábito falar de si mesmos e refletir. Um

dos alunos ficou particularmente emocionado e chorou, por não conseguir ver os seus pontos fortes (...) O aluno acabou por completar o exercício com sucesso, dizendo: "Senti-me bem!" (Nota de campo, sessão 2, turma de 4.º ano, 09 de abril de 2024).

Para uma análise do autoconhecimento analisaram-se ainda as respostas dos alunos na atividade “Reflexos ao espelho” (as respostas estão disponíveis no Anexo VII). Como se apresenta na Tabela 3 sumaria-se esta análise. Nas respostas dos alunos do 3.º ano, fica claro um propósito da melhoria das competências académicas no âmbito do português e da matemática (F=12) e na melhoria das habilidades de relacionamento interpessoal relacionadas, sobretudo, com a vergonha e a timidez (F=12). Esta preocupação com o desempenho académico pode sugerir que os alunos tendem a vincular a sua identidade, as conquistas e competências objetivas ao seu valor pessoal com base no sucesso escolar e ao relacionamento com os outros. Por sua vez, os alunos do 4.º ano demonstraram uma maior capacidade de introspeção e autocrítica, sobressaindo maior valorização da melhoria das habilidades de relacionamento interpessoal, (F=12) fundamentadas pelas dificuldades recorrentes no controlo da raiva e da reação em situações de frustração e de provocação dos pares. À semelhança dos alunos do 3.º ano, os alunos de 4.º ano aludiram também à necessidade de melhoria das competências académicas (F=12).

Com base nos dados recolhidos nas turmas de 3.º e 4.º anos, sobressai, de um modo geral, uma maior autoperceção, indicando um progresso significativo no processo de autoconhecimento em relação a si próprios e na relação com os outros, o que pode dever-se à intervenção da mestranda, mas também à progressão natural e desenvolvimental dos alunos.

Tabela 3.

Análise de conteúdo das respostas dos alunos na atividade “Reflexos ao espelho”.

Categorias	Exemplos	Frequência de respostas	
		3.º ano	4.º ano
Melhoria das competências acadêmicas	- “Melhorar a matemática (...) e melhorar a concentração” (C1, 3.º ano); - “Eu gostaria de melhorar os erros ortográficos” (C1, 4.º ano)	12	8
Melhoria nas habilidades de relacionamento interpessoal	- “melhorar a minha empatia” (C14, 3.º ano); - “Controlar a raiva” (C4, 4.º ano).	12	12
Melhoria do comportamento	- “melhorar as minhas maldades” (C4, 3.º ano); - “Gostaria de ser menos desobediente” (C18, 4.º ano)	2	2

No que concerne ao reconhecimento e à nomeação das emoções positivas e negativas em si próprio e no outro, de um modo geral, os alunos evidenciaram um conhecimento das emoções básicas - alegria, tristeza, medo, raiva, nojo e surpresa – e dos respectivos indicadores:

- “(...) aprendi as emoções básicas: alegria, surpresa, medo, raiva, tristeza e nojo” (C1, 3.º ano);
- “[aprendi] sentimentos sobre mim” (C13, 3.º ano);
- “Devemos expressar as nossas emoções” (C1, 4.º ano);
- “Todas as emoções são importantes porque se não as tivéssemos não seríamos nada” (C2, 4.º ano);
- “Não devemos prender o que sentimos” (C4, 4.º ano)
- “Toda a gente tem emoções que não se controlam” (C11, 4.º ano);

- “As emoções são muito importantes e não devemos prendê-las porque quanto mais as prendemos, mais ficam dentro de nós. Também aprendi que chorar faz bem e pode ajudar a libertar a raiva” (C13, 4.º ano).

Apenas um aluno do 4.º ano referiu não conhecer a emoção do nojo: “Esta aula foi top porque eu não sabia que existia o nojo” (C7, 4.º ano). Nomear as emoções é um passo essencial para compreendê-las, favorecendo o desenvolvimento do auto e do hétero conhecimento, mas também uma autorregulação emocional mais eficaz.

Nas sessões houve uma preocupação em promover o domínio do autoconhecimento. Não obstante, as evidências da sua promoção, recorrendo Bisquerra et al. (2010), é de salientar que o autoconhecimento é uma competência complexa que necessita de tempo e prática para se desenvolver. Também a este propósito Papalia et al. (2013) acrescentam que a capacidade de autorreflexão e de reconhecer-se como um "eu" único, com características, forças e aspetos a melhorar, é uma competência que se desenvolve durante a infância e a juventude. De facto, as crianças em idade escolar, como o grupo de participantes envolvidos nesta “investigação-ação”, ainda estão a construir a sua identidade, o que pode justificar a dificuldade em reconhecer e expressar características pessoais. Muitas vezes necessitam de direcionamento para refletir e expressarem-se sobre si mesmas, já que essa capacidade de autorreflexão ainda é reduzida. Esta limitação ficou clara nas observações feitas nas notas de campo da mestranda:

- “Apercebi como esta sessão contribuiu significativamente para o desenvolvimento do auto e do hétero conhecimento dos alunos, mas sinto que tenho de continuar a reforçar esses temas nas próximas sessões” (Nota de campo, sessão 2, 08 de abril de 2024, turma de 3.º ano, 08 de abril de 2024);
- “Fiquei com a perceção de as atividades de autoconhecimento necessitam de mais tempo na planificação para a sua execução. Refletir sobre si mesmo é algo que requer um espaço mais prolongado, permitindo que cada aluno, ao seu ritmo, possa explorar as suas emoções e pontos fortes”. (Nota de campo, sessão 2, turma de 4.º ano, 09 de abril de 2024).

- Domínio da autorregulação

No que diz respeito ao domínio do autoconhecimento, considerou-se os seguintes indicadores: (i) Compreende a relação entre emoções, pensamentos e comportamentos; (ii) Implementa estratégias de autorregulação para controlar os impulsos e age de maneira ponderada.

Com base na análise das aprendizagens realizadas pelos alunos do 3.º e 4.º anos sobressaiu um entendimento da relação entre emoções, pensamentos e comportamentos:

- “Aprendi os pensamentos, formas de resistir aos nervos, a coisas que se passaram na escola. Aprendi que não devemos acreditar em pensamentos negativos” (C2, 3.º ano);
- “os pensamentos maus são gotas como a chuva e vão-se embora e voltam; e os pensamentos bons são nuvens que também vêm e vão embora. E também aprendi como reagir a situações difíceis” (C4, 3.º ano);
- “As emoções são importantes e quando alguém me chateia tenho que aprender a relaxar” (C14, 3.º ano);
- “Os pensamentos podem ser negativos ou positivos e que esses pensamentos podem tornar-se realidade” (C1, 4.º ano);
- “Os pensamentos podem ser negativos ou positivos e não devemos incentivar os pensamentos negativos, mas transformá-los em pensamentos positivos” (C8, 4.º ano).

Este aspeto foi fundamental para desenvolver com as turmas de 3.º e 4.º anos a autoconsciência e a capacidade de refletirem antes de agir impulsiva ou precipitadamente. Neste sentido, importa salientar que alguns alunos manifestaram as dificuldades em autorregularem-se:

- “descobri que não consigo controlar as minhas emoções” (C4; 3.º ano);
- “aprendi que não sei controlar as minhas emoções” (C11; 3.º ano)

Sobressaem também evidências, no decurso das sessões infere-se do impacto positivo da intervenção no desenvolvimento da autorregulação, ajudando os alunos a evitarem comportamento mais impulsivos:

- “quando estou chateado devo parar, respirar e ir falar com a pessoa que me chateou; devemos pensar em coisas boas quando estamos nervosos” (C8; 3.º ano);
- “que devo controlar-me ao invés de dar troco (...) antes de reagir de forma violenta devo parar, respirar e depois é que devo continuar. Aprendi que não devo ligar às coisas negativas que nos dizem e que quando estou a pensar em coisas más devo pensar em coisas boas” (C12, 3.º ano);
- “quando tenho nervos devo pensar e também quando tenho várias coisas para escolher tenho de pensar bem” (C14, 3.º ano);
- “Em vez de usar a mão para bater, usar para a respiração” (C5, 4.º ano);
- “Os pensamentos são uma voz baixinha dentro de nós e só nós é que os conseguimos ouvir. E também aprendi que há pensamentos bons e maus e quando nos dizem uma crítica tentamos ignorar e se nos chatear muito podemos usar uma técnica como a da mão (...) antes de tomar as decisões pensamos, depois respiramos e depois falamos” (C11, 4.º ano);
- “Devemos respirar antes de falar e ter calma e não responder mal quando o outro nos faz mal” (C13, 4.º ano).

Na intervenção realizada a mestranda dedicou especial relevância à aprendizagem e prática de técnicas e estratégias eficazes para fomentar a autorregulação, como a técnica do semáforo para ajudar as crianças a tomar decisões mais ponderadas e a autorregular os seus impulsos em situações de conflitos e exercícios de respiração profunda e relaxamento. De um modo geral, foram muito valorizados pelos alunos como se evidencia nas seguintes notas da mestranda:

- “Com a técnica do semáforo observo os alunos do 3.º ano a pararem, a refletirem e reagirem de forma mais controlada. O exercício dos “Dedos que respiram” também foi muito bem recebido, replicando por diversas vezes durante a sessão.

Alguns alunos diziam que iam andar sempre com o cartão do exercício: “Este cartão vai andar sempre comigo. Estas estratégias tornaram a sessão mais dinâmica. Notei que os alunos experienciavam livremente os materiais. Um quis utilizar o semáforo e fazer de forma voluntária o exercício para a turma, pedindo aos colegas para repetirem com ele. Nestas duas atividades houve uma maior participação e foco nas aprendizagens” (Nota de campo, sessão 4, turma de 3.º ano, 17 de abril de 2024);

- “Ao usar a técnica do “Semáforo das Emoções” notei uma excitação geral, pois todos queriam experimentar o semáforo, começaram a entender como estas ferramentas são fundamentais para aprender a forma como nos podemos regular, como reagimos e gerimos esses mesmos sinais. Também participaram muito ativamente no exercício dos “Dedos que respiram”. Observei comentários positivos - “Este exercício é tão fácil e podemos ensinar a outras pessoas!”; “Ajuda mesmo muito a ficar mais calmo”. Senti os alunos mais tranquilos após a prática dos exercícios”. (Nota de campo, sessão 4, turma de 4.º ano, 18 de abril de 2024).

É ainda de salientar que, nas próprias notas de campo da mestrandia, notou-se a forma como os alunos mobilizaram as estratégias de autorregulação nas sessões, bem como no contexto escolar (recreio e festa final) e em casa:

- “Uma criança [do 3.º ano] referiu que ensinou o exercício do cartão “Dedos que Respiram” à mãe, dizendo-lhe que essa técnica ia ajudá-la muito a acalmar, que tinha de aprender a respirar”. (Nota de campo, sessão 5, turma de 3.º ano, 07 de maio de 2024);

- “Na turma de 4.º ano um aluno acrescentou que, durante o fim de semana, ia com o pai no carro, pararam no semáforo e explicou-lhe como podia usar a técnica do semáforo quando estivesse nervoso. É gratificante perceber que os alunos já começam a aplicar as estratégias de autorregulação aprendidas nas sessões anteriores, aplicando-as em situações concretas. (Nota de campo, sessão 5, turma de 4.º ano, 02 de maio de 2024);

- “no final da festa [de final de ano], os alunos do 4.º ano vieram ter comigo, dizendo-me que estavam muito nervosos com as atividades da festa. Contaram

que se reuniram antes da entrada em palco e que pensaram em mim, e em tudo que lhes ensinei, de forma a ficarem mais calmos. Em conjunto realizaram o exercício dos dedos que respiram. Mudaram os pensamentos negativos para positivos, reforçando o espírito de equipa e acreditando que tudo ia correr bem.” (Nota de campo, festa de final de ano, 28 de junho de 2024).

Globalmente, foi notória uma melhor compreensão da relação entre emoções, pensamentos e comportamentos, permitindo às crianças, e em particular às do 4.º ano que manifestaram maiores dificuldades no controlo da raiva. Importa referir que a raiva constitui uma emoção que interfere na aprendizagem e no rendimento escolar dos alunos (Barrio, 2022). A dificuldade na gestão da raiva acarreta problemas de comportamento, concorre para um aumento de agressividade e surgimento de dificuldades de interação com os colegas.

- Domínio da tomada de decisão

Face ao domínio da tomada de decisão consagraram-se os seguintes indicadores: (i) Reconhece os problemas inerentes a uma determinada situação; (ii) Contextualiza e propõe soluções para situações de interação social e (iii) Reflete sobre as causas e consequências de uma ação.

No âmbito da resolução de problemas em situações de interação social, um aspeto abordado nas sessões foi o impacto das fofocas, um aspeto identificado pelas docentes como causador de conflitos entre pares. A discussão grupal a partir da história “A Fofa Fofoca” teve um impacto notório nos alunos, como se apresenta nas seguintes notas de campo:

- “Na turma do 3.º ano, um aluno referiu que, por vezes, os colegas espalham rumores sem pensar nas consequências, o que provoca sentimentos de tristeza e raiva. Durante a sessão constatei que os alunos começam a reconhecer e a refletir sobre as consequências das suas ações, especialmente no que diz respeito aos boatos.” (Nota de campo, sessão 7, turma de 3.º ano, 22 de maio de 2024);

“A docente titular do 4.º ano parabenizou-me pela condução de uma sessão tão enriquecedora, e por ter conseguido abordar esta temática tão pertinente, delicada de uma forma acessível e eficaz para a turma”. (Nota de campo, sessão 7, turma de 4.º ano, 23 de maio de 2024).

Este aspeto é também notório nas autoavaliações dos alunos sobre as suas aprendizagens:

- “não devo fofocar, devo respeitar e não trair” (C7, 3.º ano);
- “(...) É feio fazer fofocas. E uma fofoca pode acabar com uma amizade” (C15, 3.º ano);
- “Não se devem espalhar segredos que nos contam. E os boatos são muito feios” (C4, 4.º ano);
- “aprendi que se nos contam alguma coisa não é para ir fofocar e não podemos gozar só porque alguém tem o corpo mais desenvolvido” (C11, 4.º ano);
- “As fofocas podem dar cabo de vidas e fazer essa criança entrar em depressão” (C16, 4.º ano).

É importante salientar que as melhorias no domínio da autorregulação, também se refletiram numa melhor capacidade dos alunos do 3.º e 4.º anos de fazerem escolhas mais ponderadas e agirem de forma mais consciente e reflexivo. Eis alguns exemplos:

- “(...) aprendi como reagir a situações difíceis” (C4, 3.º ano);
- “aprendi a tomar decisões. As decisões podem ser boas e más e também aprendi que antes de tomar as decisões pensamos, depois respiramos e depois falamos” (C11, 4.º ano);
- “quando tenho nervos devo pensar e também quando tenho várias coisas para escolher tenho de pensar bem” (C14, 3.º ano);
- “aprendi uma forma de tomar uma decisão” (C15, 3.º ano);
- “Antes de responder, temos que pensar e usar estratégias” (C1, 4.º ano);

- “No intervalo da escola, um colega de outra turma implicou comigo, e eu bati-lhe... Se fosse hoje, respirava primeiro e não lhe batia porque já aprendi muitas técnicas” (C7 4.º ano);
- “Devo pensar antes de falar e bater” (C15, 4.º ano);
- “Quando não me param de chatear ou não me deixam fazer uma coisa que eu quero fazer não posso recorrer logo à violência” (C17, 4.º ano).

Apesar das melhorias no domínio da tomada de decisão, devido ao encurtamento das sessões e à alteração da sua planificação, assim como à pertinência do prolongamento de sessões relativas de forma a dar resposta às necessidades dos alunos, o domínio da tomada de decisão não pôde ser tão desenvolvido como inicialmente se pressupôs.

- Domínio das competências relacionais

Na análise do domínio das competências relacionais, consideraram-se os seguintes indicadores: (i) Expressa sentimentos, pensamentos e necessidades de maneira clara; (ii) Escuta o outro; (iii) Cooperar e trabalha em equipa e (iv) Resolve conflitos construtivamente.

Relativamente à escuta ativa, os alunos da turma do 4.º ano partilharam como por vezes se sentem ignorados no contexto familiar, principalmente quando os seus pais estão envolvidos noutras tarefas, o que pode provocar sentimentos de tristeza e solidão, conforme demonstrado nas notas de campo da mestranda:

- “Muitos partilharam que se sentem por vezes ignorados por familiares, como pais que frequentemente não lhes prestam atenção, muitas das vezes, quando estão ao telemóvel ou ocupados com outras atividades, e que se sentiam frequentemente ignorados e tristes”. (Nota de campo, sessão 6, turma de 4.º ano, 16 de maio de 2024).

Este aspeto também foi apontado na relação entre pares. Alguns alunos expressaram a sensação de serem ignorados quando os seus colegas estão distraídos e

não dão importância quando querem partilhar alguma coisa importante. Esta falta de atenção impacta negativamente o bem-estar emocional das crianças e pode comprometer a formação de relações interpessoais positivas:

- “No contexto escolar, alguns [alunos do 4.º ano] mencionaram que, por vezes, os colegas estão distraídos e não prestam a devida atenção quando falam, o que os deixa tristes”. (Nota de campo, sessão 6, turma de 4.º ano, 16 de maio de 2024).

A escuta ativa configura-se como uma competência central, que incentiva o respeito pelo outro, uma convivência harmoniosa e a solução de conflitos de forma construtiva. A valorização da relevância da escuta ativa foi destacada nos relatos das aprendizagens dos alunos do 3.º e 4.º anos:

- “é muito feio não prestar atenção a quem fala” (C4, 3.º ano);
- “quando alguém fala ouvimos e respeitamos” (C6, 3.º ano);
- “aprendi qual é a reação dos outros quando não os escutamos, aprendi que não devo ser fofoqueiro, aprendi que as reações são tomadas de decisão” (C12, 3.º ano);
- “Quando não damos atenção ao que as pessoas estão a dizer elas não se sentem bem” (C5, 4.º ano);
- “Devemos ouvir cada pessoa, o que tem para dizer mesmo que não seja importante” (C9, 4.º ano);
- “Temos de estar atentos às pessoas, senão elas sentem-se solitárias e assim” (C14, 4.º ano).

Com base nas notas da mestrandia é de destacar que os alunos do 4.º ano no início da intervenção demonstraram maiores dificuldades comportamentais na sala, as quais foram melhorando progressivamente:

- “Tive de reforçar a importância de continuar a aplicar as regras no dia a dia, visto que esta turma do 4.º ano é mais desafiante a nível comportamental. Interpelam-

se muito na vez de falar, não respeitando a vez do outro”. (Nota de campo, sessão 2, turma de 4.º ano, 09 de abril de 2024).

Também na turma de 4.º ano a mestranda encontrou diferenças no relacionamento entre pares, existindo conflitos latentes, alguns dos quais foram progressivamente solucionados.:

- “Observo que existem conflitos prévios e que se arrastam na turma (...) Apesar das dificuldades de relacionamento, notei a partilha voluntária dos elogios. A turma está a desenvolver um ambiente de confiança” (Nota de campo, sessão 2, turma de 4.º ano, 09 de abril de 2024).

Houve ainda uma ocorrência espontânea no recreio com os alunos do 3.º ano que aponta para uma intervenção no recreio numa negociação entre pares que demonstra um reconhecimento de uma situação conflituosa e da mobilização de soluções para a sua resolução, como sugere esta nota de campo da mestranda:

- “A turma [de 3.º ano] contou-me ainda o que tinha acontecido no recreio. Numa situação conflituosa com um grupo de outras turmas, numa discussão entre eles, um dos alunos desta turma fez uma intervenção pedindo-lhes para pararem, explicando como deviam usar as técnicas dos “Dedos que respiram” para se acalmarem, tal como eu lhes havia ensinado, referindo o meu nome” (Nota de campo, sessão 5, turma de 3.º ano, 07 de maio de 2024).

Denotou-se uma maior conscientização dos alunos sobre a importância da escuta ativa, começando a reconhecer o impacto das suas próprias reações no outro. Aprender a escutar o outro melhora a comunicação bidirecional, contribuindo para um ambiente de aprendizagem mais colaborativo e respeitador. Prepara também os alunos para melhor analisarem diferentes perspetivas e melhorarem a resolução de conflitos interpessoais. A longo prazo também prepara os alunos para uma vida adulta mais bem-sucedida.

- Domínio da consciência social

Na análise do domínio da consciência social foram contemplados os seguintes indicadores: (i) Conhece e respeita as diferenças do outro, estimulando relações interpessoais construtivas e positivas; e (ii) Demonstra empatia pelo outro.

Da análise de conteúdo das respostas dos alunos na atividade “Postal do Elogio” (Anexo VIII) tal como se resume na Tabela 4, sobressai uma “Valorização da amizade e do companheirismo”, sendo esta foi a categoria mais referida, quer na turma do 3.º ano (F=12; 80%), quer na turma do 4.º ano (F=10; 55,56%). A categoria “Ênfase na brincadeira e nas atividades lúdicas/ desportivas” foi referida mais frequente na turma de 3.º ano (F=11; 73,33%), denotando-se nos relatos uma maior valorização do prazer de jogar em conjunto. Na turma do 4.º ano ainda que seja igualmente referida esta categoria, sobressai a emergência da competição, ainda que aponta para uma forma amigável (F=7; 38,89%). “Valorização das qualidades intelectuais e de desempenho académico” foi a terceira categoria mais valorizada, especialmente, pelos alunos do 4.º ano, no qual foi notória uma maior pressão no rendimento académico e um maior enfoque no desempenho. A categoria menos mencionada e apenas presente nos relatos dos alunos do 4.º ano (F=10; 55,56%) foi “Reflexão ampla sobre as relações interpessoais”, a qual denota uma reflexão mais complexa e ampla das relações interpessoais do colega.

Tabela 4.

Análise de conteúdo das respostas dos alunos na atividade “Postal do Elogio”.

Categorias	Exemplos	Frequência de respostas	
		3.º ano	4.º ano
Valorização da amizade e do companheirismo (F=22)	“é muito amiga” (C1, 3.º ano) “ele é o meu melhor amigo” (C1, 4.º ano)	12	10
Ênfase na brincadeira e nas atividades lúdicas/desportivas (F=17)	“joga comigo futebol no intervalo” (C13, 3.º ano) “Jogas bem vôlei (...)brincalhona” (C5, 4.º ano)	11	7
Valorização das qualidades intelectuais e do desempenho académico (F=13)	“És bom a matemática” (C5, 3.º ano) “és inteligente a matemática” (C5, 4.º ano)	4	9
Reflexão ampla sobre as relações interpessoais (F=10)	“És uma pessoa boa e boa não só com os da nossa turma, mas com todos; não só na escola, mas também fora dela” (C2, 4.º ano).	0	10

A dinâmica “Ouvir ou não ouvir” teve um impacto curioso nos alunos da turma do 3.º ano, que denota uma valorização da escuta ativa, mas também uma postura empática face ao colega que na atividade se voluntariou e que foi intencionalmente desconsiderado na sua comunicação ao grande grupo:

- “Fiquei impressionada da forma reativa como um dos voluntários se sentiu, o tal desconforto e o impacto negativo que causou. Apercebi-me que a turma estava tão preocupada com a reação da colega, que quase estiveram para dizer que era uma “brincadeira” (Nota de campo, sessão 6, turma de 3.º ano, 15 de maio de 2024).

Pese embora a mestrandia manifestasse uma preocupação em que os alunos do 3.º ano e do 4.º ano se conhecessem e respeitassem nas diversas sessões no delinear conjunto das regras das sessões e em atividades mais intencionais como a dinâmica do Postal do Elogio. Este foi um aspeto transversal na intervenção, mas que poderia ter sido

mais desenvolvido caso tivesse havido a possibilidade de prolongar o funcionamento das sessões no ano letivo de 2023/2024.

Os dados analisados demonstraram que a intervenção socioeducativa teve um impacto positivo nos alunos, sobretudo, nos domínios do autoconhecimento e da autorregulação. Da análise das respostas dos alunos às seguintes questões: O que aprenderam nestas sessões? E do que aprenderam, o que acham que foi mais importante (cujas respostas detalhadas estão disponíveis no Anexo VI) sobressai na turma de 3.º ano o desenvolvimento do auto e do hetero conhecimento, da autorregulação e controlo as emoções, permitindo-lhes parar antes de agir, bem como a empatia e o respeito pelos colegas:

- “Eu aprendi muitas coisas tipo controlar as emoções (...) Eu acho que o mais importante foi controlar as emoções” (C3, 3.º ano);
- “Nestas sessões aprendi a controlar as emoções (...) aprendi o que devo fazer quando me sinto enraivado para me acalmar” (C12, 3.º ano);
- “Eu aprendi que estas sessões são boas para o nosso dia a dia” (C13, 3.º ano);
- “Aprendi que não temos de bater quando nos chateamos; aprendi formas de acalmar e aprendi que alguns colegas quando ninguém os escuta ficam tristes” (C15, 3.º ano).

