



**BEM-ESTAR NA ESCOLA: ESTRATÉGIAS PARA O  
DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS  
SOCIOEMOCIONAIS NO 1ºCEB**

**JOANA SALGUEIRO CABRAL**

**27840**

**Orientador do Relatório:**

**PROF. DOUTORA LILIANA SALVADOR**

**Relatório da Prática de Ensino Supervisionada submetido  
como requisito parcial para a obtenção do grau de:**

**MESTRE EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E ENSINO  
DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO**

**2024**

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada realizado sob a orientação da Prof. Doutora Liliana Salvador, apresentada no ISPA – Instituto Universitário para obtenção de grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Primeiro Ciclo do Ensino Básico, criado por Aviso n.º 9784/2022 publicado no Diário da República, 2.ª série, n.º 93, de 13 de maio de 2022

## Agradecimentos

Este relatório representa o fim do meu percurso acadêmico nesta instituição, que foi a minha casa durante os últimos 5 anos, acompanhando a minha evolução como pessoa e profissional. Foram 5 anos de muito trabalho, esforço, sacrifício, lágrimas e muitas aprendizagens. Este percurso demonstrou-me que ensinar é muito mais que “despejar matéria”, que ser professor é mais que colocar “certos e errados” e que esta profissão tem um papel essencial no desenvolvimento das crianças.

Assim, quero agradecer ao ISPA por me ter acolhido e me ter ensinado tanto ao longo deste tempo, aos docentes que muito me marcaram, inspirando-me a melhorar e a refletir sobre a minha prática.

Quero agradecer à minha orientadora Prof. Doutora Liliana Salvador, por me guiar na elaboração deste relatório, ajudando-me a filtrar a informação. Muito obrigada pelos conhecimentos transmitidos.

Obrigada à Prof. Doutora Lourdes Mata, que tanto me apoiou nas aulas de seminários, dando-me um *feedback* atempado e por me ter transmitido as palavras de apoio que tanto precisei neste percurso, tornando possível terminar este relatório.

Quero também agradecer a todas as escolas onde estagiei, por todas as experiências e novos métodos que me ensinaram, por me receberem sempre de braços abertos e reforçar o porquê de eu ter escolhido este percurso.

Quero agradecer à Mariana por ter sido a minha parceira de todos os dias, estando comigo desde o início ao fim. Estou mesmo muito grata por te ter tido comigo neste percurso amiga.

À Salomé, por ser a amiga que é, alguém que não troco por nada e que está sempre lá para mim, a apoiar as minhas vitórias e a festejar todas as minhas conquistas.

Ao Bruno, que apesar de me esgotar a paciência, me acompanhou durante estes 5 anos, aturando os meus desvaneios e as minhas dúvidas que surgiram durante este percurso.

Ao João por me ter dado a mão nesta última fase tão difícil.

Quero agradecer a toda a minha família por todo o apoio ao longo deste percurso, especialmente aos meus pais por estarem sempre lá para mim, por me agarrarem quando

eu já não aguentava mais, por me incentivarem a continuar, por me ajudarem quando eu precisava, por me acalmarem nas alturas que andava mais stressada, por me darem colo quando as coisas não corriam como eu queria e por terem sempre uma palavra a dizer quando eu já não sabia o que fazer. Não iria ter conseguido continuar sem o vosso apoio tão importante, são sem dúvida os melhores pais do mundo.

Quero especialmente agradecer ao meu irmão, porque foi por ele que ingressei neste curso, e foi também por causa dele que me mantive até ao fim. Muitas vezes foi em ti que testei as minhas propostas e foram muitas as vezes que te pedi ajuda e tu sempre estiveste lá para me ajudar e suportar. Sei que também te sacrifiquei algumas vezes, não podia brincar e passear contigo porque tinha trabalhos para terminar, mas chegando ao fim desta etapa posso finalmente dar-te a atenção que mereces. Santiago, se não fosses tu eu não teria conseguido. Amo-te muito Dado.

Foi um caminho longo e desafiador e a todos os que entraram na minha vida e que me acompanharam neste percurso: obrigada!

## Resumo

As crianças são muito mais que simples receptores de conteúdos que os professores ensinam na sala de aula através de manuais. São seres que necessitam de serem estimulados tanto a nível social como emocional e não apenas pelos psicólogos, mas também pelos professores, através de estratégias possíveis de implementar na sala de aula.

Com este RPES pretendo perceber que estratégias se podem aplicar em contexto de sala de aula de maneira a promover as competências socioemocionais, adequando à turma que acompanhei durante o meu período de Prática Supervisionada em 1ºCiclo.

A Instituição em questão era privada, tendo como base de aprendizagem teorias socioconstrutivistas e a turma em que estagiei era de 2º ano. Para a elaboração deste relatório, optei por uma abordagem metodológica qualitativa, utilizando a observação e a entrevista semiestruturada, que foi realizada à professora cooperante, como técnica de recolha de dados e o guião, o diário de bordo e as notas de campo como instrumentos. Realizei também intervenções como um dos procedimentos de recolha.

Após a análise dos dados, concluiu-se que, na turma, as competências sociais estavam mais desenvolvidas que as emocionais. É possível realizar atividades em que se relacionam os conteúdos e o próprio quotidiano com as competências socioemocionais. Quanto mais lúdica for a atividade, mais interesse eles irão ter. Quando a escola não envolve as famílias nas aprendizagens do seu educando, estas podem ser um desafio na integração de tarefas socioemocionais, e a falta de consistência em aplicar as estratégias é um desafio apontado pela professora.

**Palavras chaves:** Competências sociemocionais; Estratégias; Aprendizagem; Professor; SEL

## Abstract

Children are much more than simple learning, receiving content that teachers teach in the classroom through manuals. They are beings who need to be stimulated both socially and emotionally, and not just by psychologists, but also by teachers, through strategies that they can implement in the classroom.

With this RPES, I want to understand what strategies can be applied in the classroom to promote socio-emotional competences, adapting them to the class I accompanied during my 1st Cycle Supervised Practice period.

The institution mentioned was private, based on socioconstructivist theories, and the class I worked in was a 2nd year. To prepare this report, I opted for a qualitative methodological approach, using direct observation and a semi-structured interview with the cooperating teacher as a data collection technique, as well as a script, a logbook and field notes as instruments. I also carried out interventions as one of the collection procedures.

After analysing the data, it was concluded that social skills were more developed in the class than emotional skills. It is possible to carry out activities that relate content and everyday life to socio-emotional skills. The more playful the activity, the more interested they will be. When the school doesn't involve families in their child's learning, they can be a challenge in integrating socioemotional tasks, and the lack of consistency in applying the strategies is a challenge that the teacher pointed out.

**Keywords:** Social-emotional skills; Strategies; Learning; Teacher; SEL

# Índice

<b>Introdução</b> .....	<b>1</b>
<b>Capítulo I- Contexto</b> .....	<b>3</b>
1.1-Organização do estabelecimento Educativo .....	3
1.2-Ambiente educativo da sala .....	4
1.3-A turma .....	5
<b>Capítulo II- Problemática</b> .....	<b>7</b>
<b>Capítulo III- Opções Metodológicas</b> .....	<b>8</b>
3.1-Tipo de estudo.....	8
3.2-Técnicas de Recolha de informação.....	9
3.2.1- Observação.....	10
3.2.2- Entrevista .....	10
3.3-Instrumentos.....	11
3.4- Procedimentos de Recolha e de Análise de Dados .....	12
<b>Capítulo IV- Enquadramento Teórico</b> .....	<b>13</b>
4.1-A Educação Social e Emocional .....	13
4.2-As competências socioemocionais.....	14
4.3- A aprendizagem social e emocional (SEL).....	17
4.3.1-O que é o SEL? - Os benefícios e barreiras .....	18
4.3.2-Domínios e Subtemas Transversais do SEL .....	19
4.5-Estratégias de intervenção.....	21
4.5.1- O papel do professor .....	21
4.5.2- Relação escola-família na promoção das competências socioemocionais.....	22
4.5.3- Atividades lúdicas e formativas .....	23
4.5.3.1-Momentos de partilha em sala .....	24
4.5.3.2-Yoga e <i>Mindfulness</i> .....	25
<b>Capítulo V- Análise Reflexiva</b> .....	<b>27</b>
5.1- Competências socioemocionais da turma .....	27
5.2- Estratégias e intervenções para promover as competências socioemocionais .....	33
5.2.1- Estratégias utilizadas pela professora cooperante .....	35
5.2.2- Intervenções tendo em conta o SEL.....	40
5.3- As principais dificuldades e constrangimentos na implementação de estratégias .....	51

<b>VI- Considerações Finais .....</b>	<b>54</b>
<b>Referências .....</b>	<b>56</b>
<b>Anexos.....</b>	<b>61</b>
<b>Anexo 1- Entrevista .....</b>	<b>61</b>
<b>Anexo 2 -Notas de campo .....</b>	<b>75</b>
Nota descritiva 1.....	75
Nota descritiva 2.....	78
Nota descritiva 3.....	80
Nota descritiva 4.....	82
<b>Anexo 3- Diário de Bordo.....</b>	<b>84</b>
Diário de Bordo 21/02.....	84
Diário de Bordo 23/02.....	85
Diário de Bordo 20/03.....	88
Diário de Bordo 11/04.....	90
Diário de Bordo 24/04.....	91
Diário de Bordo 13/05.....	92
<b>Anexo 4-Planificação de atividades .....</b>	<b>93</b>
Planificação 1 .....	93
Planificação 2 .....	96
Planificação 3 .....	97
Planificação 4 .....	106
Planificação 5 .....	109
Planificação 6 .....	115
Planificação 7 .....	117
Planificação 8 .....	122

## Índice de Tabelas

<b>Tabela 1</b> .....	16
<b>Tabela 2</b> .....	21

## Índice de Figuras

<b>Figura 1</b> .....	4
<b>Figura 3</b> .....	29
<b>Figura 2</b> .....	29
<b>Figura 4</b> .....	29
<b>Figura 5</b> .....	35
<b>Figura 6</b> .....	36
<b>Figura 8</b> .....	40
<b>Figura 7</b> .....	40
<b>Figura 9</b> .....	41
<b>Figura 10</b> .....	42
<b>Figura 11</b> .....	42
<b>Figura 12</b> .....	43
<b>Figura 13</b> .....	44
<b>Figura 14</b> .....	46
<b>Figura 15</b> .....	48
<b>Figura 16</b> .....	49
<b>Figura 17</b> .....	50

## Introdução

O atual Relatório da Prática de Ensino Supervisionada (RPES) surge na sequência do estágio realizado no 1.º Ciclo do Ensino Básico, numa instituição privada, numa turma de 2º ano de escolaridade. O tema deste trabalho partiu da observação de situações em contexto de sala de aula e de afirmações da professora cooperante, acerca de temas que considerava que os alunos ainda precisavam de melhorar, nomeadamente as competências socioemocionais.

As competências socioemocionais são a capacidade de alguém se exprimir a nível social e emocional, ao estabelecer relações consigo mesmo e com os outros, ganhando consciência de si mesmo, autorregulando-se, expressando-se e trabalhando de forma cooperativa. Estas capacidades permitem aos alunos desenvolverem atitudes e comportamentos que os tornem bons cidadãos, com valores positivos e interajam de forma eficaz (Elias et al., 1997). As competências sociais referem-se à capacidade de as crianças desenvolverem empatia, assertividade, comunicar, resolver conflitos e estabelecer relações. As competências emocionais estão relacionadas com a capacidade das crianças identificarem as suas emoções, autorregularem e expressar as mesmas de forma correta (Carvalho et al., 2016).

A aprendizagem socioemocional consiste no processo de desenvolvimento de competências socioemocionais e pode ser aprofundado através de programas de competências socioemocionais como o Social Emotional Learning (SEL). As competências SEL consistem em competências cognitivas, interpessoais, emocionais e sociais, estando agrupado em cinco domínios, Autogestão, Autoconhecimento, Consciência Social, Relação Interpessoal e Tomada de Decisão Responsável (Carvalho et al., 2016; CASEL, <https://casel.org/>). É importante promover e interligar as competências socioemocionais com as aprendizagens dos alunos, é por isso necessário implementar estratégias de uma forma contínua, pela comunidade educativa, centrando a sua ação no aluno, nas suas necessidades e participação (Carvalho et al., 2016). A educação socioemocional, deve ser encarada, como algo transversal a todas as disciplinas, e as estratégias devem desenvolver as competências socioemocionais, sendo realizadas de forma regular e sendo apelativas aos alunos (Carneiro & Lopes, 2020; Carvalho et al., 2019).

Este relatório está organizado em seis Capítulos. O Capítulo I é intitulado como *Contexto*, onde irei descrever o contexto de estágio, o ambiente em sala de aula e a turma a que se refere este relatório. O Capítulo II é referente à *Problemática* e neste capítulo explicito como surgiu o tema deste relatório e qual o objetivo e as questões principais deste trabalho. O Capítulo III tem como título “*Opções Metodológicas*” e irei especificar a metodologia seguida, as técnicas, instrumentos e os procedimentos utilizados na investigação. O Capítulo IV é referente ao *Enquadramento Teórico*, e vou abordar a importância da educação social e emocional, o que são as competências socioemocionais, as aprendizagens socioemocionais, nomeadamente o SEL, assim como, as principais estratégias de intervenção. O Capítulo V é intitulado *Análise Reflexiva*, e irei responder às questões definidas na problemática relacionando com as observações realizadas em contexto de estágio, as respostas da entrevista realizada e as intervenções elaboradas durante a minha prática. No Capítulo VI defini como título *Considerações Finais* e realizei uma conclusão reflexiva do trabalho e da análise realizada, bem como as limitações que senti durante este percurso.

Partindo dessas observações, este RPES tem como objetivo perceber que estratégias de desenvolvimento de capacidades socioemocionais podem ser realizadas em contexto de sala de aula. Desta forma, foram desenvolvidas três questões que contribuem para o aprofundamento dos conhecimentos relacionados com as competências socioemocionais, as estratégias que foram utilizadas em contexto de estágio e as principais dificuldades na implementação das mesmas.

# Capítulo I- Contexto

## 1.1-Organização do estabelecimento Educativo

A investigação foi realizada em contexto de 1º Ciclo do Ensino Básico, num Colégio Privado em Oeiras. A instituição situava-se junto de diversas empresas e no seu exterior existia um pequeno local com relvados, trilhos e pinhais, a que chamavam de bosque.

A instituição cooperante continha quatro valências: o Berçário/Creche, que ia dos 4 meses até aos 2 anos, o Pré-Escolar, que ia dos 3 anos aos 5 anos e o 1º Ciclo, que ia desde 6 anos até aos 10 anos e correspondente ao 1º, 2º, 3º e 4º ano.

A principal missão do Colégio era contribuir para o desenvolvimento do aluno, para que ele se tornasse a sua melhor versão de si e enaltecendo a sua individualidade. Era valorizado o sucesso das aprendizagens visando os seus conhecimentos bem consolidados, as atitudes, práticas e valores que contribuía para o seu crescimento enquanto ser social, autónomo, responsável, resiliente e pró-ativo.

O Colégio seguia um modelo educacional Sócioconstrutivista, defendendo que a aprendizagem se revela como a construção ativa do saber. Essa aprendizagem e essa construção só ocorre através da interação social com os outros.

A Instituição promovia o Ensino Bilingue utilizando metodologias como o CLIL (Content and Language Integrated Learning). No CLIL, o foco está na comunicação, isto é, a utilização da língua inglesa fluente é o mais importante para adquirir o conhecimento da língua.

O estabelecimento de ensino pretendia que as crianças adquirissem competências e recursos, para se tornarem cidadãos bilingues, curiosos, responsáveis, solidários e autónomos, com a confiança necessária para atingirem o seu pleno potencial. A instituição oferecia várias disciplinas formadoras sendo uma delas as Competências Pessoais e Sociais, lecionada pela psicóloga da escola. Na disciplina acima mencionada pretendia-se que os alunos desenvolvessem a confiança em si próprios, adquirissem capacidades de autorregulação, fossem capazes de tomar decisões, se tornassem crianças pró-ativas e que conseguissem integrar o pensamento, as emoções e o comportamento de forma a se tornarem mais autónomos.

## 1.2-Ambiente educativo da sala

Na sala do 2º ano, nas primeiras duas semanas, as mesas e as cadeiras estavam dispostas em fila, típico do ensino tradicional, mas no resto do período de estágio as mesas e as cadeiras ficaram dispostas em grupos, exceto a mesa do T que se encontra sozinha no meio da sala, a pedido dele.

A sala tinha 25 mesas e 25 cadeiras, incluindo as do professor, um quadro branco onde era afixado o plano do dia e a agenda semanal e tinha também um quadro digital. Existiam móveis com materiais que todos podiam usar, um lavatório, uma biblioteca e um móvel comprido com caixas no interior onde os alunos guardavam o seu material pessoal.

Na sala existiam ficheiros de português, matemática e estudo do meio para serem realizados em Tempo de Trabalho Autónomo (TTA), e nas paredes estavam afixadas grelhas que eram preenchidas pelos alunos quando eram feitos e corrigidos esses ficheiros. Mais perto da porta estava o Diário de Turma, a lista das presenças, a lista de tarefas, as Regras do TTA e uma Grelha de Apresentação de produções.

Relativamente aos materiais, os alunos tinham à disposição uma variedade de material escolar que usavam regularmente no seu quotidiano e tinham também com eles Cartões de respiração e autorregulação e mandalas para pintar quando sentiam necessidade de se acalmarem.

A turma tinha uma agenda semanal realizada pela professora e eram realizadas alterações sempre que necessárias, era por isso uma agenda flexível, atualizada todas as semanas, e que se adequava às necessidades das crianças e das suas aprendizagens.

### Figura 1

*Cartões de relaxamento*



### **1.3-A turma**

A turma era do 2º ano de escolaridade e composta por 24 alunos, com idades compreendidas entre os 7 e os 8 anos, sendo 9 rapazes e 15 raparigas.

Existiam 6 alunos com necessidades específicas e que precisavam de tarefas mais adaptadas, bem como um acompanhamento da terapeuta da fala e alguns também da psicóloga escolar. Existiam ainda 3 crianças em processo de avaliação e rastreio.

Esta turma era desafiante, curiosa e motivada para aprender, sendo esta uma turma heterogénea no que diz respeito ao ritmo de trabalho. Na sala de aula a dinâmica funcionava à base do respeito, da realização de propostas e, quando possível, entreajuda. Quando eram propostos exercícios pela professora eles resolviam individualmente e ocasionalmente podiam ajudar os outros colegas, mas geralmente optavam por ler um livro ou fazer algo mais individual. Era um grupo participativo nas diferentes disciplinas, que partilhavam as suas opiniões e explicavam os seus pontos de vista.

Muitos alunos da turma tinham dificuldade em autorregular-se, não conseguindo lidar com a frustração quando falhavam ou quando alguma situação não os favorecia. O mecanismo utilizado para lidar com essa frustração era o choro, o amuo e, em situações mais extremas, a agressão física.

Na turma era constantemente reforçado, através de conversas e algumas sessões de grupo, o espírito de entreajuda e empatia, tanto com os pares como com a equipa educativa, mas ainda era um trabalho em progresso, sendo eles crianças que eram muito centradas em si mesmas, afetando a forma como as ligações com os outros eram estabelecidas.

Em geral a turma dava-se bem. Brincavam uns com os outros no recreio, ocorrendo alguns conflitos ocasionais que quando não eram resolvidos logo no recreio eram escritos no diário da turma para serem resolvidos em Conselho de Turma.

A maioria dos alunos eram bastante afetuosos e não tinham dificuldades em expressar os seus sentimentos, mas ainda existiam alguns que demonstravam atitudes menos corretas em relação aos pares, aos professores ou aos adultos envolvidos no seu processo educativo. Tinha, no entanto, sido trabalhado essa consciencialização emocional em conjunto com a equipa educativa da escola e era um assunto abordado diariamente.

A consciência emocional era um assunto abordado diversas vezes ao longo dos dias, surgindo de situações menos positivas, sendo por isso algo trabalhado constantemente. O facto de ser atribuída uma tarefa no início da semana promovia a responsabilidade na turma, apesar de no fim da semana a importância e a realização dessas tarefas acabassem por ser um pouco esquecidas.

Através de momentos como o Conselho de Turma, os alunos refletiam relativamente à sua ação e sobre situações que tinham sido mencionadas no diário de turma, discutindo e em turma descobrindo soluções para os problemas e desacordos apresentados.

A professora C estava com a turma há 2 anos e mantinha uma relação afetuosa e de respeito com os alunos, notando-se uma ligação entre a turma e a professora. Ela procurava sempre promover uma boa relação entre os elementos da turma e realizava algumas atividades e projetos em que eram envolvidos os familiares e a comunidade desenvolvendo assim relações entre as crianças e a sociedade em que vivem.