Já os alunos de 4.º ano aludem a progressos na escuta ativa e na autorregulação, sobretudo, de emoções como a raiva, ajudando a reduzir reações impulsivas:

- "a respirar e a controlar a raiva" (C4, 4.º ano);
- "a ouvir melhor os meus colegas" (C7, 4.º ano);
- "a importância de ouvir com atenção" (C8, 4.º ano);
- "Saber gerir as minhas emoções foi o mais importante, porque agora eu consigo parar e respirar, antes de fazer qualquer coisa" (C14, 4.º ano).
- "Aprender a respirar ajudou-me muito a não ficar nervoso" (C17, 4.º ano).

Apesar do envolvimento da mestranda na promoção dos diferentes domínios, nas suas próprias notas é reiterada a necessidade de dar continuidade à intervenção, fomentando pontes com as famílias:

- “Dou por mim a refletir sobre o papel do Educador Social, no contexto escolar a tempo inteiro. Trabalhando mais aprofundadamente as competências comunicacionais, relacionais no meio familiar, criando estratégias e estabelecendo a ponte entre os diversos agentes da comunidade escolar”. (Nota de campo, sessão 6, turma de 4.º ano, 16 de maio de 2024).

Ainda que não tenha existido uma intervenção direta com os familiares dos alunos, foi extremamente gratificante o feedback proporcionado por alguns pais na festa de final de ano, como se pode apreciar na seguinte nota de campo da mestranda:

“Na festa de final de ano (...) fui abordada por vários pais, incluindo a mãe de uma criança do 3.º ano, que me pediu para dar continuidade ao projeto, mencionando o quanto considerava ser uma mais-valia. Disse-me que ficou encantada ao ver o portefólio da filha, destacando as atividades desenvolvidas, e comentou que sentia que os pais também precisavam deste tipo de intervenção. Partilhou que até ela própria começou a fazer os exercícios de respiração que a filha aprendeu durante as sessões. Outro momento particularmente emotivo foi quando a mãe de um aluno me abraçou, em lágrimas, agradecendo-me por todo o trabalho realizado com o seu filho. Ela disse que fui a primeira pessoa na escola a ver o seu filho com "olhos de ver", e expressou uma gratidão profunda. Lamentou que o projeto não tenha começado no início do ano letivo” (Nota de campo, festa de final de ano, 28 de junho de 2024).

3.1.3. Participação e satisfação com as sessões por parte dos alunos

Frequentaram as sessões 15 alunos do 3.º ano e 18 alunos do 4.º ano. Os alunos compareceram sempre às sessões, com exceção das sessões 5 e 6, onde estiveram presentes 16 alunos do 4.º ano por motivos de doença.

Quanto à autoavaliação dos alunos do 3.º e 4.º anos sobre a sua participação na discussão das 7 sessões, como se apresenta na Figuras 2 e 3, é evidente uma apreciação bastante favorável.

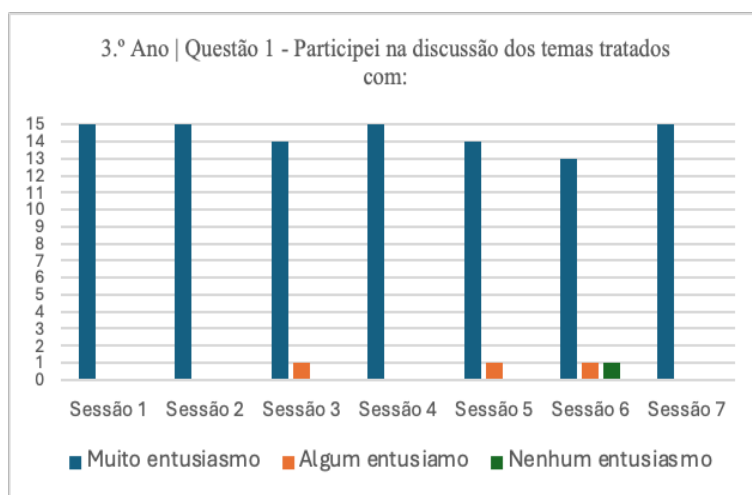


Figura 2 - Respostas dos alunos do 3.º ano sobre a apreciação da sua participação na discussão dos temas abordados no decurso das 7 sessões.

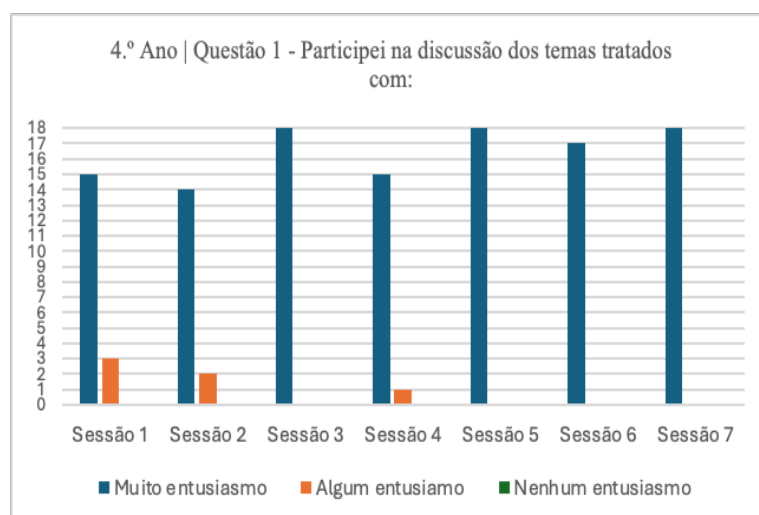


Figura 3- Respostas dos alunos do 4.º ano sobre a apreciação da sua participação na discussão dos temas abordados no decurso das 7 sessões.

Questionados sobre o que aprenderam no decurso das sessões, de um modo unânime, os alunos do 3.º ano e do 4.º ano teceram apreciações positivas, como se apresenta, respetivamente nas Figuras 4 e 5.

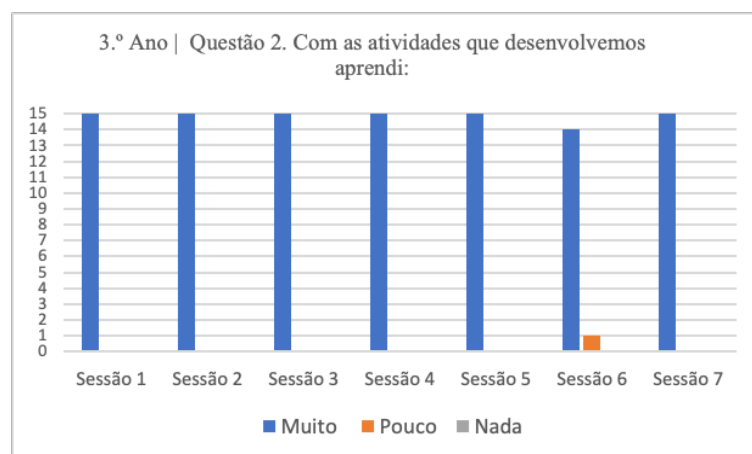


Figura 4- Respostas dos alunos do 3.º ano sobre o que quanto consideram terem aprendido no decurso das 7 sessões.

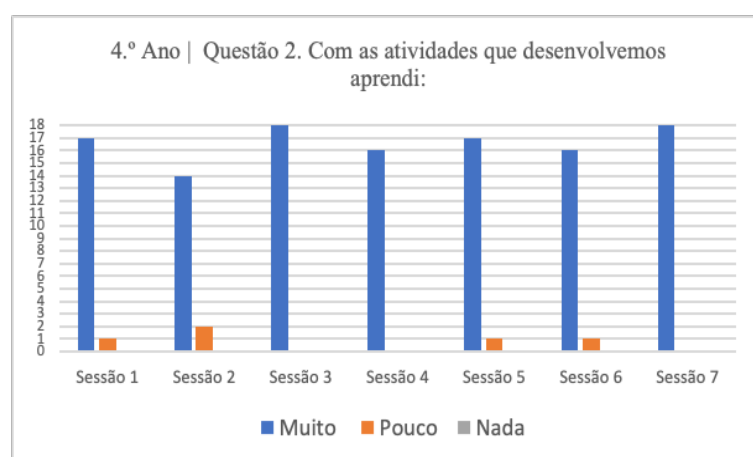
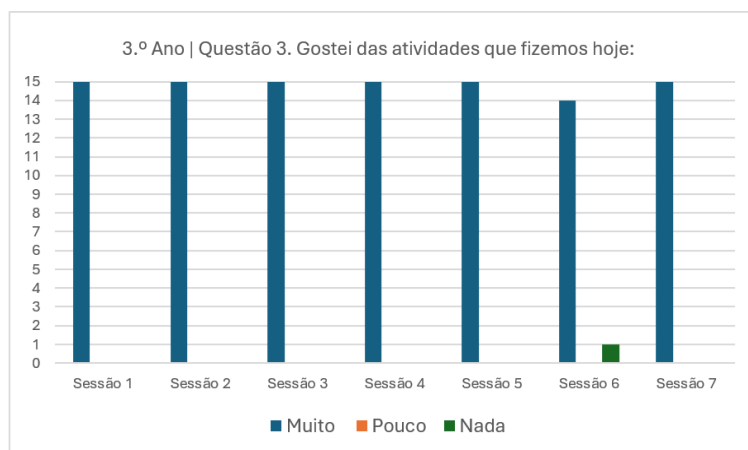


Figura 5 -Respostas dos alunos do 4.º ano sobre o que quanto consideram terem aprendido no decurso das 7 sessões.



Sobre se gostaram das atividades nas quais participaram no decurso das sessões tanto os alunos do 3.º ano, como os do 4.º ano manifestaram uma apreciação maioritariamente positiva (Figura 6).

Figura 6 - Respostas dos alunos do 3.º ano sobre o que quanto gostaram de ter participado nas atividades proporcionadas nas 7 sessões dinamizadas.

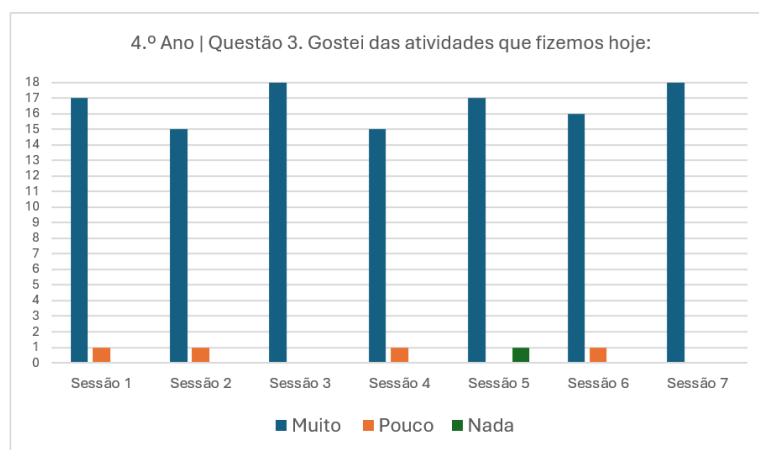


Figura 7 - Respostas dos alunos do 4.º ano sobre o quanto gostaram de ter participado nas atividades proporcionadas nas 7 sessões dinamizadas.

A apreciação global das sessões foi positiva, sendo notório o consistentemente entusiasmo e a satisfação dos alunos do 3.º e 4.º anos com as sessões, o que reforça o sucesso da intervenção. A intervenção da mestranda foi determinante para orientar discussões mais profundas e incentivar a aplicação prática das competências aprendidas, além disso, foi notório que ao longo das sessões, os alunos demonstraram gradualmente uma maior compreensão ao nível da reflexão.

Na análise da satisfação, considerou-se ainda as respostas dos alunos face às seguintes questões: Em que atividade(s) gostaram mais de participar? Porquê? E quais as atividades que gostaram menos? Porquê? O que melhorariam nas sessões?, e Aconselhavam um amigo participar nestas sessões? Porquê? As respostas detalhadas dos alunos estão disponíveis no Anexo VI.

Da análise das respostas conclui-se que os alunos do 3.º ano valorizaram, sobretudo, a realização de aprendizagem, dinâmicas lúdicas, que fomentaram a participação ativa e o veicular de opiniões (como o Chapéu do Detetive), bem como dinâmicas de relaxamento (como Dedos que Respiram):

- “Eu gostei mais do chapéu do detetive porque demos a nossa opinião” (C2, 3.º ano);
- “A atividade que gostei mais de participar é o chapéu do detetive porque gostei de responder” (C8, 3.º ano);
- “A atividade que eu mais gostei de realizar foi a do semáforo porque aprendi o que devo fazer para controlar as minhas emoções” (C12, 3.º ano - “Eu gostei de todas porque aprendi coisas novas (dedos que respiram, as decisões) (...) eu gostei de aprender coisas novas” (C13, 3.º ano);
- “Em todas porque em cada uma aprendi coisas e ao mesmo tempo diverti-me” (C15, 3.º ano).

Por sua vez, a atividade menos apreciada por três alunos foi o “Bom ouvinte”, pelo desconforto emocional causado:

- “Eu não gostei do bom ouvinte porque a X [nome da colega oculto] começou a chorar” (C3, 3.º ano);
- “Bom ouvinte, porque não me escutavam” (C6, 3.º ano);
- “Foi o bom ouvinte porque não estavam a prestar atenção” (C14, 3.º ano).

Houve ainda um aluno que considerou que na atividade “Roleta das Emoções” salientado que eles deveriam ter tido mais participação ao girar a roleta:

- “A roleta das emoções porque eu achava que eu e os meus colegas é que deveríamos girar a roleta” (C11, 3.º ano).

Acresce ainda salientar a valorização da relação de proximidade estabelecida com a mestrandas:

- “Eu gostei de todas, porque a Madalena traz sempre coisas boas” (C1, 3.º ano);
- “(...) a Madalena é uma ótima professora e porque as aulas são fantásticas e porque aprendiam novas coisas” (C4, 3.º ano);
- “aconselharia as sessões a um amigo] porque ele também ia aprender muito bem com a Madalena e trabalhar porque isso também ia fazer bem” (C5, 3.º ano);

Quanto aos alunos do 4.º ano, estes valorizaram, essencialmente, as atividades do "Semáforo" e o "Postal do Elogio", reforçando o desenvolvimento de habilidades de autorregulação e o impacto no fortalecimento das competências relacionais e no reconhecimento das qualidades dos outros:

- “[a atividade do Postal do Elogio pode revelar coisas que uma pessoa pensa sobre ti e ensina-te a ser bondoso” (C1, 4.º ano).
- "Foi muito bom elogiar os meus colegas e receber elogios no postal" (C16, 4.º ano);
- "Gostei de como o semáforo me ensinou a pensar antes de agir" (C17, 4.º ano).

Para esta turma, a atividade menos apreciada foi o “Chapéu do Detetive”:

"Achei um pouco parada e não gostei de ficar sentado tanto tempo" (C12, 4.º ano).

Tanto os alunos de 3.º como os de 4.º ano globalmente recomendariam a participação nas sessões a um amigo realçando o impacto no desenvolvimento emocional (no aprender a regular as emoções e as reações) e social (no melhorar da interação com os pares) e pela experiência prazerosa, de aprendizagem e de diversão.

Quando questionados sobre os aspetos a melhorar nas sessões foi consensual a necessidade de dar continuidade ao trabalho realizado pela mestrandas:

- “Eu queria que as aulas fossem mais” (C1, 3.º ano);

- “Eu melhoria nas sessões ter mais tempo com a Madalena” (C2, 3.º ano);
- “Estas sessões deviam-nos acompanhar até à Universidade” (C4, 4.º ano);
- "Gostava que as sessões fossem o ano todo, porque nos ajudam a ser melhores com os colegas e com as outras pessoas" (C12, 4.º ano).

3.2.4. Impacto da intervenção percecionada pelas docentes titulares

Na análise da perceção das docentes titulares do 3.º e do 4.º ano sobre o impacto da promoção de competências socioemocionais teve em consideração:

- (i) uma análise comparativa das ponderações médias na pré (momento coincidente com o final do 1.º período) e pós intervenção (correspondente ao final do 3.º período), nos três domínios (comportamento académico, autogestão e relação com os pares) da Versão A da Escala de Comportamento Social em Contexto Escolar de Merrell (1993; adaptada por Raimundo et al., 2012);
- (ii) uma análise comparativa da avaliação das docentes titulares do 3.º e do 4.º ano do rendimento académico dos alunos nas disciplinas de Português e Matemática, antes da intervenção (momento coincidente com o final do 1.º período) e após a intervenção (correspondente ao final do 3.º período).

- Versão A da Escala de Comportamento Social em Contexto Escolar de Merrell

Tal como se apresenta na Tabela 5, de forma a avaliar a confiabilidade interna da escala procedeu-se a uma análise do Alfa de Cronbach. Os dados obtidos indicam valores acima de .90 na escala global e nos domínios que a compõem, antes e após a intervenção. Denota-se, portanto, um alto nível de consistência interna.

Tabela 5.

Alfa de Cronbach referente à versão A da Escala de Comportamento Social em Contexto Escolar desenvolvida por Merrell (1993) e adaptada para a população portuguesa por Raimundo et al. (2012)

	Alfa de Cronbach	
	Pré intervenção	Pós Intervenção
CA	.95	.95
AG	.95	.95
RP	.96	.96
Escala Global	.98	.98

Recorrendo ao teste T para amostras emparelhadas, não se encontraram diferenças estatisticamente significativas na amostra global nos momentos pré e pós intervenção no comportamento académico [$t(32) = -1.59, p = .123$], nem na autogestão [$t(32) = -1.33, p = .194$] ou na relação com os pares [$t(32) = -.65, p = .520$] (Tabela 6).

Tabela 6.

Ponderações médias nos domínios da Versão A da Escala de Comportamento Social em Contexto Escolar de Merrell na amostra global, considerando-se os momentos pré e pós-intervenção.

	Amostra Global (N = 33)		
	Pré intervenção	Pós intervenção	t (32)
	Média (Desvio Padrão)	Média (Desvio Padrão)	
CA	4.30 (.76)	4.40 (.90)	-1.59
AG	4.42 (.76)	4.49 (.76)	-1.33
RP	4.21 (.72)	4.25 (.85)	-.65

Nota: CA- Comportamento académico; AG- Autogestão; RP- Relação com os pares

Para além desta análise global, procedeu-se ainda a uma análise comparativa dos valores médios nos domínios comportamento académico, autogestão e relação entre pares dos alunos das turmas de 3.º e 4.º anos, comparando-se os momentos pré e pós-intervenção (Tabela 7). Através do teste T para amostras independentes não se apreciaram diferenças estatisticamente significativas entre os alunos do 3.º ano e do 4.º ano no momento anterior e posterior à intervenção ($p > 0.05$).

Tabela 7.

Análise comparativa dos valores médios nos domínios comportamento académico, autogestão e relação com os pares dos alunos do 3.º ano e do 4.º ano, considerando-se os momentos pré e pós intervenção.

	Grupo de participantes		t (31)
	Alunos do 3.º ano (n = 15) Média (Desvio Padrão)	Alunos do 4.º ano (n = 18) Média (Desvio Padrão)	
CA Pré	4.39 (.70)	4.22 (.98)	.65
Pós	4.48 (.40)	4.34 (1.17)	.42
AG Pré	4.62 (.31)	4.26 (.97)	1.39
Pós	4.70 (.22)	4.30 (.97)	1.53
RP Pré	4.25 (.22)	4.17 (.37)	.32
Pós	4.49 (.37)	4.06 (1.08)	1.49

Nota: CA- Comportamento académico; AG- Autogestão; RP- Relação com os pares; Pre- Momento pré intervenção; Pós- Momento pós intervenção

Recorrendo ao teste de Wilcoxon, como se apresenta na Tabela 8, não se contataram diferenças estatisticamente significativas no comportamento académico [$Z = -1.51$, $p = .130$], nem na autogestão [$Z = -1.54$, $p = .123$] dos alunos do 3.º ano, considerando a apreciação realizada pela professora titular. Encontraram-se, contudo, diferenças estatisticamente significativas na relação com os pares [$Z = -2.82$, $p = .005$]. Após a intervenção a professora titular percecionou melhorias no relacionamento entre pares nos alunos do 3.º ano.

Tabela 8.

Análise dos valores médios nos domínios comportamento académico, autogestão e relação com os pares nos momentos pré e pós intervenção, nos alunos do 3.º ano.

	Turma de 3.º ano (n=15)		Z
	Pré intervenção Média (Desvio Padrão)	Pós intervenção Média (Desvio Padrão)	
CA	4.39 (.70)	4.48 (.40)	-1.51
AG	4.62 (.31)	4.70 (.22)	-1.54
RP	4.25 (.43)	4.49 (.37)	-2.82*

Nota: CA- Comportamento académico; AG- Autogestão; RP- Relação com os pares;

* $p < .05$

Relativamente à turma de 4.º ano, recorrendo-se ao teste de Wilcoxon não se encontraram diferenças no comportamento académico [$Z = -1.44$, $p = .149$], nem na autogestão [$Z = .00$, $p = 1.000$] e na relação com os pares [$Z = -1.01$, $p = .310$] dos alunos, considerando a apreciação realizada pela docente titular (Tabela 9).

Tabela 9.

Análise dos valores médios nos domínios comportamento académico, autogestão e relação com os pares nos momentos pré e pós intervenção, nos alunos do 4.º ano.

Turma de 4.º ano (n=18)			
	Pré intervenção Média (Desvio Padrão)	Pós intervenção Média (Desvio Padrão)	Z
CA	4.22 (.98)	4.34 (1.17)	-1.44
AG	4.26 (.97)	4.30 (.97)	.00
RP	4.17 (.91)	4.06 (1.08)	-1.01

Nota: CA- Comportamento académico; AG- Autogestão; RP- Relação com os pares;
* $p < .05$

Como se resume na Tabela 10, através do teste T para amostras independentes, não se encontraram diferenças entre a pré e a pós intervenção no comportamento académico, nem na autogestão ou na relação entre pares, nos momentos pré e pós-intervenção, em função do sexo dos alunos ($p > 0.05$).

Tabela 10.

Análise dos valores médios nos domínios comportamento académico, autogestão e relação com os pares nos momentos pré e pós intervenção, em função do sexo do grupo de participantes.

	Sexo		t (31)
	Masculino (n=13) Média (Desvio Padrão)	Feminino (n=20) Média (Desvio Padrão)	
CA Pré	4.12 (.69)	4.41 (.80)	-1.09
Pós	4.25 (1.00)	4.50 (.84)	-.78
AG Pré	4.19 (.70)	4.57 (.79)	-1.42
Pós	4.34 (.65)	4.58 (.83)	-.89
RP Pré	4.12 (.74)	4.27 (.73)	-.59
Pós	4.23 (1.01)	4.27 (.76)	-.11

Nota: CA- Comportamento académico; AG- Autogestão; RP- Relação com os pares;
Pré- Momento pré intervenção; Pós- Momento pós intervenção

- Rendimento académico nos alunos

Na Tabela 11, resumem-se as ponderações médias globais da amostra global (3.º e 4.º anos) no rendimento académico nas disciplinas de Português e Matemática realizada pelas professoras titulares do 3.º ano e do 4.º ano em dois momentos (pré e pós intervenção). Recorrendo-se ao teste T para amostras emparelhadas constataram-se diferenças estatisticamente significativas ao comparar-se o rendimento académicos na pré e pós intervenção na disciplina de Português [$t(32) = -1.59, p = .123$], e de Matemática [$t(32) = -1.59, p = .123$].

Tabela 11.

Apreciação do rendimento académico da amostra global nas disciplinas de Português e Matemática, antes e após a intervenção.

	Amostra Global (N = 33)		t (32)
	Pré intervenção Média (Desvio Padrão)	Pós intervenção Média (Desvio Padrão)	
Português	2.94 (.75)	3.27 (.80)	.019*
Matemática	2.91 (.84)	3.24 (.83)	.019*

Nota: * $p < .05$

Relativamente ao 3.º ano, apesar de uma ligeira redução no rendimento académico na disciplina de Português e aumento na disciplina de Matemática, não se averiguaram diferenças estatisticamente significativas no rendimento académico nas referidas disciplinas quando se compararam os momentos pré e pós intervenção ($p > .05$) (Tabela 12).

Tabela 12.

Apreciação do rendimento académico dos alunos do 3.º ano nas disciplinas de Português e Matemática, antes e após a intervenção.

	Turma de 3.º ano (n=15)		t (14)
	Pré intervenção Média (Desvio Padrão)	Pós intervenção Média (Desvio Padrão)	
Português	3.00 (.65)	2.80 (.68)	-1.39
Matemática	2.93 (.88)	3.00 (.76)	-.29

Já em relação à turma de 4.º ano registaram-se melhorias estatisticamente significativas nas disciplinas de Português [$t(17) = -5.10, p = .000$], e de Matemática [$t(17) = -3.83, p = .001$], sendo os valores médios superiores após a intervenção (Tabela 13). A este propósito, Carvalho et al. (2019), realçam que o estímulo das competências socioemocionais, particularmente em contextos educacionais, fornecem aos alunos ferramentas para melhor gerirem as emoções e interações em contextos de elevada exigência cognitiva. Também, de acordo com Durlak et al. (2011), os alunos que melhor se autorregulam possuem maior capacidade para lidar com frustrações e gerir impulsos, o que permite manter a concentração e realizar tarefas complexas. Estes fatores podem ajudar a justificar a melhoria no aproveitamento escolar no final do 3.º período nos alunos do 4.º ano. Convém também realçar que esta foi a turma com maiores dificuldades iniciais de regulação do comportamento na sala de aula, bem com de controlo da raiva.