A professora C recebia todos os dias os alunos com uma saudação que eles podiam escolher quando entravam na sala e promovia sempre a reflexão e a responsabilidade de cada um. Durante as aulas encorajava a formulação de perguntas e incentivava a responderem mesmo que o aluno não tivesse a certeza da resposta. Também promovia a utilização do erro como ponto de aprendizagens e situações do quotidiano como desencadeadoras de novos conhecimentos.

A docente dava *feedback* nos seus trabalhos com frases de incentivo, para que os alunos conseguissem atingir o seu potencial máximo. Explicar-lhes o que ainda era preciso melhorar era essencial para eles terem um ponto de partida e uma frase motivacional era importante para os motivar a continuar a tentar.

A docente reforçava a importância da inteligência emocional e das questões empáticas, sendo esta uma necessidade a adquirir pelo grupo, era um trabalho em constante reforço quer em momentos formais ou informais, quer através da resolução de conflitos.

Além da professora titular, estavam incluídas nessas relações outros intervenientes como a professora de Inglês, a professora de Cidadania, Empreendedorismo e Sustentabilidade que era a mesma professora de Educação Artística, a professora de Educação Musical, a professora Educação Física, a psicóloga da escola que lecionava a

disciplina de Competências Pessoais e Sociais e acompanhava algumas das crianças fora do contexto de sala de aula, a coordenadora pedagógica que dava imenso apoio às professoras e as auxiliares que acompanhavam a turma no refeitório e nos intervalos.

## **Capítulo II- Problemática**

No contexto em que estava, na turma de 24 alunos, pude observar diversas vezes situações em que as crianças tinham dificuldade em se autorregular, tendo também complicações em adquirir valores como a empatia e a autonomia. Estas dificuldades emocionais levavam a complicações no estabelecimento de relações com os outros.

De acordo com Valente (2019) o desenvolvimento de competências socioemocionais, promove o sucesso acadêmico, a adaptação ao ambiente envolvente, e o desenvolvimento de autocontrole quando confrontados com situações adversas. Complementarmente, Yang et al. (2023) consideram que a promoção de competências sociais e emocionais, tem um impacto positivo no desempenho cognitivo e acadêmico em várias fases do percurso educativo. A não existência de oportunidades suficientes para a aquisição e desenvolvimento de competências socioemocionais, pode contribuir para o insucesso escolar dos alunos.

O desenvolvimento de competências sociais e emocionais permite aos alunos gerirem melhor as suas emoções, enfrentarem desafios, adquirirem novos conhecimentos de forma mais eficaz e, eventualmente, atingirem objetivos académicos (Yang et al., 2023,). É importante olharmos para o ser humano como um ser social e, por isso, o estabelecimento de relações e a capacidade de se autorregular são competências que devem ser promovidas desde cedo tanto pela comunidade educativa, como pela família, uma vez que eles são o modelo de desenvolvimento dos alunos (Valente, 2019).

Tal como refere Costa e Faria (2013), as escolas são espaços sociais de aprendizagem, estando envolvidos nessa aprendizagem colaborativa os professores, os alunos e as famílias. É importante que as escolas assumam um papel mais abrangente na formação global dos alunos, não focando a sua ação apenas no desenvolvimento cognitivo, mas também no desenvolvimento social e emocional.

Desta forma, a formação da criança só está devidamente completa quando é dada a devida importância às suas competências emocionais e sociais, sendo essas variáveis que vão contribuir para formar num cidadão consciente e ativo na sociedade, tal como descreve Valente (2019) “A capacidade de atingir objetivos, de trabalhar eficientemente em grupo e de lidar com as emoções será essencial para enfrentar os desafios futuros.” (p.15)

Neste estágio fui confrontada com diversas situações em que as crianças mostravam alguma imaturidade para a idade que tinham, despertando-me um olhar mais atento para as estratégias que eram utilizadas pela professora titular e a restante equipa educativa para estimular o desenvolvimento das competências socioemocionais da turma. Estas situações remeteram-me para a minha prática futura, ponderando as estratégias que poderei utilizar para promover o desenvolvimento de competências socioemocionais nas crianças para que, como futura docente, seja algo ao qual eu tenha um olhar mais atento e que seja mais consciente quanto à sua importância. Assim, este RPES tem como objetivo perceber por um lado, que estratégias estão a ser implementadas na turma e, por outro, que estratégias podem ser mais eficazes para promover o desenvolvimento das competências socioemocionais dos alunos.

Desta forma, as questões que pretendo aprofundar são:

- Quais são as competências socioemocionais dos alunos da turma?
- Que estratégias se podem implementar para promover as competências socioemocionais nas crianças do 1º Ciclo?
- Quais são as principais dificuldades e constrangimentos existentes na implementação de estratégias para promover as competências socioemocionais na turma?

## **Capítulo III- Opções Metodológicas**

### **3.1-Tipo de estudo**

Esta investigação consiste num estudo qualitativo, sendo este considerado algo transdisciplinar, isto é, estabelece a relação entre várias áreas do conhecimento sendo que, de acordo com Denzin e Lincoln (1994, citado por Aires, 2015) a investigação qualitativa

envolve uma abordagem interpretativa e naturalista do sujeito que a está a analisar. Neste sentido, o estudo qualitativo, permite recolher dados mais naturais e humanísticos, contribuindo para uma resposta mais concreta. De acordo com Bogdan e Biklen (1994) o estudo qualitativo tem cinco características:

- No estudo qualitativo a fonte direta de dados é o ambiente natural a que se está a assistir sendo que os dados recolhidos são fundamentados com a literatura. Os investigadores preocupam-se com o contexto, que é um dos fatores mais significativos.
- A investigação qualitativa é descritiva e por isso os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens.
- Os investigadores qualitativos são agentes que se interessam por todo o processo de recolha de dados e não apenas pelos resultados finais.
- Os investigadores qualitativos vão recolhendo e agrupando dados e só a partir destes é que se estabelece o objetivo do estudo.
- Na investigação qualitativa, os investigadores preocupam-se com as pessoas, pretendendo perceber as diferentes perspetivas do contexto em que está inserido. (Bogdan & Biklen, 1994).

Uma vez que o estudo qualitativo está diretamente interligado com a recolha dos dados de uma maneira mais humanística e naturalista, este é o método que parece ser o mais relevante para o estudo do tema no contexto específico da prática supervisionada. A juntar a este argumento, está o facto de as competências socioemocionais serem pessoais, humanas e permitirem a gestão e identificação de emoções, influenciando a construção de relações que são estabelecidas (Zins & Elias, 2006). Assim, devido ao cariz pessoal e íntimo do tema em questão parece-nos pertinente uma abordagem qualitativa.

### **3.2-Técnicas de Recolha de informação**

Para recolher alguns dados e analisar a evolução das crianças ao longo desta investigação, foram utilizados diferentes tipos de técnicas de recolha de informação, nomeadamente a observação e uma entrevista realizada à professora C, no início da intervenção.

### **3.2.1- Observação**

A observação justifica-se pelo facto de, segundo os autores, ela consistir na recolha de informação, de uma maneira sistemática, através do contacto direto com situações específicas sendo assim considerada uma técnica básica de pesquisa (Aires, 2015). Esta trata-se fundamentalmente de uma técnica naturalista e ocorre quando é realizada no momento e os intervenientes participam naturalmente na interação, que provem de situações do quotidiano.

Assim, de acordo com o estudo de Silva et al. (2016) observar as crianças, as suas ações, o que elas dizem e como são estabelecidas as diferentes interações e as aprendizagens provenientes das mesmas, é considerado uma estratégia fundamental de recolha de informação. A observação deve ser registada, o que irá facilitar a análise e a reflexão do que foi visto.

A observação de situações ajuda a levantar questões que surjam num determinado momento, e a sua utilização durante a prática, contribui para aprofundar a reflexão e incentiva a pesquisar e perceber mais sobre o assunto. É por isso uma técnica de recolha de informação relevante para o contexto específico da prática supervisionada, ocorrendo em momentos formais e informais do quotidiano da turma e dos respetivos docentes.

### **3.2.2- Entrevista**

A entrevista é uma técnica de recolha de informação que contém uma grande variedade de usos e formas, podendo ir de uma entrevista individual, a entrevistas de grupo ou até entrevistas à distância. Implica um processo de comunicação em que o entrevistador e o entrevistado podem influenciar-se mutuamente. Desta forma, a entrevista consiste no desenvolvimento de uma interação entre o entrevistador e o entrevistado, em que as características pessoais influenciam decisivamente o curso (Aires, 2015).

Podemos encontrar vários tipos de entrevista: as entrevistas estruturadas, as entrevistas semiestruturadas e as entrevistas não estruturadas ou livres (Bogdan & Biklen, 1994). Nas entrevistas estruturadas existe uma interação entre o entrevistador e o entrevistado, e a mesma decorre com um guião de perguntas fixas e limitadas, o que condiciona as repostas que o entrevistado pode dar. Este tipo de entrevista acaba por ultrapassar o âmbito qualitativo (Aires, 2015; Bogdan & Biklen, 1994). Nas entrevistas semiestruturadas, existe um guião com perguntas, mas este é flexível e por isso existe espaço para o entrevistador e fazer outras perguntas que complementam o que tinha sido

previamente planeado (Bogdan & Biklen, 1994). Nas entrevistas não estruturadas, não existe um guião prévio, decorrendo apenas dos objetivos que foram definidos, dessa forma as respostas surgem tendo em conta as interações entre o entrevistador e o entrevistado. Neste tipo de entrevista o entrevistador pretende que o sujeito fale sobre a sua área de interesse e assim aprofundar os conteúdos, sendo por isso uma entrevista mais qualitativa (Aires, 2015; Bogdan & Biklen, 1994).

A entrevista realizada para obter informação relativamente ao contexto específico da prática supervisionada, foi do tipo semiestruturada, contendo um guião com questões estruturadas, mas permitindo que a docente pudesse acrescentar informação sempre que fosse necessário, que tivesse respostas abertas e que fosse possível realizar outras perguntas partindo das previamente estabelecidas, caso fosse necessário.

Através da entrevista pretendeu-se perceber o que a perceção da professora C relativamente às competências socioemocionais da turma e que estratégias ela utilizava na sua sala de aula para as promover.

### **3.3-Instrumentos**

Os instrumentos utilizados na recolha e registo deste relatório foram o Diário de Bordo, Notas de Campo e o guião da entrevista. Assim, para a recolha e registo de informação das observações, foram utilizados o Diário de Bordo e Notas de Campo.

As Notas de Campo são o relato escrito do que o investigador ouve, vê, e depois reflete sobre os dados que recolheu. O investigador escreve o que aconteceu em determinada sessão de investigação, observação ou entrevista, realizando uma descrição detalhada do que observou, das pessoas, dos objetos, dos lugares, dos acontecimentos, e das conversas, e, depois dessa descrição o investigador reflete, registando ideias, estratégias e palpites (Bogdan & Biklen, 1994). Tal como descrito anteriormente, as notas de campo irão conter uma parte descritiva da situação observada e uma parte reflexiva.

De acordo com Alves (2001, citado por Dias et al. 2013) o diário de bordo é visto como um registo de experiências pessoais e observações, estando incluídos no mesmo interpretações, opiniões, sentimentos e pensamentos, sob a forma de escrita. Bertoni (2004, citado por Dias et al., 2013) considera o diário um local descritivo em que se identificam as dificuldades encontradas, os procedimentos utilizados, os sentimentos envolvidos, e do ponto de vista pessoal, como se enfrentou o processo e quais foram os bons e maus momentos por que se passou. É uma via de análise de situações, de tomada

de decisões e de correção de rumos. Nesta linha de ideias, o diário de bordo usado continha pensamentos, desabaços e reflexões sobre o que foi observado durante o dia a dia durante o período de estágio e funcionava também como registo de observações específicas que causavam algumas interrogações.

Além da observação, foi também usada entrevista. Para realizar a entrevista foi elaborado um guião que ajudasse a tornar mais explícitos os desafios socioemocionais da turma.

O guião da entrevista continha perguntas abertas, pensadas para dar abertura para que a professora C expressar a sua opinião. Antes de começar a entrevista foi pedido consentimento para esta ser gravada e informada que esta ia ser utilizada no meu RPES.

O guião da entrevista era composto por 16 perguntas de resposta aberta, sendo as 6 primeiras perguntas sobre as competências sociais, com o intuito de perceber como são estabelecidas relações entre pares e a comunidade educativa, 2 perguntas sobre as competências emocionais da turma, que tem como objetivo perceber como é o comportamento da turma e se conseguem autorregular, 3 perguntas sobre as competências socioemocionais no seu todo e a perspetiva da professora relativamente à sua implementação com as crianças e as últimas 5 perguntas sobre as estratégias que a professora implementa na turma para promover as competências socioemocionais. (Anexo 1)

### **3.4- Procedimentos de Recolha e de Análise de Dados**

Como referido acima, para realizar este RPES foi realizada uma entrevista, intervenções efetuadas por mim para a turma, com o intuito de promover as competências socioemocionais dos alunos e registos escritos da minha observação durante o período de estágio, nomeadamente o Diário de Bordo e as Notas de Campo.

Neste sentido, a entrevista foi realizada antes das intervenções, e tinha como objetivo perceber o ponto de vista da professora C relativamente ao desenvolvimento de competências socioemocionais dos alunos. Esta entrevista teve em conta o anonimato e a confidencialidade da professora cooperante e foi pedida a autorização oral da mesma para poder gravar a entrevista. Quando a entrevista foi transcrita existiu cuidado em manter a imparcialidade e o anonimato de todas as pessoas que foram identificadas durante a entrevista

Partindo das respostas dadas pretende-se ir ao encontro dos objetivos e questões que foram levantadas nestes RPES. Para analisar as respostas da entrevista semiestruturada recorreu-se a uma análise de conteúdo que tem como objetivo desenvolver o tema partindo do discurso dos entrevistados e da reflexão do entrevistador. (Bardin, 1994)

As intervenções foram realizadas durante o período de estágio e outras ocorreram após esse período. Estas intervenções consistiram na realização de atividades que pretendiam promover as capacidades socioemocionais dos alunos, levando-os a refletir, acabando por relacionar as atividades com situações do quotidiano. As atividades foram realizadas em grande grupo permitindo que todos pudessem usufruir dos conhecimentos e experiências que as mesmas proporcionam, fazendo parte do processo de reflexão.

Partindo das observações realizadas e dos diálogos que foram estabelecidos durante as intervenções, irá ser realizada uma reflexão que irá ser sustentada com fundamentação teórica.

O Diário de Bordo e as Notas de campo foram recolhidas partindo da observação de momentos e interações na turma, tanto em sala de aula como fora, e escritas num caderno, durante ou momentos depois da observação realizada.

Estes instrumentos irão ser utilizados como forma de sustentar o que foi observado, funcionando como um registo de situações reais.

## **Capítulo IV- Enquadramento Teórico**

### **4.1-A Educação Social e Emocional**

As crianças passam grande parte dos seus dias na escola, acabando esta por se tornar o seu ambiente habitual e também um dos principais promotores de aspetos sociais e emocionais do desenvolvimento dos alunos, além da família e da sociedade. Quando existe um maior esforço na integração da aprendizagem social e emocional na experiência educativa dos alunos, as escolas são mais bem-sucedidas na sua missão educacional, uma vez que acaba por preparar as crianças para superar situações do quotidiano e situações futuras na sua vida pessoal e profissional (Costa & Faria, 2013).

Tal como refere Greenberg et al. (2003), numa educação de qualidade, a escola deve ensinar os alunos a interagirem uns com os outros de uma forma respeitosa, a ter

comportamentos considerados positivos e participar de uma forma ética e responsável no ambiente em que está inserido, que inclui os seus pares, família, escola e comunidade, acabando por adquirir competências básicas e hábitos de trabalho. Por vezes, as escolas mobilizam o seu foco para o desenvolvimento cognitivo e é necessário estender essa ação para uma formação coerente e transversal, tendo em consideração os fatores sociais e emocionais e como estes beneficiam os alunos, nomeadamente a forma e o tempo de aprendizagem, influenciando assim o sucesso dos mesmos (Costa & Faria, 2013).

Tal como Valente (2019) refere:

Um bom sistema educativo é aquele que acompanha a evolução social, sendo capaz de responder a novos desafios que justificam uma alteração mais sustentada nos princípios de tolerância, empatia, pensamento crítico, reflexão, regulação emocional, colaboração e cooperação, possibilitando aos alunos a promoção de valores éticos. (p.10)

A principal função da escola deve ser, pois, a de formar indivíduos autónomos, responsáveis e cidadãos ativos, estimulando, desta forma, o desenvolvimento o de capacidades que lhes permitem reconhecer, expressar e gerir emoções, estabelecer relações saudáveis e objetivos positivos, corresponder a necessidades pessoais e sociais, nomeadamente as competências socioemocionais (Costa & Faria, 2013; Valente, 2019).

## **4.2-As competências socioemocionais**

Consideram-se competências socioemocionais a capacidade das crianças de conseguirem gerir o seu comportamento, estabelecer os seus objetivos e tarefas, promover relações interpessoais e autorregular as suas emoções (Yang et al., 2023).

Elias et al. (1997) define as competências socioemocionais como:

a capacidade de compreender, gerir e exprimir os aspetos sociais e emocionais da vida de cada um, de forma a permitir a gestão bem-sucedida das tarefas da vida, tais como aprender, estabelecer relações, resolver problemas quotidianos e adaptar-se às exigências complexas do crescimento e do desenvolvimento. Inclui a autoconsciência, o controlo da impulsividade, o trabalho cooperativo e a preocupação consigo próprio e com os outros. (p.2)

A competências emocionais e as competências sociais estão apoiadas uma na outra, uma vez que as emoções são fundamentais para o autoconhecimento, forma de expressão

e experiência da criança e as interações e relações sociais que são estabelecidas são definidas pelas competências emocionais envolvidas (Denham et al., 2003).

Olhando para as competências em separado podemos perceber que as capacidades sociais, são referentes às aptidões sociais dos alunos, em que são desenvolvidas interações aceitáveis com todos os elementos da comunidade escolar, principalmente relações entre pares e entre professor-aluno, sendo crucial que essas relações sejam positivas e desenvolvam no aluno autocontrole e habilidades interpessoais (Vasileiadis et al., 2024; Yang et al., 2023). De acordo com Jomma et al. (2023) o estabelecimento de relações positivas entre alunos e professores, levam a um comportamento mais adequado dos alunos, aumentando a motivação e consecutivamente a uma melhor relação com a vida escola e desempenho acadêmico.

Por outro lado, as competências emocionais permitem que as crianças se expressem de forma adequada, sendo capaz de identificar, expressar e regular adequadamente as suas emoções e ser capaz de entender as emoções dos outros (Franco & Santos, 2015).

As emoções consistem na resposta física e comportamental do que está a ser sentido, e as crianças são capazes de compreender as suas próprias emoções e as dos outros, existindo 6 emoções básicas de todos os indivíduos, que estão presentes desde a nascença e comum a todas as culturas: alegria, raiva, surpresa, tristeza e nojo (Damásio, 2013; Lightfoot et al., 2009).

De acordo com Denham et al. (2003) as capacidades de competência emocional são desenvolvidas através do estabelecimento de relações com os outros, pelo menos de três formas, a regulação das emoções; a expressão emocional e a compreensão das emoções:

*A regulação das emoções*, que é necessária quando as emoções são bastante intensas, quer sejam negativas ou positivas, e essa regulação é necessária quando existe a presença ou ausência de expressão e experiência emocionais e estas acabam por interferir com os objetivos definidos pela pessoa (Denham et al., 2003).

*A expressão emocional* tem um papel importante na competência emocional correspondendo à capacidade de se manifestar emocionalmente de forma vantajosa para o estabelecimento de relações ao longo do tempo (Denham et al., 2003). De acordo com Franco e Santos (2015), essa componente refere-se à habilidade para mediar as emoções negativas e proporcionar emoções positivas.

Por fim, a *compreensão das emoções* está referente à capacidade de identificar e reconhecer as emoções; diferenciá-las; entender as emoções dos outros com base nas expressões faciais e no contexto em que ocorre (Franco & Santos, 2015).

A cada ano, as crianças vão crescendo e adquirindo a capacidade de reconhecer as emoções, de as expressar e de as regular, sendo algo que os alunos percebem gradualmente durante o seu crescimento. Desta forma a tabela 1, mostra as diferentes faixas etárias e o estágio em que as competências emocionais se encontram desenvolvidas.

**Tabela 1**

*Relação entre as idades e o desenvolvimento emocional (adapt. de Franco & Santos, 2015, pp. 343-346)*

<b>Idades</b>	<b>Desenvolvimento emocional</b>
4-6 anos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Começam a compreender que as crenças da pessoa, sejam falsas ou verdadeiras, podem determinar a sua reação emocional a uma situação (Pons et al., 2004).</li> <li>• Compreendem três aspetos externos da emoção: as suas causas situacionais, a sua expressão externa, e esses eventos que servem como avisos e lembretes externos que reativam a emoção.</li> </ul>
6 anos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mostram um aumento progressivo de consideração pelo carácter subjetivo das emoções, o que se pode relacionar com os desejos e crenças dos intervenientes das situações.</li> <li>• Predizem as emoções em função do que o outro indivíduo acredita de uma situação.</li> <li>• Compreendem que o impacto enganoso de regras de exibição começa a aparecer.</li> <li>• São capazes de distinguir entre as emoções fingidas e reais.</li> </ul>
6-7 anos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolvem a compreensão das emoções tendo em conta o contexto moral e desenvolvem juízos morais.</li> </ul>
7 anos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Consideram que duas emoções podem estar presentes ao mesmo tempo, mas apenas se ambas forem positivas ou negativas e dirigidas ao mesmo indivíduo.</li> <li>• Conseguem dominar a natureza mental das emoções, isto é, realizar a conexão com desejos e crenças, e a distinção entre a emoção expressa e sentida.</li> </ul>
8 anos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreendem que podem sentir dois sentimentos do mesmo tipo dirigidos a alvos diferentes.</li> <li>• Compreendem que uma pessoa pode sentir-se mal ao obter o que quer, mas de forma desonesta, interiorizando assim emoções morais como vergonha, culpa ou orgulho.</li> </ul>
8-9 anos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Distinguem as emoções múltiplas ou mistas, das emoções morais, como a culpa e o controlo mental da emoção.</li> </ul>
10 anos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Percebem que podem ter dois sentimentos opostos ao mesmo tempo, mas apenas se eles forem dirigidos para dois alvos diferentes.</li> </ul>
11-12 anos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreendem e descrevem sentimentos opostos face à mesma pessoa.</li> </ul>

Na tabela 1 podemos perceber como ocorre o desenvolvimento emocional da criança tendo em conta a sua faixa etária. É, pois, possível observar que, à medida que a

idade aumenta, as competências emocionais se especificam e diversificam, tornando-se mais complexas.

### **4.3- A aprendizagem social e emocional (SEL)**

A aprendizagem social e emocional é o processo em que cada aluno desenvolve a capacidade de integrar o pensamento, a emoção e o comportamento, isto é, desenvolvem as aptidões, atitudes e valores necessários para obter competências sociais e emocionais (Costa & Faria, 2013; Elias et al., 1997).

A aprendizagem social e emocional promove, o uso de diversas competências cognitivas e interpessoais contribuindo para o desenvolvimento dos alunos, sendo que, das diversas competências da aprendizagem socioemocional são destacadas a autoconsciência, o autocontrole, a consciência social, as competências de relacionamento interpessoal e a tomada de decisão responsável (CASEL, <https://casel.org/>).

A aprendizagem social e emocional permite que os alunos se tornem cidadãos mais informados, responsáveis, empáticos, produtivos e mais ativos na sociedade, e por isso, é importante formar os alunos com competências socioemocionais, que promovam o seu desenvolvimento integral, permitindo-os enfrentar e prosperar nos desafios que surgem no quotidiano, contribui para o êxito do aluno e consecutivamente para o seu envolvimento na escola, promovendo um ambiente de respeito e de compromisso com a mesma (Costa & Faria, 2013; Valente, 2019).

A escola tem várias formas de desenvolver a aprendizagem social e emocional dos alunos sendo algumas delas a adoção de um currículo flexível que reforce a integração das mesmas. Quando não é possível ter um currículo flexível, devem-se mobilizar estas capacidades de forma transversal em todas as disciplinas do currículo regular, promover um ambiente de respeito e de apoio, em que existe cooperação e parcerias entre escola, família e comunidade, para que os alunos tenham um envolvimento ativo na construção do conhecimento, o que vai ajudar a desenvolver competências socioemocionais e consecutivamente a gestão do comportamento, de práticas de disciplina e a integração de métodos de aprendizagem socioemocional nas atividades extracurriculares (Franco & Santos, 2015).

### **4.3.1-O que é o SEL? - Os benefícios e barreiras**

O desenvolvimento de competências socioemocionais influencia diretamente a formação dos alunos no seu todo, uma vez que a aquisição de competências sociais e emocionais são essenciais para o crescimento pessoal e profissional de todos os cidadãos. Tendo em conta essa necessidade foram elaborados projetos educacionais que ajudam na aquisição dessas competências sendo o mais conhecido o Social and Emotional Learning (SEL) (Valente, 2019).

O SEL é originário dos Estados Unidos da América, e foi criado com o intuito de prevenir a violência escolar, acreditando que as competências académicas e as competências socioemocionais estão interligadas. Desta forma, os alunos desenvolvem aprendizagens relevantes tanto a nível académico, como a nível socioemocional em que as crianças são capazes de gerir e controlar as suas emoções, bem como em comunicar e resolver dificuldades e conflitos interpessoais, que direciona e prepara o cognitivo para a aquisição de novos conhecimentos (Valente, 2019; Vilella & Silva, 2023).

O programa SEL tem bastantes benefícios, pois permite o desenvolvimento de competências socioemocionais que depende da capacidade do indivíduo para reconhecer, compreender e gerir emoções, sendo essas capacidades os principais pilares para adquirir capacidades emocionais como gerir o stress e capacidades sociais como estabelecer relacionamentos saudáveis, contribui assim, para um melhor desempenho académico, uma vez que quando os alunos têm espaço para estabelecer relações e praticar capacidades sociais, emocionais e cognitivas nos diversos contextos em que é confrontado, mais rapidamente é realizada a aprendizagem académica. Este programa ajuda a desenvolver competências sociais e emocionais fortes e consecutivamente resultados positivos durante o seu percurso de vida contribuindo para o estabelecimento de competências interpessoais. Desta forma, os docentes que integram o SEL nas suas salas notam um aumento da regulação emocional, do conhecimento emocional e da empatia entre os alunos (Valente, 2019; CASEL, <https://casel.org/>; Jomma et al., 2023).

Apesar de todas as vantagens do SEL, ainda existem algumas barreiras a ser ultrapassadas uma vez que, de acordo com Jomma et al. (2023), os docentes consideram que não têm formação em SEL e não se sentem confortáveis para ensinar esse tipo de competências, necessitando de um apoio profissionalizado e atualizado que muitas escolas não oferecem. Outra barreira é o facto dos professores não terem tempo suficiente

durante o período escolar para dar aulas de SEL, nem têm recursos suficiente para dar essas aulas com qualidade.

#### **4.3.2-Domínios e Subtemas Transversais do SEL**

O modelo do SEL está agrupado em 5 grandes domínios sendo estes o Autoconhecimento; a Autogestão; a Consciência social; a Relação interpessoal e a Tomada de decisão responsável (CASEL, <https://casel.org/>; Carvalho et al., 2016).

O Autoconhecimento é a capacidade de conhecer as próprias emoções, sentimentos, pensamentos e a capacidades dos mesmo influenciarem o seu comportamento. Inclui também reconhecer e avaliar os pontos fortes, as limitações próprias e possuir confiança e propósito. Este domínio é desenvolvido através da capacidade de aprofundar o seu próprio conhecimento pessoal e social; aceitando e identificando as suas emoções, demonstrando honestidade e integridade; identificando diversos sentimentos, valores e pensamentos; adaptando-se a situações diversas examinando preconceitos e ter uma mentalidade construtiva (CASEL, <https://casel.org/>; Carvalho et al., 2016).

A Autogestão é a capacidade do sujeito regular e expressar as suas emoções pensamentos e comportamentos de uma maneira eficaz quando confrontados com diferentes situações. Inclui a capacidade de adaptar-se em situações emocionalmente estimulantes e gerenciar-se de maneira a alcançar os seus objetivos pessoais e académicos. Este domínio permite ao sujeito organizar as suas próprias emoções; promove a autodisciplina e a motivação; estimula a reflexão; estabelece metas pessoais, utilizando o planeamento e a organização como maneira de atingir os seus objetivos e responsabilidade para tomar decisões e iniciativa (CASEL, <https://casel.org/>; Carvalho et al., 2016).

A Consciência Social é a capacidade de desenvolver a empatia com os outros, colocando-se no lugar do outro, respeitando a diversidade de cada um, isto é, respeitando a cultura, os diferentes ambientes, famílias e comunidade. Neste domínio, o sujeito envolve-se e conhece a sua comunidade, reconhecendo a importância do ambiente envolvente para o desenvolvimento das pessoas, é empático, colocando-se no lugar do outro, identificando os seus pontos fortes e mostrando preocupação pelos sentimentos dos outros e respeita a diversidade de cada um (CASEL, <https://casel.org/>; Carvalho et al., 2016).

A Relação interpessoal é referente à habilidade de estabelecer e manter relacionamentos diversificados saudáveis e de apoio e integrando-se efetivamente em ambientes com diversos indivíduos e grupos, incluindo comunicar com clareza, ouvir ativamente, cooperar, resistir à pressão dos pares e social, saber negociar de forma construtiva os conflitos, oferecer e procurar ajuda, quando necessário. Neste domínio, o sujeito estabelece uma relação de amizade e espírito de equipa com os seus colegas; desenvolve uma comunicação eficaz e contribui para a resolução de conflitos, resistindo à pressão social e procurando ajuda quando necessário (CASEL, <https://casel.org/>; Carvalho et al., 2016).

A Tomada de decisão responsável, diz respeito à capacidade de fazer escolhas cuidadosas e construtivas sobre o comportamento pessoal e as interações sociais, tendo em conta a análise dos padrões éticos, questões de segurança, normas sociais, avaliação realista das consequências de várias ações para o bem-estar pessoal e dos outros. Neste domínio o sujeito analisa a informação, demonstrando curiosidade; antecipa as consequências das próprias ações, pesando os prós e contras; reflete sobre o papel de cada um na sociedade e assume o risco, avaliando os impactos pessoais, interpessoais, comunitários e institucionais (CASEL, <https://casel.org/>; Carvalho et al., 2016).

Quando aplicados, estes 5 domínios contribuem para uma, “melhor autoconsciência, autogestão, consciência social, relacionamento interpessoal e capacidade de tomar decisões responsáveis; melhores atitudes e crenças dos alunos sobre si próprios, os outros e a escola” (Carvalho et al., 2016, p.23).

De acordo com Carvalho et al. (2016), no modelo SEL existem 10 subtemas que são transversais aos 5 domínios, interagindo entre si e correspondendo a diferentes áreas do desenvolvimento, contribuindo para a construção de cada indivíduo. Esses subtemas são a Identidade, a Comunicação, as Emoções, a Autonomia, a Proteção, a Violência, as Escolhas, Desafios e Perdas, os Valores, a Interação e a Pertença.

Na tabela 2, é possível perceber como se relaciona cada subtema com objetivo que se pretende promover na criança.

**Tabela 2**

*Subtemas e os seus respetivos objetivos. (adapt. Carvalho et al., 2016, pp. 26- 27)*

<b>Subtemas</b>	<b>Objetivos</b>
Identidade	• Desenvolver a consciência de ser uma pessoa única
Comunicação	• Conhecer a importância da comunicação • Comunicar de forma eficaz
Emoções	• Desenvolver o autoconhecimento na sua dimensão emocional • Adquirir literacia emocional
Autonomia	• Demonstrar autonomia em cada uma das etapas do crescimento e do desenvolvimento
Proteção	• Conhecer fatores de risco e de proteção • Aumentar a perceção individual face aos processos protetores
Violência	• Identificar violência dirigida ao próprio • Identificar violência dirigida aos outros • Adotar uma cultura de respeito e tolerância
Escolhas, Desafios e Perdas	• Utilizar as fases do processo de tomada de decisão; definir objetivos e gerir emoções e valores associados;
Valores	• Desenvolver os valores de cidadania, de solidariedade e de respeito pelas diferenças
Interação	• Construir relações positivas com os/as outros/as e com o meio ambiente
Pertença	• Adotar o sentido de pertença individual e social

Através da tabela é possível perceber quais são os subtemas que se podem promover nas crianças no quotidiano e quais os objetivos de cada um, de maneira a perceber o que cada subtema desenvolve e assim, formar alunos conscientes e socioemocionalmente competentes.

## **4.5-Estratégias de intervenção**

### **4.5.1- O papel do professor**

Os docentes devem implementar estratégias que promovam as competências socioemocionais dos alunos. Para isso, é necessário que as competências socioemocionais estejam relacionadas com os princípios da comunidade educativa, centrar a sua ação no aluno nas suas necessidades e participação e estas estratégias devem ser coerentes e implementadas por toda a comunidade educativa de uma forma contínua (Carvalho et al., 2016).

Deve-se ter em consideração que, para implementar uma aprendizagem que promova as capacidades socioemocionais deve-se olhar para os alunos como pessoas e

não como algo que é politicamente correto, deve-se procurar trabalhar com pessoas chave no assunto, deve-se ter em consideração que é algo que é demorado e que não tem resultados imediatos, deve-se recorrer à comunidade para promover o conhecimento, deve-se promover uma escola acolhedora e inclusiva, respeitando os alunos, as suas visões e celebrando as suas conquistas, a escola deve ter um profissional que perceba quando a criança não está bem e tutorias de maneira a consciencializar a comunidade educativa (Carvalho et al., 2019).

Podem ser utilizadas pequenas estratégias como, por exemplo, estimular a participação da criança através de debates, jogos, brincadeiras e partilhas que proporcionem à criança a confiança necessária para falarem sobre as suas emoções, momentos de desenvolvimento da empatia, escuta, respeito pelos outros e promovendo a resolução de conflitos. Desta forma as crianças aprendem a colocarem-se no lugar do outro, desenvolvendo competências sociais que permitem a criação de cidadãos conscientes e empáticos, pois “uma aula expositiva sobre amabilidade não fará com que os alunos sejam mais amáveis nas relações que estabelecem com pares e adultos.” (Carvalho et al., 2019, p.20). É necessário que os docentes encarem a educação socioemocional como algo transversal a todas as disciplinas, promover um contexto inclusivo, aberto e convidativo que estimule a resolução de problemas, a aceitação da diferença e a celebração da diversidade (Carneiro & Lopes, 2020).

É essencial que o docente inclua os alunos nas tomadas de decisões nomeadamente no estabelecimento de regras de sala de aula, uma vez que, a participação de todos os alunos, promove a confiança e a discussão em grupo, principalmente de assuntos que são considerados controversos. A existência de um diálogo e comunicação permite que os alunos sejam capazes de partilhar os seus sentimentos e emoções, além disso, o professor deve ser um interlocutor aberto que tenha uma abordagem centrada no aluno e que faça perguntas que estimulem boas conversas e uma atitude crítica, participativa e construtiva (Carvalho et al., 2019).

#### **4.5.2- Relação escola-família na promoção das competências socioemocionais**

A família é o principal zelador pelo bem-estar das crianças, sendo o seu contexto relacional mais próximo, o principal suporte no estabelecimento de relações com todos os elementos da comunidade educativa, promovendo a socialização e o fornecedor da

base emocional dos seus filhos contribuindo para lidar com dificuldades que a vida escolar provoque (Garcia Wada & Souza, 2020; Mata & Pedro, 2021).

É importante os profissionais de educação e as famílias estabelecerem relações de confiança e de parcerias, uma vez que contribui para um melhor conhecimento da criança, nomeadamente dos seus pontos fortes e das suas fragilidades. Os professores devem tentar envolver as famílias, mas nunca esquecendo as necessidades e o bem-estar da criança como o foco principal. Em conjunto os professores e as famílias conseguem adotar estratégias comuns para ultrapassar problemas, transmitindo-lhes confiança (Levinthal et al., 2021; Mata & Pedro, 2021).

Mata e Pedro (2021) reforçam que:

Envolver os pais significa conhecer e valorizar as diferentes culturas em presença, reconhecendo o facto de os pais terem projetos educativos para os seus filhos distintos e culturalmente situados. A criação de eventos e projetos que permitam dar voz aos pais e à expressão dos seus pontos de vista reforça o seu papel e o desejo de se envolverem. (p.16)

A família é o núcleo formador do aluno e à medida que cresce, a pessoa estabelece relações com todos os envolventes. Desta forma realizar atividades lúdicas que envolvam a família na formação profissional e psicológica da criança é essencial. As famílias têm um papel extremamente influente na estimulação de habilidades socioemocionais nos alunos (Carvalho et al., 2019).

#### **4.5.3- Atividades lúdicas e formativas**

O docente pode recorrer a atividades e projetos para estimular as competências sociais e emocionais. Essas atividades podem envolver as famílias e toda a comunidade escolar de maneira a tornar a aprendizagem mais significativa e quando são do interesse das crianças, é possível promover uma maior reflexão sobre a sua própria ação relativamente às habilidades socioemocionais, além disso tendem a ser mais abertas, criativas, dinâmicas e reflexivas, proporcionando um ambiente seguro em que os alunos podem ensaiar as suas atitudes e comportamentos. É importante que no fim de cada tarefa sena realizada uma discussão e reflexão, sendo esta essencial uma vez que existe a partilha de várias informações que ocorreram durante as atividades, tanto no contexto social como

no contexto emocional. A partilha e o respeito devem ser promovidos em sala de aula, para que todos os alunos possam expressar a sua opinião sem receio de serem julgados, envolvendo as crianças num ambiente seguro e de confiança e assim percebemos que optar por práticas que promovam as competências socioemocionais deve ser algo feito regularmente pelo docente, não envolvendo necessariamente atividades diferentes esporadicamente, mas sim inserindo tarefas enriquecedoras de habilidades sociais e emocionais nas suas rotinas (Carvalho et al., 2019).

#### 4.5.3.1-Momentos de partilha em sala

A escola tem o dever de educar os seus alunos para desempenhar diversos papéis sociais de cidadania através da prática, focando-se no funcionamento da sociedade, e assumir a responsabilidade dos seus atos e decisões. Os alunos devem também aprender a tomar decisões nomeadamente, em assembleias, e nessas iriam ser discutidos diversos pontos de vista, uma vez que são formados através da ação e do estabelecimento de relações com os outros e é através da comunicação, da partilha e das interações que realizam, que se apropriam dos valores democráticos e adquirem variadas competências (Pinho, 2021).

As assembleias de turma consistem no encontro semanal da turma, e em conjunto são geridos conflitos e tomadas de decisões, sendo promovidas aprendizagens e relações sociais que decorrem da construção coletiva. Na assembleia, os alunos partilham aspetos que os incomodaram durante a semana, parabenizam colegas, partilham desejos que têm, assim como as suas realizações, podem ainda avaliar a sua prestação ao longo da semana no que diz respeito às suas aprendizagens, debatendo e refletindo de forma cooperada sobre os diversos assuntos. Durante a assembleia de turma o professor tem o papel de mediador de aprendizagens, fornecendo aos alunos o poder de decisão e proporcionando aprendizagens mais significativas (Dias, 2022).

De acordo com Carvalho et al. (2019):

A Assembleia de Turma é uma das formas pedagógicas que permitem treinar aprendizagens socioemocionais indispensáveis para agir numa sociedade moderna em constante transformação, onde a complexidade de situações é cada vez maior obrigando a tomar decisões fundamentadas, em contextos diversificados. Os valores democráticos de tolerância e do respeito pelos outros, as capacidades de

negociação e de formação de consensos têm que ser promovidas em todas as práticas educativas para que sejam integrados na atitude de todos. (p. 25)

O Diário de Turma é o instrumento lido durante a assembleia de turma, tornando-o a linha condutora da assembleia, fazendo uma gestão cooperada de conflitos reais e possíveis. O diário é exposto, semanalmente, na parede para que os alunos possam registrar ocorrências positivas e negativas e fazer propostas variadas. Desta forma, os alunos tornam-se mediadores do seu próprio conhecimento e do seu próprio desenvolvimento democrático. É um instrumento mediador que promove o debate das normas da sala e dos comportamentos sociais, sendo um instrumento em que é registrado as ocorrências mais relevantes, assegurando que as mesmas sejam discutidas em grupo (Dias, 2022; Garcia, 2010).

De acordo com Pinho (2021) é “importante existir um registo atempado dos acontecimentos significativos no Diário e o seu debate, feito posteriormente, numa reflexão ética, revela-se de extrema importância para o processo de mediação social que irá estabelecer uma cidadania democrática ativamente participada” (p. 45).

O registo irá permitir ao aluno expressar-se e regular-se depois da situação vivida, uma vez que, até à assembleia, irá existir algum distanciamento emocional da situação, irá existir um debate do acontecimento e com mais calma e reflexão irão ser ouvidos diferentes pontos de vista e encontrada uma solução (Pinho, 2021). “É um instrumento essencial para dar espaço à voz da criança e para promover a participação ativa dos alunos nos processos de tomada de decisão sobre aquilo que lhes diz respeito” (Garcia, 2010, p. 7).