Tabela 13.

Apreciação do rendimento académico dos alunos do 4.º ano nas disciplinas de Português e Matemática, antes e após a intervenção.

	Turma do 4.º ano (n=18)		
	Pré intervenção Média (Desvio Padrão)	Pós intervenção Média (Desvio Padrão)	t (17)
Português	2.89 (.83)	3.67 (.69)	-5.10**
Matemática	2.89 (.83)	3.44 (.86)	-3.83**

Nota: ** $p < .01$

Considerações finais

Para uma melhor compreensão das principais ilações deste estudo os dados encontram-se organizados atendendo aos objetivos estipulados e que se analisam de seguida.

Face ao primeiro objetivo geral – *Compreender como as sessões planeadas e implementadas contribuíram para o desenvolvimento dos domínios do autoconhecimento, autorregulação, tomada de decisão, competências relacionais e consciência social* – com base nos resultados obtidos pode afirmar-se que a intervenção proporcionou ganhos, sobretudo, nos domínios do autoconhecimento e da autorregulação.

No presente estudo foi possível constatar que os alunos melhoraram as suas capacidades de identificar e nomear as suas emoções, reconhecendo os fatores que as influenciam, o que resulta numa evolução positiva na forma como passaram a gerir os seus impulsos e reações emocionais. É também necessário compreender que as emoções têm um impacto fulcral na aprendizagem e que elas conferem o suporte básico, afetivo, fundamental e indispensável às funções cognitivas da aprendizagem. Assim, os processos de educação e formação devem considerar o enriquecimento dessas competências, inserindo-as nos currículos escolares. Não se trata de uma sobreposição entre conteúdos académicos e habilidades de desenvolvimento socio emocional, mas uma combinação sinérgica dessas duas dimensões. Com base nas evidências denotou-se que as sessões proporcionaram aos alunos que não só melhorassem as suas competências, mas também que estabelecessem um ambiente mais acolhedor e inclusivo no contexto escolar, capacitando-os para a necessidade de uma convivência social mais consciente e cooperativa, numa perspetiva mais inclusiva.

Relativamente ao segundo objetivo - *Avaliar a satisfação dos alunos em relação às sessões dinamizadas* – a avaliação efetuada pelos alunos ao longo das sessões e aquando do término da intervenção foi considerada de uma forma muito positiva, havendo quer feedback positivo dos alunos, dos docentes e inclusivamente de alguns familiares na festa final de ano letivo.

Quanto ao terceiro objetivo - *Avaliar o impacto da intervenção socioeducativa no comportamento social no contexto escolar nos domínios da relação com os pares, da*

autogestão e do comportamento académico, considerando os momentos pré e pós intervenção - ainda que não se tenham alcançado diferenças estatisticamente significativas, globalmente e na turma do 3.º ano houve uma melhoria das ponderações médias na seguinte ordem decrescente: comportamento académico, autogestão e relação entre pares. Esta mesma tendência foi percecionada pela professora titular da turma de 4.º ano, excetuando o domínio da relação entre pares. As notas de campo da mestranda também denotaram e confirmaram a necessidade de uma maior intervenção no domínio da relação entre pares com esta turma. Estas evidências podem ainda justificar-se pelo maior enfoque das sessões de intervenção nos domínios da autorregulação e do autoconhecimento. Seria essencial o prolongamento da intervenção no tempo, bem como uma maior reflexão do horário preconizado para a realização das sessões.

No que concerne ao quarto objetivo – *Avaliar o impacto da intervenção socioeducativa no rendimento académico nas disciplinas de Português e Matemática, considerando os momentos pré e pós intervenção* – houve melhorias estatisticamente significativas no rendimento académico destas disciplinas na amostra global e na turma de 4.º ano. Convém referenciar que a ponderação média do comportamento social da turma de 4.º ano era inferior ao da do 3.º ano, pese embora a inexistência de diferenças estatisticamente significativas. Com base nas notas de campo da mestranda e a apreciação da professora titular do 4.º ano denotam-se claras melhorias qualitativas no comportamento da turma, parecendo indiciar melhorias no autocontrolo e na autorregulação emocional, o que poderá ter concorrido para esta melhoria no desempenho académico.

Apesar do parco tempo de duração da intervenção socioeducativa da mestranda, num curto espaço de tempo foram alcançadas melhorias que não devem ser descuradas. Além disso, é importante lembrar que houve a preocupação da mestranda em dar a conhecer às famílias o trabalho desenvolvido na escola através da entrega do portefólio individual.

Limitações

Apesar do inegável contributo desta “investigação-ação”, importa também refletir sobre as limitações. A este respeito, a intensidade e o número de sessões parecem ter sido insuficientes para promover mudanças mais profundas no desenvolvimento de competências socioemocionais. Considera-se, portanto, que a intervenção deveria ser prolongada no tempo e num horário pré-atribuído que não interferisse com o desenvolvimento das mesmas uma vez que aquele horário se desenvolveu no final da manhã, no período de antecipação do almoço e a chegada das figuras parentais. Outra limitação relacionou-se com a necessidade de encurtar o número de sessões, e a concentração semanal das mesmas, devido ao volume de atividades já existentes na própria escola na fase final da intervenção.

Perspetivas de Futuro

Os resultados obtidos demonstraram a absoluta necessidade de aprofundar os demais domínios das competências socioemocionais propostos pelo modelo CASEL, nomeadamente, os referentes às competências relacionais e consciência social, bem como de redimensionar a importância conferida ao educador social em contexto escolar. Será necessário, também, repensar o aprofundamento destes domínios noutros contextos, para além da sala de aula, como o recreio, permitindo, deste modo, uma maior generalização das competências desenvolvidas. Assim sendo, é pertinente desenvolver a compreensão face às relações interpares na realização das atividades e experiências que desenvolvem e vivenciam nos recreios.

Esta “investigação-ação” apontou para a relevância do educador social no contexto escolar, mas também alertou para a necessidade de uma atuação mais continuada, mobilizando também o envolvimento das famílias, do corpo docente e não docente e dos alunos.

Com o término desta “investigação-ação”, não apenas os alunos, mas também a própria mestrandia vivenciou uma transformação. Ao longo da intervenção, foi construída uma relação de proximidade com os alunos, que contribuiu fortemente para o impacto positivo da intervenção socioeducativa. Nesta relação de proximidade a mestrandia foi

constantemente desafiada a adequar a planificação das sessões aos alunos das turmas do 3.º e do 4.º ano para melhor responder às suas necessidades. Foi desenvolvido um vínculo de confiança, não sendo de descurar os diálogos e momentos de partilha individual e em grupo, dentro e fora da sala de aula. Estes foram fundamentais não só para o sucesso das sessões, mas também para o desenvolvimento da mestrandia enquanto educadora social e como pessoa. Este é um ganho considerável e valioso no progresso da carreira profissional da mestrandia pois reafirmou o poder das relações autênticas na educação. De facto, cada sessão representou uma oportunidade de compreender as necessidades e vivências únicas de cada criança, possibilitando uma interação mais intensa, onde não apenas se partilhavam conteúdos, mas também histórias e incertezas/ dúvidas.

Terminado este percurso é de realçar, sem dúvida, o valioso contributo do educador social no contexto escolar, atuando como um agente facilitador para o desenvolvimento dessas competências socioemocionais. Compete ao educador social ir além do mero ensino destas competências, concorrendo para a criação de espaços e tempos no contexto escolar onde cada criança pode aprender, respeitando o seu ritmo e valorizando o seu esforço e progresso individual, e sempre assente num relacionamento de proximidade, confiança e respeito mútuo. A promoção de competências socioemocionais pode ajudar os alunos a melhor enfrentarem os desafios constantes que a sociedade lhe coloca.

Concluindo, para além dos ganhos nos alunos do 3.º e 4.º. anos é de sublinhar que a ligação desenvolvida com o grupo de crianças deixou à mestrandia a certeza de que aprendeu tanto quanto ensinou e que esse impacto será contínuo e significativo para todos.

Referências bibliográficas

- Ascenso, J. (2022). *Neurociências e Inteligência Emocional-Aplicação à Educação e às Organizações*. Pactor.
- Azevedo, S. (2011). *Técnicos Superiores De Educação Social - Necessidade e Pertinência de um Estatuto Profissional*. Fronteira do Caos Editores LDA.
- Baptista, I. (2008). Pedagogia Social: Uma ciência, um saber profissional, uma filosofia de acção. *Cadernos de Pedagogia Social*, 2, 7-30.
- Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Bisquerra Alzina, R., & Pérez Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70601005>
- Bisquerra, R., Pérez, N., Cuadrado, M., Lopez, E., Fiella, G., & Obiols, M. (2010). *Actividades para o desenvolvimento da inteligência emocional nas crianças*. Arteplurall edições.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human development. In R. M. Lerner (Ed.), *Theoretical models of human development: Handbook of child psychology (Vol. 1) (6.ª Ed.)* (pp. 793-828). John Wiley & Sons.
- Caride, J., Gradaílle, R., & Belén, M. (2015). De la pedagogía social como educación, a la educación social como Pedagogía. *Perfiles Educativos*, XXXVII(148), 4-8.
- Carvalho, A., Von Amann, G., & Almeida, C. (2019). *Saúde mental em saúde escolar: manual para a promoção de competências socioemocionais em meio escolar*. Ministério da Saúde/Direção-Geral da Saúde.
- Carvalho, A. D., & Baptista, I. (2005). *Educação Social: Fundamentos e estratégias*. Porto Editora.
- CASEL. (2020). *The CASEL guide to schoolwide social and emotional learning*. <https://schoolguide.casel.org/>.
- Castillo, M. (2013). La aportación de los educadores y educadoras sociales a la escuela: nuevas competencias, nuevas posibilidades. *RES Revista de Educación Social*, 16, 1-1.
- Cipriano, C., Strambler, M. J., Naples, L. H., Ha, C., Kirk, M., Wood, M., Sehgal, K., Zieher, A. K., Eveleigh, A., McCarthy, M., Funaro, M., Ponnock, A., Chow, J. C., & Durlak, J. (2023). The state of evidence for social and emotional learning: A

- contemporary meta-analysis of universal school-based SEL interventions. *Child Development*, 94(5), 1181–1204. <https://doi.org/10.1111/cdev.13968>
- Coelho, V., Marchante, M., Sousa, V., & Romão, A. M. (2016). Programas de intervenção para o desenvolvimento de competências socioemocionais em idade escolar: Uma revisão crítica dos enquadramentos SEL e SEAL. *Análise Psicológica*, 1(XXXIV), 61-72. <https://doi.org/10.14417/ap.966>
- Coelho, V., Peixoto, C., Azevedo, H., Machado, F., Soares, M., & Espain, A. (2023). Effects of a Portuguese social-emotional learning program on the competencies of elementary school students. *Frontiers in psychology*, 14, 1195746. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1195746>
- Correia, F., Martins, T., Azevedo, S., & Delgado, P. (2014). A educação social em Portugal: novos desafios para a identidade profissional. *Interfaces Científicas - Educação • Aracaju*, 3(1), 113 - 124.
- Costa, A., & Faria, L. (2013). Aprendizagem social e emocional: Reflexões sobre a teoria e a prática na escola portuguesa. *Análise Psicológica*, 4(XXXI), 407-424.
- Coutinho, C., Sousa, A., & Vieira, S. (2009). *Investigação-ação: Metodologias e práticas profissionais*. Universidade do Minho.
- Del Barrio, M. V. (2022). *Psicologia infantil: Um GPS para se orientar desde a infância até à idade adulta*. Atlântico Press.
- Díaz, A. (2006). Uma aproximação à Pedagogia-Educação Social. *Revista Lusófona de Educação*, 7, 91-104.
- Durlak, J., Domitrovich, C. E., Weissberg, R., & Gullota, T. P. (2015). *Handbook of social and emotional learning: Research and practice*. The Guildford Press.
- Durlak, J. A., Mahoney, J. L., & Boyle, A. E. (2022). What we know, and what we need to find out about universal, school-based social and emotional learning programs for children and adolescents: A review of meta-analyses and directions for future research. *Psychological Bulletin*, 148(1), 765–782. <https://doi.org/10.1037/bul0000383>
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>

- Fernández-Abascal, E. G. (2022). *Emoções: O que aquece nas nossas vidas*. Biblioteca da Psicologia.
- Frigioia Geli, J. (2021). La educación social en el marco de la educación escolar desde la mirada de profesionales de los centros escolares y de la educación social. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 77, 165-183.
- Gaspar, M. F., Seabra-Santos, M., Relvão, J., Pimentel, M., Homem, T., Azevedo, A. F., & Moura-Ramos, M. (2024). Implementation in the "real world" of an evidence-based social and emotional learning program for teachers: effects on children social, emotional, behavioral and problem solving skills. *Frontiers in psychology*, 14, 1198074. <https://doi.org/0.3389/fpsyg.2023.1198074>
- Graça, P. (1994). *Prevenir a brincar*. Gabinete do Alto-Comissário para o Projecto VIDA.
- Greenberg, M. T., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P., & Durlak, J. A. (2017). Social and Emotional Learning as a Public Health Approach to Education. *The Future of Children*, 27(1). <http://www.jstor.org/stable/44219019>
- Instituto de Apoio à Criança. (2011). *Guia do animador: ideias e práticas para criar e inovar*. Sílabo.
- Jones, S. M., & Bouffard, S. M. (2012). Social and Emotional Learning in Schools: From Programs to Strategies and commentaries. *Social Policy Report*, 26(4), 1-33. <https://doi.org/10.1002/j.2379-3988.2012.tb00073.x>
- Lewis, M., & Haviland-Jones, J. M. (2000). *Handbook of emotions* (2ª ed.). The Guilford Press.
- Linhares, M., & Martins, C. (2015). O processo da autorregulação no desenvolvimento de crianças. *Estudos de Psicologia, Campinas*, 32, 281-293
- Martins, M. L., Mata, L., Costa, J., Ventura, A., & Freire, I. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf
- Moreira, P. (2001). *Crescer a brincar: bloco de atividades para a promoção do ajustamento psicológico*. Quarteto.
- Moreira, P. (2004). *As emoções são nossas amigas*. Porto Editora.
- Moreira, P. (2005). *Eu decido! Resolução de problemas e tomada de decisões*. Porto Editora.

- Papalia, D., Feldman, R., & Matorell, G. (2013). *Desenvolvimento humano (12.ª Edição)*. AMGH Editora Ltda.
- Parcerisa, A. (2004). *Didáctica en la educación social. Enseñar y aprender fuera de la escuela*. GRAO.
- Pinheiro, F. (2021). A Educação Social em Contexto Escolar: Uma Reflexão Sobre a Formação. *Revista Interacções*, 17(56), 68–86. <https://doi.org/10.25755/int.21237>
- Pinto, A. M., & Raimundo, R. (2016). *Avaliação e promoção de competências socioemocionais em Portugal*. Coisas de Ler.
- Pons, F., Harris, P. L., & de Rosnay, M. (2004). Emotion comprehension between 3 and 11 years: Developmental periods and hierarchical organization. *European Journal of Developmental Psychology*, 1(2), 127-152. <https://doi.org/10.1080/17405620344000022>
- Raimundo, R., Carapito, E., Pereira, A. I., Pinto, A. M., Lima, M. L., & Ribeiro, M. T. (2012). School Social Behavior Scales: An adaptation study of the Portuguese version of the Social Competence Scale from SSBS-2. *The Spanish Journal of Psychology*, 15(3), 1473–1484. https://doi.org/10.5209/rev_SJOP.2012.v15.n3.39431
- Raimundo, R., Marques-Pinto, A., & Lima, M. L. (2013). The effects of a social-emotional learning program on elementary school children: the role of pupils' characteristics. *Psychology in the Schools*, 50(2), 165-180. <https://doi.org/10.1002/pits.21667>
- Resende, D. M. (2020). *O papel das competências socioemocionais: Visão multidisciplinar de agentes educativos [Tese de mestrado em Psicologia]* Universidade Católica Portuguesa]. <http://hdl.handle.net/10400.14/32693>
- Rubiales, J., Russo, D., Paneiva, J. P., & González, R. (2018). Revisión sistemática sobre los programas de Entrenamiento Socioemocional para niños y adolescentes de 6 a 18 años publicados entre 2011 y 2015. *Revista Costarricense de Psicología*, 37(2).
- Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2017). Promoting Positive Youth Development Through School-Based Social and Emotional Learning Interventions: A Meta-Analysis of Follow-Up Effects. *Child Development*, 88(4), 1156-1171. <https://doi.org/10.1111/cdev.12864>

- Valente, S. (2020). Competências socioemocionais na atividade do educador social: implicações à inclusão escolar. *RIAAE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara*, 15(3), 2332-2349.
- Veríssimo, L., Martins, F., Costa, M., Castro, I., & Oliveira, J. (2022). *Aprender com todos: propostas e orientações para a promoção do sucesso escolar*. Universidade Católica Portuguesa.
- Webster-Stratton, C. (2017). *Como promover as competências socioemocionais das crianças*. Psiquilíbrios Edições.
- Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., & Gullotta, T. P. (2015). Social and emotional learning: past, present and future. In C. E. Domitrovich, W. R. P., & G. T. P. (Eds.), *Handbook of Social and Emotional Learning: Research and practice* (pp. 3-19). The Guilford Press.

Anexo I.

Termo de consentimento informado do tutor de educação (e/ou responsável legal (ou responsável legal) de cada aluno



DECLARAÇÃO DE ACEITAÇÃO E PARTICIPAÇÃO

Este documento é dirigido aos/ às tutores/as de educação e/ou responsáveis legais dos/as alunos/as do 1.º, 2.º, 3.º e 4.º anos do 1.º Ciclo do Ensino Básico do estabelecimento de ensino **X [NOME OCULTADO]**, situado em Bragança.

Vimos por este meio convidar o/s seu/a sua educando/a a participar no “*SE_kids: Projeto de promoção de competências socioemocionais no 1.º Ciclo Ensino Básico*”, desenvolvido por docentes do Instituto Politécnico de Bragança.

Este Projeto, tendo como referência o modelo CASEL, *visa promover as competências socioemocionais nos/as alunos/as do 1.º Ciclo do Ensino Básico; e desenvolver um sentido de comunidade escolar*. Neste sentido, durante os meses de março a maio de 2024, num total de dez semanas, com uma periodicidade semanal, duas mestrandas do Curso de Educação Social do Instituto Politécnico de Bragança dinamizarão atividades com as turmas do 1.º Ciclo do Ensino Básico. O trabalho desenvolver-se-á num período letivo a acordar com as docentes titulares das referidas turmas, sem interferir com a componente letiva.

No âmbito do Projeto os dados recolhidos dos/as vossos/as educando/as reportam-se à informação demográfica (idade, sexo e ano de escolaridade), e às avaliações das sessões e do Projeto. Será ainda solicitado junto da docente titular da turma dados sobre a avaliação académica nas disciplinas de Português e Matemática no final do primeiro período e do terceiro período. A docente titular de cada turma preencherá ainda antes e após a intervenção uma escala adaptada e validada para a população portuguesa (Escala de Comportamento Social em Contexto Escolar, adaptada por Raimundo et al., 2012). Esta informação será analisada de um modo global, sendo assegurada a confidencialidade e o anonimato dos dados recolhidos, não havendo identificação individual de qualquer aluno/a. Acresce referir que não haverá qualquer registo fotográfico, nem vídeo/áudio dos dados recolhidos junto dos/as alunos/as.

Considera-se que poderá ser uma mais-valia a intervenção com os/as vosso/as educandos/a, no sentido da promoção de relações interpessoais e um clima escolar positivo. Não se preveem riscos ou potenciais desconfortos para os/as alunos/as envolvidos/as, na medida em que não serão utilizados instrumentos e/ou testes invasivos. Nas intervenções com os/as mesmo/as haverá a preocupação de simplificar ou adequar a linguagem às especificidades de cada grupo etário e aos distintos níveis de maturidade socioemocional. Será também tida uma atenção especial aqueles/as que ainda apresentem dificuldades de leitura e/ou escrita.

Destaca-se ainda que a participação dos/as vosso/as educandos/as é voluntária, estando estes/as livres para escolherem se desejam participar ou não e, podendo retirar-se do Projeto ou de qualquer atividade envolvida no mesmo a qualquer momento, sem qualquer prejuízo individual ou institucional. Para a sua participação é obrigatório o consentimento informado dos tutores/as de educação (e/ou responsáveis legais dos/as alunos/as) e dos/as próprios/as educandos/as.

Aquando do término do Projeto será dinamizada uma sessão de divulgação dos resultados globais obtidos.

Para qualquer esclarecimento adicional podem contactar a Coordenadora do Projeto, a Professora Doutora Rosa Novo, através do seguinte email: rnovo@ipb.pt

CONSENTIMENTO INFORMADO

_____, Tutor/a e/ou Responsável Legal do/a aluno/a e, após auscultação do/a educando/a

(colocar nome do/a educando/a), do 1.º ano /2.º ano/ 3.º ano /4.º ano (riscar as opções que não se adequem) autorizo a sua participação no “*SE_kids: Projeto de promoção de competências socioemocionais no 1.º Ciclo Ensino Básico*”.

- Declaro ainda que li toda a informação, tendo compreendido o conteúdo do documento.
- Sei que a qualquer momento o/a meu/minha educando/a pode deixar de participar no Projeto ou em qualquer atividade envolvida no mesmo.

- Fui informado/a de que não haverá lugar a levantamento de dados sensíveis e que os dados que os/as docentes e os/as alunos/as partilhem serão utilizados estritamente no âmbito da lei.

Data:	Nome e assinatura do/a Tutor/a e/ou Responsável Legal do/a aluno/a:
-------	---



Momento de avaliação: ☐ Pré intervenção ☐ Pós intervenção

Bloco 1. Dados sociodemográficos

1. Nome do/a aluno/a: _____

2. Idade: _____

3. Sexo:

☐ Masculino

☐ Feminino

4. Ano de escolaridade:

☐ 1.º ano

☐ 2.º ano

☐ 3.º ano

☐ 4.º ano

5. Classificações obtidas no (assinalar, com uma cruz, a opção que se aplica):

☐ 1.º período. ☐ 3.º período

5.1. Português: ☐ Não Satisfaz ☐ Satisfaz ☐ Bom ☐ Muito bom

5.2. Matemática: ☐ Não Satisfaz ☐ Satisfaz ☐ Bom ☐ Muito bom

Bloco 2. Escala de Comportamento Social em Contexto Escolar (Raimundo et al., 2007)

Instruções: Classifique os comportamentos do/a aluno/a com base nas suas observações do/a mesmo **durante os últimos três meses.** Coloque, por favor, uma cruz no **1** se o/a aluno/a **não exibe** o comportamento em questão ou se não teve oportunidade de o observar; no **2** se ele/ela o exibe **poucas vezes**; no **3** se o exibe **às vezes**; no **4** se o exibe **bastantes vezes**; ou no **5** se o/a aluno/a o exibe **muito frequentemente**, baseado no seu julgamento de quão frequentemente ele ocorre. Complete, por favor, todos os itens.

	Nunca	Poucas Vezes	Às vezes	Bastantes Vezes	Muito Frequentemente
1. Cooperar com os outros alunos.					
2. Transita entre diferentes atividades de forma apropriada.					
3. Completa os trabalhos escolares sem necessidade de ser lembrado/a disso.					
4. Oferece ajuda aos outros alunos quando eles o necessitam.					
5. Participa ativamente em discussões e atividades de grupo.					
6. Compreende os problemas e necessidades dos outros alunos.					
7. Permanece calmo/a quando surgem problemas.					
8. Escuta e executa as instruções fornecidas pelos professores.					
9. Convida outros alunos a participar nas atividades.					

	Nunca	Poucas Vezes	Às vezes	Bastantes Vezes	Muito Frequentemente
10. Pede clarificação sobre instruções dadas, de forma apropriada.					
11. Tem capacidades e habilidades que são admiradas pelos colegas.					
12. Aceita os outros alunos.					
13. Completa as tarefas, escolares ou outras, de forma independente.					
14. Completa as tarefas escolares dentro do tempo determinado.					
15. Cede ou chega a um compromisso com os colegas quando necessário.					
16. Cumpre as regras da escola e da turma.					
17. Comporta-se de forma adequada na escola.					
18. Pede ajuda de forma apropriada.					
19. Interage com uma grande variedade de colegas.					
20. Produz trabalho de qualidade aceitável para o seu nível de competência.					
21. É bom a iniciar ou a juntar-se a conversas com os colegas.					
22. É sensível aos sentimentos dos outros alunos.					
23. Responde de forma apropriada quando é corrigido pelos professores.					
24. Controla o seu temperamento quando está zangado/a.					
25. Entra apropriadamente em atividades que já estão a decorrer com os colegas.					

	Nunca	Poucas Vezes	Às vezes	Bastantes Vezes	Muito Frequentemente
26. Tem boas capacidades de liderança.					
27. Ajusta-se a diferentes expectativas comportamentais em contextos diversos.					
28. Apercebe-se e elogia os feitos dos outros.					
29. É assertivo/a de forma apropriada quando precisa de o ser.					
30. É convidado/a pelos colegas a juntar-se às atividades.					
31. Mostra autocontrolo.					
32. É admirado/a ou respeitado/a pelos colegas.					