#### 4.5.3.2-Yoga e *Mindfulness*

Durante o seu quotidiano os alunos são constantemente confrontados com luzes e ruídos, pressões sociais dos pares, expectativas culturais, familiares e comunitárias. Muitas vezes há pouco espaço para o silêncio, tempo para a restauração emocional e para a geração de ideias que vêm de dentro de nós e que constroem o nosso espírito criativo, assim o *mindfulness* ajuda-nos a parar e refletir, promovendo domínios como a autogestão e a capacidade de regular as emoções, o stress, os impulsos, os pensamentos e os comportamentos, uma vez que, as intervenções baseadas no *mindfulness* estão diretamente ligadas às tradições orientais de meditação, sendo esta uma prática que

implica uma consciência do presente, da consciência metacognitiva dos pensamentos ou emoções presentes. Isto é, dirigir consistentemente a atenção para a experiência presente de uma forma deliberada, sem julgamento e contribui também indiretamente para as outras três competências essenciais nomeadamente a Conexão, Perceção e Objetivo (Courbet et al., 2022; Gouda et al., 2016; Lehmann, 2019).

Ao promover estas capacidades os alunos irão aumentar o empenho escolar e o sucesso escolar, uma vez que uma boa saúde mental e física são requisitos essenciais para um bom resultado académico e cognitivo (Courbet et al., 2022; Ivaki et al., 2021).

As escolas devem ter como objetivo promover uma abordagem holística e desta forma, estimular o *mindfulness* nos currículos promovendo o desenvolvimento positivo, ajudar as crianças e os jovens a superar o stress e promover o desenvolvimento de competências para a vida (Ivaki et al., 2021; Lehmann, 2019).

A integração de métodos mente-corpo, como o yoga e o *mindfulness* nas escolas pode contribuir para aumentar bem-estar físico e mental, uma vez que lida com fatores de stress, e oferece às crianças e aos jovens um conjunto de competências para desenvolver a resiliência (Ivaki et al., 2021; Lehmann, 2019).

O *mindfulness* está diretamente ligado às competências nucleares do quadro do SEL e baseia-se num sistema de valores que enfatiza atitudes saudáveis, incluindo generosidade, bondade, compaixão e alegria (Courbet et al., 2022; Gouda et al., 2016).

O yoga é também uma prática promotora do bem-estar psicológico das crianças, estando ele focado na respiração controlada, nos movimentos corporais e nas posturas e, quando junto com o *mindfulness*, contribui para um melhor aproveitamento dos benefícios trazidos. A combinação de exercícios físicos e meditativos pode ajudar os alunos a alcançar uma mente tranquila e, com ela, um estado de paz. Assim, a prática regular de yoga proporciona uma melhor atenção, saúde física e mental (Courbet et al., 2022; Ivaki et al., 2021).

A prática de yoga e *mindfulness* em crianças leva à redução de sintomas como stress, dores de cabeça, dores abdominais, ansiedade e depressão, contribui para a promoção da autorregulação, da concentração e do comportamento social e assim, tal como refere Ivaki et al. (2021), o *mindfulness* e o yoga são promotores de aprendizagem socio-emocional e pode ajudar como estratégia de resposta a certos comportamentos realizados pelos alunos.

## Capítulo V- Análise Reflexiva

Este capítulo apresenta uma análise reflexiva que pretende responder às questões colocadas na problemática, partindo das observações realizadas durante a prática supervisionada e da entrevista feita à professora cooperante, relacionando com a teoria apresentada anteriormente no enquadramento. Para esta análise vai-se ter em conta as respostas da professora cooperante relativamente ao tema, reflexões e descrições de observações recolhidas através de notas de campo e ainda estratégias e intervenções que foram implementadas durante a prática. Com esta análise reflexiva pretende-se perceber quais as competências socioemocionais mais evidentes na turma, que estratégias são utilizadas na sala de aula e as que foram possíveis implementar e as principais dificuldades que surgem na implementação de novas estratégias que promovam as capacidades socioemocionais.

### 5.1- Competências socioemocionais da turma

A escola é um dos principais locais promotores das competências sociais e emocionais, uma vez que, para existir uma educação de qualidade, os alunos devem interagir uns com os outros, estabelecendo relações com quem os envolve, adquirindo competências e hábitos de trabalho (Greenberg, et al., 2003). Na turma, as competências socioemocionais mais evidentes foram as competências sociais, nomeadamente, o estabelecimento de relações sociais, o trabalho em equipa e a comunicação, existindo um constante trabalho na empatia. É visível alguma dificuldade as competências emocionais, mais especificamente em identificar as emoções, expressá-las e regulá-las.

Durante a prática supervisionada a professora cooperante, referiu como era importante para ela promover a autonomia na turma, e envolvê-los nas tomadas de decisões, uma vez que a participação de todos os alunos, promove a confiança e a discussão em grupo, principalmente de assuntos que são considerados controversos (Carvalho et al., 2019), Mas que este caminho tem sido desafiante devido às questões emocionais que alguns alunos apresentam *"O meu maior objetivo é que eles sejam responsáveis e autónomos, algo que não tem sido fácil devido a este comportamento. É uma turma com muitos problemas emocionais e para mim é bastante importante que eles estejam envolvidos em todas as tomadas de decisões das coisas, desde projetos a novas ideias. É fulcral que eles sejam autónomos e que sejam capazes de autorregular."* (Diário de Bordo, 21/02- Anexo 3)

Além das intervenções feitas pela docente, os alunos tinham 1 hora por semana de aula de Competências Pessoais e Sociais, lecionada pela psicóloga escolar, Mel, e nessa aula eram abordadas situações que ajudavam os alunos a desenvolver competências socioemocionais, como por exemplo:

*Mel- “Muito bem! São coisas que fazemos que nos trazem confiança e que nos fazem sentir bem conosco mesmas. Quero que me digam coisas que gostam em vocês! A pergunta é, quais são as 10 coisas que fazem para confiar em mim próprio, para fazer sentir bem o meu coração?”*

*(...)*

*T- “Eu costumo cantar a canção “A minha casa és tu” à frente do espelho.”*

*Mel- “Não conheço essa canção podes cantar para nós?”*

*O T começa a cantar e alguns meninos começam a rir.*

*Mel- “Eu não quero ninguém a rir! O T está a ser muito corajoso e está a cantar para vocês, algo que eu não tinha coragem para fazer nem em adulta! Vamos respeitar o T que está a partilhar com vocês algo que lhe traz confiança e que o faz sentir bem.”*

*O T cantou mais um pouco da música e todos aplaudiram. (Diário de Bordo, 23/02- Anexo 3)*

Através da observação durante o período de estágio, foi evidente o estabelecimento de relações entre os alunos e a professora, e entre os pares, quer em sala de aula quer no recreio. Este facto é tanto mais relevante se tivermos em conta que o estabelecimento de relações entre pares e entre professor-alunos contribuem para o desenvolvimento de autocontrolo e interações positivas, bem como competências interpessoais (Yang et al., 2023). A professora referiu manter uma boa relação com os alunos, que se foi construindo ao longo do 1º ano e relativamente ao relacionamento entre os pares, a professora cooperante assegura que em contexto de sala de aula os alunos *“de um modo geral, em sala se dão muito bem e conseguem trabalhar bem”* (Entrevista-Anexo 1). A disposição por grupos contribuía bastante para a promoção de um trabalho colaborativo, e essa proximidade e comunicação proporcionava o estabelecimento de relações positivas e levam a um comportamento mais adequado dos alunos, aumentando a motivação e consecutivamente a uma melhor relação com a vida escola e desempenho académico (Jomma et al., 2023). Foi possível também observar que existiam alunos que

gostavam de ajudar os outros quando acabavam os exercícios primeiro, mas havia outros que, sendo crianças mais individualistas, preferiam fazer um desenho ou ler um livro. (Nota de Campo 3- Anexo 2)

**Figura 3**

*Aluna a ajudar outra na tarefa*



**Figura 2**

*Aluno a ler*



Em contexto de estágio, era possível observar diversas vezes os alunos a trabalhar em equipa, determinados alunos estavam empenhados em ajudar os outros quando existia alguma dúvida, mas esta comunicação nem sempre funcionava, existindo dias em que trabalhar em grupo levantava alguns problemas, provavelmente por serem dias em que eles estavam mais cansados e que lhes era mais difícil concentrar e aceitar a opinião do outro.

**Figura 4**

*Alunos a trabalharem em equipa*



Apesar de estabelecerem uma boa relação na sala de aula, e de ser promovido o trabalho em equipa, entreajuda e através de diferentes propostas, ainda existia dificuldade para os alunos em colocarem-se no lugar do outro, sendo um trabalho que a professora cooperante considera, algo que deve continuar a ser investido.

*“Autonomamente, acho que ainda, para eles, estão numa fase que ainda é difícil (...) posicionar-se no lugar do outro, poder ter um olhar diferente para a situação e estar menos centrado em mim próprio é de facto um ponto que*

*estes alunos precisam de continuar a trabalhar, com a nossa ajuda enquanto professores e auxiliares.” (Entrevista-Anexo 1)*

Partindo da observação durante a prática supervisionada, na turma em geral a empatia era algo que ainda necessita de ser trabalhado, uma vez que os alunos eram muito autocentrados, e por serem pouco flexíveis acabavam por não respeitar os outros, originando problemas no estabelecimento de relações e sendo por isso algo em constante reforço (Nota de Campo 2- Anexo 2)

As competências emocionais eram menos perceptíveis de serem trabalhadas, existindo ainda algumas dificuldades nas capacidades autorregular emocionalmente, expressar as emoções e compreendê-las (Denham et al., 2003).

Foi identificável alguns momentos de autorregulação em que existem emoções bastante intensas, quer sejam negativas ou positivas, e existe a presença ou ausência de expressão e experiência emocionais e estas acabam por interferir com os objetivos definidos pela pessoa (Denham et al., 2003). Sendo estas crianças com personalidades diferentes, foi possível observar crianças que regularam a sua frustração, mas foram vários os momentos que a frustração se tornou evidente, e utilizavam o choro como forma de canalizarem o que estavam a sentir, como por exemplo:

*“O S não estava a perceber e a forma de lidar com a sua frustração foi recorrer ao choro, como não lhe dei a atenção logo no momento que queria ele levantou-se do seu lugar e foi abraçar-me enquanto explicava de uma outra forma o exercício à turma.” (Diário de Bordo, 11/04- Anexo 3)*

A expressão emocional, por sua vez, que diz respeito à comunicação do que está a sentir (Denham et al., 2003) foi algo observável em sala de aula, quando algo não incomodava, era incentivado a comunicar e a explicar o que está a sentir, mas era notória a dificuldade. Essa expressão emocional às vezes era orientada pela psicóloga Mel, quando os alunos tinham dificuldade em dizer o que sentiam, e a mesma ajudava a normalizar os sentimentos, transmitindo segurança aos alunos para se expressarem. (Nota de Campo 4- Anexo 2)

A compreensão emocional, que consiste na identificação da emoção que está a sentir e as emoções dos outros (Denham et al., 2003), era algo que os alunos tinham dificuldades e que a professora cooperante ainda considerava um trabalho em progresso. (Nota de Campo 4 – Anexo 2)

*“Eles conseguem identificar que estão a sentir coisas, ainda precisam muito da nossa ajuda para legendar essas emoções, para legendar quais é que são essas emoções, porque é que essas emoções surgem e porque é que são importantes e isso é O trabalho mais exigente de todos (...) É muito fácil eles saberem que tão contentes, mas entre se calhar uma raiva, uma angústia, um sentimento associado mais a solidão, uma tristeza, aí eles não conseguem perceber e não conseguem legendar. Muitas vezes nem conseguem perceber a causa disso, esse é o trabalho mais exigente.” (Entrevista-Anexo 1)*

Era perceptível que a professora cooperante promovia as relações sociais, dentro e fora da sala de aula, e a psicóloga Mel, dedicava-se à promoção das emoções durante o seu período de aula.

Durante a prática supervisionada, foi observável, que as crianças demonstravam desconforto físico, como por exemplo dores em alguma parte do corpo por não conseguirem regular e descodificar as emoções. Desta forma, o seu desconforto emocional, tornava-se algo mais psicossomático. Um exemplo dessa situação foi descrito na Nota de Campo 1- Anexo 2, em que a Mada estava com muitas dores de barriga e achava-se que ela estava com alguma virose, mas depois da mãe a ir buscar a professora cooperante recebeu um email que afirmava: *“A Mada conversou comigo e confidenciou-me que estava com dores de barriga porque uma colega dela não quis ir com ela no autocarro.”*

Reforçando que as competências socioemocionais se referem à capacidade das crianças de conseguirem gerir o seu comportamento, estabelecer os seus objetivos e tarefas, promover relações interpessoais e autorregular as suas emoções (Yang et al., 2023), quando questionada sobre as competências socioemocionais dos alunos da turma, em geral, a professora destacou a empatia, o trabalho em equipa e inteligência emocional, não sendo mencionada nenhuma emoção. A professora cooperante reforça que não havia uma que ela destacasse particularmente que esteja totalmente alcançada, e que em todas ainda é um trabalho em progresso.

Relativamente à empatia a professora afirmou durante a entrevista

*“Acho que aquilo que se calhar neste momento se destaca mais possa vir a ser a empatia (...) tínhamos 2 turmas e neste momento já não se nota tanto essa essa diferença entre as 2 turmas, também faz com que haja aqui uma*

*capacidade deles de compreenderem mais os amigos, de estarem mais dispostos a ajudar.”*

Apesar da professora claramente mostrar que houve uma evolução na empatia e na capacidade dos alunos se compreenderem de um ano para o outro, mas tal como foi referido anteriormente, foi observável durante a prática supervisionada que essa competência ainda necessitava de ser trabalhada, existindo muitas intervenções e conversas sobre a incapacidade dos alunos se colocarem no lugar do outro.

Durante a entrevista a professora afirmou que o trabalho de equipa era algo que se nota uma grande melhoria, uma vez que eles são capazes de definir tarefas e objetivos e trabalharem em conjunto para as atingir. Relativamente a essa afirmação, foi observável que os alunos claramente que têm a capacidade de trabalhar em conjunto comunicando e chegando a um acordo. No estágio, foram realizadas diversas atividades, em que era promovido o trabalho em equipa e com a mediação da professora e da equipa educativa estes exercícios eram bem-sucedidos, existindo a exceção em dias que os alunos estavam mais cansados.

A professora cooperante afirma na entrevista que o desenvolvimento emocional das crianças é o que ainda necessita de mais trabalho, sendo o que os alunos têm mais dificuldade, *“a capacidade de resiliência é muito reduzida e temos trabalhado muito isso, tudo o que diz respeito depois às emoções. A inteligência emocional deles também é uma coisa que temos vindo a trabalhar muito com a Mel nas aulas dela.”*

Através da observação realizada, é possível afirmar que as competências emocionais da turma correspondem ao que a professora cooperante afirma, os alunos ainda têm as competências emocionais pouco desenvolvidas e é um percurso que ainda necessita de trabalho, apesar de que as competências sociais e as competências emocionais estão assentes uma na outra, uma vez que, a forma da criança se expressar e relacionar uma com as outras são definidas pelas competências emocionais presentes (Denham et al., 2003).

De acordo com Franco e Santo (2015), uma criança com 7 anos de idade já consegue distinguir entre a emoção expressa e sentida, e duas emoções podem estar presentes ao mesmo tempo, mas apenas se ambas forem positivas ou negativas e dirigidas ao mesmo indivíduo. Com 8 anos de idade a criança percebe que pode sentir dois sentimentos parecidos por pessoas diferentes e que uma pessoa pode sentir-se mal ao

obter o que quer, mas de forma desonesta, interiorizando assim emoções morais como vergonha, culpa ou orgulho.

Apesar dos alunos terem entre 7 e 8 anos de idade, a professora cooperante considera que os alunos de hoje em dia são muito mais imaturos e pouco autónomos, mas que ela vê uma grande evolução nas crianças desta turma de um ano para o outro. Ainda assim considera que estes alunos continuam desfasados do que seria esperado.

Assim, respondendo à questão formulada na problemática “Quais as competências socioemocionais dos alunos da turma?”, podemos perceber que os alunos têm as competências sociais mais desenvolvidas que as competências emocionais. A habilidade social mais desenvolvida é o trabalho em equipa, apesar da professora afirmar que a empatia também é uma capacidade que está a ser reforçada, de acordo com os dados recolhidos, estas competências são as mais evidentes, mas a empatia ainda necessita de ser mais trabalhada, uma vez que os alunos permanecem muito autocentrados. De acordo com os dados analisados, as competências emocionais ainda necessitam de ser reforçadas, existindo uma abordagem realizada maioritariamente pela psicóloga escolar, na disciplina que lhe é designada.

Concluimos assim que as competências sociais e emocionais são abordadas como algo em separado, sendo as capacidades sociais abordadas mais frequentemente pela professora cooperante e as capacidades emocionais, pela psicóloga escolar.

## **5.2- Estratégias e intervenções para promover as competências socioemocionais**

As competências socioemocionais são essenciais para o desenvolvimento dos alunos, e para isso é necessário promover uma aprendizagem social e emocional, permitindo que os alunos se tornem cidadãos mais informados, responsáveis, empáticos, produtivos e mais ativos na sociedade, e como futura docente pretendi perceber qual a importância da aprendizagem socio-emocional e como a podia aplicar em contexto de sala de aula, sabendo que a mesma promove o uso de diversas competências cognitivas e interpessoais contribuindo para o desenvolvimento dos alunos (CASEL, <https://casel.org/>; Costa & Faria, 2013). O docente pode utilizar pequenas estratégias como, por exemplo, estimular a participação da criança através de debates, jogos, brincadeiras e partilhas que proporcionem à criança a confiança necessária para falarem sobre as suas emoções, momentos de desenvolvimento da empatia, escuta, respeito pelos outros e promovendo a resolução de conflitos. Desta forma as crianças aprendem a colocarem-se no lugar do outro, desenvolvendo competências sociais que permitem a

criação de cidadãos conscientes e empáticos (Carvalho et al., 2019). Desta forma, surgiu a questão que estratégias eram utilizadas em sala de aula para promover as competências socio-emocionais e como seria a resposta dos alunos a estas atividades.

Durante a prática supervisionada, foram elaboradas tarefas que interligassem as diferentes disciplinas do currículo com o desenvolvimento de competências socioemocionais, pois tal como Franco e Santos (2015) referem que uma estratégia para promover aprendizagem social e emocional dos alunos, é a adoção de um currículo flexível que reforce a integração destas aprendizagens, mobilizar estas aprendizagens de forma transversal em todas as disciplinas do currículo regular.

Um exemplo dessas atividades transversais ao currículo foi “O que sentes quando olhas para uma árvore?” que pretendia relacionar o estudo do meio, nomeadamente a interligação com a natureza, com o *mindfulness*.

A atividade foi realizada no exterior, no bosque do colégio e foi planificada para que os alunos se deitassem confortavelmente enquanto a estagiária lia a história “O que vês quando olhas para uma árvore?” de Emma Carlisle. (Planificação 3- Anexo 4), e no fim da leitura os alunos iram falar sobre a história, o que sentiram sobre a leitura que ouviram e sobre o exercício de relaxamento realizado, de maneira a promover a reflexão, não só de conteúdos, mas também da experiência de *mindfulness* proporcionada, acalmando o coração, controlassem a sua respiração e sentissem a natureza à sua volta enquanto refletiam sobre a história que estava a ser lida e a sua relação com o tema. A concretização não correu como esperado, ficando apenas com metade do tempo suposto, uma vez que a professora cooperante necessitou desses primeiros minutos para tratar de outros assuntos com a turma e quando finalmente começámos a atividade no bosque, os alunos começaram a discutir o lugar em que se queriam sentar perdendo imenso tempo que era destinado à atividade. A atividade acabou por ser apenas a leitura da história no bosque, não sendo possível usufruir da parte de *mindfulness*.

*“Em vez de trabalharem para arranjar uma solução, começaram a discutir uns com os outros sobre o lugar onde queriam ficar sentados ou deitados, ou então havia bichos, e uns queriam ficar descalços, outros não... pensei em intervir, mas quis aproveitar este momento para perceber se eles eram ou não capazes de resolver os seus conflitos e arranjar soluções.*

*Ao fim de 10 minutos já estavam todos acomodados e comecei a leitura da história, mas esta teve que ser meio a correr porque, entretanto, começámos a ficar sem tempo e ia haver uma aula a seguir.” (Diário de Bordo, 24/04-Anexo 3)*

#### **Figura 5**

*Leitura da história “O que vês quando olhas para uma árvore?” de Emma Carlisle.*



Este foi um exemplo de que nem sempre a turma conseguia colocar em prática as suas competências sociais, recorrendo à acusação e à discussão em vez de trabalhar em equipa e chegar a um consenso o que neste caso acabou por impedir que os alunos usufruíssem de uma experiência de conexão com a natureza que iria ser bastante enriquecedora e de *mindfulness* que nos ajuda a parar e refletir, promovendo domínios como a autogestão e a capacidade de regular as emoções, o stress, os impulsos, os pensamentos e os comportamentos (Courbet et al., 2022; Lehmann, 2019). Neste sentido, para correr bem, a atividade deveria ter o tempo total, dando tempo aos alunos para se regularem e conversarem, com tempo e sem perder a experiência.

A atividade foi também interligada com elementos do quotidiano e do currículo e tal como refere Carneiro e Lopes (2020), é a função dos docentes encararem a educação socioemocional como algo transversal a todas as disciplinas, promover um contexto inclusivo, aberto e convidativo que estimule a resolução de problemas, a aceitação da diferença e a celebração da diversidade.

#### **5.2.1- Estratégias utilizadas pela professora cooperante**

Durante o período de prática supervisionada, era importante dar continuidade a uma estratégia já implementada pela professora em que, durante a tarde, depois da hora de almoço, os alunos realizavam alguns exercícios de relaxamento que consistiam na colocação de uma música relaxante e os alunos podiam escolher entre deitar a cabeça

durante uns momentos e podiam utilizar os cartões de relaxamento. Infelizmente esta prática não ocorria todos os dias devido à falta de tempo.

*“Antes de começar a dar a aula propus que fizéssemos 5 minutos de relaxamento e 5 respirações profundas para eles poderem estar mais calmos e concentrados antes de iniciarmos a aula. Como eles vieram do intervalo do almoço decidi que era bom começar com este momento de relaxamento para podermos ter uma aula mais produtiva.”* (Diário de Bordo, 13/05- Anexo 3)

A professora cooperante referiu na entrevista, que esta era uma estratégia que considerava bem-sucedida na turma, e que era observável que tinha bons resultados, infelizmente, em contexto de aula, muitas vezes era esquecido e não era utilizado, porque o tempo das atividades era bastante contado.

#### **Figura 6**

*Momento de relaxamento*



Além dos cartões de relaxamento e do período calmante depois do almoço, foi observável algumas ações que a professora cooperante considerava promotoras do desenvolvimento de competências socioemocionais, sendo algumas destas o Conselho de Turma, o Diário de Turma, as tarefas semanais, o Tempo de Trabalho Autónomo e os 3 cartões diários.

As estratégias utilizadas pela professora dentro da sala de aula estão ligadas à Comunicação e à partilha de momentos em sala de aula que, o professor deve proporcionar momentos de desenvolvimento da empatia através da partilha entre alunos, estimulando a escuta, o respeito pelos outros e promovendo a resolução de conflitos (Carneiro & Lopes, 2020). Carvalho et al. (2019) reforçam que as aprendizagens socioemocionais, são adquiridas através da comunicação, do estabelecimento de relações e da observação, sendo que a forma como o adulto reage face às diversas situações é decisivo, fazendo toda a diferença.

O Conselho de turma é visto pela professora cooperante como um momento muito importante para a formação socioemocional dos alunos e reforça essa ideia na sua entrevista:

*“A forma como comunicam no Conselho de turma (...) poderem também não só expor e partilhar aquilo que sentiram, mas também nesse momento colocarem se no outro lado da história e ouvindo as 2 versões, ou as que forem, depende dos miúdos que estão aqui a participar nesse conflito poderem aí todos eles colocarem-se no lugar dos outros (...) é muito importante, a forma como não só aquilo que escrevem, mas a maneira como escrevem e aqui falamos não só da linguagem oral e da fala, mas também daquilo da linguagem escrita, a forma como o que escrevem, não pode ser escrito qualquer maneira. Eles têm que pensar naquilo que vão dizer e na forma como, depois quando aquilo for lido vai ser interpretado e vai ser compreendido pelas outras pessoas da turma, portanto trabalhar também esta parte da comunicação.”*

O Conselho de turma é uma ótima maneira de promover a capacidade de reflexão, de promover a partilha e a comunicação de opiniões, transmitindo aos alunos a confiança necessária para expressarem, mas é uma estratégia que apenas promove as competências sociais e não tanto a capacidade de regulação e desenvolvimento de competências emocionais, uma vez que os concelhos de turma ou assembleias de turma permitem aos alunos estabelecer relações com os outros e é através da comunicação, da partilha e das interações que realizam, que se apropriam dos valores democráticos e adquirem variadas competências (Pinho, 2021).

O Diário de Turma, funciona como um registo que complementa a prática do conselho de turma e de acordo com a professora cooperante:

*“Eles vão fazendo esse registo no diário de turma, poder parar esse bocadinho, mais distante do momento em que isso aconteceu, eles escrevem e se calhar só passado um dia ou dois e enquanto não voltamos a falar desse assunto dá-lhes também esta possibilidade que, com o coração mais calmo e com a cabeça mais relaxada e distante do momento e das emoções todas estavam a sentir nessa situação, poderem voltar a pensar nisso de outra maneira.”* (Entrevista- Anexo 1)

O diário de turma é um instrumento mediador que promove o debate das normas da sala e dos comportamentos sociais, sendo um instrumento em que são registadas as ocorrências mais relevantes, assegurando que as mesmas sejam discutidas em grupo (Garcia, 2010). O registo irá permitir ao aluno expressar-se e regular-se depois da situação vivida, uma vez que até à assembleia, irá existir algum distanciamento emocional da situação, irá existir um debate do acontecimento e com mais calma e reflexão irão ser ouvidos diferentes pontos de vista e encontrada uma solução (Pinho, 2021).

Adjacente ao Conselho de Turma e ao Diário de Turma, estão as tarefas semanais que a professora cooperante reforça na sua entrevista, permite aos alunos adquirirem a responsabilidade e além de promover o sentimento de pertença, transmite-lhes o sentido de comunidade, porque quando a criança não realiza a sua tarefa, irá influenciar o bom desempenho do resto da turma. Uma tarefa que foi implementada pela professora é a do guardião, que de acordo com a docente:

*“O guardião sabe que aquela semana, o seu papel é estar mais atento nos recreios para o caso de haver alguém que esteja mais perdido, que precise mais de ajuda, pelo menos haver essa figura de referência que pode pegar esse amigo que está sozinho, ir brincar ou pegar nele e levá-lo com uma brincadeira ou até referir a uma auxiliar que possa não ter dado conta que, no meio de tantos miúdos está assim mais isolado e que pode chamá-lo.”*

(Entrevista- Anexo 1)

Partindo da observação, é perceptível que a atribuição de tarefas promove a autonomia e a responsabilidade dos alunos, mas a tarefa do guardião foi algo que passou despercebido durante o estágio e que não consegui observar.

O Tempo de Trabalho Autónomo (TTA) é algo que a professora cooperante reforça na entrevista e que considera uma estratégia de promoção da autonomia, uma vez que permite aos alunos terem o seu próprio espaço para trabalhar de forma autónoma, e respeitar os outros quando existe uma pareceria. O Tempo de Trabalho Autónomo tem bastantes benefícios uma vez que é um bom promotor de respeito e autonomia e tal como é referido por Assunção (2011) promove a educação inclusiva, devido ao trabalho diferenciado, potenciando assim a cooperação e uma comunicação sistemáticas, estimulando uma autoavaliação cooperada, sendo assim é uma estratégia que promove as

competências sociais, nomeadamente a comunicação e a autorregulação da sua aprendizagem.

Uma das estratégias que a professora referiu utilizar foi a técnica dos 3 cartões e na entrevista a professora refere que esta foi uma sugestão dos alunos.

*“Todos os dias eles começam o dia com as 3 vidas, à medida que ocorrem uma série de acontecimentos, em que os alunos são chamados à atenção, eles podem perder uma vida de cada vez. Se ao final do dia perderem essas 3 vidas eles já sabem que têm uma consequência. (...) Essa consequência é escolhida por eles.”*

Partindo da observação em sala, esta técnica funciona a curto prazo, uma vez que é a professora que afirma quando eles perderam um cartão e eles imediatamente depois ficam mais calmos e silenciosos, mas por outro lado faz com que os alunos não sejam capazes de se autorregular sozinhos, acabando por retirar a sua autonomia. A professora referiu também durante a sua entrevista que esta é a estratégia que ela considera não ser tão eficaz para os alunos, não considerando que as consequências são relevantes o suficiente quando perdem os cartões.

A professora também refere na sua entrevista que permitia que os alunos tivessem os seus próprios instrumentos de autorregulação para que eles se pudessem autorregular de forma autónoma, permitia que os alunos saíssem da sala, respirassem ar puro e bebessem água quando estavam mais agitados e sentiam a necessidade de se acalmar.

Além disso, foi criado no recreio pela psicóloga Mel, o cantinho da calma que podia ser utilizado por todo o primeiro ciclo. A professora C refere durante a entrevista:

*“Esse cantinho da calma, tem um saco de boxe onde eles já sabem, que só podem usar o saco de boxe quando têm mesmo vontade de bater em alguém (...) Há um conjunto de outras coisas desde pinturas, aguarelas, pop-its, há squiches, um conjunto de coisas que eles podem usar para acalmar, muitas vezes esta necessidade física de tocar, de mexer em coisas. Nesta fase é aquilo que eles precisam para conseguir regular e para se conseguir voltar a acalmar e regular no fundo.”*

**Figura 8**

*Cantinho da Calma*



**Figura 7**

*Pintura de mandalas*



A professora cooperante utiliza muitas estratégias que ajudam na comunicação, na partilha, no debate e na promoção das competências sociais, utiliza ainda algumas estratégias que precisam de ser repensadas, como a dos 3 cartões que não têm a eficácia esperada, uma vez que não promove nem a comunicação com os pares, nem as capacidades emocionais, não promovendo a autorregulação, o conhecimento e a expressão das emoções.

#### 5.2.2- Intervenções tendo em conta o SEL

Para ser possível desenvolver as competências socioemocionais na escola, foram criados projetos educacionais, sendo o mais conhecido o Social and Emotional Learning (SEL) que tem bastantes benefícios, contribuindo para um melhor desempenho académico, uma vez que quando os alunos têm espaço para estabelecer relações sociais, emocionais e cognitivas nos diversos contextos, mais rapidamente é realizada a aprendizagem académica, desta forma, os docentes que integram o SEL nas suas salas notam um aumento da regulação emocional, do conhecimento emocional e da empatia entre os alunos CASEL, <https://casel.org/>; Jomma et al., 2023; Valente, 2019).

Durante o período de estágio, o projeto SEL nunca foi referido estando apenas observável de forma mais evidente nas aulas dadas pela psicóloga Mel, e durante a prática supervisionada, não foi observável nenhuma atividade planeada pela professora que interligasse as aprendizagens do quotidiano com as aprendizagens socioemocionais.

Desta forma, nas minhas intervenções pretendi realizar atividades lúdicas que se interligassem com o SEL em sala de aula, promovendo os seus domínios e os subtemas, de maneira a que estas se relacionassem com o quotidiano dos alunos e que ao mesmo tempo os fizessem refletir após as atividades uma vez que, ao utilizar atividades que são

do interesse das crianças, é possível promover uma maior reflexão sobre a sua própria ação relativamente às habilidades socioemocionais. Além disso, as atividades tendem a ser mais abertas, criativas, dinâmicas e reflexivas, proporcionando um ambiente seguro em que os alunos podem ensaiar as suas atitudes e comportamentos. Após as atividades é importante promover a discussão e a reflexão sobre a atividade. A reflexão é importante uma vez que existe a partilha de várias informações que ocorreram durante as atividades, tanto no contexto social como no contexto emocional. (Carvalho et al., 2019)

### “A roda dos elogios e texto descritivo”

Comecei por realizar uma atividade que tinha como título “A roda dos elogios” e que, de forma a tornar transversal aos conteúdos abordados em aula, decidi relacionar com os adjetivos. (Planificação 1- Anexo 4) Foi uma atividade realizada no exterior e depois de serem realizadas questões sobre os adjetivos e a sua relação com os elogios, foi pedido que os alunos se juntassem em pares e dissessem, ao colega, diversos elogios, positivos e sinceros, que viessem mesmo do coração, de maneira a promover a sinceridade e a formação de laços uns com os outros. Quando questionados o que tinham sentido ao ouvir os elogios, a maior parte mostrou-se bastante agradado e até envergonhados.

#### **Figura 9**

*Alunos a dizerem elogios*



Depois foram entregues folhetos com as fotografias deles e foi pedido que cada criança escrevesse um elogio a cada colega, mas acabou por não correr tão bem porque, os papeis começaram a voar e a serem perdidos, e acabou por gerar alguma desorganização e por isso os papeis foram recolhidos e entregues posteriormente na sala de aula para que todos acabassem de os preencher.

### **Figura 10**

*Alunos a escreverem os elogios*



Partindo desta atividade realizou-se um texto descritivo, em que lhes iria ser atribuído um nome do colega de forma aleatória e eles teriam que o descrever utilizando o folheto com os elogios, e posteriormente entregar o caderno ao colega para ele ver o que escreveram sobre eles. (Planificação 2- Anexo 4)

*Al- “Querida até ficar com este caderno para mim!”(Anexo 18).*

### **Figura 11**

*Texto descritivo*



Analisando as duas atividades podemos perceber que, dos 5 domínios do SEL, os mais evidentes são a consciência social e a Relação interpessoal, uma vez que estes exercícios, promovem a capacidade dos alunos identificarem os pontos fortes de cada um, mostrando preocupação pelos sentimentos dos outros, respeitando a diversidade de cada um e estimulando a capacidade de estabelecer uma relação saudável e de amizade com os outros.

Além destes domínios, os subtemas mais fáceis de identificar, são a comunicação, em que existe uma comunicação eficaz dos elogios, valores ao mostrar respeito pelo outro e solidariedade e interação uma vez que existe a promoção de uma relação com os colegas.

As intervenções seguintes foram criadas relacionando o seu conteúdo com situações do quotidiano dos alunos.

## “Boa tarde”

Para este jogo, contei apenas com 16 dos 24 alunos, devido a uma virose que estava presente no colégio. O jogo foi realizado na biblioteca e correu bastante bem.

Nesta atividade os alunos tinham de fazer uma roda enquanto um dos colegas estava no meio vendado, os alunos, iam andando de mãos dadas e a professora tinha de escolher um para falar. O aluno que estava no meio tinha que identificar a voz do colega e trocavam. (Planificação 4- Anexo 4)

### **Figura 12**

*Jogo do “Boa Tarde”*



Nesta atividade os alunos conseguiram identificar o colega sem grande dificuldade e não houve nenhum engano ou troca de nomes. No fim da atividade foram colocadas um conjunto de questões sobre o jogo de maneira a promover a reflexão sobre o objetivo do jogo e o que sentiram enquanto o realizavam. Os alunos partilharam as suas opiniões, explicitaram o que sentiram durante esta experiência, e concluindo que conseguiram identificar as vozes de todos os colegas porque se conhecem há muito tempo, reforçando que gostariam de repetir o jogo no fim da roda reflexiva.

Com este jogo pretendi relacionar com os subtemas do SEL e que eles refletissem sobre a sua individualidade, aquilo que os faz diferentes e únicos, e queria que eles refletissem sobre se sentiam que estavam bem integrados na turma, algo que às vezes é complicado de eles terem consciência, por causa da divisão que existia no pré-escolar.

Desta forma permitiu-se que os alunos sentissem que pertenciam ao grupo, que os amigos os conheciam, mais do que eles achavam e que comunicassem uns com os outros.

Nesta intervenção os domínios do SEL que se consideram mais evidentes são a Consciência Social, uma vez que os alunos reconhecem o colega pela voz mostrando que conhece quem está à sua volta e a Relação interpessoal, pois existe uma relação entre os alunos.

### “A Mota”

Para esta atividade, estiveram presentes 16 dos 24 alunos, devido a uma virose que estava presente no colégio. O jogo foi realizado na biblioteca e os alunos gostaram muito do mesmo. (Planificação 5- Anexo 4)

Neste jogo os alunos tinham de andar de olhos fechados seguindo as indicações do par de forma a não chocar com os colegas nem com os objetos da sala.

#### **Figura 13**

*Jogo da “Mota”*



Os alunos divertiam-se enquanto tentavam não chocar em ninguém e foi bastante interessante ver como, mesmo com tantos meninos a falarem ao mesmo tempo eles conseguiam reconhecer a voz do par. Um comentário que despertou a minha atenção foi o comentário do S para o T. O S estava a guiar e o T estava constantemente a abrir os olhos.

*S-“T, tens de ter os olhos fechados! Não confias em mim? Eu não te vou fazer bater.”*

Este comentário fez-me perceber que apesar de eu não ter explicado o objetivo concreto da atividade, eles conseguiram perceber o seu propósito: promover a confiança entre os elementos da turma.

No momento de reflexão foram colocadas um conjunto de questões sobre o jogo de maneira a promover a reflexão sobre o objetivo do jogo e o que sentiram enquanto o

realizavam. Os alunos partilharam as suas opiniões e explicitaram o que sentiram durante esta experiência e em grande grupo percebemos que nem todos gostaram de guiar e nem todos gostaram de ser guiados, existindo crianças que preferem liderar os outros e alunos que preferem ser orientados pelos amigos.

Durante o período de reflexão, foi mencionado a confiança e em grande grupo refletimos sobre ela, demos e exemplos e tentámos perceber se confiavam no seu par e porquê. Foi bastante importante fazê-los refletir sobre o porquê de confiarem ou não nos outros, e como é que isso afetava as relações deles.

Por fim, pretendeu-se promover a honestidade, algo que às vezes é complicado, mas com este exercício foi fácil de admitir. Os alunos admitiram que não tinham cumprido as regras do jogo e justificaram o porquê de não terem cumprido, tendo a coragem necessária para admitir os seus atos.

O jogo não só foi lúdico, como também estimulou o instinto protetor deles face ao par, desvendou várias emoções que estavam intrínsecas neste exercício, a comunicação e a interação estabelecendo relações entre os pares.

Nesta atividade, os domínios do SEL mais evidentes foram a Consciência Social, e a Relação interpessoal, uma vez que promoveu a comunicação, a ligação e a confiança com os colegas.

### “O Tapete Voador”

Para esta intervenção estavam presentes 24 alunos da turma e o jogo foi realizado na biblioteca, mas não correu como tinha sido planificado. (Planificação 6- Anexo 4)

Os alunos tiveram prova de aferição de português antes da intervenção do tapete voador o que originou um comportamento mais agitado e com menos concentração. Na atividade foram utilizadas mantas de tamanhos diferentes e a turma foi dividida em 6 grupos, dando-lhes total autonomia na escolha do grupo.

Foi pedido aos alunos que arranjassem uma estratégia para mexer a manta sem sair da mesma. Durante a definição da estratégia alguns alunos discutiram muito uns com os outros dentro do próprio grupo, não chegando a um consenso imediato e ao fim de 5 minutos foi montada uma pequena pista com obstáculos.

#### **Figura 14**

*Jogo do “Tapete Voador”*



À vez, cada grupo iria utilizar a manta maior para ultrapassar pista de obstáculos, utilizando a sua estratégia e os restantes colegas iriam esperar e apoiar os alunos que estava naquele momento a demonstrar a sua estratégia, cada grupo tinha 5 minutos para completar o trajeto.

Inicialmente, enquanto esperavam, os outros grupos transmitiam palavras de apoio aos colegas, mas ao fim de um tempo começaram a criticar-se, quando alguém acidentalmente colocava um pé ou uma mão fora da manta, a gritar com os que estavam a fazer o desafio e originaram discussões entre os próprios elementos do grupo, fazendo assim com que a atividade se atrasasse e que nenhum grupo conseguisse chegar ao fim do seu percurso.

*S- “O P começou a gritar comigo, e ele era do meu próprio grupo, eu nem consegui perceber o que fiz mal.”*

*FM- “Joana, elas a Ma colocou a mão de fora do tapete e não pode, elas são umas batoteiras.”*

Devido a todas as pausas que tive que fazer para poder voltar a centrar a atenção dos alunos na atividade, acabei por não ter tempo de realizar momentos de reflexão, nem realizar as questões que tinha planeado. Antes de terminar o jogo resolvi pedir que eles se sentassem para poder explicar o objetivo desta atividade.

*Estagiária- “Esta atividade servia para eu perceber se vocês conseguiam trabalhar em equipa, para partilharem as vossas estratégias, para interagirem uns com os outros e perceber como é que vocês conseguem reagir a desafios. Acham que conseguiram fazer isso?”*

*Todos- “Não!”*

*Estagiária- “Pois não, porque estiveram mais interessados em gritar uns com os outros, a tratar-se mal do que pensarem sobre o verdadeiro significado deste jogo.”*

*Perderam tanto tempo a tratar-se mal que eu não consegui acabar a atividade e fazer tudo o que estava planejado fazer com vocês.*

*Agora vocês têm de ir para a aula, mas eu quero que reflitam sobre este jogo, e que se perguntem: Se eu tivesse estado mais interessado a ajudar o meu colega do grupo, e a apoiar os colegas que estão a esforçar-se na pista, será que eu tinha aproveitado mais desta atividade que a Joana preparou? Podem ir para a aula.”*

Esta atividade fez-me repensar por momentos a capacidade de eles trabalharem em grupo, mas a verdade é que uma atividade que não correu tão bem, não pode definir isso. É normal que depois de um dia stressante eles possam ter um comportamento menos bom e isso ficou claro nesta intervenção.

Nesta atividade os domínios SEL que se pretendiam promover eram a autogestão, uma vez que os alunos tinham que regular as suas emoções durante o jogo, a consciência social, pois os alunos tinham que ser empáticos uns com os outros, colocando-se no lugar do outro e ajudar-se e a relação interpessoal, para que o trabalho em equipa fosse bem-sucedido e os alunos conseguissem superar os obstáculos e resolver os conflitos.