Anexo III.**Planificação das sessões dinamizadas.****Sessão n.º 1**

Domínio	-
Duração	1 hora e 30 minutos
Data	13 de março de 2024 (turma de 3.º ano) 14 de março de 2024 (turma de 4.º ano)
Objetivos	- Explicar a relevância da promoção das competências socioemocionais; - Definir, com cada turma, as regras de funcionamento das sessões; - Estabelecer uma relação securizante e de confiança; - Construir um portefólio individual.
Material	- Folhas A4; - Canetas; - Lápis de cor ou marcadores; - Cola; - K-line.
Participantes	- Turma de 3.º ano: 15 alunos (5 do sexo masculino e 10 do sexo feminino) - Turma de 4.º ano: 18 alunos (8 do sexo masculino e 10 do sexo feminino)

[25 minutos] “Minutos em círculo”

Antes da dinamização da sessão número 1, na semana anterior, a mestranda, com a colaboração das docentes titulares foi conhecer as turmas de 3.º e 4.º anos. Tendo já um prévio conhecimento das turmas, a mestranda procedeu à apresentação e clarificação dos propósitos da sua presença na sala e das sessões que se iriam realizar e nas quais tinham sido convidadas a participar.

De seguida, realizou um debate grande grupo, abordando de uma forma simples “*O que são para vocês competências socioemocionais? Já alguma vez ouviram falar sobre estas palavras?*”. Na turma de 3.º ano uma das crianças respondeu: “*é o que nós sabemos fazer*”. De seguida, outras crianças acrescentaram: “*acho que tem a ver com as nossas emoções*”. As crianças do 3.º ano de um modo consensual indicaram que: “*tem a ver com*

os outros" ou "[com] sociedade". Já na turma de 4.º ano uma criança referiu: "competências vêm de competir" e outra acrescentou: "competências vêm de objetivos". A mestranda elogiou a participação das crianças e, após este *brainstorming*, em articulação com as ideias apresentadas pelas mesmas, foi clarificado que as competências são habilidades que sabemos fazer bem, como por exemplo: aprender a andar de bicicleta, escrever, ler, entre outras. Todos temos imensas competências estas podem ser desenvolvidas ao longo da nossa vida. Foi igualmente elucidado o significado de "socioemocionais," explicitando-se que é uma palavra que inclui social (referente engloba a outras pessoas e a forma como nos relacionamos) e emocional, (referente às nossas emoções e como conseguimos lidar com elas). As competências socioemocionais referem-se às habilidades que nos ajudam a compreender e cuidar dos nossos sentimentos, além disso, ajudam-nos a relacionar melhor com os nossos amigos, a nossa família e com outras pessoas. A mestranda acompanhou-se da mascote da escola – o Topas (Figura 8) – conhecida por todos os alunos.

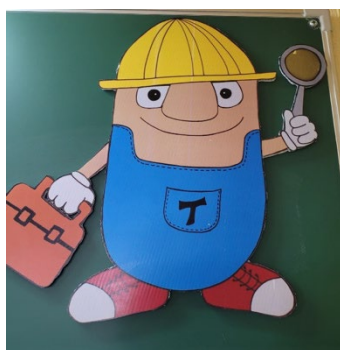


Figura 8 – Mascote Topas.

E nesse seguimento explicou que o Topas, a mascote oficial da escola, traz com ele duas coisas muito úteis: uma mala e uma lupa! Acrescentou ainda que tal como a mascote, dentro de cada um existe uma caixa cheia de ferramentas, que são como martelos ou chaves de fendas superespeciais que podem ajudar a entender e a lidar com as nossas emoções, a darem-se bem com os colegas e a tomar boas decisões. Essas ferramentas mágicas são as tais competências socioemocionais. Como exemplo de competência socioemocional foi abordada a empatia. A mestranda questionou o grupo sobre se sabiam o que é empatia. Uma criança do 3.º ano respondeu que era "*ser simpático*". As restantes crianças não sabiam. Nesta turma, a mestranda explicou que ser simpático é diferente de ser empático. Nós podemos ser simpáticos e sorrir com os nossos colegas e não ter empatia com eles. Ser empático é muito mais, é conseguir-nos colocar no lugar do outro.

É como um par de óculos mágicos que permite-nos ver o mundo pelos olhos de outra pessoa e procurar entender como ela se sente. Este aspecto também foi clarificado na turma do 4.º ano. A mestranda referiu que a mascote “Topas” se acompanha de uma lupa para reparar e observar o outro. A empatia é como esses óculos que nos permitem ver o outro em maior profundidade.

Nas turmas do 3.º e 4.º anos, a mestranda abordou ainda, em grande grupo, outra competência socioemocional: o autocontrolo, tendo indicado que esta ferramenta é parecida com os travões de um carro. Sem travões, o carro não conseguiria parar. Também precisamos de aprender a regular as nossas emoções, isso ajuda-nos a fazer escolhas mais prudentes. A este propósito uma das crianças do 3.º ano disse: *"mas o carro ao bater no outro já pára"*. Aproveitando esta interação a mestranda explicou que o carro que bateu no outro, também fez estragos, e que, de certeza, não ficou igual. Quando não usamos o autocontrolo, os tais travões, também fazem feridas no outro. Essas feridas são interiores, custam mais a cicatrizar, por isso temos de aprender a usar estas ferramentas. Quando perguntou às crianças se estavam prontas para aprender a usar essas ferramentas, todas, de forma entusiasta responderam *"Sim"*.

[20 minutos] “Nós combinámos que...”

De seguida, a mestranda mostrou um quadro elaborado em k-line que tinha o título de: *"Nós combinamos que..."*, explicando que neste quadro iriam escrever quatro regras fundamentais para o funcionamento das sessões, elaboradas em conjunto. Nas turmas de 3.º e 4.º anos foram criados pequenos grupos, compostos por 5 alunos. A mestranda pediu a cada grupo que identificasse e escrevesse quatro regras de funcionamento, a adotar nas sessões numa folha distribuída para o efeito. Na elaboração das regras a mestranda teve a preocupação de que estas fossem formuladas pela positiva e que as crianças não utilizassem a palavra “Não”. A título de exemplo, sugeriu uma regra: *"Quando um colega fala, os outros ouvem e respeitam. Que vos parece esta regra?"*. Todos concordaram. Foi assim estabelecida a primeira regra. A mestranda foi passando pelos grupos para ver se precisavam de ajuda. Quando todos os grupos terminaram a tarefa, a mestranda pediu a cada grupo que lesse em voz alta a sua regra. As professoras titulares do 3.º e dos 4.º anos escreveram as regras propostas no quadro e, em grande grupo, foram acordadas as quatro regras de funcionamento das sessões (*"Nós combinámos que..."* 1-...; 2-...; 3...; 4...).

Nas turmas do 3.º ano e do 4.º ano foram propostas as regras que se apresentam nas Figuras 9 e 10. Estas regras foram afixadas nas paredes de cada sala de aula. A mestrandu salientou a relevância de todos cumprirem essas regras, dentro e fora da sala de aula.

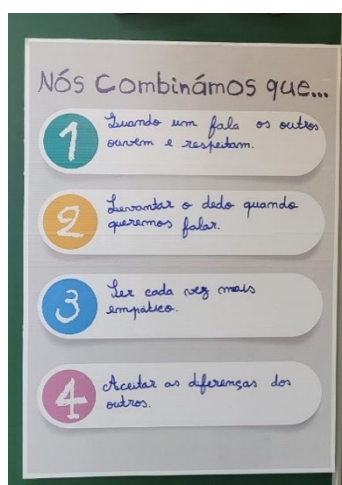


Figura 9 – Exemplo do quadro de regras elaborado com os alunos do 3.º ano.

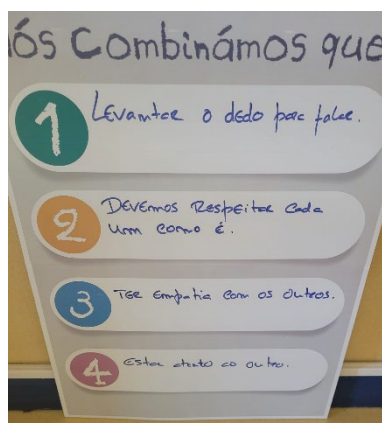


Figura 10 – Quadro de regras elaborado com os alunos do 4.º ano.

[30 minutos] “O meu portefólio”

A mestrandu explicou que todas as atividades das sessões seriam guardadas no portefólio, e que este lhes seria entregue no final das sessões. De seguida, foi entregue a cada criança uma capa e uma folha em branco (Figura 11) para que cada aluno personalizasse o seu portefólio individual.

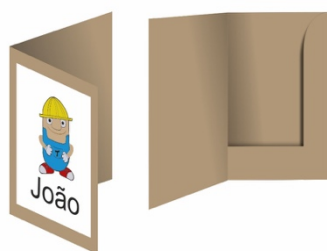


Figura 11 – Capa ilustrativa do portfólio individual dos alunos.

[15 minutos] “Nesta sessão aprendi que...”

No final de sessão a mestranda distribuiu uma folha a cada aluno pedindo que escrevesse o que tinha aprendido na sessão e explicou que essa folha seria guardada no portfólio individual. De seguida, sumariam-se as sínteses de aprendizagem da sessão, por turma:

- **Turma do 3.º ano**

- “quando um fala os outros ouvem e respeitam, levantar o dedo quando queremos falar, ser cada vez mais empáticos e aceitar as diferenças dos outros e as competências socioemocionais” (C1, 3.º ano);
- “Eu aprendi competências socioemocionais e emoções que sentimos” (C2, 3.º ano);
- “Não devemos gozar com ninguém e aprendi competências socioemocionais” (C3, 3.º ano);
- “empatia é uma coisa boa (...); competências são habilidades e sociomocionais quer dizer social e emoções” (C4, 3.º ano);
- “Quando um fala os outros ouvem e respeitam” (C5, 3.º ano);
- “ser mau faz dor aqueles que o mau faz” (C6, 3.º ano);
- “não se deve gozar com as pessoas” (C7, 3.º ano);
- “devemos por o dedo no ar quando queremos falar, quando um fala os outros ouvem e respeitam, ser cada vez mais empático e aceitar as diferenças” (C8, 3.º ano);
- “devemos respeitar a cultura e as diferenças” (C9, 3.º ano)
- “Aprendi as competências socioemocionais” (C10, 3.º ano);
- “Aprendi o que é a empatia e o que significa competências sociomocionais” (C11, 3.º ano)
- “temos de escutar e respeitar os colegas quando estão a falar, temos de ser cada vez mais empáticos, o que são as competências socioemocionais, temos de levantar o braço para falar e temos de aceitar as diferenças entre nós” (C12, 3.º ano);
- “aprendi as regras” (C13, 3.º ano);
- “devemos respeitar e por o dedo no ar para falar” (C14, 3.º ano);
- “o que são as competências socioemocionais e a empatia” (C15, 3.º ano).

- **Turma do 4.º ano**

- “Devemos expressar as nossas emoções” (C1, 4.º ano);

- “Devemos respeitar as regras e aprendi que existem competências socioemocionais” (C2, 4.º ano);
- “Temos que respeitar os direitos dos outros. Quando queremos falar temos que levantar o dedo no ar” (C3, 4.º ano);
- “A expressar os nossos sentimentos, não faz mal. Aprendi novas palavras” (C4, 4.º ano);
- “Aprendi que as palavras social e emocional significam expressar as nossas emoções” (C5, 4.º ano);
- “Devemos respeitar-nos uns aos outros e não chatear” (C6, 4.º ano);
- “Aprendi as competências socioemocionais, o significado da palavra competências e socioemocional. E fizemos um quadro com regras” (C7, 4.º ano);
- “Devemos ter empatia com os outros e que as emoções regulam-se. E aprendi duas novas palavras, novas que são competências e socioemocionais” (C8, 4.º ano);
- “Deve-se respeitar os outros e as regras que combinámos para sermos melhores pessoas enquanto adultos” (C9, 4.º ano);
- “nós temos emoções e nem sempre as conseguimos controlar. Quando estamos com raiva devemos tentar controlar” (C10, 4.º ano);
- “Há regras e temos que as respeitar. Toda a gente tem emoções que não se controlam” (C11, 4.º ano);
- “Temos de controlar as nossas emoções e temos de respeitar tudo o que nos dizem” (C12, 4.º ano);
- “As emoções são muito importantes e não devemos prendê-las porque quanto mais as prendemos mais as emoções ficam dentro de nós. Também aprendi que chorar faz bem e pode ajudar a libertar a raiva” (C13, 4.º ano);
- “Temos de cumprir as regras da sala e também o que significa as duas palavras – competência socio emocional” (C14, 4.º ano);
- “devemos respeitar as pessoas como são. Duas palavras novas competências e socioemocionais. Devemos ter empatia com os outros” (C15, 4.º ano);
- “Devemos gerir as nossas emoções” (C16, 4.º ano);
- “Existem competências socioemocionais” (C17, 4.º ano);
- “Devemos cumprir as regras, aprendemos sobre competências socioemocionais, a respeitar os outros como são” (C18, 4.º ano).

Por último, preencheram a ficha de avaliação da sessão, a qual integrou três questões com as respectivas opções de resposta. Todas as crianças da turma do 3.º ano responderam na questão 1 (“Participei na discussão dos temas tratados com”) “Com Muito entusiasmo”, na questão 2 (“Com as atividades que desenvolvemos aprendi”) “Muito” e na questão 3 (“Gostei das atividades que fizemos hoje”) “Muito”. Na turma do 4.º ano, na questão 1, 15 crianças responderam “Muito entusiasmo” e três alunos responderam “Algum entusiasmo”; na questão 2, 17 crianças responderam “Muito” e 1 referiu “Pouco”; na questão 3, 17 alunos responderam “Muito” e 1 referiu “Pouco”.

Terminada a sessão os materiais foram arquivados no portefólio individual de cada aluno.

Notas de campo da sessão

- Turma de 3.º ano

“Notei que algumas crianças demonstram resistência em falar abertamente sobre as suas emoções.” (Nota de campo, sessão 1, turma de 3.º ano, 13 de março de 2024)

- Turma de 4.º ano

“A turma do 4.º ano demonstrou uma maior capacidade de reflexão sobre os conceitos apresentados. Notei que eles estavam mais confortáveis em expressar opiniões e em refletir sobre conceitos abstratos”. (Nota de campo, sessão 1, turma de 4.º ano, 14 de março de 2024)

Bibliografia de apoio à elaboração da sessão

Sessão n.º 2

Domínios	Autoconhecimento
Duração	1 hora 30 minutos
Data	08 de abril de 2024 (turma de 4.º ano) 09 de abril de 2024 (turma de 3.º ano)
Objetivos	- Promover o reconhecimento das potencialidades/ pontos fortes e dificuldades/limitações no próprio e nos outros.
Material	- Papel e canetas para cada aluno; - Postais; - Cartões; - Caixa em papel; - Marco de correio; - Folhas A5.
Participantes	- Turma de 3.º ano: 15 alunos (5 do sexo masculino e 10 do sexo feminino) - Turma de 4.º ano: 18 alunos (8 do sexo masculino e 10 do sexo feminino)
[20 minutos] “Minutos em círculo” A sessão teve início com um breve acolhimento dos alunos. De seguida, a mestrande deu início à sessão realizando uma breve revisão da sessão anterior, nomeadamente, abordando o construto de competências socioemocionais. Foi satisfatório perceber o entusiasmo em relação ao uso do quadro de regras, tal como referido para uma das crianças: <i>“Adoro ver o quadro as regras que criámos e já estamos a aplicá-las no recreio”</i>. [25 minutos] “Reflexos no espelho” - Pontos fortes/ potencialidades Seguiu-se um exercício individual, tendo a mestrande distribuído um cartão a cada aluno (Figura 12) e foi pedido que cada um, por escrito, identificasse três pontos fortes que o definissem. Também foi ainda pedido que cada aluno refletisse sobre as seguintes questões: <i>“Foi fácil escrever sobre mim? Como me senti a realizar este exercício? Porquê?”</i>.	



Figura 12 – Cartões utilizados nas turmas de 3.º e 4.º anos para identificação dos pontos fortes individuais.

No que concerne à identificação dos pontos fortes, reconheceram a dificuldade em falar sobre si mesmos, visto que não estavam habituados. Importa referir que foi assegurado o tempo necessário para que cada aluno pudesse escrever a resposta às questões solicitadas. Durante a execução do exercício várias crianças iam mencionando: *“Este exercício está a ser difícil.”*, *“Nunca tinha pensado sobre mim”* ou *“Não sei se tenho pontos fortes”*. Um dos alunos da turma do 4.º ano, estava com dificuldade em escrever sobre ele e começou a chorar. Perante esta situação, a mestrande abordou-o, dizendo que todos temos pontos fortes e que ele tinha seguramente, pelo que levasse o seu tempo para refletir, e que escrevesse quando se sentisse confortável. Sendo este um exercício de reflexão, a mestrande pediu silêncio à turma de 4.º ano, pois havia colegas que estavam com dificuldade em escrever, e seria necessário respeitar o tempo de cada um. O aluno que inicialmente manifestou dificuldade em questão acabou por realizar o exercício com sucesso, dizendo à mestrande *“Senti-me bem!”*, outros alunos do 3.º e 4.º anos referiram: *“Afinal foi mesmo bom”*, *“Pensei sobre mim”*; *“Descobri coisas sobre os meus colegas”* ou *“É engraçado, nunca tinha pensado sobre mim”*. Os cartões dos alunos foram colocados numa Caixa Mistério elaborada para cada turma (Figura 13).

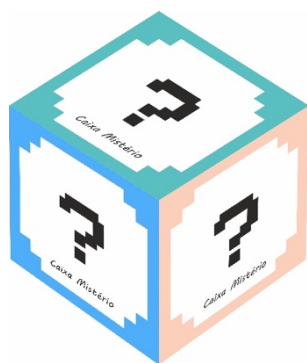


Figura 13 – Caixa Mistério.

Posteriormente, foi pedido a cada aluno que tirasse um cartão da Caixa Mistério, tentando adivinhar quem seria o colega com os três pontos fortes que o definam. Alguns colegas conseguiram adivinhar, no entanto, a maioria foi-se surpreendendo com a diversidade de pontos fortes/ potencialidades nos colegas. Este exercício acabou por demorar mais tempo do que o inicialmente planificado.

- Aspetos a melhorar

De seguida, foi pedido a cada aluno que por escrito identificassem três aspetos que gostariam de melhorar em si mesmos: *“Eu gostava de melhorar estas três características em mim”*. A mestranda reparou que este exercício foi mais fácil de realizar do que o anterior. Alguns dos aspetos a melhorar prenderam-se com o aproveitamento escolar, nomeadamente às disciplinas de Matemática e Português, podendo destacar-se outras frases como: *“Guardar melhor os segredos”, “Melhorar a minha timidez”, “Não ter medo de me expressar”, “Melhorar a concentração”, “Gostava de ser mais calmo” “Gostava de melhorar as minhas maldades”, “Gostava de conseguir descrever-me”*.

[30 minutos] “Postal do Elogio”

A mestranda distribuiu postais e, para cada aluno, foi solicitado que redigisse algo, elogiando o colega de turma que, aleatoriamente, lhe foi atribuído. Após terminarem os postais, incentivou-se a reverem o que escreveram, assegurando que fosse uma mensagem respeitosa e construtiva. Os postais foram colocados num marco do correio elaborado pela mestranda para o efeito (Figura 14). Posteriormente, a mestranda ia retirando um postal de cada vez, solicitando ao aluno que escreveu o postal, que entregasse à pessoa que elogiou. Seguidamente, o destinatário do postal leu em voz alta as frases escritas. É ainda de salientar que foi clarificado aos alunos que não era obrigatório ler em voz alta o Postal do Elogio, só partilhava com a turma quem quisesse. Foi unânime em ambas as turmas querer fazer a partilha.



Figura 14 – Postal do Elogio e Marco do Correio.

[15 minutos] “Nesta sessão aprendi que...”

Em grande grupo, foi estimulada a síntese das principais aprendizagens da sessão dinamizada. Esta sessão teve um impacto bastante positivo, uma vez que os alunos não tinham por hábito escrever postais, nem refletir sobre si mesmos. Estavam entusiasmados e curiosos para receber o seu postal e saber quem o tinha escrito. Nesta sessão foi também solicitado que, cada aluno, realizasse uma apreciação global do funcionamento da sessão, sendo referenciado, como se evidencia de seguida, nas respostas de cada turma:

- **Turma do 3.º ano**

- “Pensei sobre mim. Aprendi os meus pontos fortes” (C1, 3.º ano);
- “Elogiei, decorei, e meti uma palavra positiva com as iniciais do meu nome” (C2, 3.º ano);
- “O que sei fazer e o que preciso de melhorar; gostei muito desta aula” (C3, 3.º ano);
- “a falar sobre mim, a elogiar as pessoas, a decorar, a fazer cartas e muitas mais coisas”; (C4, 3.º ano);
- “Aprendi que tenho que respeitar os outros” (C5, 3.º ano);
- “falar e escrever sobre mim não é uma coisa má” (C6, 3.º ano);
- “[aprendi] a falar de nós” (C7, 3.º ano);
- “temos de pensar mais e conhecer mais os nossos amigos, vamos aprender muito mais e é muito fixe” (C8, 3.º ano);
- “coisas positivas e também aprendi que temos que respeitar os outros” (C9, 3.º ano);
- “emoções positivas” (C10, 3.º ano);
- “a contar as partes positivas dos outros” (C11, 3.º ano);
- “fazer cartas a elogiar pessoas, a ser cada vez mais discreto e a descrever 3 pontos que me definam” (C12, 3.º ano);
- “sentimentos sobre mim” (C13, 3.º ano);
- “a elogiar os outros e pensarmos pelo positivo” (C15, 3.º ano).

- **Turma do 4.º ano**

- “A falar de nós próprios. O postal do elogio pode revelar coisas que uma pensa sobre si e ensina-te a ser bondoso” (C1, 4.º ano);
- “Todas as pessoas conseguem elogiar alguém” (C2, 4.º ano);
- “Devo melhorar a forma de ser, respeitar o que os colegas dizem e aprendi a falar sobre mim” (C3, 4.º ano);

- “Que há pessoas que pensam coisas muito boas sobre mim. Descobri coisas novas sobre mim.” (C4, 4.º ano);
- “Cada um é como é. Cada um sabe fazer coisas melhor que outras e cada um tem de melhorar coisas diferentes” (C5, 4.º ano);
- “O elogio é importante” (C6, 4.º ano);
- “Nesta sessão aprendi mais sobre mim e a não ter medo de falar, inclusive de dar elogios” (C7, 4.º ano);
- “não é tão fácil escrever sobre mim. Eu não tenho só qualidades, mas também defeitos” (C8, 4.º ano);
- “Há pessoas que falam bem de nós” (C9, 4.º ano);
- “cada um tem emoções diferentes e mesmo que sejam gêmeos têm emoções diferentes” (C10, 4.º ano);
- “Toda a gente é diferente e todos podem melhorar. Aprendi a falar sobre mim e também aprendi a expressar-me” (C11, 4.º ano);
- “Devemos falar sobre o que sentimos e sem medo” (C12, 4.º ano);
- “Devemos cuidar dos nossos sentimentos e ter calma” (C13, 4.º ano);
- “Aprendi a despertar os meus sentimentos e a elogiar as pessoas” (C14, 4.º ano);
- “devo-me exprimir mais, confiar nas professoras, falar dos meus erros e que não devo ser tímido” (C15, 4.º ano);
- “Algumas pessoas que eu não esperava têm boas imagens minhas” (C16, 4.º ano);
- “Devemos elogiar e conhecer bem as pessoas que nos rodeiam” (C17, 4.º ano);
- “Sei muito sobre mim e que se alguém tiver dificuldades numa coisa não faz mal. Que sou querido” (C17, 4.º ano);
- “Sou mais forte do que pensava. Devemos respeitar toda a gente. Eu posso expressar as emoções” (C18, 4.º ano).

Os alunos preencheram ainda a ficha de avaliação da sessão. Na turma do 3.º ano na questão 1 (“Participei na discussão dos temas tratados com”) todos os alunos responderam “Muito entusiasmo”; na questão 2 (“Com as atividades que desenvolvemos aprendi”) 14 alunos responderam “Muito” e 1 aluno respondeu “Pouco”; na questão 3 (“Gostei das atividades que fizemos hoje”) todos responderam “Muito”. No que concerne à turma do 4.º ano, na questão 1, 16 alunos responderam “Muito entusiasmo” e 2 alunos responderam “Algum entusiasmo”, justificando que sentiam que participavam pouco na discussão dos temas; na questão 2, 16 alunos responderam “Muito” e 2 alunos

referiram “Pouco” e, na questão 3, 17 alunos responderam “Muito” e 1 aluno referiu “Pouco”.

No final da sessão, os materiais foram arquivados no portfólio individual de cada aluno.

Notas de campo da sessão

- Turma de 3.º ano

“Numa troca de impressões, a docente referiu-me que os alunos tinham passado a tarde toda da sessão anterior e durante a semana, dentro e fora da sala de aula a falarem da empatia e das regras com os colegas. Consegui perceber que a sessão teve um impacto positivo e que os alunos não só estavam a compreender o conceito de empatia como também a integrá-lo nas suas interações diárias na sala de aula e no recreio. Verifiquei alguma dificuldade inicial em refletirem sobre si próprios, o que gerou comentários como: "Nunca tinha pensado sobre mim" e "Este exercício está a ser difícil". Apesar das dificuldades, todos os alunos completaram o exercício. Muitos deles nunca tinham escrito para nenhum amigo ou colega e nunca tinham recebido uma carta antes. Reparei que as crianças do 3.º ano não sabiam onde colocar a carta, uma vez que muitos nunca tinham visto um marco do correio e outros nunca colocaram na ranhura do mesmo, o que tornou a atividade ainda mais especial. Apercebi como esta sessão contribuiu significativamente para o desenvolvimento do auto e do hétero conhecimento dos alunos, mas sinto que tenho de continuar a reforçar esses temas nas próximas sessões” (Nota de campo, sessão 2, 08 de abril de 2024, turma de 3.º ano, 08 de abril de 2024)

- Turma de 4.º ano

“Tive de reforçar a importância de continuar a aplicar as regras no dia a dia, visto que esta turma do 4.º ano é mais desafiante a nível comportamental. Interpelam-se muito na vez de falar, não respeitando a vez do outro. Senti que tiveram dificuldade em falar sobre si próprios e que, comparativamente com a turma do 3.º ano, os alunos do 4.º ano embora tenham maior maturidade, também não têm por hábito falar de si mesmos e refletir. Um dos alunos ficou particularmente emocionado e chorou, por não conseguir ver os seus pontos fortes. Apoiei-o a identificar pontos fortes e dei-lhe o tempo necessário para refletir e que eu estava ali para o apoiar. Neste momento precisei de intervir na turma, uma vez que, alguns alunos já tinham terminado o exercício e estavam barulhentos, destabilizando a restante turma. Disse-lhes que era preciso

respeitar quem ainda não tinha terminado e que cada um tem o seu tempo, relembrando as regras que foram combinadas na sessão anterior. O aluno acabou por completar o exercício com sucesso, dizendo: "Senti-me bem!" (Nota de campo, sessão 2, turma de 4.º ano, 09 de abril de 2024)

“Fiquei com a percepção de as atividades de autoconhecimento necessitam de mais tempo na planificação para a sua execução. Refletir sobre si mesmo é algo que requer um espaço mais prolongado, permitindo que cada aluno, ao seu ritmo, possa explorar as suas emoções e pontos fortes. Senti ainda que precisaria de um ambiente mais tranquilo e com mais tempo dedicado aos alunos para que possam beneficiar completamente desta experiência. Até eu me senti impotente, tendo que respeitar o tempo da atividade, estava a limitá-los na execução da tarefa, acabando por ter que prolongar a duração da sessão, a pedido da docente”. (Nota de campo, sessão 2, turma de 4.º ano, 09 de abril de 2024)

“Observo que existem conflitos prévios e que se arrastam na turma. Um dos alunos não gostou da colega que aleatoriamente lhe calhou para escrever os elogios e disse-me que não queria escrever o postal. Curiosamente, essa pessoa também teve de escrever para ele. Perguntei então, porque não queria escrever e respondeu-me que não tinha nada bonito para lhe dizer, uma vez que ela tinha sido má com ele. Passei algum tempo com ele, enquanto os outros faziam a atividade e disse-lhe que compreendia como se sentia, mas que se não escrevesse, a colega também não ia receber o postal, o que fazia com que ela ficasse triste. Percebi que naquele momento não ia mesmo escrever, estava mesmo triste por ter de escrever para a colega. Sugeri que com mais calma que escrevesse algo, seria até boa ideia que nesse postal, podia mesmo dizer que se tinha sentido triste com as atitudes da colega e que gostava muito que ela melhorasse o seu comportamento. Dando o tempo necessário, fui ter com ele e perguntei se ele se já tinha escrito o postal uma vez que seria a entrega. Disse-me que ainda não escreveu e que gostava que eu ajudasse porque ficou a pensar no que eu lhe tinha dito e então ia mesmo escrever isso. Gostava que ela mudasse o seu comportamento e as suas atitudes conseguiu escrever e sentiu-se bem por fazê-lo. Quando recebeu o postal da colega ficou muito surpreendido e extremamente feliz com o que ela escreveu sobre ele, no final veio abraçar-me e dizer-me: “obrigado por me ajudares não sabia que ela pensava isso sobre mim fiquei mesmo muito feliz. Apesar das dificuldades de relacionamento, notei a partilha voluntária dos elogios. A turma está a desenvolver um ambiente de

confiança. O envolvimento global na sessão foi excelente, com a maioria dos alunos expressando alto nível de participação e satisfação com as atividades. Será importante continuar a explorar essas competências nas sessões seguintes, com ênfase no autoconhecimento e na confiança interpessoal” (Nota de campo, sessão 2, turma de 4.º ano, 09 de abril de 2024).	
Bibliografia de apoio à elaboração da sessão	- Instituto de Apoio à Criança. (2011). <i>Guia do animador: ideias e práticas para criar e inovar</i>. Sílabo.

Sessão n.º 3

Domínio	Autoconhecimento e Consciência social
Duração	1 hora 30 minutos
Data	10 de abril de 2024 (turma de 3.º ano) 11 de abril de 2024 (turma de 4.º ano)
Objetivos	- Promover o reconhecimento das potencialidades no próprio e no outro; - Identificar emoções positiva e negativas; - Reconhecer a diversidade da experiência emocional; - Identificar e nomear, em si próprio emoções e sensações corporais.
Material	- Postais; - Cartões; - Quadro interativo; - Roleta; - Folhas A5;
Participantes	- Turma de 3.º ano: 15 alunos (5 do sexo masculino e 10 do sexo feminino) - Turma de 4.º ano: 18 alunos (8 do sexo masculino e 10 do sexo feminino)

[10 minutos] “Minutos em círculo”

A mestrandia iniciou a aula cumprimentando as crianças, perguntou como se sentiam e como estava a correr a semana. De seguida, deu início à sessão e, junto de cada aluno estimulou, por escrito, a reflexão em torno das seguintes questões: “*O que sentiste ao ouvir os elogios? Ficaste surpreendido? Reconheces essas características em ti? Já alguém te tinha feito estes elogios?*” A mestrandia reservou ainda um momento na sessão para que os alunos pudessem, se assim o desejassem, partilhar como se sentiram ao receber e enviar o postal. Todos os alunos do 3.º e 4.º anos, gostaram de receber os elogios e perceber as características positivas que os seus colegas escreveram sobre eles. Eis alguns relatos:

- “Adorei receber o postal”;
- “Nunca tinha recebido um postal”;
- “Nunca tinha ido ao Marco do Correio! Fiquei tão feliz!”;
- “Gostei do que o meu colega me escreveu”;

- “Não sabia que pensava isto de mim, fiquei feliz”.

[40 minutos] “As emoções básicas”

No início da sessão foi apresentado um pequeno vídeo disponível no YouTube e intitulado “As emoções básicas para crianças - Alegria, tristeza, medo, raiva, nojo e surpresa” -, com a duração de 5 minutos (disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=6J1fO2wUAW>). Após a visualização do mesmo, procedeu-se a uma discussão em grande grupo em torno das seguintes questões: “*Que emoções conheces?*” (p.e., alegria, tristeza, medo, raiva, nojo, surpresa), e “*Quais dessas emoções são positivas e negativas? E para que servem as emoções?*”. A mestrande colocou no quadro as emoções identificadas pelo grupo. Os alunos do 3.º ano e do 4.º ano identificaram as emoções básicas - Alegria, Tristeza, Medo, Raiva, Nojo e Surpresa. A mestrande debateu com o grupo a relevância das emoções e reiterou que todas as emoções são necessárias, pois estas influenciam o comportamento e a adaptação do ser humano. Recorrendo à explicação proposta por Moreira (2004) foi clarificado com os grupos do 3.º ano e do 4.º ano que: “*As emoções são como sinais que o nosso corpo dá acerca das coisas. Se estamos perante uma situação perigosa, o corpo dá-nos sinais de perigo. O corpo dá-nos sinais diferentes conforme as situações. Os sinais não fazem nada sozinhos. Por isso é importante aprendermos a identificar os sinais do nosso corpo nas diferentes situações*”. Na sequência desta reflexão, a mestrande referiu que todas as emoções têm a sua importância, ajudam-nos na resposta e adaptação às diversas situações, dando os seguintes exemplos para clarificação dos conceitos: “*Em relação à emoção Nojo, imaginamos um alimento estragado, o que acontece ao cheirar?*” responderam em conjunto: “cheira mal”, “tem mau aspeto”, a mestrande questionou-os novamente: “*depois de cheirar, conseguiam ingerir esse mesmo alimento?*”, todos responderam “*Não, que nojo...*”. A situação de Nojo atua como mecanismo de defesa e proteção, evitando desta forma não ficarmos doentes ou contaminados. Em relação à emoção Tristeza, a mestrande reforçou a importância de identificarmos e sentirmos essa emoção, pois faz parte, assim como o dia precisa da noite, também há dias chuvosos e de sol, o que é importante entenderem que é uma parte natural e essencial no nosso quotidiano. Também referenciaram que “*Muitas das vezes choramos e não é de tristeza, mas sim, de alegria*”, entendendo que a tristeza não é considerada só uma emoção negativa, reconhecendo e aceitando-a, explicando que

os indicadores de reconhecimento são sinais ou alertas importantes, demonstrando exemplos reais na expressão facial, corporal e linguagem verbal.

[25 minutos] “Roleta das emoções”

De seguida, com recurso a uma roleta das emoções (Figura 15), elaborada pela mestrandia, foram organizados em grupos. Na turma de 3.º ano criaram-se três grupos de cinco, e na turma de 4.º ano três grupos de cinco e um grupo composto por quatro elementos. Cada grupo elegeu um representante para girar a roleta. Esta roleta integrava as seguintes afirmações: “*Na escola sinto-me... [triste/ com medo/ raiva/ surpresa/a/ alegre] quando...*”. Foi clarificado que face à emoção que surgisse na roleta teriam de identificar uma situação no contexto escolar na qual se tivessem sentido dessa forma. Mais especificamente, cada pequeno grupo teria de, com base na emoção que lhes tocou na roleta, preencher uma tabela com três colunas: (i) situação - “*O que aconteceu?* (p.e., Discussão entre amigos no recreio), (ii) emoção - “*Que emoção negativa sentiste?*” (p.e., Raiva) e (iii) indicadores de reconhecimento emocional - “*Como reagiste nessa situação?* (p.e., cara vermelha, aumento do tom de voz, ...) (Figura 16).



Figura 15 – Roleta das Emoções.

The image shows a worksheet titled "ROLETA DAS EMOÇÕES" in a colorful, bubbly font. Below the title, there are five distinct input areas, each with a red header label: "Grupo" (a small box), "Data" (a small box), "Situação" (a larger box with horizontal lines), "Emoção" (a larger box with horizontal lines), and "Indicadores de reconhecimento emocional" (a box with horizontal lines). The entire form is set against a light gray background with a subtle shadow effect.

Figura 16 – Ficha da Roleta das Emoções.

A mestranda estimulou a partilha em grande grupo, questionando os participantes se já houve alguma situação na qual se tivessem sentido daquela forma. A título de exemplo, um grupo da turma do 3.º ano trabalhou o medo, tendo descrito as seguintes situações: “Tenho medo que me batam na escola” e “Tenho medo de ficar trancada na sala de aula.”. Quanto aos indicadores de reconhecimento: “Ficámos a tremer e coração a bater”. Na turma do 4.º ano, um dos grupos trabalhou a Raiva, referenciando: “Quando ficamos de castigo na escola” e “O nosso corpo fica apertado [e exemplifica o discurso com os punhos fechados]”; “Estávamos a brincar eu e o meu colega no intervalo, desentendemos e começámos aos empurrões. Senti raiva. Acho que nesta situação reagi mal. Se fosse hoje, gostava de ter falado com ele e assim não acontecia nada”; “Estava a jogar à apanhada e meteram-se à minha frente de propósito para eu perder. Senti-me triste e frágil porque estava muito sensível de uma situação da minha irmã e reagi mal. Agora gostaria de não me ter importado e de ter sido mais forte”; “Aconteceu um conflito no recreio e chatee-me com amigos de quem eu gosto. Senti muita tristeza. Reagi com muita raiva. Gostaria de ter parado, respirar e depois ter avançado”.

[15 minutos] “Nesta sessão aprendi que...”

Em grande grupo, foi estimulada a síntese das principais aprendizagens da sessão dinamizada, sendo reiterado que é possível aprender a controlar as emoções. Esta sessão foi de extrema importância para eles, pois compreenderam e reconheceram as emoções, e os seus indicadores. Fomentou-se ainda, o espírito de grupo, a colaboração, a troca de ideias, uma vez que nunca trabalharam em grupo, como se exemplifica de seguida:

- **Turma de 3.º ano**

- “a trabalhar em equipa; aprendi as emoções básicas: alegria, surpresa, medo, raiva, tristeza e nojo. E amei os elogios” (C1, 3.º ano);
- “descobri que eu e a x [nome ocultado] eramos muito simples e aprendia as emoções simples” (C2, 3.º ano);
- “gosto muito das aulas da Madalena e aprendi a trabalhar em equipa” (C3, 3.º ano);
- “descobri que não consigo controlar as minhas emoções e que trabalhar em grupo é fácil e que eu e a x [nome ocultado] somos as mais assustadoras da turma” (C4, 3.º ano);
- “aprendi a trabalhar em equipa” (C5, 3.º ano);
- “ao sentir sentimentos fazemos gestos que as pessoas percebem. Aprendi que preciso fazer mais elogios” (C6, 3.º ano);
- “as emoções devem controlar-se; devemos elogiar as pessoas” (C7, 3.º ano);
- “todas as emoções são boas e espero aprender mais” (C8, 3.º ano);
- “Quando nós estamos com raiva devemos controlar” (C9, 3.º ano);
- “as emoções, indicadores de reconhecimento emocional e o que os meus amigos sentiam” (C10, 3.º ano);
- “aprendi que não sei controlar as minhas emoções” (C11, 3.º ano);
- “devemos trabalhar em grupo, a descrever emoções e controlar as emoções; devemos saber gerir as emoções” (C12, 3.º ano);
- “temos pensamentos bons e maus” (C13, 3.º ano)
- “todos têm as suas emoções” (C14, 3.º ano);
- “as pessoas têm formas diferentes de sentir as emoções” (C15, 3.º ano).

- **Turma de 4.º ano**

- “As emoções são uma parte muito importante do nosso corpo” (C1, 4.º ano);

- “Todas as emoções são importantes porque se não as tivéssemos não seríamos nada” (C2, 4.º ano);
- “As emoções, a tristeza, a raiva, o medo, o nojo, a surpresa e a alegria e todas as emoções podem ser negativas e positivas” (C3, 4.º ano)
- “As emoções não são negativas e positivas” (C4, 4.º ano)
- “Aprendi as emoções (raiva, tristeza, alegria, medo e surpresa). Aprendemos indicadores emocionais de cada emoção” (C5, 4.º ano);
- “As emoções são importantes e também nos podem ajudar” (C6, 4.º ano);
- “Esta aula foi top porque eu não sabia que existia o nojo” (C7, 4.º ano);
- “as emoções base são raiva, alegria, nojo, tristeza, surpresa e medo” (C8, 4.º ano);
- “As emoções podem ser positivas e negativas. Gostei muito das atividades” (C9, 4.º ano);
- “todas as emoções são positivas e não negativas” (C10, 4.º ano);
- “Aprendi as emoções - tristeza, surpresa, raiva, medo, alegria e nojo. Também aprendi que todas as emoções podem ser negativas e positivas. Todas elas têm um lado bom e mau. Sou mais do que eu achava que era. E que antes de bater temos de pensar, respirar e depois agir” (C11, 4.º ano);
- “Coisas que ainda não sabia sobre várias emoções” (C12, 4.º ano);
- “A emoção tristeza, raiva, surpresa, alegria, nojo podem fazer bem e mal” (C13, 4.º ano);
- “Todas as emoções são importantes para o positivo e no negativo e a sentir as emoções” (C14, 4.º ano);
- “Todas as emoções são importantes” (C15, 4.º ano);
- “As emoções podem ser reconhecidas e provocadas” (C16, 4.º ano);
- “Aprendi sobre as emoções” (C17, 4.º ano);
- “Todas as emoções podem ser positivas. Todas as pessoas são diferentes, e nem sempre as pessoas concordam com as opiniões das outras” (C18, 4.º ano).

Foi também solicitado que cada aluno realizasse uma apreciação global do funcionamento da sessão. Na turma do 3.º ano na questão 1 (“Participei na discussão dos temas tratados com”): 14 alunos responderam “Muito entusiasmo” e 1 aluno indicou “Algum entusiasmo”; na questão 2 (“Com as atividades que desenvolvemos aprendi”) 15 alunos responderam “Muito” e na questão 3 (“Gostei das atividades que fizemos hoje”) todos (15 alunos) responderam “Muito”. Na turma do 4.º ano, na questão 1, 18

alunos responderam “Muito entusiasmo”; na questão 2, 18 alunos responderam “Muito” e na questão 3, 18 alunos responderam “Muito”.

No final da sessão, os materiais foram arquivados no portfólio individual de cada aluno.

Notas de campo da sessão

- Turma de 3.º ano

“Todos os alunos gostaram de receber os elogios, referindo frases com alegria: "Adorei receber o postal" e "Fiquei feliz com o que o meu colega escreveu sobre mim!” (Nota de campo, sessão 3, 10 de abril de 2024, turma do 3.º ano, 08 de abril de 2024)

Turma de 4.º ano

-

Bibliografia de apoio à elaboração da sessão	- Moreira, P. (2004). <i>As emoções são nossas amigas</i> . Porto Editora.
--	--

Sessão n.º 4

Domínios	Autorregulação
Duração	1 hora 30 minutos
Data	17 de abril de 2024 (turma de 3.º ano) 18 de abril de 2024 (turma de 4.º ano)
Objetivos	- Compreender a relação entre emoções, pensamentos, sensações corporais e influência destes no comportamento; - Identificar e mobilizar estratégias adaptativas de autorregulação emocional.
Material	- Poster e miniaturas - “Dedos que respiram”; - Semáforo; - Folhas de cartolina com a silhueta de uma nuvem; - Folhas A5; - Caneta.
Participantes	- 3.º ano: 15 alunos (5 do sexo masculino e 10 do sexo feminino) - 4.º ano: 16 alunos (8 do sexo masculino e 8 do sexo feminino)

[20 minutos] “Minutos em círculo”

A mestranda iniciou a sessão cumprimentando as crianças, e perguntou como se sentiam e como estava a correr a semana. Posteriormente, a mestranda procedeu à revisão dos conteúdos abordados na sessão anterior, aludindo à relação entre as emoções e as sensações corporais: *“Lembram-se quando na semana passada falámos que o nosso corpo nos dá sinais diferentes conforme as situações. Aprendemos também a identificar os sinais que o nosso corpo nos dá em diferentes situações. Cada um de nós pode controlar as emoções, o que sentimos, o que pensamos e o que fazemos. Hoje vamos aprender a controlar os sinais do nosso corpo.”*

Adotando as propostas de Bisquerra et al. (2010) e Moreira (2004), a mestranda abordou com o grupo estratégias para controlar as emoções negativas, começando pela técnica do semáforo. Deste modo, explicou ao grupo que: *“Tal como um semáforo, o nosso corpo dá-nos sinais em diferentes situações, contudo, são apenas sinais, não fazem nada sozinhos. Por exemplo, quando estamos com fome, o nosso estômago também nos dá sinais de fome. Este sinal serve para não nos esquecermos de ir comer. O corpo também indica quando temos frio, fome, sede, sono... Os sinais dão-nos pistas.*

Por exemplo, o sinal vermelho do semáforo é apenas um sinal. É o condutor que tem de parar o carro. E quando está verde, também é o condutor que tem de avançar. A partir de agora sempre que te depares com uma situação que te irrite ou aborreça muito pensa no semáforo. Assim, pensa na luz vermelha e pára alguns segundos para refletir. Em segundo lugar pensa na luz amarela do semáforo. Nesta fase deves respirar fundo até conseguires pensar com clareza. Quando fores capaz pensa na luz verde do semáforo. Neste ponto, podes explicar o teu problema e como te sentes e tentar encontrar uma solução”. A mestranda elaborou um semáforo (Figura 17). Como este semáforo tinha as três luzes, à medida que as luzes iam acendendo, foi trabalhada esta técnica. Mais especificamente, o grupo tinha de parar perante o vermelho; respirar fundo perante o amarelo e quando confrontadas com a cor verde ao explicar o problema e o como se sentiam”. A abordagem visual e prática deste exercício foi particularmente útil nas turmas do 3.º ano e do 4.º ano.



Figura 17 – Semáforo elaborado para a sessão com os alunos do 3.º ano e do 4.º ano.

[20 minutos] “Dedos que respiram”

A mestranda realizou com o grupo um exercício de relaxamento com recurso à respiração. Como recurso de apoio à realização deste exercício elaborou um cartaz intitulado “Dedos que respiram” (Figura 18) com a síntese dos passos exercitados na sessão. Foi distribuído junto de cada uma miniatura do cartaz para os alunos poderem posteriormente trazer com eles e usá-lo no dia-a-dia.



Figura 18 - Cartaz de apoio à realização da técnica de relaxamento respiratório.

[20 minutos] “A Magia de me acalmar”

A mestranda convidou cada aluno a partilhar as estratégias de autorregulação que costumam utilizar e que identificaram no final da sessão anterior. Os alunos mencionaram as seguintes estratégias: “Conto até 10”, “Abraço a minha almofada até me acalmar”, “Vou para o meu quarto” e “Aperto o meu peluche”. Em grande grupo foram ainda analisadas outras estratégias de autorregulação (Bisquerra et al., 2010):

- 1) Manter o sentido de humor, uma atitude positiva e otimista;
- 2) Mudar os pensamentos negativos e procurar soluções para os nossos problemas;
- 3) Descontrair e fazer uma atividade que nos acalme (ouvir música, tocar um instrumento, praticar desporto);
- 4) Dormir sobre o assunto;
- 5) Respirar fundo várias vezes.

[30 minutos] “Os nossos pensamentos”

É também fundamental que as crianças tomem consciência dos seus pensamentos, de valência positiva e negativa. Neste sentido, a mestranda iniciou um debate grupal questionando: “Hoje vamos falar de pensamentos. Sabem o que é um pensamento?”.

Todos os alunos foram estimulados a expressar o seu entendimento do que é um pensamento, referindo: *“Um pensamento é aquilo que pensamos”, “É quando estamos a pensar”* ou *“Eu tenho muitos pensamentos, estou sempre a pensar”*. Após esta reflexão, recorrendo a uma adaptação de Moreira (2001, 2005), teceu-se uma síntese sobre o construto de pensamentos: *“Um pensamento acontece dentro da nossa cabeça. É uma voz muito baixinha e que só cada um de nós consegue ouvir. Mas fala mesmo muito baixinho! Tão baixinho que as outras pessoas não a conseguem ouvir. No entanto, podemos contá-lo a outra pessoa e, assim, torna-se uma conversa”*. Acrescentou-se ainda que: *“Os pensamentos podem ser bons e maus. Os pensamentos maus podem fazer-nos pensar coisas más sobre nós ou sobre os outros. Podem fazer-nos pensar que não vamos conseguir fazer uma coisa. Por exemplo, imaginem que vão ter um teste que acham muito difícil, há uma voz que fala muito baixinho e diz ‘Vai ser muito difícil’. Esta voz é um pensamento”*. Abordou outros pensamentos negativos como: *“Vou perder o jogo”,* ou *“Não vou ser capaz de fazer as provas de aferição”*.

De seguida, a mestrandia debateu com o grupo duas situações hipotéticas, as quais leu em voz alta para os anos do 3.º ano e do 4º ano.

Situação Hipotética 1: “Enfrentando o Medo do Palco”

O João é um aluno da Escola de Música. Hoje tem uma audição de piano, está muito nervoso e tem medo de esquecer as notas ou de tocar mal na frente de todos. Durante a preparação para a audição, o João começa a ter pensamentos negativos, como “E se eu me esquecer de tudo? Todos se vão rir de mim”.

Situação Hipotética 2: “Aprender a lidar com a Crítica”

A Ana desenha um retrato como parte de um projeto de arte e está animada para mostrar aos seus colegas. No entanto, um dos alunos faz um comentário negativo sobre seu trabalho, o que a faz começar a duvidar do seu talento. Ela pensa, “Talvez eu realmente não seja boa a desenhar”.

Com base nas situações hipotéticas, os alunos aprenderam a reconhecer os pensamentos e como reformular pensamentos negativos. Usando a analogia dos pensamentos enquanto nuvem (Figura 19) proposta por Moreira (2001), a mestrandia explicitou que *“Os pensamentos são parecidos com uma nuvem e, quando é que as nuvens vão embora? Quando o sol vem. E nós, como podemos vencer os pensamentos maus?”*. Os

alunos foram incentivados a refletirem sobre como modificar os pensamentos, partindo das situações hipotéticas apresentadas.