Os subtemas do SEL que seriam evidentes nesta intervenção seria a comunicação, uma vez que os alunos têm que comunicar uns com os outros durante a atividade, as escolhas, desafios e perdas, uma vez que exige que a criança tome decisões e faça a gestão das suas emoções durante a atividade, a interação construindo relações positivas e a pertença, ao fazer parte do grupo e contribuir para o sucesso do mesmo.

### “A pressão dos amigos”

Para esta atividade estiveram presentes 23 alunos da turma e o jogo foi realizado na sala de aula. Apesar de não ter sido exatamente igual ao que tinha planificado, a atividade correu bem. (Planificação 7- Anexo 4)

Os grupos foram de 5 elementos e não de 4, e em vez de dar as tiras resolvi dizer em voz alta frases de diversas situações, que eles podem presenciar no quotidiano, como por exemplo: “Vamos dizer à Diana para nos dar o almoço dela, ou já não somos mais amigos dela.”

### Figura 15

*Jogo “A pressão dos amigos”*



Os alunos inicialmente começaram a usar argumentos pouco realistas, por exemplo:

*A- “Tens de fazer o que eu estou a dizer ou então eu atiro-te para um vulcão.”*

Ao perceber que estavam a acontecer muitos casos destes foi reforçado a intenção da atividade.

*Estagiária- “Têm de pensar neste exercício como algo possível de acontecer no vosso recreio e na vossa vida. Quando pensarem em coisas para convencer os outros, pensem em coisas que iriam dizer se estivessem no recreio.”*

A partir dessa chamada de atenção os alunos estiveram muito mais empenhados e arranjavam argumentos mais realistas aproveitando a atividade em pleno.

No fim da atividade realizámos o momento de reflexão, cada um no seu lugar da sala, e foi bastante interessante perceber como eles tinham gostado de fazer o jogo, mas que não tinham gostado da intenção, isto é, de ter que convencer os amigos a fazer algo que eles não queriam fazer e que não era correto.

Ao fazê-los passar por estas situações que muitas vezes acontecem no quotidiano, pretendeu-se promover, não só a reflexão das próprias ações, mas também a empatia, colocar no lugar do outro e ao fazê-los passar pelos dois papéis, de pressionar e de ser pressionado, obrigava-os a ter que sentir o que o colega anterior tinha sentido.

Muitas vezes as crianças sentem que têm de fazer coisas que não gostam só para se sentirem parte do grupo, e isso não só afeta os outros que o envolvem como a ele próprio, desta forma devemos promover a necessidade de os alunos pensarem por eles, formarem a sua própria personalidade, sem ter de rebaixar ou tratar mal outros, nem deixar que alguém os influencie a fazer. Ao relacionar o jogo com a vida real, eles

atribuem muito mais significado ao objetivo da atividade e refletem sobre a sua ação como pessoas. Com esta atividade, eles percebem também que a violência não ocorre só através da agressão física, mas que as palavras também magoam.

Na atividade podemos identificar os subtemas do SEL, nomeadamente a Violência e a Pertença. Os domínios mais evidentes foram, a Consciência Social, uma vez que os alunos sabiam que deviam ser empáticos uns com os outros e mostravam-se preocupados pelos sentimentos dos outros, respeitando a diversidade de cada um; a Relação Interpessoal uma vez que, os alunos estabeleciam relações uns com os outros, desenvolvendo uma comunicação eficaz, contribuindo para a resolução de conflitos e resistindo à pressão social e a Tomada de Decisão responsável em que o aluno refletia sobre a sua ação e as respetivas consequências.

### *“Yoga e Mindfulness”*

Na última intervenção, participaram os 24 alunos da turma e o jogo foi realizado na biblioteca e fiquei bastante orgulhosa da forma como eles a executaram e se esforçaram para cumprir tudo o que era pedido. (Planificação 8- Anexo 4)

Em vez de projetar o livro “Aprende Yoga com os animais da Floresta” de Christiane Kerr, resolvi contar a história, fazer com eles os exercícios no chão e coloquei uma música relaxante de fundo.

#### **Figura 16**

*Atividade de Yoga*



Primeiro foi contada a história, depois mostradas as posições de yogas e depois representadas de acordo com as imagens, seguindo as instruções que eram ditadas. Após o exercício que terminava com uma posição deitada, foi pedido para eles permanecerem assim e que se colocassem confortáveis, e foi colocado o áudio do Youtube “Meditação guiada para crianças em português” de Mindetox.

No fim, algumas crianças acordaram com lágrimas nos olhos e arrepios.

*JA- “Estou com lágrimas nos olhos, mas nem tenho vontade de chorar.”*

*P- “E eu estou arrepiado, parece que levei um choque.”*

*Estagiária- “Isso pode ser a vossa energia, as energias menos boas a saírem, e o vosso corpo a libertar o stress e as emoções más! E está tudo bem, neste tipo de exercícios é normal todos nós sentirmos coisas diferentes, e tem significado para cada pessoa. O que interessa é que no fim se sintam bem.”*

### **Figura 17**

*Atividade de Mindfulness*



Nesta atividade podemos relacionar com os subtemas do SEL, nomeadamente a identidade, uma vez que eles não só reconheceram o próprio corpo, melhorando o seu controlo e conhecendo como o mesmo funciona, e que tipo de reações ocorre com determinados estímulos, como realizamos alguns exercícios que ajudaram a retirar algumas emoções negativas e transmitimos outras positivas, melhoramos a autonomia ao promover que cada um realizasse os exercícios e escolhesse como queria usufruir do exercício e por fim comunicação, ao partilharem o que tinham sentido com o grupo.

Relacionando esta atividade com os domínios do SEL, podemos afirmar que aqueles que se encontram mais evidentes nesta atividade são o autoconhecimento, uma vez que permite conhecer as suas emoções, sentimentos, e aprofundar o seu próprio conhecimento pessoal e a autogestão pois, esta atividade permite aos alunos organizarem as suas próprias emoções, estimulando a autodisciplina e estabelecer metas pessoais.

A integração de métodos mente-corpo, como o *yoga* e o *mindfulness* nas escolas pode contribuir para aumentar bem-estar físico e mental, uma vez lida com fatores de stress, e oferece às crianças e aos jovens um conjunto de competências para desenvolver a resiliência (Ivaki et al., 2021; Lehmann, 2019).

Além disso, a combinação de exercícios físicos e meditativos podem ajudar os alunos a alcançar uma mente tranquila e, com ela, um estado de paz. Assim, a prática regular de *yoga* proporciona uma melhor atenção, saúde física e mental (Ivaki et al., 2021).

Assim, respondendo à questão formulada na problemática “Que estratégias são possíveis de implementar para promover as competências socioemocionais nas crianças do 1º Ciclo?” é possível perceber que a escola deve promover a aprendizagem socioemocional através de estratégias lúdicas e que estejam inseridas na rotina das crianças, interligando com os conteúdos do currículo, criando atividades transversais a todas as disciplinas. A professora cooperante recorre à integração de estratégias na rotina da turma, estando estas mais interligadas à comunicação e à partilha, existindo ainda alguma dificuldade no que se refere a estratégias de autorregulação de emoções. As intervenções implementadas por mim, foram diretamente ligadas com os domínios e subtemas do SEL, existindo uma grande adesão por parte dos alunos na sua elaboração, e uma interiorização dos objetivos das atividades devido aos períodos de reflexão realizados no final de cada jogo.

### **5.3- As principais dificuldades e constrangimentos na implementação de estratégias**

Apesar de existir uma grande necessidade de implementar estratégias e rotinas que apelem à aprendizagem socioemocional e da professora cooperante reforçar que, ela considera relevante para o desenvolvimento dos alunos, é algo que ainda traz algumas dificuldades e constrangimentos na sua implementação. Quando questionada sobre as principais dificuldades e constrangimentos na implementação de estratégias, a professora afirmou que as famílias são um fator relevante e a falta de consistências na implementação de estratégias.

A família é o principal zelador pelo bem-estar das crianças, promovendo uma boa relação dos seus educandos com a escola, sendo os principais estimuladores da socialização e fornecedor da base emocional dos seus filhos, contribuindo para lidar com dificuldades que a vida escolar provoque (Garcia Wada & Souza, 2020), mas perante o que foi observável no período de estágio foi perceptível que não estava estabelecido uma relação de confiança e cooperação entre a escola e todas as famílias.

C- “ (...) Sabes Joana nesta profissão a parte mais complicada são os pais e não as crianças, que apesar de quererem o melhor para os filhos não nos deixam atuar e tentar ajudar dentro dos possíveis.” (Nota de Campo- Anexo 2)

Na entrevista a professora reforça essa dificuldade referindo que muitos alunos são filhos únicos e filhos de pais tardios, o que os torna muito protetores e com a necessidade de estarem muito envolvidos, contribuindo assim para a diminuição da autonomia dos alunos.

Além disso a professora reforça também:

*“Alguns pais ficam um bocado assustados quando de repente aparece uma professora que vem tentar implementar estratégias de mindfulness ou tempos de trabalho autónomo, em que os alunos têm que estar e eles ficam tipo “então mas eu estou a pagar o colégio” há aqui ainda alguma dificuldade em perceber os benefícios que estas estratégias dão, se calhar também porque tenho aqui um grupo de pais que é super protector e quer que as coisas andem sempre ali controladas e validadas pelo adulto.”*(Entrevista - Anexo 1)

Apesar da professora cooperante afirmar as atitudes dos pais como um fator da dificuldade em implementar estratégias, é de salientar que cabe também à escola tentar envolver as famílias em atividades e projetos escolares e em conjunto adotar estratégias para ultrapassar problemas e conhecer melhor a criança (Levinthal et al., 2021; Mata & Pedro, 2021).

Para que as estratégias sejam implementadas é importante que os professores tentem envolver as famílias, de maneira a existir uma partilha de papéis no que toca ao envolvimento na aprendizagem dos alunos, e por isso envolver os pais em estratégias de desenvolvimento de competências socioemocionais iria ser bastante benéfico, não só para as crianças, mas para as famílias e para a escola. Ao integrar mais os pais na sala de aula e envolvê-los nas atividades propostas, será mais fácil para eles perceberem a necessidade dessas intervenções, tal como está descrito em cima, realizar atividades lúdicas que envolvam a família na formação profissional e psicológica da criança é essencial. As famílias têm um papel extremamente influenciador na estimulação de habilidades socioemocionais nos alunos (Carvalho et al., 2019).

Tal como foi referido por Carvalho et al. (2016), para uma estratégia ser bem inserida na rotina e ter resultados evidentes nos alunos, as competências socioemocionais devem estar relacionadas com os princípios da comunidade educativa, centrar a sua ação no aluno nas suas necessidades e participação e estas estratégias devem ser coerentes e implementadas por toda a comunidade educativa de uma forma contínua, mas esta é uma grande dificuldade sentida pela professora, nomeadamente a continuidade e a consistência da implementação da mesma e para que os alunos tirem todo o proveito dela. A professora cooperante reforça na sua entrevista *“acho que quando tu queres implementar uma estratégia tens que ser mesmo muito consistente para funcionar, para que as coisas corram sempre bem e possam dar frutos.”* (Entrevista- Anexo 1). Durante a prática supervisionada, foi possível observar que eram realizadas algumas atividades que promoviam as capacidades socioemocionais e que muitas vezes não eram refletidas, ou terminadas e acabavam por ser desvalorizadas e inutilizáveis devido a exigência de cumprir o currículo e uma forma atempada.

Por fim, algo que não foi mencionado pela professora cooperante, mas que foi observável durante o meu período de estágio, foi a falta de formação e conhecimento sobre as competências socioemocionais e as estratégias que se podem implementar. A falta de implementação do projeto SEL foi evidente na sala de aula e a professora também demonstrava algum conhecimento limitado sobre o assunto, o que remete para a falta de formação de professores em SEL, e consecutivamente a inexistência de recursos que coloca os docentes desconfortáveis para ensinar esse tipo de competências, necessitando de um apoio profissionalizado constante, como acontece com a professora cooperante e a psicóloga Mel (Jomma et al., 2023).

Assim, respondendo à questão formulada na problemática “Quais são as principais dificuldades e constrangimentos existentes na implementação de estratégias para promover as competências socioemocionais na turma?”, é perceptível que apesar da professora considerar as famílias um fator complicado para a implementação de estratégias que promovam as competências socioemocionais, através da comunicação e o envolvimento dos pais é possível existir uma maior cooperação. A continuidade e a consistência da rotina e das estratégias, permite uma boa aquisição das competências socioemocionais, deve-se organizar o tempo e não deixar as atividades e rotinas serem esquecidas. A formação dos professores nas capacidades socioemocionais, irá transmitir-

lhes segurança e conhecimentos para poderem ensinar e aprofundar mais o assunto nas suas aulas.

## **VI- Considerações Finais**

Durante a minha prática supervisionada, observei alguns comportamentos dos alunos que demonstravam algumas dificuldades no desenvolvimento socioemocional, com base nessa observação pretendi perceber que estratégias poderia adotar e realizar na turma, de maneira a promover as competências socioemocionais dos alunos e consecutivamente, como futura docente, ter um olhar mais atento e consciente a essas capacidades.

A realização deste relatório, permitiu-me responder às minhas questões colocadas na problemática e perceber como é que as competências socioemocionais eram identificadas e promovidas na turma, bem como as principais dificuldades na sua realização. Foi possível perceber que a turma tem as competências sociais mais desenvolvidas que as competências emocionais e que a professora cooperante se focava mais na promoção das capacidades sociais e a psicóloga escolar nas emocionais, existindo ainda um trabalho a ser realizado pela frente. Foi possível reforçar que a escola deve promover a aprendizagem socioemocional através de estratégias lúdicas e que estejam inseridas na rotina das crianças, interligando de uma forma transdisciplinar e que a professora cooperante recorre a estratégias mais ligadas à comunicação e partilha, enquanto que as que implementei estavam diretamente ligadas ao projeto SEL. Por fim percebi que as dificuldades que surgem, podem ser resolvidas através da comunicação, da organização e da formação de professores.

Enquanto pesquisava alguma fundamentação teórica para a elaboração deste RPES, percebi que estas capacidades estavam mais ligadas à área da psicologia e não existiam muitos pontos de vista dos professores sobre o assunto. Desta forma, neste trabalho pretendi mostrar como estas capacidades podem e devem ser ligadas aos conteúdos e às aprendizagens dos alunos, oferecendo um ponto de vista mais didático de promover as competências socio-emocionais.

Através da elaboração deste RPES, descobri mais sobre as competências socioemocionais e sobre o projeto SEL, algo que eu não conhecia e que não tinha sido referido de forma aprofundada ao longo destes 5 anos, percebendo também quais os seus benefícios e como aplicar em sala de aula. Além disso, permitiu que refletisse e

percebesse como poderia implementar estratégias e atividades, para desenvolver competências sociais e emocionais.

Este RPES, permitiu-me desenvolver um olhar mais atento às competências socioemocionais dos alunos, sendo mais fácil para mim identificá-las e perceber que estratégias posso utilizar para as promover, e assim, na minha prática futura manter esse olhar atento e retirar os benefícios que a aprendizagem social e emocional transmite aos alunos.

Na elaboração deste trabalho senti algumas limitações e desafios, nomeadamente, recolher fundamentação teórica que tenha a perspetiva do docente e inicialmente tive dificuldade em entender o projeto SEL, uma vez que era algo que nunca tinha ouvido falar antes, e quando procurei saber mais sobre o assunto demorei algum tempo a perceber no que consistia.

Além desse desafio, tive alguma dificuldade na prática, tanto com a professora cooperante como nas minhas intervenções com os alunos. Durante o meu período de estágio percebi que a professora cooperante tinha alguma dificuldade em nomear as competências socioemocionais e não tinha conhecimento do projeto SEL, associado à falta de formação de professores na área do desenvolvimento socioemocional. Por outro lado, também tive limitações na minha prática devido à falta de tempo e a exigência de cumprir o currículo atempadamente, existiram algumas estratégias que queria ter mantido e inserido na rotina e que acabaram por não avançar.

Outro desafio, foi com a própria turma e com o comportamento desafiante deles, que algumas vezes interferia com a capacidade de realizar a intervenção e consecutivamente não era possível realizar a atividade até ao fim.

Em futuros estudos, sugiro que se integrem as estratégias na rotina da sala de maneira a tornar o desenvolvimento das competências socioemocionais algo mais consistente, e também incentivar a formação de professores na área dando-lhes a conhecer os seus benefícios.

Considero importante que, como docentes tenhamos um olhar atento relativamente às competências sociais e emocionais da criança, uma vez que são os professores quem mais contacto têm com a formação dos alunos. As competências socioemocionais fazem parte da nossa formação, tal como as capacidades cognitivas, e é com a junção de todas essas capacidades que nos tornamos cidadãos ativos e integrados no ambiente envolvente.

## Referências

- Aires, L. (2015). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. Universidade Aberta. <http://hdl.handle.net/10400.2/2028>
- Assunção, C. (2011). O Tempo de Estudo Autónomo e a diferenciação pedagógica. *Escola Moderna*, 40(5), 13-24. [https://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/1\\_2\\_3\\_trab\\_aut\\_acomp\\_indiv/123\\_c\\_07\\_tea\\_difpedag\\_cassuncao.pdf](https://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/1_2_3_trab_aut_acomp_indiv/123_c_07_tea_difpedag_cassuncao.pdf)
- Bardin, L. (1994). *Análise de Conteúdo*. Edições 70.
- Bird, A., Sultman, F. (2010). Social and emotional learning: reporting a system approach to developing relationships, nurturing well-being and invigorating learning. *Education & Child Psychology*, 27, 143-155. <https://doi.org/10.3390/ejihpe10030061>
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Carneiro, M. D. L., & Lopes, C. A. N. (2020). Desenvolvimento das competências socioemocionais em sala de aula/Development of socioemotional skills in the classroom. *ID on line. Revista de psicologia*, 14(53), 1-14. <https://doi.org/10.14295/online.v14i53.2775>
- Carvalho, A., Almeida, C., Amann, G., Leal, P., Marta, F., Pereira, F., Ladeiras, L., Lima, R., Lopes, I. (2016). *Saúde Mental em Saúde Escolar: Manual para a Promoção de Competências Socioemocionais em meio escolar*. Direção-Geral da Saúde (DGS) <https://core.ac.uk/download/pdf/288868323.pdf>
- Carvalho, A., Almeida, C., Amann, G., Leal, P., Marta, F., Pereira, F., Ladeiras, L., Lima, R., Lopes, I. (2019). *Saúde Mental em Saúde Escolar: Manual para a Promoção de Competências Socioemocionais em meio escolar*. Direção-Geral da Saúde (DGS) [https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/31861/1/SaudeMental\\_em\\_Sau%CC%81de%20Escolar\\_2019.pdf](https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/31861/1/SaudeMental_em_Sau%CC%81de%20Escolar_2019.pdf)

- Costa, A., Faria, L. (2013). Aprendizagem social e emocional: reflexões sobre a teoria e a prática na escola portuguesa. *Análise Psicológica* 31(4), 407–424. <https://doi.org/10.14417/ap.701>
- Courbet, O., Daviot, Q., Kalamarides, V., Habib, M., Castillo, M. C. C., & Villemonteix, T. (2022). Promoting psychological well-being in preschool children: study protocol for a randomized controlled trial of a mindfulness- and yoga-based socio-emotional learning intervention. *Trials*, 23(1). <https://doi.org/10.1186/s13063-022-06979-2>
- Damásio, A., (2013). *O sentimento de si*. Temas e Debates.
- Denham, S., Blair, K., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach-Major, S., Queenan, P. (2003). Preschool emotional competence: pathway to social competence?. *Child Development*, 74(1), 238-256. <https://doi.org/0009-3920/2003/7401-0017>
- Dias, A. (2022). *A participação cooperada dos alunos na assembleia de turma* (Master's Thesis) [https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/15641/1/Relato%C2%B4rio\\_Final\\_Ana\\_Dias\\_2020079.pdf](https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/15641/1/Relato%C2%B4rio_Final_Ana_Dias_2020079.pdf)
- Dias, V., Pitolli, A., Prudêncio, C., Oliveira, M. (2013). O Diário de Bordo como ferramenta de reflexão durante o Estágio Curricular Supervisionado do curso de Ciências Biológicas da Universidade Estadual de Santa Cruz–Bahia. *Encontro nacional de pesquisa em Educação em Ciências*, 9, 1-7. [https://www.academia.edu/download/33550486/Artigo\\_Dias\\_et\\_al\\_-\\_Diario\\_de\\_Bordo\\_para\\_reflexao\\_no\\_ECS\\_na\\_UESC.pdf](https://www.academia.edu/download/33550486/Artigo_Dias_et_al_-_Diario_de_Bordo_para_reflexao_no_ECS_na_UESC.pdf)
- Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., & Haynes, N. M., (1997). *Promoting Social and Emotional Learning: Guidelines for Educators*. Association for Supervision and Curriculum Development. <https://earlylearningfocus.org/wp-content/uploads/2019/12/promoting-social-and-emotional-learning-1.pdf>