Figura 19 - Imagem ilustrativa da nuvem de pensamentos.

A mestranda usou esta situação para um debate aprofundado no grupo sobre como um pensamento negativo pode impactar os nossos sentimentos e comportamentos de cada pessoa. Na sequência desta reflexão a mestranda entregou uma nuvem em papel a cada aluno e pediu que, individualmente e por escrito, identificasse um pensamento que o preocupasse no contexto escolar. Com o grupo foram analisadas estratégias de modificação de pensamentos negativos. O primeiro passo para a mudança de pensamentos negativos é o estar consciente dos mesmos, seguindo-se a redução dos pensamentos negativos e o aumento dos pensamentos positivos (Webster-Stratton, 2017), por exemplo, dizendo a si próprio: 'Pára, acalma-te e Pensa', 'Eu posso controlar isto, eu consigo acalmar-me'.

[15 minutos] “Nesta sessão aprendi que...”

Em grande grupo, foi estimulada a síntese das principais aprendizagens da sessão dinamizada. Esta sessão teve um impacto positivo, pois conseguiram relacionar situações do dia-a-dia e como alterar os pensamentos negativos para positivos, procurando soluções e estratégias práticas, tal como referem na síntese de sessão:

- **Turma de 3.º ano**

- “os dedos que respiram, que é para acalmar. Primeiro inspira e depois expira, Obrigada Madalena, adorei a tua aula. Beijinhos!!” (C1, 3.º ano);
- “Aprendi os pensamentos, formas de resistir aos nervos, a coisas que se passaram na escola. Aprendi que não devemos acreditar em pensamentos negativos” (C2, 3.º ano);

- “podemos acalmar a usarmos as nossas mãos, inspirar e expirar. Gosto, adoro, amo mesmo muito as aulas da Madalena” (C3, 3.º ano);
- “uma técnica para ter calma que se chama “Dedos que respiram” e falámos sobre acontecimentos que já aconteceram e como nos sentimos nesse acontecimento. Aprendi que não devemos acreditar nas outras pessoas que falam mal sobre nós” (C4, 3.º ano);
- “aprendi a respiração e os sinais; a preocupar-me e a apertar um limão” (C5, 3.º ano);
- “quando alguém nos diz que não sabes aquilo pode ser mentira; quando estou com raiva, triste, posso usar técnicas como os dedos que respiram; é uma boa técnica” (C6, 3.º ano);
- “devemos controlar a nossa raiva. Aprendi que há pensamentos bons e que devemos acreditar em nós” (C7, 3.º ano);
- “quando estou chateado devo parar, respirar e ir falar com a pessoa que me chateou; devemos pensar em coisas boas quando estamos nervosos” (C8, 3.º ano);
- “Não devemos usar violência; devemos acalmar e respirar a fazer o exercício das mãos ou apertar um peluche” (C9, 3.º ano);
- “Não devemos usar violência; devemos respirar e acalmar” (C10, 3.º ano);
- “uma forma de me acalmar; tenho sempre de acreditar em mim” (C11, 3.º ano);
- “antes de reagir de forma violenta devo parar, respirar e depois é que devo continuar. Aprendi que não devo ligar às coisas negativas que nos dizem e que quando estou a pensar em coisas más devo pensar em coisas boas” (C12, 3.º ano);
- “Podemos usar os dedos para respirar. Aprendi que nós temos uma voz baixinha na nossa cabeça” (C13, 3.º ano);
- “As emoções são importantes e quando alguém me chateia tenho que aprender a relaxar” (C14, 3.º ano);
- “Em vez de usarmos a mão para a violência usamos os dedos que respiram. Aprendi que quando alguém diz que eu não consigo fazer alguma coisa devemos ignorar” (C15, 3.º ano).

- **Turma de 4.º ano**

- “Os pensamentos podem ser negativos ou positivos e que esses pensamentos podem tornar-se realidade, mas isso é apenas tudo na nossa cabeça” (C1, 4.º ano);
- “Podemos respirar com a ajuda dos dedos e podemos controlar-nos” (C2, 4.º ano);

- “Que quando queremos bater acalmamo-nos e inspiramos e expiramos e quando alguma pessoa nos ofende nós temos que acreditar em nós e saber que nós conseguimos” (C3, 4.º ano);
- “Não devemos acreditar nos pensamentos negativos. E respirar para nos controlarmos” (C4, 4.º ano);
- “Sempre que há alguma confusão tenho de parar, respirar e depois avançar. E também aprendi que é importante elogiar os outros” (C5, 4.º ano);
- “Respirar é muito importante” (C6, 4.º ano);
- “Nesta aula aprendi bastante sobre o pensamento e como inspirar e expirar, com a ajuda da técnica dos dedos” (C7, 4.º ano);
- “Os pensamentos podem ser negativos ou positivos e não devemos incentivar os pensamentos negativos, mas transformá-los em pensamentos positivos” (C8, 4.º ano);
- “Nós devemos confiar em nós mesmos” (C9, 4.º ano);
- “aprendi os dedos que respiram” (C10, 4.º ano);
- “Os pensamentos são uma voz baixinha dentro de nós e só nós é que os conseguimos ouvir. E também aprendi que há pensamentos bons e maus e quando nos dizem uma crítica tentamos ignorar e se nos chatear muito podemos uma técnica como a da mão” (C11, 4.º ano);
- “Que nem sempre que alguém me perturba nos pensamentos temos de esquecer e ignorar tudo que ele nos diz e ficar em nós” (C12, 4.º ano);
- “Quando estamos com raiva podemos usar os dedos que respiram e a também aprendemos sobre pensamentos” (C13, 4.º ano);
- “O que é um pensamento, a aliviar a raiva e a como não prestar atenção às coisas más que os colegas dizem” (C14, 4.º ano);
- “devo-me controlar e não bater no meu irmão. Devo expressar os pensamentos” (C15, 4.º ano);
- “Devemos ignorar comentários negativos” (C16, 4.º ano);
- “Os pensamentos negativos não importam e o que importam são os positivos” (C17, 4.º ano);
- “pensamentos, autorregulação e pensamentos; pensamentos é diferente de críticas” (C18, 4.º ano).

Foi igualmente pedido que cada aluno realizasse uma apreciação global do funcionamento da sessão. Neste sentido, quanto à turma do 3.º no na Questão 1:

“Participei na discussão dos temas tratados com”: todos (15 alunos) responderam “Muito entusiasmo”; na questão 2: “Com as atividades que desenvolvemos aprendi”, 15 alunos responderam “Muito” e, na Questão 3: “Gostei das atividades que fizemos hoje”, todos (15 alunos) responderam “Muito”. No que concerne à turma do 4.º ano, na questão 1: 15 alunos responderam “Muito entusiasmo”, e 1, “algum entusiasmo”; na questão 2, 16 alunos responderam “Muito” e na Questão 3: 15 alunos responderam “Muito” e 1 “pouco”.

No final da sessão, os materiais foram arquivados no portfólio individual de cada aluno.

Notas de campo da sessão

- Turma de 3.º ano

“Como a técnica do semáforo observo os alunos do 3.º ano a pararem, a refletirem e reagirem de forma mais controlada. O exercício dos Dedos que respiram também foi muito bem recebido, replicando por diversas vezes durante a sessão. Alguns alunos diziam que iam andar sempre com o cartão do exercício: “Este cartão vai andar sempre comigo. Estas estratégias tornaram a sessão mais dinâmica. Notei que os alunos experienciavam livremente os materiais. Um quis utilizar o semáforo e fazer de forma voluntária o exercício para a turma, pedindo aos colegas para repetirem com ele. Nestas duas atividades houve uma maior participação e foco nas aprendizagens” (Nota de campo, sessão 4, turma de 3.º ano, 17 de abril de 2024)

- Turma de 4.º ano

“Ao usar a técnica do “Semáforo das Emoções” notei uma excitação geral, pois todos queriam experimentar o semáforo, começaram a entender como estas ferramentas são fundamentais para aprender a forma como nos podemos regular, como reagimos e gerimos esses mesmos sinais. Também participaram muito ativamente no exercício dos “Dedos que respiram”. Observei comentários positivos - “Este exercício é tão fácil e podemos ensinar a outras pessoas!”; “Ajuda mesmo muito a ficar mais calmo”. Senti os alunos mais tranquilos após a prática dos exercícios”. Na atividade “Nuvem de papel” os alunos abordaram algumas preocupações relativamente aos testes e aos seus resultados” (Nota de campo, sessão 4, turma de 4.º ano, 18 de abril de 2024).

Bibliografia de apoio à elaboração da sessão	- Bisquerra, R., Pérez, N., Cuadrado, M., Lopez, E., Fiella, G., & Obiols, M. (2010). <i>Actividades para o desenvolvimento da inteligência emocional nas crianças</i>. Arteplural edições. - Moreira, P. (2001). <i>Crescer a brincar: bloco de atividades para a promoção do ajustamento psicológico</i>. Quarteto. - Moreira, P. (2004). <i>As emoções são nossas amigas</i>. Porto Editora. - Moreira, P. (2005). <i>Eu decido! Resolução de problemas e tomada de decisões</i>. Porto Editora.
---	--

Sessão n.º 5

Domínios	Tomada de decisão
Duração	1 hora 30 minutos
Data	07 de maio de 2024 (turma de 3.º ano) 02 de maio de 2024 (turma de 4.º ano)
Objetivos	- Identificar e mobilizar estratégias adaptativas de autorregulação emocional; - Reconhecer os problemas inerentes a uma determinada situação; - Contextualizar e propor soluções para situações de interação social;
Material	- Nuvem k-line; - Poster “Tomar decisões”; - Chapéu em cartolina; - Coluna de som; - Cartões com uma situação problemática;
Participantes	- Turma de 3.º ano: 15 alunos (5 do sexo masculino e 10 do sexo feminino) - Turma de 4.º ano: 18 alunos (8 do sexo masculino e 10 do sexo feminino).

[20 minutos] “Minutos em círculo”

A mestranda iniciou a aula cumprimentando as crianças, e perguntando sobre como se sentiam e como tinha corrido a semana. De seguida, procedeu a uma breve revisão da sessão anterior.

[20 minutos] “Tomar decisões”

Seguidamente, a mestranda questionou o grupo sobre o que entendem por tomada de decisão: *“O que é uma decisão? Quantas decisões se tomam por dia? Quando é que tomamos decisões?”*. Um aluno do 4.º ano comentou: *“É quando escolhemos fazer uma coisa e não outra”*. Outro colega da mesma turma acrescentou: *“É como escolher se quero comer uma sandes ou um bolo ao lanche”* e outro respondeu: *“É quanto temos que decidir alguma coisa”*. Quando questionados sobre *“Quantas decisões se tomam por dia?”*, todos os alunos responderam *“Muitas”*, e um aluno do 3.º ano referiu *“Eu acho que tomo pelo menos umas 30 decisões por dia”*. Finalmente, ao serem questionados *“Quando é que tomamos decisões?”*, responderam *“Todos os dias”*. Na sequência desta reflexão, a mestranda procedeu a uma síntese, realçando que a tomada de decisões é uma competência que deve ser promovida e que uma decisão envolve escolher uma alternativa ou opção entre várias existentes e não outras que podíamos igualmente eleger. A mestranda exemplificou ainda, com recurso de um cartaz “A decisão do Topas” (Figura 20), tendo-se adaptado o esquema de Moreira (2005), e personalizando-se a proposta do autor para fins educativos, mobilizando a mascote da escola. A partir de alguns exemplos dados, os alunos relacionaram também algumas decisões que se depararam, como exemplo: *“Fazer os trabalhos de casa ou brincar”*, um dos alunos da turma do 3.º ano referiu que *“Recebi uma Dezena na escola com um Anjo e um dos meus amigos recebeu a Cruz, preferindo o Anjo, eu tomei a decisão de trocar o Anjo pela Cruz. Esta decisão deixou-me feliz”*.

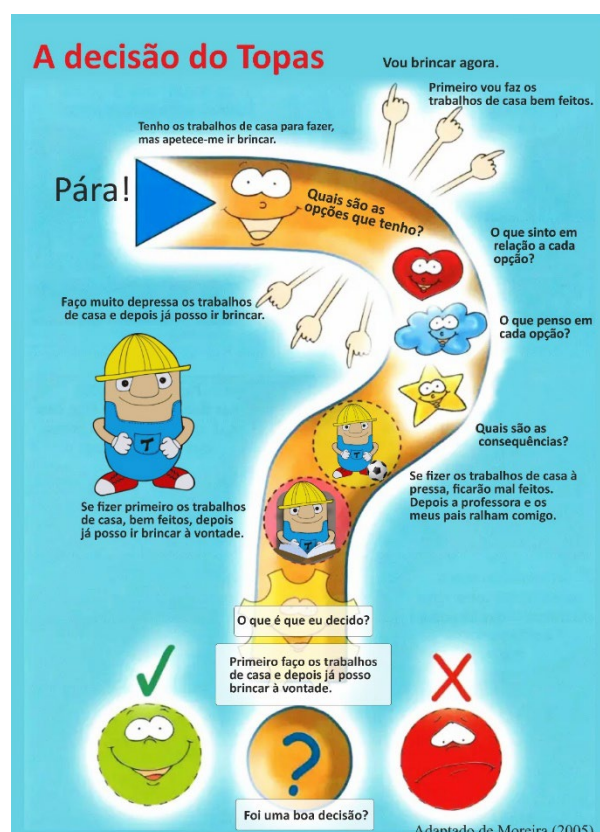


Figura 20 – Cartaz "A decisão do Topas" (adaptado de Moreira, 2005).

Uma vez que nem todas as decisões têm todas a mesma relevância, de forma individual foi estimulada a reflexão em grande grupo em torno das seguintes questões (Graça, 1994): “Uma decisão que tenhas tomado que te tenha deixado triste”, “Uma decisão que tenhas tomado que te deixou feliz”. “Uma decisão que tenhas tomado e que te tenha metido em problemas”, “Uma decisão que tomaste e que ajudou um/a colega”. A mestranda acrescentou ainda que todas as decisões envolvem consequências, sendo algumas previsíveis e outras imprevisíveis. No debate, um aluno da turma do 4.º ano referiu que “No intervalo da escola, um colega de outra turma implicou comigo, e eu bati-lhe... Se fosse hoje, respirava primeiro e não lhe batia, porque já aprendi muitas técnicas”. A mestranda a partir destes exemplos reforçou, dizendo que devemos considerar as possíveis alternativas e pensar em opções antes de decidir, de modo a evitar ações impulsivas

[35 minutos] “O chapéu do detetive”

Tendo em conta a proposta de D’Zurilla e Golfried (1971 citados por Webster-Stratton, 2017) com as crianças sentadas em círculo, a mestranda realizou o jogo “O chapéu do detetive” (Webster-Stratton, 2017). O chapéu era passado entre os alunos enquanto tocava uma música. A música da “Pantera cor-de-rosa” foi escolhida pela turma do 3.º ano, e “Viva a vida” foi a música escolhida pela turma do 4.º ano. Quando a música parava, cada aluno tirava um cartão com uma situação problemática:

- *“Imagina que um menino está a jogar há muito tempo no computador e tu também querias. O que farias?”*

- *“Imagina que há uma criança na escola que está sempre a implicar contigo e provocar-te. O que farias?”*

- *“Imagina que o colega que está sentado e te dá pontapés por debaixo da mesa. O que farias?”*

Perante estas situações foi questionado, em grande grupo: *“Neste exemplo, qual é o problema? Como é que a pessoa se estará a sentir? Qual poderia ser a solução?”*.

Caso a criança tivesse dificuldade em responder podia pedir a um colega para a ajudar. Na situação hipotética “Imagina que o colega que está sentado ao teu lado te dá pontapés por debaixo da mesa. O que farias?”, um dos alunos da turma do 3.º ano respondeu que: *“Parava, respirava e não ia usar a violência”*, outro dizia: *“Gostavas que eu também te fizesse isso?”*. Nesta situação a mestranda constatou que os alunos já começaram a refletir sobre a aplicabilidade das técnicas trabalhadas ao longo das sessões. Muitos deles referiam que nestas situações que usavam o exercício do semáforo, o exercício dos dedos que respiram, tentando sempre acalmar-se. Noutra situação problema “Imagina que um menino está a jogar há muito tempo no computador e tu também querias. O que farias?”, um dos alunos da turma do 4.º ano disse: *“Ia ter com ele, tentava explicar-lhe, que eu também gostava de jogar, e que ele já estava há muito tempo”*. Foi sem dúvida interessante perceber que estes conceitos já estavam interiorizados pelos alunos, o que os ajudou a refletir melhor, identificando e comparando com situações semelhantes que já vivenciaram, conseguindo deste modo dar uma solução mais assertiva e perceber que hoje, agiam de forma mais tranquila e racional.

[15 minutos] “Nesta sessão aprendi que...”

Em grande grupo, foi estimulada a síntese das principais aprendizagens da sessão dinamizada. Eis as respostas dos alunos:

- **Turma de 3.º ano**

- “Fizemos um jogo, a decisão do Topas, relembrámos algumas coisas das outras aulas. Adoro as tuas aulas Madalena!” (C1, 3.º ano);
- “Eu aprendi os pensamentos, um jogo fizemos que para mim temos de pensar muito. E vemos que a nuvem é um pensamento positivo e as gotas um pensamento negativo” (C2, 3.º ano);
- “A decisão do Topas, que temos de pensar o que dizemos às pessoas que nos chateiam. E que deveríamos ser mais empáticos. Adoro a Madalena” (C3, 3.º ano);
- “os pensamentos maus são gotas como a chuva e vão-se embora e voltam; e os pensamentos bons são nuvens que também vêm e vão embora. E também aprendi como reagir a situações difíceis” (C4, 3.º ano);
- “Nesta sessão aprendi o que devemos fazer e não bater” (C5, 3.º ano);
- “se um colega meu me fizer alguma coisa como provocar-me eu digo que precisa ser cada vez mais simpático e para ter mais respeito” (C6, 3.º ano);
- “não devemos bater nos colegas. Há pensamentos positivos e negativos e devemos ser cada vez mais empáticos” (C7, 3.º ano);
- “devemos pensar bem antes de escolher e às vezes até nos arrependemos” (C8, 3.º ano);
- “Eu nesta sessão revi tudo o que aprendi. Gostei muito desta sessão, por exemplo, a mão e muitas outras coisas” (C9, 3.º ano);
- “O chapéu do detetive, lembrei os dedos que respiram, a decisão do Topas e nesta sessão revi tudo o que aprendi nas outras sessões” (C10, 3.º ano);
- “devo esperar e não dar troco” (C11, 3.º ano);
- “que devo controlar-me ao invés de dar troco, que o pensamento é uma voz baixa que consta na nossa alma e quando dizemos o nosso pensamento passa a ser uma conversa” (C12, 3.º ano);
- “É preciso parar, respirar e avançar. É preciso defender-nos e respeitar o outro. Ser cada vez mais empático” (C13, 3.º ano);
- “quando tenho nervos devo pensar e também quando tenho várias coisas para escolher tenho de pensar bem” (C14, 3.º ano);
- “aprendi uma forma de tomar uma decisão” (C15, 3.º ano).

- **Turma de 4.º ano**

- “Antes de responder, temos que pensar e usar estratégias” (C1, 4.º ano);
- “Nós tomamos muitas decisões por dia e todas as decisões podem ser boas ou más” (C2, 4.º ano);
- “Aprendi a lidar com decisões como resolvermos e como nós reagimos com essas situações” (C3, 4.º ano);
- “Não devemos prender o que sentimos” (C4, 4.º ano);
- “Em vez de usar a mão para bater, usar para a respiração” (C5, 4.º ano);
- “É fixe ser eu” (C6, 4.º ano);
- “Aprendi muitas coisas novas pois estive com bastante entusiasmo” (C7, 4.º ano);
- “as decisões podem deixar-nos tristes e podem ajudar um colega ou um amigo” (C8, 4.º ano);
- “Devemos respeitar os colegas” (C9, 4.º ano);
- “sabe bem dar e receber elogios” (C10, 4.º ano);
- “aprendi a tomar decisões. As decisões podem ser boas e más e também aprendi que antes de tomar as decisões pensamos, depois respiramos e depois falamos” (C11, 4.º ano);
- “não devemos bater logo; temos de respirar” (C12, 4.º ano);
- “Devemos respirar antes de falar e ter calma e não responder mal quando o outro nos faz mal” (C13, 4.º ano);
- “Temos de decidir antes de responder e também decidir o que fazer com as pessoas” (C14, 4.º ano);
- “Devo pensar antes de falar e bater” (C15, 4.º ano);
- “Para perguntas iguais existem respostas diferentes” (C16, 4.º ano);
- “Quando não me param de chatear ou não me deixam fazer uma coisa que eu quero fazer não posso recorrer logo à violência” (C17, 4.º ano);
- “Toda a gente tem opiniões e decisões diferentes e nós somos todos diferentes” (C18, 4.º ano).

Os alunos realizaram ainda uma apreciação global do funcionamento da sessão. Quanto à turma do 3.º ano na questão 1 (“Participei na discussão dos temas tratados com”) 14 alunos responderam “Muito entusiasmo” e 1 aluno “Algum entusiasmo”; na questão 2 (“Com as atividades que desenvolvemos aprendi”) todos responderam “Muito” e na questão 3 (“Gostei das atividades que fizemos hoje”) todos responderam “Muito”. Na

do 4.º ano, na questão 1 todos os alunos responderam “Muito entusiasmo” na questão 2, 17 alunos responderam “Muito” e 1 “Pouco” e, na questão 3, 17 alunos responderam “Muito” e 1 “Nada”.

No final da sessão, os materiais foram arquivados no portefólio individual de cada aluno.

Notas de campo da sessão

- Turma de 3.º ano

“Uma criança [do 3.º ano] referiu que ensinou o exercício do cartão “Dedos que Respiram” à mãe, dizendo-lhe que essa técnica ia ajudá-la muito a acalmar, que tinha de aprender a respirar. A turma contou-me ainda que tinha acontecido no recreio. Numa situação conflituosa com um grupo de outras turmas, numa discussão entre eles, um dos alunos desta turma fez uma intervenção pedindo-lhes para pararem, explicando como deviam usar a técnicas dos “Dedos que respiram” para se acalmarem, tal como eu lhes havia ensinado, referindo o meu nome. É interessante perceber como os alunos aplicam as técnicas que vão trabalhando de forma consciente e intencional no dia a dia, tanto no contexto escolar, quanto familiar. Na sessão apercebi-me que os alunos do 3.º ano estão mais conscientes e começam a refletirem sobre as suas escolhas diárias e o impacto das decisões que tomam, reforçando que todas as decisões têm consequências e que devemos considerar as alternativas com cuidado antes de agir. No brainstorming da dinâmica do Chapéu do Detetive os alunos procuram soluções menos impulsivas para as situações problemáticas.” (Nota de campo, sessão 5, turma de 3.º ano, 07 de maio de 2024)

- Turma de 4.º ano

“Os alunos do 4.º ano perguntaram-me se os do 3.º ano me tinham contado sobre a intervenção do colega, relativamente à situação conflituosa no recreio, referindo que eles presenciaram a situação e que tinha sido tudo verdade. Na turma de 4.º ano um aluno acrescentou que, durante o fim de semana, ia com o pai no carro, pararam no semáforo e explicou-lhe como podia usar a técnica do semáforo quando estivesse nervoso. É gratificante perceber que os alunos já começam a aplicar as estratégias de autorregulação aprendidas nas sessões anteriores, aplicando-as em situações concretas. (Nota de campo, sessão 5, turma de 4.º ano, 02 de maio de 2024).

Bibliografia de apoio à elaboração da sessão

- Graça, P. (1994). *Prevenir a brincar*. Gabinete do Alto-Comissário para o Projecto VIDA.
- Moreira, P. (2001). *Crescer a brincar: bloco de atividades para a promoção do ajustamento psicológico*. Quarteto.

	- Moreira, P. (2005). <i>Eu decido! Resolução de problemas e tomada de decisões</i>. Porto Editora. - Webster-Stratton, C. (2017). <i>Como promover as competências socioemocionais das crianças</i>. Psiquilíbrios Edições.
--	--

Sessão n.º 6

Domínios	Autorregulação, Competências relacionais e Consciência social
Duração	1 hora 30 minutos
Data	15 de maio de 2024 (turma de 3.º ano) 16 de maio de 2024 (turma de 4.º ano)
Objetivos	- Reconhecer os problemas inerentes a uma determinada situação; - Contextualizar e propor soluções para situações de interação social; - Escutar o outro.
Material	- Coluna de som; - Leitor de MP3.
Participantes	- Turma de 3.º ano: 15 alunos (5 do sexo masculino e 10 do sexo feminino) - Turma de 4.º ano: 17 alunos (7 do sexo masculino e 10 do sexo feminino)

[10 minutos] “Minutos em círculo”

A sessão teve início com o acolhimento dos alunos. A mestranda perguntou como se sentiam e como estava a correr a semana. Posteriormente, deu início à sessão, fazendo uma breve revisão dos passos de resolução de problemas D’Zurilla e Golfried (1971 citados por Webster-Stratton, 2017) abordados na sessão anterior.

[40 minutos] “Ouvir ou não ouvir”

A mestranda realizou uma dinâmica alusiva à escuta ativa do outro e às barreiras ao processo de comunicação proposta por Graça (1994): *“Três voluntários saíram da sala e prepararam um discurso de cerca de 1 minuto sobre ‘como seria um dia perfeito para mim. Enquanto eles estavam fora da sala combinou-se com o grande grupo três situações:*

1.ª Situação – aquando do regresso do primeiro voluntário para contar a sua história, a turma não ouvia. Neste sentido, olhavam pela janela, liam um livro, escreviam no caderno, não olhavam para o colega voluntário;

2.ª Situação – aquando do regresso do segundo voluntário, a turma mais uma vez não ouvia, só que agora falavam em voz baixa uns com os outros.

3.ª Situação – aquando do regresso do terceiro voluntário, a turma ouvia com a máxima atenção possível. Todos deviam manter contacto ocular com o colega

voluntário e fazer perguntas sobre o que ele estava a dizer”. No final, a mestranda promoveu o debate em torno das seguintes questões: *“O que aconteceu? (tendo-se estimulado a identificação das situações). Como é que se sentiram os voluntários que estavam a falar? Já alguém viveu algumas situações retratadas no dia-a-dia?, Já alguém tentou dizer algo a outra pessoa e sentiu que não estava a ser ouvido/a?, Como é que se sentiram”*.

À medida que os colegas que estavam a explicar “Como seria um dia perfeito para mim”, a turma ia reagindo às diferentes situações previamente combinadas com a mestranda. Como os voluntários não sabiam as tais situações combinadas, continuaram o discurso e não estavam a entender o porquê de os colegas terem essas reações. Questionando-os: *“Não me estão a ouvir?”*, *“Estou a falar”*, *“Não compreendo o que se passa!...”*. A mestranda pediu para continuarem a falar com a turma até que uma das voluntárias da turma do 3.º ano começou a chorar, bateu a porta, saindo da sala de aula. Perante o sucedido houve a preocupação de tranquilizar a aluna. A mestranda, após ter explicado a toda a turma a atividade, questionou-os em grande grupo, como se sentiram os voluntários que estavam a falar e não estavam a ter a devida atenção, respondendo: *“Muito triste”*, outros alunos responderam: *“Horrível”*, e por fim, o que estava a ser escutado, *“Senti-me bem, adorei”*.

Posteriormente, a mestranda solicitou que cada aluno, de modo individual, numa folha entregue para o efeito, refletisse sobre as próprias experiências a partir das seguintes questões: *“Quando as pessoas não me ouvem sinto-me..; Quando não consigo que entendam o que quero dizer, sinto-me..; As pessoas com que mais gosto de falar são aquelas que...; “Uma coisas que podia fazer para ouvir com mais atenção era...”*. Apesar da mestranda ter dado indicações que seriam sobre as situações escolares, muitos deles, reportaram situações familiares, dizendo: *“Sinto-me triste quando falo com o meu pai e ele só está ao telemóvel”*, *“Sinto-me triste quando quero contar coisas importantes à minha mãe e ela me diz que agora não pode, porque está no computador”*, *“Quando não me ouvem, fico com raiva”*, *“Sinto-me mal quando quero conversar com o meu pai ele está no sofá a ver o futebol, pedindo-me para não o interromper”*, *“Detesto quando o meu pai está a conferir faturas e nunca posso falar com ele, sinto-me triste”*. Relativamente ao contexto escolar, os alunos responderam que: *“às vezes a professora fala e nós não estamos a ouvir”* e outro aluno respondeu: *“Às vezes, quando quero dizer como correu o meu jogo de hóquei, os meus colegas*

estão mais preocupados em brincar e não me ouvem. Fico um pouco triste, porque acho que o que digo não importa.”.

[25 minutos] “Despertar sensações”

A mestrandia realizou um exercício de relaxamento muscular com um áudio previamente gravado (Bisquerra et al., 2010), o qual foi repetido a pedido dos alunos:

- *Faço um percurso pelo meu corpo, tomo consciência dele... sinto a cabeça, sinto o pescoço.*
 - *Sinto o braço direito, o antebraço direito, sinto o pulso direito, a mão direita, cada um dos dedos: mindinho, anelar, médio, indicador e polegar. Em especial o polegar, sinto o seu peso e relaxo.*
 - *Sinto o braço esquerdo, o antebraço esquerdo, sinto o pulso esquerdo, a mão esquerda, cada um dos dedos: mindinho, anelar, médio, indicador e polegar. Em especial o polegar, sinto o seu peso e relaxo.*
 - *Sinto as costas, os sítios onde se apoia, sinto a pressão e o peso, sinto como a tensão se dissipa precisamente através dos pontos de apoio. É como se a minha tensão passasse para o chão graças aos pontos onde noto o apoio da cabeça, dos braços, das costas, das pernas.*
 - *Sinto a perna direita, a coxa, o joelho, os gémeos, o pé, o calcanhar do pé direito, e relaxo.*
 - *Sinto a perna esquerda, a coxa, o joelho, os gémeos, o pé, o calcanhar do pé esquerdo, e relaxo.*
 - *A minha respiração é tranquila, muito tranquila. Com cada fôlego, o meu corpo relaxa mais e mais; mais relaxado, mais descansado. Tomo consciência deste estado e guardo-o na minha memória.*
 - *Tomo consciência deste estado de calma física, de tranquilidade emocional, de serenidade mental.*
 - *Preparo-me para abandonar o exercício, conservando todos os benefícios conscientes ou inconscientes que me traz.*
- Contamos lentamente*
- 1... 2... 3...*
- *Abro e fecho as mãos lentamente, tomando consciência das pequenas articulações dos dedos.*

- *Respiro com mais intensidade fazendo uma respiração profunda abro por fim os olhos, conservando estado de relaxamento e calma que obtive com este exercício de relaxamento.*

Os alunos sentindo-se muito relaxados, comentavam: “Foi top!”, “Nunca tinha relaxado tanto”, “O melhor exercício de todos!”, “Nunca tinha feito um exercício tão bom!” e “Foi maravilhoso!”.

[15 minutos] “Nesta sessão aprendi que...”

Em grande grupo, foi estimulada a síntese das principais aprendizagens da sessão dinamizada, como se apresenta de seguida. Por limitações temporais, a avaliação da sessão 6 na turma de 3.º ano foi realizada apenas no final da sessão n.º 7.

• **Turma de 4.º ano**

- “As várias formas de relaxar e eu aprendi uma como os meus colegas” (C1, 4.º ano);
- “Todas as pessoas conseguem elogiar alguém” (C2, 4.º ano);
- “Aprendemos a relaxar, a refletir e a tirar o stress” (C3, 4.º ano);
- “Ser ignorado não é nada bom e relaxar foi tão bom que esqueci os meus problemas” (C4, 4.º ano);
- “Quando não damos atenção ao que as pessoas estão a dizer elas não se sentem bem” (C5, 4.º ano);
- “Relaxe!” (C6, 4.º ano);
- “Aprendi coisas muito entusiasmantes e a fazer relaxamento. Foi a melhor coisa que já fiz, relaxamento” (C7, 4.º ano);
- “quando alguém está a falar connosco devemos prestar atenção e também aprendi um exercício de relaxamento” (C8, 4.º ano);
- “Devemos ouvir cada pessoa, o que tem para dizer mesmo que não seja importante e também aprendi que o nosso corpo relaxa” (C9, 4.º ano);
- “a relaxar e soube muito bem” (C10, 4.º ano);
- “Quando uma pessoa fala temos que respeitar e também aprendi a relaxar” (C11, 4.º ano);
- “quando as pessoas estão a falar e não ouvem” (C12, 4.º ano);
- “Não devemos falar em cima das pessoas. Aprendemos a relaxar-nos” (C13, 4.º ano);
- “Temos de estar atentos às pessoas, senão elas sentem-se solitárias e assim” (C14, 4.º ano);

- “Aprendi a relaxar, a ouvir as pessoas” (C15, 4.º ano);
- “Algumas pessoas que eu não esperava têm boas imagens minhas” (C16, 4.º ano);
- “Posso ser mais calmo e relaxado” (C17, 4.º ano);
- “Deve-se relaxar para se desconstruir e ser sempre feliz” (C18, 4.º ano).

Foi ainda solicitado a cada aluno que realizasse uma apreciação global do funcionamento da sessão. Na turma do 3.º ano na questão 1 (“Participei na discussão dos temas tratados com”) 13 alunos responderam “Muito entusiasmo”, 1 aluno “Algum entusiasmo” e 1 “nenhum entusiasmo”, justificando não ser escutado, uma vez que era um dos voluntários. Na questão 2 (“Com as atividades que desenvolvemos aprendi”) todos os alunos responderam “Muito” e, na questão 3 (“Gostei das atividades que fizemos hoje”) 14 alunos responderam “Muito” e 1 aluno respondeu “Nada”. Na turma do 4.º ano, na questão 1 todos os alunos responderam “Muito entusiasmo”; na questão 2, 16 alunos responderam “Muito” e 1 aluno respondeu “Pouco”, e na questão 3, 16 alunos indicaram “Muito” e 1 respondeu “Pouco”.

No final da sessão, os materiais foram arquivados no portefólio individual de cada aluno.

Notas de campo da sessão

- Turma de 3.º ano

“Fiquei impressionada da forma reativa como um dos voluntários se sentiu, o tal desconforto e o impacto negativo que causou. Apercebi-me que a turma estava tão preocupada com a reação da colega, que quase estiveram para dizer que era uma “brincadeira” (Nota de campo, sessão 6, turma de 3.º ano, 15 de maio de 2024)

- Turma de 4.º ano

“Muitos partilharam que se sentem por vezes ignorados por familiares, como pais que frequentemente não lhes prestam atenção, muitas das vezes, quando estão ao telemóvel ou ocupados com outras atividades, e que se sentiam frequentemente ignorados e tristes. No contexto escolar, alguns mencionaram que, por vezes, os colegas estão distraídos e não prestam a devida atenção quando falam, o que os deixa tristes. Dou por mim a refletir sobre o papel do Educador Social, no contexto escolar a tempo inteiro. Trabalhando mais aprofundadamente as competências comunicacionais, relacionais no

meio familiar, criando estratégias e estabelecendo a ponte entre os diversos agentes da comunidade escolar”. (Nota de campo, sessão 6, turma de 4.º ano, 16 de maio de 2024).

Bibliografia de apoio à elaboração da sessão	- Bisquerra, R., Pérez, N., Cuadrado, M., Lopez, E., Fiella, G., & Obiols, M. (2010). <i>Actividades para o desenvolvimento da inteligência emocional nas crianças</i>. Arteplural edições. - Graça, P. (1994). Prevenir a brincar. Gabinete do Alto-Comissário para o Projecto VIDA. - Webster-Stratton, C. (2017). <i>Como promover as competências socioemocionais das crianças</i>. Psiquilíbrios Edições.
---	--

Sessão n.º 7

Domínios	Competências relacionais e Consciência social
Duração	1 hora e 30 minutos
Data	22 de maio de 2024 (turma de 3.º ano) 23 de maio de 2024 (turma de 4.º ano)
Objetivos	- Reconhecer os problemas inerentes a uma determinada situação; - Contextualizar e propor alternativas para situações de interação social; - Reconhecer a importância de possuir informação fidedigna antes da tomada de uma decisão.
Material	- Fichas; - Folhas de papel A4.
Participantes	- Turma de 3.º ano: 15 alunos (5 do sexo masculino e 10 do sexo feminino) - Turma de 4.º ano: 18 alunos (8 do sexo masculino e 10 do sexo feminino)

[15 minutos] “Minutos em círculo”

A mestrandia iniciou a aula cumprimentando as crianças, perguntando como se sentiam e como estava a correr a semana. De seguida, deu início à sessão, fazendo uma breve revisão da sessão anterior.

[30 minutos] “A Foca Fofoca”

A mestrandia distribuiu, para cada aluno das turmas do 3.º ano e do 4.º ano, uma folha com a história da “A Foca Fofoca” de Aline Frateschi, para irem acompanhando.

A Foca Fofoca

A Foca fofoca era a foca mais fofoqueira da floresta, falava mal de todos, até em dia de festa, dizia do elefante que anda deselegante. Ria da borboleta (ih! ih! ih!) “não sabe nem da Pirueta. Que pássaro despenado, até o canto é desafinado. Gozava com o camelo e mandava o leão pentear o cabelo.

Mas um dia ela encontrou algo que nunca viu, um espelho bem grande que na floresta caiu, não conhecendo o evento olhou com o olhar desatento e começou a falar mal da sua própria imagem. Que bicho mais feio, parece um peixe cortado ao meio, eu nunca vi por essas matas um animal que não

tenha patas.... Tem até bigode! Como é que pode?! (ah! ah! ah!), achando muito engraçado, a bicharada toda ria porque a foca mais fofqueira um espelho não conhecia. Ela pensava que era de outro animal, que ela falava mal. Por fim ela entendeu e olhando para o espelho, o seu rosto ficou vermelho, foi quando o macaco gritou: - “deve ter outro gosto quando a piada é o seu rosto”. Depois de tanta vergonha, ela aprendeu a lição. Não falou mais de ninguém e até pediu perdão.

A mestrande leu a história e pediu que pequenos grupos (de 4 a 5 alunos) refletissem sobre o que é uma fofoca e como se pode tornar num boato. Foi reiterado que uma fofoca se pode transformar num boato quando é disseminada de forma descontrolada e sem verificação da veracidade da informação. Questionou-se ainda o grupo sobre como se podem evitar espalhar boatos. Pediu ainda, exemplos que já vivenciaram, e que se sentissem confortáveis podiam partilhar com a restante turma, no entanto, somente uma criança resolveu partilhar, dizendo: *“Houve colegas que andaram a falar de mim e a inventar que eu gostava de outra pessoa. Não gostei e fiquei muito triste com a situação”*.

[30 minutos] “História de um mal-entendido”

Com cada turma do 3.º ano e do 4.º ano foi trabalhado o impacto do rumor através de uma história hipotética, elaborada por Bisquerra et al. (2010, p. 128):

“1. A Maria, o João e a Laura frequentam o primeiro ano do secundário no colégio. São muito amigos desde que começaram a primária. Nalguns fins de semana as famílias dos três chegam a fazer programas juntas.

2. Uma manhã, quando a Maria ia a caminho do colégio, pareceu-lhe ouvir o João a criticar a Laura junto de outros colegas, e a rirem-se por ela usar óculos.

3. A Maria ficou muito surpreendida, pois não estava à espera daquilo, mas, depois de pensar no que havia de fazer, decidiu que tinha de avisar a Laura de que o João estava a criticá-la.

4. Apesar de achar que tinha tomado a decisão certa, não se sentia bem, pois tinha a impressão de ter de algum modo atraído o João.

Três dias passaram, e os três amigos estão desgostosos”.

Após a leitura da história a mestrande questionou os alunos em grande grupo: *“Qual é a tua opinião sobre esta história? Quem te parece que agiu mal? O que terias feito no*

lugar da Maria?, Se fosses a Laura, como terias reagido? Como achas que se sente a Maria? E a Laura, quais achas que são os seus sentimentos?, O que achas que deve sentir o João perante a mudança de atitude das suas amigas”.

Com este recurso foi explorado o impacto dos rumores, a forma como lidar com estas situações, e como podem afetar os relacionamentos entre colegas e amigos. Questionados acerca da história, muitos consideraram que o João agiu mal, outros acharam que a Maria não devia ter contado à Laura, uma vez que pareceu ouvir o João, e ainda, se fosse a Maria teria perguntado ao João se realmente era verdade.

[15 minutos] “Nesta sessão aprendi que...”

Em grande grupo, foi estimulada a síntese das principais aprendizagens da sessão dinamizada.

- **Turma de 3.º ano**

Face às sessões 6 e 7, os alunos indicaram as seguintes aprendizagens:

- “aprendemos a não sermos fofoqueiros” (C1, 3.º ano);
- “É muito feio fazer fofocas e ir contar às outras pessoas” (C2, 3.º ano);
- “fofoca sobre as pessoas. Adoro a Madalena” (C3, 3.º ano);
- “é muito feio não prestar atenção a quem fala” (C4, 3.º ano);
- “não devemos fofocar e gozar com os colegas” (C5, 3.º ano);
- “quando alguém fala ouvimos e respeitamos” (C6, 3.º ano);
- “não devo fofocar, devo respeitar e não trair” (C7, 3.º ano);
- “quando as pessoas querem falar e ninguém ouve sentem-se tristes e quando as ouvimos sentem-se felizes” (C8, 3.º ano);
- “quando um fala os outros ouvem e respeitam” (C9, 3.º ano);
- “fazer fofocas é feio; quando o outro fala temos de escutar muito bem porque senão essa pessoa pode ficar muito triste” (C10, 3.º ano);
- “devo respeitar todos” (C11, 3.º ano);
- “aprendi qual é a reação dos outros quando não os escutamos, aprendi que não devo ser fofoqueiro, aprendi que as reações são tomadas de decisão” (C12, 3.º ano);
- “Quando estamos a falar e os outros a ouvir sentimo-nos muito bem” (C13, 3.º ano);
- “quem não liga a quem está a falar, os outros sentem-se tristes e zangados” (C14, 3.º ano);

- “as pessoas não gostam de não serem escutadas. E ignoradas. É feio fazer fofocas. E uma fofoca pode acabar com uma amizade” (C15, 3.º ano).

- **Turma de 4.º ano**

Na turma de 4.º ano os alunos indicaram:

- “A fofoca é uma coisa muito má e que podemos perder amizades por isso” (C1, 4.º ano);

- “Não podemos gozar com os outros porque nós podemos ser piores. As fofocas são feias. Há coisas no Youtube que não são para a nossa idade” (C2, 4.º ano);

- “Que não devemos ser tão fofoqueiros e se alguma pessoa gostar de alguém devemos respeitar o seu direito” (C3, 4.º ano);

- “Não se devem espalhar segredos que nos contam. E os boatos são muito feios” (C4, 4.º ano);

- “Não se deve fofocar ou dizer mal dos outros sem antes nos olharmos ao espelho” (C5, 4.º ano);

- “Não devemos fazer fofocas” (C6, 4.º ano);

- “Nesta sessão aprendi muitas coisas sobre fofocas, muito bom! A história da fofoca e tivemos muitos diálogos que eu gostei muito” (C7, 4.º ano);

- “não devemos fofocar. E que com isso podemos criar boatos” (C8, 4.º ano);

- “não devemos gozar com os outros, nem criar fofocas” (C9, 4.º ano);

- “Cada um tem os seus direitos e temos de respeitar” (C10, 4.º ano);

- “aprendi que se nos contam alguma coisa não é para ir fofocar e não podemos gozar só porque alguém tem o corpo mais desenvolvido” (C11, 4.º ano);

- “não devemos fofocar e não devemos falar coisas más” (C12, 4.º ano);

- “Não devemos ser fofoqueiros e não devemos gozar com o corpo das outras pessoas” (C13, 4.º ano);

- “Aprendi que antes de fazer as coisas temos de pensar, respirar e fazer” (C14, 4.º ano)

- “Não devemos gozar com as outras pessoas” (C15, 4.º ano);

- “As fofocas podem dar cabo de vidas e fazer essa criança entrar em depressão” (C16, 4.º ano);

- “Não devo fazer fofocas” (C17, 4.º ano);

- “É feio partilhar fofocas” (C18, 4.º ano).

À semelhança das demais sessões, foi ainda pedida a colaboração nos alunos das turmas de 3.º e 4.º anos na realização de uma apreciação global do funcionamento da sessão.

Todos os alunos da turma do 3.º ano na questão 1 (“Participei na discussão dos temas tratados com”) responderam “Muito entusiasmo”; na questão 2 (“Com as atividades que desenvolvemos aprendi”) assinalaram “Muito” e na questão 3 (“Gostei das atividades que fizemos hoje”) responderam “Muito”. De forma consensual todos os alunos do 4.º ano responderam “Muito entusiasmo” na questão 1, e “muito” nas questões 2 e 3. No final da sessão, os materiais foram arquivados no portefólio individual de cada aluno.

Notas de campo

- Turma de 3.º ano

“Na turma do 3.º ano, um aluno referiu que, por vezes, os colegas espalham rumores sem pensar nas consequências, o que provoca sentimentos de tristeza e raiva.

Durante a sessão constatei que os alunos começam a reconhecer e a refletir sobre as consequências das suas ações, especialmente no que diz respeito aos boatos.” (Nota de campo, sessão 7, turma de 3.º ano, 22 de maio de 2024)

- Turma de 4.º ano

“Um aluno partilhou uma experiência pessoal na escola que o fez sentir muito triste quando alguns colegas começaram a espalhar rumores sobre ele gostar de outra pessoa. Coincidentemente, na semana anterior, uma aluna do 4.º ano, abordou-me no intervalo, pedindo para falar comigo, sentindo-se desconfortável com uma situação em que alguns colegas comentavam acerca do seu corpo, gerando boatos e que lhe causou muito desconforto. Confortei-a, dizendo que é natural estas mudanças corporais, que todos nós passamos por isso, para ficar tranquila e que na próxima sessão iríamos abordar uma história alusiva a esta temática, sem expor nomes nem a situação em causa”. (Nota de campo, sessão 7, turma de 4.º ano, 23 de maio de 2024).

“A docente titular do 4.º ano parabenizou-me pela condução de uma sessão tão enriquecedora, e por ter conseguido abordar esta temática tão pertinente, delicada de uma forma acessível e eficaz para a turma”. (Nota de campo, sessão 7, turma de 4.º ano, 23 de maio de 2024).

Bibliografia de apoio à elaboração da sessão

- Bisquerra, R., Pérez, N., Cuadrado, M., Lopez, E., Fiella, G., & Obiols, M. (2010). *Actividades para o desenvolvimento da inteligência emocional nas crianças*. Arteplural edições.

Planificação da Sessão n.º 8

Domínio	-
Duração	1 hora 30 minutos
Data	29 de maio de 2024 (turma de 3.º ano) 30 de maio de 2024 (turma de 4.º ano)
Objetivo	- Avaliar a satisfação com as sessões dinamizadas.
Material	- Quadro; - Giz.
[90 minutos] Balanço final A sessão teve início com o acolhimento dos alunos. A mestranda refletiu com o grupo como tinha decorrido a semana e, de seguida, refletiu com o grupo sobre o percurso realizado ao longo das sessões. Alguns alunos expressaram surpresa e um pouco de tristeza, comentando coisas como <i>"Já? Passou tão rápido!"</i> ou <i>"vou sentir falta destas sessões"</i>. Outros mostraram gratidão pelo que aprenderam ao longo do processo, dizendo: <i>"Eu aprendi muito, principalmente a regular-me"</i> e <i>"Nunca tive aulas com tantos materiais diferentes"</i>. Foi solicitado a cada aluno realizasse uma apreciação global do funcionamento das sessões, com base nas seguintes questões: (i) Em que atividade(s) gostaram mais de participar? Porquê?; (ii) E quais as atividades que gostaram menos? Porquê?, (iii) O que aprenderam nestas sessões?, (iv) Do que aprenderam, o que acham que foi mais importante?, (v) O que melhorariam nas sessões?, e (vi) Aconselhavam um amigo participar nestas sessões? Porquê? A turma do 3.º ano refletiu, por escrito, sobre estas questões. Já na turma de 4.º ano a discussão foi realizada oralmente em grande grupo. No final da sessão, a mestranda esclareceu que, embora esta fosse a última, eles poderiam continuar a praticar as competências que aprenderam. Incentivou-os a partilhar com os amigos e familiares as estratégias aprendidas, reforçando que o desenvolvimento de competências socio emocionais não terminava com esta última sessão, mas que era um processo contínuo. Assim, a última sessão foi um espaço de reflexão, comemorando as aprendizagens adquiridas, com uma mensagem de incentivo, desejando-lhes sucesso no futuro, e que foi um gosto enorme trabalhar com	

eles, foi sem dúvida um grande desafio e que se sentiu privilegiada, expressando a sua gratidão pelo tempo que passaram juntos, e por fazerem parte do projeto.

A mestranda entregou a cada participante um certificado (Figura 21), em que confere a participação "com entusiasmo e empenho" nas sessões, reconhecendo o envolvimento de todos.



Figura 21 – Certificado de participação nas sessões.

A mestranda surpreendeu ainda os alunos com uma pequena lembrança adicional: um porta-chaves personalizado com a mascote da escola, a representar as aprendizagens e o progresso emocional que cada aluno alcançou durante as atividades.