- Franco, M., Santos, N. (2015). Desenvolvimento da compreensão emocional. *Psicologia: Teoria e pesquisa*, 31(4), 339-348. <https://doi.org/10.1590/0102-37722015032099339348>.
- Garcia, A. (2010). O Diário de Turma na vida de um grupo de Jardim de Infância. *Escola moderna*, 36(5), 6-20. [https://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/em/rev/serie5/rev\\_em\\_36/2010\\_em36\\_agarcia\\_diario\\_turma\\_ji\\_pg6.pdf](https://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/em/rev/serie5/rev_em_36/2010_em36_agarcia_diario_turma_ji_pg6.pdf)
- Garcia Wada, M. I., & Souza, M. T. S. de. (2020). A RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA. *Interação - Revista de Ensino, Pesquisa e Extensão*, 22(1), 72–86. <https://doi.org/10.33836/interacao.v22i1.323>
- Gouda, S., Loung, M. T., Schmidt, S., Bauer, J. (2016). Students and Teachers Benefit from Mindfulness- Based Stress Reduction in a School- Embedded Pilot Study. *Educational Psychology*. Volume 7. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00590>
- Greenberg, M., Weissberg, R., O'Brien, M., Zins, J., Fredericks, L., Resnik, H., Elias, M. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social and emotional learning. *American Psychologist*, 58, 466-474. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.58.6-7.466>
- Ivaki, P., Schulz, S., Jeitler, M., Kessler, C. S., Michalsen, A., Kandil, F. I., ... Seifert, G. (2021). Effects of yoga and mindfulness practices on the autonomous nervous system in primary school children: A non-randomised controlled study. *Complementary Therapies in Medicine*, 61. <https://doi.org/10.1016/j.ctim.2021.102771>
- Jomaa, H., Duquette, C., Whitley, J. (2023). Elementary Teachers' Perceptions and Experiences Regarding Social-Emotional Learning in Ontario. *Brock Education Journal*, 32(1), 9–37. <https://doi.org/10.26522/brocked.v32i1.948>
- Lehmann, J. (2019). The pathway to mindfulness for children and young people. *Children Australia*. 44(1),163–166. <https://doi.org/10.1017/cha.2019.41>

- Levinthal, C., Kuusisto, E., & Tirri, K. (2021). Finnish and Portuguese Parents' Perspectives on the Role of Teachers in Parent- Teacher Partnerships and Parental Engagement. *Education Sciences*, 11(6), 306  
<https://doi.org/10.3390/educsci11060306>
- Lightfoot, C., Cole, M., & Cole, S. R. (2009). *The Development of Children* . Worth Publishers.
- Lopes Silva, I., Marques, L., Mata, L., Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).  
[https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes\\_Curriculares.pdf](https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf)
- Mata, L., & Pedro, I. (2021). *Participação e envolvimento das famílias–Construção de parcerias em contextos de educação de infância*. Ministério da Educação/DGE.  
<https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/participfamilias.pdf>
- Pinho, R. I. T. R. (2021). *A assembleia de turma como promotora de um ambiente propício às aprendizagens* (Doctoral dissertation).
- Valente, S. (2019). Competências socioemocionais: o emergir da mudança necessária. *Revista Diversidades*, 55, 10-15. <https://www.madeira.gov.pt/dre/Estrutura/DRE/Publicações>
- Vasileiadis, I., Dimitriadou, I., Koutras, S., Vleioras, G. (2024). The development of social competence in students with general learning difficulties in early primary grades: The necessity of psychological support programmes in schools. *Journal of Research in Special Education Needs*. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12653>
- Vilella, E. J. S. M., Silva, D. D. da. (2023). Educação emocional, sensibilização e afetividade: o impacto da inteligência emocional nos espaços escolares. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo Do Conhecimento*, 79–93.  
<https://doi.org/10.32749/nucleodoconhecimento.com.br/educacao/educacao-emocional>

Yang, J., Deng, Y., Wang, Y. (2023). *Reciprocal Associations among Social-Emotional Competence, Interpersonal Relationships and Academic Achievements in Primary School*. Behavioral Sciences, 13(11) <https://doi.org/10.3390/bs13110922>

Zins, J. E., & Elias, M. J. (2006). Social and Emotional Learning. In G. G. Bear & K. M. Minke (Eds.), *Children's needs III: Development, prevention, and intervention* (pp. 1–13). National Association of School Psychologists. <https://psycnet.apa.org/record/2006-03571-001>

## **Anexos**

### **Anexo 1- Entrevista**

#### **1. Como descreve a sua relação com a turma?**

O grupo é bastante diferente entre os alunos, a minha relação com todos é muito boa, acho que sendo uma turma de segundo ano já temos aqui um ano todo para trás do primeiro ano, em que há a adaptação, o reconhecer a identidade de cada aluno, perceber como é que cada um se sente mais à vontade, a forma como também estão ou não mais disponíveis para a aprendizagem e, já ultrapassada essa fase sinto que tenho um olhar muito específico em cada um, e consigo ler cada aluno mesmo sem ser preciso palavras.

#### **2. Como descreve a relação dos alunos uns com os outros?**

Esta turma surge no primeiro ciclo com a junção de 2 turmas de pré-escolar, portanto, o primeiro ano não foi fácil em termos de ligação dos 2 grupos, porque eram grupos muito distintos, com formas de trabalhar muito distintas e, também foi um ano de muito trabalho cooperativo, muitos jogos, muitas saídas da sala para que houvesse uma integração dessas 2 turmas. Neste momento continua, como já tinha dito há bocado, a ser um grupo bastante diferente, de formas de trabalhar também, mas são alunos que, de um modo geral, em sala se dão muito bem e conseguem trabalhar bem.

No exterior, especialmente as meninas, continuam a ter muitas quezílias, muitas delas também naturais desta fase, desta faixa etária, mas de um modo geral dão-se bem, não há grandes conflitos. Há estas coisas pequeninas de miúdos que, no grupo das meninas em particular, acaba por ser um bocadinho mais intenso.

#### **3. Como é que descreve, de forma genérica, o comportamento dos alunos em sala de aula? E no recreio?**

Em sala estando também organizados em grupos, em ilhas, o trabalho acaba por ser mais colaborativo e em momentos que às vezes são um bocadinho mais exigentes de partilha de ideias, de discussão de temas, não noto que haja aqui, em contexto de sala de aula, nada para além daquilo que é normal e expectável nesta fase.

No Recreio, como já tinha dito anteriormente, especialmente o grupo das meninas acaba por ser o grupo que, mais vezes, tem a necessidade de uma participação do adulto para a resolução de pequenos conflitos.

#### **4. Os alunos conseguem pôr-se no lugar do outro? Pode dar alguns exemplos?**

Autonomamente, acho que, estão numa fase que ainda é difícil. Tomar essa posição, o colocar-se no lugar do outro.

Já temos alguns alunos que sim, em 24 alguns alunos obviamente conseguem fazer isso, mas falando de um modo geral, no grupo a maioria dos alunos só se coloca no lugar de um outro amigo, quando, após uma conversa com um adulto, é confrontado com essa situação, de o fazer pensar, de colocar-se mesmo no lugar do outro, experimentar o que é que o outro ia sentir nesse contexto e por isso não é fácil.

Não acho que seja uma coisa que para já seja fácil para todos os alunos e, portanto, é aqui um ponto, em que é preciso continuar a investir e esse trabalho tem vindo a ser feito muito desde o ano passado.

Nós, no ano passado, quase todas as semanas fazíamos um jogo colaborativo, em que saíamos da sala, no fundo para tentar aqui criar este espírito de equipa, este espírito de grupo, portanto, posicionar-se no lugar do outro, poder ter um olhar diferente para a situação e estar menos centrado em mim próprio, é de facto um ponto que estes alunos precisam de continuar a trabalhar, com a nossa ajuda enquanto professores e auxiliares.

Um exemplo é o momento do Conselho de Turma, eu acho que é um momento também muito importante, em que conversando sobre as situações que aconteceram durante a semana, que se repetiram várias vezes e que eles vão fazendo esse registo no diário de turma. Poder parar esse bocadinho, mais distante do momento em que isso aconteceu, eles escrevem e só passado um dia ou dois, enquanto não voltamos a falar desse assunto dá-lhes também esta possibilidade que, com o coração mais calmo e com a cabeça mais relaxada e distante do momento e das emoções todas estavam a sentir nessa situação, poderem voltar a pensar nisso de outra maneira e poderem também não só expor e partilhar aquilo que sentiram, mas também nesse momento colocarem-se no outro lado da história e ouvindo as 2 versões, ou as que forem, depende dos miúdos que estão aqui a participar nesse conflito, poderem aí todos eles colocarem-se no lugar dos outros.

Nós enquanto adultos, também gerimos, fazemos as perguntas certas no momento certo para levá-los, não só, a colocarem-se no lugar do outro, mas ao mesmo tempo, a sentirem alguma coisa próxima do que aquele amigo sentiu, com perguntas que fazemos e com situações que criamos.

## **5. Os alunos tendem a respeitar-se uns aos outros? Como o fazem?**

Sim, eu diria que sim, obviamente sendo crianças têm as quezílias normais, arrufos de brincadeira e a frase típica desta fase é “Não sou mais tua amiga se não fizeres”, mas eu diria que sim que geralmente eles se respeitam uns aos outros.

Há obviamente também, sendo um grupo grande, meninos que têm personalidades muito vincadas e, portanto, temos aqui algumas figuras dentro da sala que estando mais voltados para si próprio, querem muito que as coisas sejam feitas à sua maneira.

Tivemos um exemplo na visita de estudo em que um aluno não foi nada flexível e queria que a vontade dele, para voltar para o colégio, fosse cumprida a 100%. Era a situação de irem um par de alunos no autocarro, um deles para lá ia à janela e quando voltassem para cá trocavam, só que a menina que para cá viria à janela enjoo à janela e o outro aluno, que é um dos que está mais aut centrado, teve esta dificuldade de, apesar de ele não ter nenhum constrangimento em ir à janela, aliás acaba até por beneficiar porque na janela consegue ver toda uma vista lá para fora, ele tinha um registo, que para cá a regra seria ele vir do lado do corredor e foi muito difícil tirar essa ideia.

Esse é um exemplo da pouca flexibilidade, estar mais voltado para si mesmo, há alguns alunos que ainda, são pouco flexíveis e acabam por não respeitar os amigos.

#### **6. Existe cooperação e entreaajuda entre os alunos? Em que situações e momentos?**

Sim, existe sim, também lá está, é um ponto que começámos a trabalhar o ano passado e acho que é uma construção que se vai fazendo ao longo destes 4 anos do primeiro ciclo, portanto, não posso dizer que sejam o grupo mais cooperativo e mais colaborativo com que eu já trabalhei, mas considero que, esta dinâmica mais participativa que eles se encontram na sala, também faz com que eles sejam alunos que estejam mais dispostos a ajudar quando estão, por exemplo, a trabalhar autonomamente e o amigo do lado tem uma dúvida, há logo 2 ou 3 que se querem levantar para explicar.

Muitas vezes nós associamos, e pode acontecer obviamente, termos aqui alguns alunos que tomam esta iniciativa, porque não querem trabalhar ou querem levantar-se e isso acontece aqui nesta sala também, mas na maioria dos casos aquilo que eu sinto é quando eles se predispõem a ajudar alguém é mesmo genuíno e mesmo com vontade de ajudar.

Noto isso também muito, no Tempo de Trabalho Autónomo que as regras estão muito bem definidas e eles sabem que, se eu estou a fazer uma parceria com alguém, eu estou

só para aquela pessoa naquele momento, para aquela pessoa ou para aquele grupo pequeno de alunos que estou a ajudar naquele momento, portanto, eles vão ter que se desembaraçar de outra maneira e é muito giro ver que, mesmo nestes momentos, eles continuam a cumprir as regras que vão fazer o seu trabalho ou estar em silêncio, mas quando há alguém que tem alguma dificuldade ou que tem alguma dúvida há logo uma série de alunos que se predispõem a ajudar esse colega.

Outra coisa que eu acho que é importante e que ajuda muito em grupos como estes é que há aqui uma necessidade muito grande de juntar, como se eles no início do primeiro ano fossem 2 peças, completamente diferente e nós estamos aqui a tentar encaixá-las, é algo que eu achei logo muito importante desde o início, era ter no grupo das tarefas semanais, ter a tarefa de guardião e para mim isso é muito importante. Conosco adultos também acontece isso obviamente por outras razões, por stress, por relação de trabalho, mas nas crianças eles quando vão para a intervalo estão mesmo fixos, é um espaço livre deles e portanto mais desorganizado até onde eles podem ser aquilo que eles quiserem, portanto, muitas vezes, eles acabam por se esquecer de estarem um bocadinho atentos a outros, ou aqueles que têm mais dificuldade nas relações e portanto desde o início que eu tenho esta tarefa do guardião que é uma pessoa que semanalmente tenta estar um bocadinho mais atento.

O guardião sabe que aquela semana, o seu papel é estar mais atento nos recreios para o caso de haver alguém que esteja mais perdido, que precise mais de ajuda, pelo menos haver essa figura de referência que pode levar o seu amigo que está sozinho, ir brincar ou levá-lo com uma brincadeira ou até referir a uma auxiliar que possa não ter dado conta que, no meio de tantos miúdos está assim mais isolado e que pode chamá-lo, essa tarefa do guardião, obviamente também, não corre todas as semanas espetacularmente bem, há miúdos que têm muito mais esta capacidade de estar atentos do que outros. Isto depois depende de miúdos para miúdos, mas sim no geral são um grupo que está a fazer o seu caminho nesta parte da colaboração e da cooperação, mas que em geral sim, são corporativos uns com os outros.

- 7. Os alunos conseguem identificar as suas próprias emoções? Os alunos conseguem refletir sobre as suas emoções e sobre o seu comportamento? Como?**

Eles conseguem identificar que estão a sentir coisas, ainda precisam muito da nossa ajuda para legendar essas emoções, para legendar quais é que são essas emoções, porque é que essas emoções surgem e porque é que são importantes. Isso é o trabalho mais exigente de todos, porque tu tens mais de 20 crianças e temos aqui neste grupo já alguns alunos que têm esta facilidade de até perceber o que estão a sentir e o porquê que aquele sentimento surge.

Já tem aqui mecanismos, que com a nossa ajuda enquanto professores e alguns deles são acompanhados por terapeutas e psicólogos também nos vão passando essas ferramentas, mas são poucos os alunos que já têm esta capacidade, talvez por alguma imaturidade que tenho sentido de ano para ano os miúdos vão chegando cada vez mais imaturos ao primeiro ciclo, mas isto é mesmo o trabalho mais exigente que é o, estar atento à diversidade de coisas que eles vão sentindo e que não sabem identificar.

É muito fácil eles saberem que tão contentes, mas entre se calhar uma raiva, uma angústia, um sentimento associado mais a solidão, uma tristeza, aí eles não conseguem perceber e não conseguem legendar. Muitas vezes nem conseguem perceber a causa disso, esse é o trabalho mais exigente.

O Conselho de Turma, também dá para falar de uma série de coisas, mas neste momento em que são coisas mais específicas de cada aluno, aquilo que eu tento fazer é encontrar um momento nesse dia para ter uma conversa só com aquele aluno, pode acontecer às vezes e já aconteceu nesta turma, não chegar uma conversa, não chegarem duas, não chegar três e ter que marcar mesmo um acompanhamento de 2 em 2 dias ou 3 em 3 dias, para fazer pontos de situação com essa criança, para podermos conversar, para perceber o que ela tem sentido, para tentar associar isso também à rotina do dia a dia na escola, ou perceber até se há alguma coisa que vem de casa.

Aqui no colégio, nós temos muita sorte de ter a Mel. que é psicóloga e, portanto, também há momentos em que eu peço aqui a intervenção da Mel que não está cá, obviamente, todos os dias e isso torna aqui um bocadinho mais difícil, mas sempre que ela está cá tento, quando há assim situações mais difíceis fazer a ponte com ela.

**8. Os alunos conseguem regular as suas emoções? (ex: Quando são contrariados ou quando ficam frustrados) Como?**

Esse se calhar é o ponto mais difícil para os meninos, enquanto há bocado falávamos das meninas que são aquelas que maioritariamente precisam da ajuda do adulto no fundo para acalmar e parar os pequenos conflitos que têm, por outro lado depois, são os meninos que têm esta maior dificuldade em legendar aquilo que sentem e maior dificuldade em acalmar o coração sem recorrer à força física.

Tudo neles é muito fervoroso e muito reativo e precisam mesmo desta parte física uns de se magoar uns aos outros e bater nos outros, outros aqui em sala também que se magoam a eles próprios para tentarem regular.

Olha o que é que temos tentado fazer? Não só em sala, mas isto depois também é uma coisa que nós vamos criando enquanto escola, porque vamos sentindo que nas várias turmas, obviamente há e haverá sempre estes miúdos que têm essa dificuldade em conseguir regular e em conseguir acalmar o coração.

Criámos recentemente o cantinho da calma no Recreio, que tem todo um conjunto de materiais que eles podem usar. Esse cantinho da calma, tem um saco de boxe onde eles já sabem, que só podem usar o saco de boxe quando têm mesmo vontade de bater em alguém e estão mesmo muito zangados e que têm algo muito forte dentro deles, mas às vezes nem sabem explicar o quê, mas que lhes apetece tocar, bater, magoar alguém, então vão para o saco boxe. Há um conjunto de outras coisas desde pinturas, aguarelas, pop-its, há squiches, um conjunto de coisas que eles podem usar para acalmar, muitas vezes esta necessidade física de tocar, de mexer em coisas. Nesta fase é aquilo que eles precisam para conseguir regular e para se conseguir voltar a acalmar e regular.

Antes de termos este espaço, na sala eu tenho alguns alunos, estes que são mais impulsivos, mais reativos, que com a ajuda dos pais, fiz uma série de sugestões aos pais destes alunos e eles têm por baixo da sua secretária alguns elementos, alguns objetos, que os ajudam a acalmar e os outros alunos acabam por nem se aperceber.

Tenho um aluno que tem uma espécie de anel, eu nem sei bem o nome daquilo, mas é um anel de arame e tu tocas e aquilo é super sensorial, sentes várias coisas e isso ajuda imenso a regulá-lo, na secretária quando está mais agitado, quando não consegue estar na sala, quando há aqui uma incapacidade de estar neste espaço, pega naquilo põe no dedo e mexe, está por baixo da secretária, ninguém vê.

Tenho alguns alunos que têm pop-its também de baixo da secretária, tenho um aluno que tem uma almofada de equilíbrio por esta impulsividade toda que ele tem, esta necessidade de estar sempre a levantar-se, tem uma almofada de equilíbrio, que é uma almofada sensorial. Para além de permitir movimentar-se na cadeira sem ter propriamente que se levantar aquilo tem uma espécie de um relevo que provocam aqui umas sensações, ele sente coisas nas pernas e no rabo e, portanto, isso também, essa parte mais do toque ajuda que ele consiga estar períodos um bocadinho mais longos sossegado e calmo.

Há também outra coisa que podem fazer que é quando e às vezes, mesmo por cansaço e por desatenção, por já não conseguirem, porque a verdade é que o primeiro ciclo é muito exigente para estes miúdos, eles podem sair, podem ir lá para fora, podem ir beber água, podem ficar lá fora um bocadinho, nós temos uns cartões que, há alturas em que eles estão mais agitados e que usamos muito, temos cartões de respirações com vários exercícios de respiração e de relaxamento mesmo para relaxar o corpo, eles têm isso debaixo da secretária e portanto estes alunos que às vezes precisam de ir lá para fora, nem que seja beber água, caminhar um bocadinho pelo corredor, levam as cartões fazem as respirações e depois, quando se sentem mais calmos, voltam à sala.

Eles têm também, por sugestão deles, porque temos aqui alguns alunos que jogam videojogos e houve uma altura que eles estavam super agitados e, por sugestão deles, até de um desses alunos que joga os vídeos, eles sugeriram cada um ter 3 cartõezinhos que é como se fossem 3 vidas de um jogo. Todos os dias eles começam o dia com as 3 vidas, à medida que ocorrem uma série de acontecimentos, em que os alunos são chamados à atenção, eles podem perder uma vida de cada vez. Se ao final do dia perderem essas 3 vidas eles já sabem que têm uma consequência.

Essa consequência é escolhida por eles e escolhem muito, pintar mandalas, pode ser ir para o recreio fazer uma observação de alguém e escrever um texto sobre isso, pode às vezes, quando é um comportamento que é mesmo muito desadequado, eles escolhem escrever uma carta a pedir desculpas ou fazer um desenho à vista e entregar a esse amigo. Maioritariamente eles escolhem pintar mandalas e sabem que nos últimos 15 minutos, normalmente é sempre o recreio da hora de almoço porque é um mais longo, nos últimos 15 minutos vou pegar na mandala e ficar só a pintar, respirar fundo mesmo para preparar o corpo e o coração, para quando voltar para a aula seguinte conseguir estar um bocadinho mais calmo.