Notas finais:

“Na festa de final de ano, fui convidada pela professora do 4.º ano e pela turma a estar presente na celebração. Durante o evento, fui abordada por vários pais, incluindo a mãe de uma criança do 3.º ano, que me pediu para dar continuidade ao projeto, mencionando o quanto considerava ser uma mais-valia. Disse-me que ficou encantada ao ver o portefólio da filha, destacando as atividades desenvolvidas, e comentou que sentia que os pais também precisavam deste tipo de intervenção. Partilhou que até ela própria começou a fazer os exercícios de respiração que a filha aprendeu durante as sessões. Outro momento particularmente emotivo foi quando a mãe de um aluno me abraçou, em lágrimas, agradecendo-me por todo o trabalho realizado com o seu filho. Ela disse que fui a primeira pessoa na escola a ver o seu filho com "olhos de ver", e expressou uma gratidão profunda. Lamentou que o projeto não tenha começado no início do ano letivo,

e que os encarregados de educação não tivessem tido a oportunidade de acompanhar de perto o progresso dos seus educandos ao longo das sessões, e que além disso, deveria continuar. Ainda neste dia, no final da festa, os alunos do 4.º ano vieram ter comigo, dizendo-me que estavam muito nervosos com as atividades da festa. Contaram que se reuniram antes da entrada em palco e que pensaram em mim, e em tudo que lhes ensinei, de forma a ficarem mais calmos. Em conjunto realizaram o exercício dos dedos que respiram. Mudaram os pensamentos negativos para positivos, reforçando o espírito de equipa e acreditando que tudo ia correr bem. Foi um momento especial para eles e para mim, ao ver que as ferramentas ensinadas ao longo do projeto fizeram a diferença nas suas vidas e saber que fiz parte deste fim de ciclo, proporcionando-lhes competências essenciais para a nova fase que se avizinha. Este é sem dúvida um reconhecimento extremamente especial e marcante do trabalho que desenvolvi”. (Nota de campo, festa de final de ano, 28 de junho de 2024).

Anexo IV.

Questionário de autoavaliação das sessões a preencher pelos alunos (Prada, Novo & Pedroso de Lima, 2023)



Gostaríamos de saber a tua opinião sobre a sessão de hoje.

Seleciona a opção que melhor completa as afirmações que se seguem.

1. Participei na discussão dos temas tratados com:

- ☐ Muito entusiasmo
- ☐ Algum entusiasmo
- ☐ Nenhum entusiasmo

2. Com as atividades que desenvolvemos aprendi:

- ☐ Muito
- ☐ Pouco
- ☐ Nada

3. Gostei das atividades que fizemos hoje:

- ☐ Muito
- ☐ Pouco
- ☐ Nada

Anexo V.

Autoavaliação global do funcionamento das sessões (Prada, Novo & Pedroso de Lima, 2023)

Questões orientadoras:

- Em que atividade(s) gostaram mais de participar? Porquê?
- E quais gostaram menos? Porquê?
- O que aprenderam nestas sessões?
- Do que aprenderam, o que acham que foi mais importante?
- O que melhorariam nas sessões?
- Aconselhavam um/a amigo/a participar nestas sessões? Porquê?

Anexo VI.

Autoavaliação das sessões por parte dos alunos

- Respostas dos alunos à questão 1- Em que atividade(s) gostaram mais de participar? Porquê?

• Turma de 3.º ano

- “Gostei de muitas como por exemplo: o chapéu do detetive, as emoções básicas porque são muito divertidas” (C1, 3.º ano);
- “Eu gostei mais do chapéu do detetive porque demos a nossa opinião” (C2, 3.º ano);
- “Eu gostei mais de participar no chapéu do detetive porque era fixe e importante de envolver-me” (C3, 3.º ano);
- “Eu gostei de todas as atividades porque eram todas muito divertidas e fixes” (C4, 3.º ano);
- “As atividades que eu gostei mais de participar foram em todas porque eu amo as aulas da Madalena” (C5, 3.º ano);
- “Todas, porque aprendi coisas novas e muito importantes” (C6, 3.º ano);
- “Eu gostei de todas porque foram divertidas” (C7, 3.º ano);
- “A atividade que gostei mais de participar é o chapéu do detetive porque gostei de responder” (C8, 3.º ano);
- “Todas porque são todas divertidas e fixes” (C9, 3.º ano);
- “Todas porque são todas divertidas” (C10, 3.º ano);
- “Todas porque as atividades eram muito divertidas” (C11, 3.º ano);
- “A atividade que eu mais gostei de realizar foi a do semáforo porque aprendi o que devo fazer para controlar as minhas emoções” (C12, 3.º ano);
- “Eu gostei de todas porque aprendi coisas novas (dedos que respiram, as decisões)” (C13, 3.º ano);
- “Na das emoções e os dedos que respiram porque me faz ajudar” (C14, 3.º ano);
- “Em todas porque em cada uma aprendi coisas e ao mesmo tempo diverti-me” (C15, 3.º ano).

• Turma de 4.º ano

Gostaram de todas as atividades, destacando especialmente as atividades ligadas aos domínios de competências relacionais e autoconhecimento, como o "Semáforo" e o "Postal do Elogio". Um aluno mencionou: *"Gostei de como o semáforo me ensinou a*

pensar antes de agir", reforçando o desenvolvimento de habilidades de autorregulação. Outro aluno indicou: *"Foi muito bom elogiar os meus colegas e receber elogios no postal"*, o que demonstra o impacto no fortalecimento das competências relacionais e no reconhecimento das qualidades dos outros.

- Respostas dos alunos à questão 2- E quais as atividades que gostaram menos? Porquê

• Turma de 3.º ano

- “Eu gostei de todas, porque a Madalena traz sempre coisas boas” (C1, 3.º ano);
- Nenhuma, porque todas foram muito boas e aprendi muito” (C2, 3.º ano);
- “Eu não gostei do bom ouvinte porque a X [nome da colega oculto] começou a chorar” (C3, 3.º ano);
- “Nenhuma, porque eu gostei de todas e as atividades são muito divertidas” (C4, 3.º ano);
- “Nenhuma, porque são todas muito importantes” (C5, 3.º ano);
- “Bom ouvinte, porque não me escutavam” (C6, 3.º ano);
- “Eu gostei de todas porque foram todas divertidas” (C7, 3.º ano);
- “Nenhuma, porque todas as que fizemos eu aprendi sempre alguma coisa” (C8, 3.º ano);
- “Nenhuma, porque eu gostei de todas” (C9, 3.º ano);
- “Nenhuma porque gostei de tudo” (C10, 3.º ano);
- “A roleta das emoções porque eu achava que eu e os meus colegas é que deveríamos girar a roleta” (C11, 3.º ano);
- “Eu gostei de todas porque achei-as divertidas e aprendi muita coisa” (C12, 3.º ano);
- “Nenhuma, porque eu gostei de aprender coisas novas” (C13, 3.º ano);
- “Foi o bom ouvinte porque não estavam a prestar atenção” (C14, 3.º ano);
- “Nenhuma, porque eu gostei de todas” (C15, 3.º ano).

• Turma de 4.º ano

Foi unânime que atividade "Chapéu do detetive" como a menos apreciada. Um aluno comentou: *"Achei um pouco parada e não gostei de ficar sentado tanto tempo"*. Embora esta atividade estivesse relacionada com a reflexão e a análise de situações, os alunos preferiram atividades mais dinâmicas.

- Respostas dos alunos à questão 3- O que aprenderam nestas sessões?

• Turma de 3.º ano

- “Eu aprendi as emoções básicas, o chapéu do detetive, o bom ouvinte” (C1, 3.º ano);
- “Eu aprendi a ser cada vez mais empática e a não copiar mais as ações dos outros” (C2, 3.º ano);
- “Eu aprendi muitas coisas tipo controlar as emoções” (C3, 3.º ano);
- “Eu aprendi nestas sessões que temos que ser cada vez mais empáticos e respeitar os outros e ouvi-los com atenção” (C4, 3.º ano);
- “Nestas sessões aprendi muitas coisas” (C5, 3.º ano);
- “Nestas sessões aprendi que as reações não são as mesmas” (C6, 3.º ano);
- “Nestas sessões aprendi que devemos controlar-nos” (C7, 3.º ano);
- “Aprendi que os pensamentos às vezes são bons e outras vezes maus e que todas as emoções são boas” (C8, 3.º ano);
- “Aprendi os dedos que respiram, o chapéu do detetive, o bom ouvinte e muito mais coisas” (C9, 3.º ano);
- “Aprendi dedos que respiram e muitas mais coisas divertidas porque aprendi coisas novas” (C10, 3.º ano);
- “Aprendi a controlar as emoções” (C11, 3.º ano)
- “Nestas sessões aprendi a controlar as emoções” (C12, 3.º ano);
- “Eu aprendi que estas sessões são boas para o nosso dia a dia” (C13, 3.º ano);
- “Aprendi que é preciso prestar atenção, ter emoções corretas e relaxar com estou com raiva” (C14, 3.º ano);
- “Aprendi que não temos de bater quando nos chateamos; aprendi formas de acalmar e aprendi que alguns colegas quando ninguém os escuta ficam tristes” (C15, 3.º ano).

• Turma de 4.º ano

Indicaram terem feito progressos significativos, tendo referido: *"a importância de ouvir com atenção"*, destacando ainda, que aprenderam a *"respirar e a controlar a raiva"* e *"a ouvir melhor os meus colegas"*, *"Estas sessões são muito divertidas"*, *"Gostava que as sessões fossem todos os dias, porque são muito divertidas e aprendo imenso"*.

- Respostas dos alunos à questão 4- Do que aprenderam, o que acham que foi mais importante?

• Turma de 3.º ano

- “Para mim, as emoções básicas são as mais importantes” (C1, 3.º ano);
- “Para mim o que aprendemos e foi mais importante foi a fofoca” (C2, 3.º ano);
- “Eu acho que o mais importante foi controlar as emoções” (C3, 3.º ano);
- “É que temos de ser bons ouvintes e mais empáticos” (C4, 3.º ano);
- “O que foi mais importante foram os dedos que respiram” (C5, 3.º ano);
- “Bom ouvinte, porque sempre devemos escutar os outros” (C6, 3.º ano);
- “A mais importante foi a empatia” (C7, 3.º ano);
- “O que achei que foi mais importante foi os pensamentos” (C8, 3.º ano);
- “Foi o bom ouvinte e as emoções diferentes” (C9, 3.º ano);
- “O bom ouvinte porque as reações foram muito diferentes” (C10, 3.º ano);
- “A coisa mais importante foi a atividade do chapéu do detetive porque dissemos o que faríamos se acontecesse algo” (C11, 3.º ano);
- “Eu acho que o mais importante foi o semáforo porque aprendi o que devo fazer quando me sinto enraivado para me acalmar” (C12, 3.º ano)
- “O que eu achei mais importante foram os sentimentos” (C13, 3.º ano);
- “Foi relaxar quando estamos com raiva” (C14, 3.º ano);
- “Algumas formas de me acalmar” (C15, 3.º ano).

Oralmente, uma aluna da turma de 3.º ano referiu ainda: *"Gostei da atividade do semáforo porque aprendi a parar e pensar antes de ficar irritada"*, destacando a importância de gerir as emoções e tomar decisões ponderadas e refletidas. Outro aluno acrescentou que: *"A atividade 'Dedos que respiram' foi a melhor porque ensinou-me a ficar calmo"*, o que reforça a relevância de estratégias de autocontrolo e gestão das emoções. Também gostaram da atividade do “Postal do Elogio”, aludindo que: *“pode revelar coisas que uma pessoa pensa sobre ti e ensina-te a ser bondoso”*.

• Turma de 4.º ano

Realçaram que sentiram que aprenderam coisas novas, destacando a importância das habilidades relacionadas com a autorregulação e a escuta ativa. Um aluno referiu que: *"Aprender a respirar ajudou-me muito a não ficar nervoso"*, e outro aluno afirmou: *"Saber gerir as minhas emoções foi o mais importante, porque agora eu consigo parar e*

respirar, antes de fazer qualquer coisa", enfatizando o valor da gestão emocional em situações de stress.

- Respostas dos alunos à questão 5- O que melhorariam nas sessões?

• **Turma de 3.º ano**

- “Eu queria que as aulas fossem mais” (C1, 3.º ano);
- “Eu melhoraria nas sessões ter mais tempo com a Madalena” (C2, 3.º ano);
- “Eu melhoraria a parar, relaxar e ouvir” (C3, 3.º ano);
- “Eu melhoraria nas sessões que fizéssemos mais atividades” (C4, 3.º ano);
- “O que melhoraria nas sessões, nenhuma coisa” (C5, 3.º ano);
- “O que eu melhorava nas sessões era a vinda, porque assim voltava atrás nos tempos que ficámos juntos” (C6, 3.º ano);
- “Eu melhoraria o comportamento e o silêncio” (C7, 3.º ano);
- “Eu melhoraria as emoções” (C8, 3.º ano);
- “Eu não melhorava nada porque gosto delas assim” (C9, 3.º ano);
- “O comportamento” (C10, 3.º ano);
- “Melhoraria o comportamento, o respeito, a empatia” (C11, 3.º ano);
- “Nas sessões melhoraria o comportamento e a empatia em mim, e nas sessões queria melhorar os trabalhos porque queria trabalhar mais” (C12, 3.º ano);
- “Eu melhoraria os sentimentos, ter mais aulas” (C13, 3.º ano);
- “Melhoraria relaxar e as minhas mentiras” (C14, 3.º ano);
- “Nada porque já são perfeitas” (C15, 3.º ano).

• **Turma de 4.º ano**

Em relação à quinta pergunta - - consideraram que deveriam ter mais tempo para as sessões, refletindo o desejo de continuar a sua participação nas sessões. Um aluno disse: *"Gostava que as sessões fossem o ano todo, porque nos ajudam a ser melhores com os colegas e com as outras pessoas"*, outro referiu que *"Estas sessões deviam-nos acompanhar até à Universidade"*.

- Respostas dos alunos à questão 6- Aconselhavam um amigo participar nestas sessões? Porquê?

• **Turma de 3.º ano**

- “Sim, porque as aulas são muito divertidas e aprendiam coisas novas e ia fazer-lhe muito bem” (C1, 3.º ano);
- “Sim, porque gostaria de partilhar as aulas com ele. E assim ele quando acabasse o ano iria tornar-se empático” (C2, 3.º ano);
- “Sim, porque podia aprender contigo, e a regular-se, as capacidades de viver” (C3, 3.º ano);
- “Sim, eu aconselhava porque a Madalena é uma ótima professora e porque as aulas são fantásticas e porque aprendiam novas coisas” (C4, 3.º ano);
- “Sim porque ele também ia aprender muito bem com a Madalena e trabalhar porque isso também ia fazer bem” (C5, 3.º ano);
- “Sim porque aprendi muito e foi divertido, e para aprender coisas novas” (C6, 3.º ano);
- “Sim, porque aprenderiam coisas novas para se acalmarem” (C7, 3.º ano);
- “Sim porque são muito fixes” (C8, 3.º ano);
- “Sim, porque as sessões são divertidas e aprendia coisas novas e fixes” (C9, 3.º ano);
- “Sim eu aconselhava porque ele vai tornar-se mais empático” (C10, 3.º ano);
- “Sim porque estas sessões são muito TOP e o e o meu amigo iria aprender muuuuuuuuuuuuuito a controlar as emoções” (C11, 3.º ano);
- “Sim, porque eu tenho um amigo que é muito mau e ela ia se controlar muito melhor se andasse nestas sessões e além disso ia-se divertir muito” (C12, 3.º ano)
- “Sim, porque aprenderiam coisas novas” (C13, 3.º ano);
- “Sim, eu gosto que me ajudem, acho que era importante para eles, (C14, 3.º ano);
- “Sim, porque iria aprender muito. Também iria divertir-se muito e era bom para que ele aprendesse estas coisas importantes” (C15, 3.º ano).

- **Turma de 4.º ano**

Todos responderam, destacando os benefícios nas suas relações e bem-estar emocional. Outro aluno comentou: "Estas sessões ajudam-nos a ser mais calmos e felizes", “Estas sessões ajudam a melhorar a forma de estar com os outros”, “foram as melhores sessões em que eu participei, por isso aconselho a todos”, evidenciando o impacto positivo no autoconhecimento e autorregulação, estimulando as relações interpessoais construtivas.

Anexo VII.

Respostas dos alunos na atividade “Reflexos ao espelho”.

▪ Respostas dos alunos na turma de 3.º ano

- “Melhorar a matemática, mais empática e melhorar a concentração” (C1, 3.º ano)
- “Vergonha, espargata, segredos” (C2, 3.º ano)
- “estudo, calma, desenhar” (C3, 3.º ano)
- “melhorar a minha preguiça, melhorar a minha distração, melhorar as minhas maldades” (C4, 3.º ano)
- “matemática, sentar bem na cadeira, ser organizada” (C5, 3.º ano)
- “timidez(vergonha), caligrafia, ter medo de tudo” (C6, 3.º ano)
- “português, guardar segredos, paciência” (C7, 3.º ano)
- “matemática, concentração, timidez” (C8, 3.º ano)
- “ler, memória, descrever-me” (C9, 3.º ano)
- “sentar-me direito, matemática, por a mesa” (C10, 3.º ano)
- “Matemática, gramática e empatia” (C11, 3.º ano)
- “Memória, matemática, convívio” (C12, 3.º ano)
- “Agradecer, segredos, timidez” (C13, 3.º ano)
- “melhorar a minha empatia” (C14, 3.º ano)
- “a ler, a minha tristeza, melhorar o comportamento” (C15, 3.º ano)

▪ Respostas dos alunos na turma de 4.º ano

- “1- Eu gostaria de não ser tão chata às vezes; 2-Eu gostaria de melhorar os erros ortográficos; 3- Ser mais paciente” (C1, 4.º ano)
- “1- Pintar; 2- Escrever; 3- Lembrar-me de alguma coisa” (C2, 4.º ano)
- “1- A forma de responder às vezes; 2- Quando me chateio sem razão nenhuma; 3- Aceitar a opinião de outro colega” (C3, 4.º ano)
- “1- Provocar os outros e seguir sentir-me mal porque fiz; 2- Controlar a raiva; 3- Respeitar os outros” (C4, 4.º ano)

- “1- Controlar as minhas emoções; 2- Melhorar as minhas amizades; 3- Ter os meus amigos felizes” (C6, 4.º ano)
- “1- Gostava que as pessoas não me rebaixassem; 2- Gostava de ser mais inteligente; 3- Gostava de ignorar quem me faz mal” (C7, 4.º ano)
- “1-Fico com raiva muito facilmente; 2- Fico muito dura com as outras pessoas quando estou com raiva; 3- Fico isolada quando estou triste” (C8, 4.º ano)
- “1- Ser uma melhor colega; 2- Gostaria de melhorar a ler; 3- Gostaria de melhorar a vergonha” (C9, 4.º ano)
- “1- A minha letra; 2- Melhorar sempre como pessoa; 3- Melhorar os textos” (C10, 4.º ano)
- “1-Melhorar as minhas respostas que dou aos colegas; 2- Melhorar a não implicar tanto com os colegas; 3- Melhorar a não me chatear tanto com o meu irmão” (C11, 4.º ano)
- “Gostaria de melhorar a vergonha, o medo e a raiva” (C13, 4.º ano)
- “1-Melhorar a letra; 2- Melhorar o comportamento à mesa”; 3- Melhorar o estudo” (C14, 4.º ano)
- “1- Gostava de me expressar mais; 2- Gostava de ser menos envergonhado; 3- Gostava de enfrentar alguns medos” (C15, 4.º ano)
- “Para ser sincero não precisaria de mudar nada, pois sinto-me bem com aspetos que tenho” (C16, 4.º ano)
- “1- O controlo da minha raiva em casa; 2- Melhorar a minha letra; 3-A minha defesa no hóquei” (C17, 4.º ano)
- “1-Gostaria de ser mais paciente; 2- Gostaria de melhorar escutar mais os outros; 3- Gostaria de ser menos desobediente” (C18, 4.º ano)

Anexo VIII.

Respostas dos alunos na atividade “Postal do Elogio”.

▪ Respostas dos alunos na turma de 3.º ano

- “Ela é simpática e é muito amiga. Ela às vezes brinca comigo e é minha colega” (C1, 3.º ano)
- “Olá, tudo bem? Tu és muito simpático, calmo e jogas muito bem mata. És muito bom em desportos” (C2, 3.º ano)
- “Tu és simpático, rápido e amigo. Tu és bom a jogar futebol. Tu deves escrever bem e lêes bem. Tu jogas muito bem ao mata” (C3, 3.º ano)
- “És bom a matemática, és bom-guarda-redes em hóquei e futebol; és rápido. Estás a ficar melhor no estudo do meio e és bom amigo. És simpático, és forte, és bonito e também estás a melhorar no português. Beijinhos e abraços” (C4, 3.º ano)
- “Ele ama dinossauros e é muito engraçado. Joga futebol e hóquei” (C5, 3.º ano)
- “Na minha opinião, a minha amiga secreta é divertida, calma. Ela é muito minha amiga; eu acho que ela também é minha amiga” (C6, 3.º ano)
- “És a minha melhor amiga e também gosto muito de brincar contigo e comer em tua casa também. Beijinho” (C7, 3.º ano)
- “Querida amiga X [nome ocultado]. É uma boa colega de lado direito; és querida, bondosa, amiga e muitas mais coisas. Tu és uma amiga verdadeira. Gosto muito de ti. Acho que vai gostar do postal. Espero que gostes. Chau. Beijinhos” (C8, 3.º ano)
- “Olá! Olá” Sou o X [nome ocultado]. Gosto muito de ti porque és simpática, és amiga, és engraçada e brincas muito, muito, muito comigo. Tu és uma pessoa que cumpre as regras da sala de aulas. Com os melhores cumprimentos” (C9, 3.º ano)
- “Olá amiga. Olá amiga, tu és muito esperta e bonita e brincas muito comigo. Beijinhos” (C10, 3.º ano)
- “É uma pessoa gentil e humilde. Tem uma letra bonita e é organizada. Usa praticamente sempre rabo-de-cavalo muito bem feito” (C11, 3.º ano)
- “É uma ótima amiga, simpática, elegante, sempre contente, brinca, é fofa e engraçada!!!!” (C12, 3.º ano)
- “Ele é muito simpático e é muito meu amigo; joga comigo futebol no intervalo, está sempre ao pé de mim e é muito meu amigo” (C13, 3.º ano)

- “Ela é simpática, gira, engraçada. Gosta de cães e de gatos e gatas. É muito amiga das pessoas. Tem o cabelo comprido. E gosta de pôr batom que pinta os lábios. E ela tem os olhos castanhos” (C14, 3.º ano)
- “És simpática, amiga e gosto de brincar contigo. Tu cuidaste da X [nome ocultado] que é a minha boneca! Obrigada” (C15, 3.º ano)

▪ **Respostas dos alunos na turma de 4.º ano**

- “Ele é super top; ele é o meu melhor amigo; ele está sempre a brincar comigo” (C1, 4.º ano)
- “És inteligente, simpática e gira. És uma pessoa boa amiga e boa colega. És uma pessoa boa e boa não só com os da nossa turma, mas com todos; não só nas escolas, mas também fora dela” (C2, 4.º ano)
- * - “Acho-te engraçada, mas gostava que melhorasses o teu comportamento” (C3, 4.º ano)
- “Tu és muito divertido, muito simpático e és muito querido. Também admiro a tua capacidade de estares muito feliz em todas as ocasiões” (C4, 4.º ano)
- “Jogas bem vôlei, és boa amiga e brincalhona; és inteligente a matemática e jogas bem mata e stop” (C5, 4.º ano)
- “Tu és muito alto. Engraçado. Divertido. És bondoso, inteligente e consegues dizer o que sentes” (C6, 4.º ano)
- “É muito estudiosa e simpática; é uma boa amiga; é querida; é boa a pintar e organizada” (C7, 4.º ano)
- “É uma pessoa às vezes gentil; ele é amigo também; algumas vezes faz mal, mas por dentro de si é boa pessoa” (C8, 4.º ano)
- “És simpático e és inteligente. És brincalhão e és divertido. Gostas de defender os teus amigos e isso é muito bom. És um grande amigo” (C9, 4.º ano)
- “Tu és muito simpática e muito amiga. Conhecemo-nos desde bebé. Gosto muito de ti amiga!” (C10, 4.º ano)
- “És muito inteligente e brincalhona. Espero que seja assim para a vida toda, pois és boa pessoa” (C11, 4.º ano)
- “É simpática, arrumada, amiga, alegre, inteligente e bondosa” (C12, 4.º ano)
- “És muito inteligente a toda a matéria. És muito alto, és brincalhão e és o mais forte da nossa sala. Às vezes descontrolaste e eu compreendo isso. És bom a escrever e jogas muito bem futebol” (C13, 4.º ano)

- “Tu és uma pessoa muito humilde. Que convive bem com todos. Gosto da tua forma de ser. Tu alegras as pessoas quando estão sozinhas” (C14, 4.º ano)
- “És muito carinhosa, uma apoiante que está sempre a ajudar os que precisam. Uma grande amiga que está sempre lá quando precisamos” (C15, 4.º ano)
- “Tu és um menino inteligente e tu deves ser um bom amigo para toda a gente e tens uma mente excelente” (C16, 4.º ano)
- “A pessoa que me calhou é a minha melhor amiga; ela é muito engraçada, simpática, amorosa, rápida e muito bonita. Eu gosto muito dela por ser amiga” (C17, 4.º ano)
- “És brincalhão, adoras inventar brincadeiras; és muito rápido; fazes palhaçadas; és rápido a terminar os trabalhos e és um bom amigo” (C18, 4.º ano)