Falta dizer também que eles decidiram que, quando ao final de uma semana ninguém perdesse nenhum cartão podem escolher uma coisa boa. Já aconteceu irmos comer um gelado, já aconteceu comer um chocolate, outra vez foi ver um filme, vamos tentando assim arranjar estratégias.

### **9. Quais são as competências socioemocionais que mais reconhece nos alunos?**

Então, eu acho que tens diferentes competências socioemocionais, mas não há assim nenhuma que eu consiga destacar particularmente, ou seja, temos vindo a trabalhar muito, tem sido difícil, como já fui dizendo não é um grupo propriamente fácil, acho que aquilo que se calhar neste momento se destaca mais possa vir a ser a empatia, porque existem os conselhos de turma, a escrita no diário de turma, as conversas que vamos tendo, aquilo que falámos há pouco de conseguir nestes momentos colocar os alunos no lugar uns dos outros, isso vai fazendo com que eles sejam mais empáticos uns com os outros, o facto neste momento, como eu dizia há pouco, tínhamos 2 turmas e neste momento já não se nota tanto essa diferença entre as 2 turmas, também faz com que haja aqui uma capacidade deles compreenderem mais os amigos, de estarem mais dispostos a ajudar.

Em relação ao trabalho de equipa, que é também aqui outra das competências que obviamente tem vindo a ser trabalhada e é aquela que também tem mostrado mais resultados, noto aqui uma melhoria na forma como eles trabalham, na forma como se juntam, definem objetivos e conseguem alcançar esses objetivos, dividem tarefas e põe toda a gente a trabalhar, talvez estas sejam sim, as duas competências que noto mesmo que eles têm vindo a melhorar.

Por outro lado, a capacidade de resiliência é muito reduzida e temos trabalhado muito isso, tudo o que diz respeito depois às emoções. A inteligência emocional deles também é uma coisa que temos vindo a trabalhar muito com a Mel nas aulas dela. As aulas dela são sempre muito direcionadas a esse tema, nós fazemos um plano por período, de coisas que queremos trabalhar com eles e obviamente todas as semanas vamos adaptando por conflitos que há, por problemas, por dúvidas, por emoções que aparecem que os miúdos estão com imensas dificuldades em legendar, que nós enquanto professores que estamos com eles também às vezes não temos essa capacidade e, portanto, recorreremos à nossa psicóloga para conseguir trabalhar com eles esta parte da inteligência emocional.

Tudo isto como já disse, continua a ser uma das coisas que mais temos que investir.

## **10. Que fatores considera que possam influenciar o desenvolvimento das competências socioemocionais dos alunos?**

Muitas coisas obviamente, dentro da escola e também fora da escola.

Nós sentimos muito nesta turma e, quando digo nós dando aqui uma perspectiva daquilo que também falamos nos conselhos de docentes é que esta turma em particular é uma turma com muitos alunos que são filhos únicos e, portanto, com pais super protetores.

Filhos únicos e pais que já foram pais tardios, temos muitos pais com filho que têm 7 e 8 anos e que já têm 50 ou mais anos, foram pais muito tarde e, portanto, são muito protetores.

Todos os passos dos filhos são muito calculados, nada pode sair ali do controlo dos pais, os pais continuam a dar-lhes pouca margem para os próprios filhos poderem ganhar alguma autonomia, serem responsáveis pelos seus materiais, são pais que chegam todos os dias e vão ver as mochilas dos meninos para ver se levam os trabalhos de casa todos, ver se levam os estojos todos.

Tudo é muito calculado pelos pais e, portanto, não há aqui também margem aos miúdos para errarem, para se confrontarem com situações desconforto, frustração, de sentirem que foram irresponsáveis, de no fundo errar e poderem aprender com isso.

Nós enquanto escola notamos também, obviamente que primeiro ciclo também não é fazemos tudo certo, mas estamos a proteger também muito nesta linha que dá continuidade ao trabalho que os pais fazem em casa, também sentimos muito que no pré-escolar, se calhar, continuamos a proteger muito os nossos alunos e, portanto, o choque quando eles passam no pré-escolar para o primeiro ciclo é muito grande.

Estamos aqui também enquanto equipa a tentar ajustar, especialmente nos 5 anos, tentar ajustar ao máximo e permitir que os nossos alunos têm cada vez mais contato com coisas que em casa sabemos que não têm porque são mais protegidos.

Por exemplo estamos a apostar muito nos 5 anos em ter umas aulas de home skills para permitir aos alunos, fazerem a cama, dobrarem meias, passarem a ferro, estarem ao fogão, estender roupa, apanhar roupa, fazer assim uma série de coisas que não são só destinadas nem a meninos nem a meninas, mas que sentimos que temos alunos, que chegam ao primeiro ciclo pouco autónomos e isso acontece nesta turma, temos alunos que ainda não

se vestem sozinhos, que não tomam banho sozinhos, temos alguns que precisam dos pais para apertar os sapatos e até para comer.

**11. Considera que as competências socioemocionais dos alunos da turma correspondem ao que seria esperado nesta faixa etária? Porquê?**

Não, quer dizer, isto é um bocado um pau de dois bicos. Sabemos que os alunos nos chegam cada vez mais imaturos, cada vez menos autónomos, mas ao mesmo tempo sinto que houve aqui também um caminho já feito por parte desta turma.

Sinto que há um ano atrás, eram alunos que as competências socioemocionais estavam muito mais distantes do que aquilo que seria expectável nesta faixa etária e acho que já houve aqui um caminho, mas temos muito ainda para percorrer nos próximos dois anos letivos.

**12. Que estratégias de desenvolvimento de competências socioemocionais conhece?**

Nós em sala aplicamos várias coisas, não só o conselho de turma que nós já falamos aqui várias vezes, porque achamos mesmo que ajuda a trazer aos nossos alunos esta responsabilidade social que é necessária, mas também temos por exemplo ao momento de Tempo de Trabalho Autónomo em que eles vão ganhando aqui alguma autonomia, não só na forma como se dispõem nos trabalhos, mas também naquilo que é a sua perspetiva própria, individual e a forma como eles avaliam daquilo que já sabem, que já conseguem ou pelo contrário, ainda não sabem, que ainda não conseguem e, portanto, precisam trabalhar.

Voltando um bocadinho à questão dos conselhos de turma, a perceção com que tenho ficado estes anos todos que tenho trabalhado nesta forma mais participativa, mais colaborativa com os miúdos, eles têm um diário de turma por exemplo, faz mesmo muita diferença, e tento sempre também que, em sala, todas as minhas turmas e esta em específico, todos os alunos devem ter uma tarefa semanal e isso é mesmo obrigatório. Não deixo mesmo falhar, todos têm que ter uma tarefa e eu vou fazendo a avaliação dessa tarefa semanalmente também, um bocadinho para os colocar a pensar e a avaliar aquilo que foi a sua responsabilidade social, porque sabemos que quando um não cumpre a sua tarefa, não está só a influenciar o seu próprio desempenho, mas também o desempenho e

a forma como os outros vão estar mais preparados ou mais disponíveis para tudo o que acontece ao longo do dia na escola especificamente dentro da sala, mas isso também passa para os recreios.

Estas tarefas são diversas e, portanto, há tarefas que acontecem mais no recreio, outras mais no refeitório, outras mais dentro da sala e, portanto, tento ter sempre aqui ferramentas que trabalhem muito a autonomia, trabalhem muito esta questão do trabalho em equipa, a gestão de conflitos e esta parte mais de gestão emocional.

### **13. Que estratégias utiliza para promover as competências socioemocionais na turma? Com que objetivos?**

Já fui falando sobre isso, um Conselho de Turma, obviamente, com o diário de turma contribui muito para trabalhar esta questão de empatia, de colocar-se no lugar do outro, esta questão da inteligência emocional, de poder legendar as emoções que sentem, o poder ver e levar a certas situações que acontecem para outras semelhantes que acontecem no recreio e estar por isso a ajudar os alunos a ganharem aqui alguma autonomia, algumas ferramentas para eles próprios conseguirem resolver essas situações sozinhos.

O Tempo de Trabalho Autónomo que permite aos alunos ganharem aqui ferramentas não só de estudo, mas também formas de conseguirem no fundo autoconhecerem e trabalhar essa questão do autoconhecimento e perceberem aquilo que são determinados momentos, as suas potencialidades ou as suas fragilidades e poderem trabalhar a partir daí.

A forma como comunicam no Conselho de Turma por exemplo também é muito importante, a forma como não só aquilo que escrevem, mas a maneira como escrevem e aqui falamos não só da linguagem oral e da fala, mas também daquilo da linguagem escrita, a forma como o que escrevem, não pode ser escrito de qualquer maneira. Eles têm de pensar naquilo que vão dizer e na forma, depois quando for lido vai ser interpretado e vai ser compreendido pelas outras pessoas da turma, portanto trabalhar também esta parte da comunicação.

Existem vários projetos que vamos fazendo, trabalhos que são sempre trabalhos mais pequenos em que trabalham muito esta parte de estar em grupos, de estar em sociedade.

### **14. Que estratégias sente que resultam com a turma? Porquê?**

Acho que, por exemplo, o diário de turma, estamos sempre em fases no diário de turma há alturas que funciona muito bem e outras alturas em que eles depositam tudo aquilo que acontece e sinto que eles próprios às vezes se “demitem” deste papel que têm de resolver as situações. Acham que podem chegar ao diário de turma e podem escrever tudo aquilo que aconteceu e pronto alguém vai resolver, portanto, é uma das estratégias que sinto que é mais oscilante.

Em termos de eficácia o Tempo de Trabalho Autónomo, acho que resulta mesmo muito, muito bem. O Tempo de Trabalho Autónomo não é fácil as primeiras semanas, de facto são muito penosas para nós no sentido que são muito exigentes, tanto para nós, como para eles que estão a perceber toda a dinâmica, mas a verdade é que depois têm frutos muito bons, conseguimos ter alunos conscientes daquilo que é aquele momento de exigência, e depois a preparar-se também para isso e a partir daí a ganharem muita autonomia depois, também nas outras atividades quando não são trabalho autónomo ou seja como é aquele tempo estipulado, mas que eles também estão a fazer trabalho autónomo sinto uma maior regulação da parte deles e um maior tempo de concentração que nos permite estar mais tempo visualmente ou em pequenos grupos a conseguirem cumprir as tarefas.

Sinto também que de todas as estratégias que já fomos falando de regulação de emoções aquela que funciona melhor é mesmo os cartões do relaxamento porque, especialmente quando vem por exemplo do recreio do almoço que é um recreio super longo, em que eles brincaram muito, correram muito e vêm completamente, às vezes virados do avesso, não num sentido mau porque foram só crianças e estiveram a brincar, mas depois têm um período longo ainda à tarde que é preciso voltar a focar naquilo que é o essencial para estar ali sentado a fazer os trabalhos ou a fazer os trabalhos de grupo. É muito exigente para eles essa passagem que há, então sinto que os cartões de relaxamento costumam funcionar muito bem depois do recreio do almoço, porque fazemos 5-10 minutos em que no início da aula estão só mesmo a ouvir uma música relaxante, muitas vezes tento encontrar músicas que tenham histórias associadas e a algumas intervenções faladas e portanto eles não estão só a fazer os exercícios de respiração, mas depois há outros movimentos e outros exercícios associados que eles próprios nem se apercebem, ajudam a acertar novamente naquilo que é essencial e depois quando esse período que nós achamos que é um período que é perdido 10 minutos de uma aula, às vezes é muito tempo mas depois a verdade é que o tempo restante compensa muito mais e eles conseguem trabalhar muito melhor.

### **15. Que estratégias não têm tanto resultado com a turma? Porquê?**

Acho que a estratégia dos cartões com alguns alunos especificamente, não resultam, por exemplo, porque sei que alguns pais já fizeram isso, que é “se tiveres 3 cartões todos os dias, ao final de 3 dias vamos almoçar fora ou vamos ao Mcdonald’s ou vamos não sei quê”, pronto há uns específicos, em que isso resulta e de outra forma não resulta, enquanto de modo geral, para a turma a consequência de pintar a mandala é visto como uma coisa boa, “agora vou tentar aqui acalmar-me com esta estratégia”, tenho alguns alunos que escolhem por exemplo pintar a mandalas, não pintam a mandala tipo um espacinho de cada vez, riscam toda e pronto.

Acho que mesmo com os cartões eles perdem um cartão que não lhes diz nada, perdem outro cartão nada, perdem 3 cartões “só tenho que pintar a mandala e só tenho de riscar a mandala toda e já está feito”, portanto acho que é uma das estratégias que tem alguns elementos da turma em que não há efeito e aí tento sempre juntar mais alguma coisa.

### **16. Quais são as principais dificuldades e constrangimentos que sente que existem na implementação dessas estratégias?**

Então às vezes nesta fase, agora já está numa fase muito mais tranquila, mas o ano passado sentia às vezes muitos comentários dos pais porque, a verdade é que, qualquer um de nós há 20 anos atrás, alguns pais há bem mais de 20 anos, se calhar no teu caso há menos do que 20 anos, tivemos um ensino muito tradicional e por isso muito rígido, alguns pais ficam um bocado assustados quando de repente aparece uma professora que vem tentar implementar estratégias de mindfulness ou tempos de trabalho autónomo, os pais ficam “então mas eu estou a pagar o colégio”, há aqui ainda alguma dificuldade em perceber os benefícios que estas estratégias dão, também porque tenho aqui um grupo de pais que é super protetor e quer que as coisas andem sempre ali controladas e validadas pelo adulto e às vezes isso é, para ti enquanto professora que está a implementar um primeiro ano, estás a habituar a tua prática, adaptar às famílias que não conheço e todo um conjunto de rotinas novas tu vais ter que implementar e são sempre muito exigentes, porque não vão funcionar bem à primeira. É preciso é fazer um trabalho, tentando implementar as estratégias com calma.

Sentia muitas vezes isso no ano passado mais esses comentários dos pais que levavam a sentir-me em alguns momentos quase derrotada, é esta parte do psicológico que mexe aqui um bocadinho.

Já este ano se calhar a principal dificuldade que eu tenho é, no meio de tanta coisa que há para fazer, às vezes conseguir manter aqui uma regularidade e a atenção devida a cada uma destas estratégias ou a cada uma das rotinas acaba por ser difícil e sinto que todas as semanas há uma que, se calhar, ficou mais para trás e que para a semana vou tentar recuperar, mas depois fica sempre um bocadinho aquém no meio de todas as coisas que é necessário fazer no meio de todo o currículo, que tens que dar resposta e depois todas as atividades da sala e mais atividades que tu achas que são interessantes também queres propor... é tanta coisa que às vezes mais por falta de tempo e por falta de organização, acabamos ou acaba por descurar e não dar tanto espaço para terminar.

Acho que quando tu queres implementar uma estratégia tu tens de ser mesmo muito consistente para funcionar, para que as coisas corram sempre bem e possam dar frutos.

## Anexo 2 -Notas de campo

Nota descritiva 1

Dia: 29/02/2024

Localização: Casa do Tinóni

Intervenientes: Eu, Mada, Professora C, pais.

Hora: 09h45/14h

Duração: 2h

Na visita de estudo à casa do Tinóni, a Mada começou a dizer que estava maldisposta e com dores de barriga.

C- “Joana desculpa incomodar-te, mas a Mada está muito maldisposta e como ela esteve doente estes últimos dias pode ainda estar com mazelas. Consegues ir com ela lá fora para ela apanhar ar?”

Levantei-me e fui com ela até ao exterior. Sentámo-nos num banco, apanhámos ar fresco, bebemos água e comemos alguma coisa.

Eu- “Estás melhor Mada?”

Mada-“Mais ou menos... mas já posso voltar lá para dentro.”

Voltámos para o interior e 30 minutos depois ela voltou a chamar-me:

Mada-“Joana, estou outra vez com dores de barriga.”

Voltámos para o exterior que coincidiu com o momento final da visita.

No autocarro de volta para o Colégio a professora C ligou à mãe da Mada para a vir buscar ao colégio, alegando que a menina continuava muito maldisposta.

Quando chegámos ao colégio a mãe da Mada já se encontrava à porta à espera e rapidamente levou a menina.

Às 14h a professora recebeu um email da mãe da Mada.

No email a mãe da Mada escreveu (não de uma forma tão direta e com esta linguagem):

- A Mada conversou comigo e confidenciou-me que estava com dores de barriga porque uma colega dela não quis ir com ela no autocarro. Não percebo porque é que continuam a dizer que ela está muito feliz na escola se claramente ela parece tão infeliz.

A professora respondeu ao email com uma proposta de uma reunião com a coordenadora e com a psicóloga da escola à qual a mãe negou que isso podia prejudicar a confiança da Mada nos pais, então não queria que esta informação saísse daquele email.

C- “Vês Joana, eu faço o que? Se me dão esta informação com o intuito de eu fazer alguma coisa, mas não me deixam recorrer aos recursos que tenho disponíveis e a pessoas que têm as capacidades de ajudar na situação.

Sabes Joana nesta profissão a parte mais complicada são os pais e não as crianças, que apesar de quererem o melhor para os filhos não nos deixam atuar e tentar ajudar dentro dos possíveis.”

#### Nota Inferencial

Nesta interação consegui perceber que o maior problema muitas vezes são os pais e não as crianças. A forma como a Mada lidou com a rejeição mostra a dificuldade que tem em controlar as emoções.

O facto de não ter sido escolhida para ficar com a amiga gerou uma situação emocional tal que fez com que ela não conseguisse digerir a informação e começou a causar mesmo desconforto físico, logo tornou-se algo psicossomático. Estas situações costumam acontecer com os adultos quando temos dores de cabeças por causa do stress ou dores de estomago quando estamos nervosos.

O nosso lado emocional está bastante envolvido com o nosso bem-estar físico, e nesta situação podemos observar como os dois lados se interligam e condicionam os nossos comportamentos.

Claramente a Mada é uma menina que precisa de algum tipo de acompanhamento para ajudar a lidar com esta repressão de emoções, e aprender a digerir a informação da melhor forma possível, mas aí leva-nos a outro assunto, os pais não querem que ninguém saiba desta informação.

Como futura professora acredito que se deva cumprir o que os pais querem, uma vez que o mais importante que nos disseram durante estes 5 anos é que os pais querem sempre os melhores para os filhos e não somos ninguém para os julgar.

Nesta situação a mãe não quer que a Mada faça um rastreio, nem que fale com uma psicóloga o que resulta na supressão das emoções e que não haja um trabalho contínuo entre casa e escola.

Esta criança necessita de um acompanhamento, não tendo essa possibilidade, cabe-nos a nós encontrar algumas estratégias que ajudem a comunicar e a sentir mais confiança em expressar os seus sentimentos.

Nota descritiva 2

Dia: 18/04/2024

Localização: Lisboa

Intervenientes: C, T e Mati

Hora: 11h45

Duração: 7 minutos

Eu, a C e a turma estávamos na rua.

A C dirigiu-se até ao T.

C- “Olha T, nós agora estamos aqui à espera do autocarro, mas não há problema de trocares com a Mati e ires de novo à janela, pois não? É que a Mati enjoa se for à janela.”

T- “À problema, eu não quero ir outra vez à janela.”

C- “Mas tu enjoas?”

T- “Não, mas eu não quero ir à janela.”

C- “Mas se tu ficas bem e não enjoas, preferes que a tua amiga fique maldisposta?”

T- “Não é problema meu, não me apetece ir à janela.”

C- “Olha T, estás a ser muito mau amigo e colega, a Mati já disse que enjoa quando vai a janela e só porque não te apetece vais deixar a tua amiga ficar mal o dia todo! Queres que ela vomite para cima de ti?”

T- “Não!”

C- “É que estás só a pensar em ti T, mesmo sabendo que a tua colega fica a sentir-se mal, como não te apetece ir de novo à janela ias sacrificar o bem-estar e saúde da tua amiga. Eu estou-te a dizer T, tu ultimamente só pensas em ti e no que a ti te faz bem e não queres saber se isso vi fazer mal aos outros ou não! Tens de olhar mais à tua volta, tu não vives sozinho no mundo T, tu não és o único nesta turma. Vais deixar a tua colega ir à janela?”

T- “Vou.”

Nota Inferencial

Este pequeno momento foi o suficiente para vermos como a falta de competências socioemocionais afeta a turma.

A falta de empatia evidente é clara e é um trabalho que claramente está a ser trabalhado, mas que não está a ser fácil de implementar.

O T só estava a pensar nele e no que ele queria, não querendo saber se a colega ia ficar doente ou não, e mesmo com a professora a tentar redirecioná-lo para ter um olhar mais empático, ele não queria largar a sua convicção.

O T sem dúvida é uma criança que tem um grande caminho a percorrer e que precisa de estar em constante reforço a importância de tratar bem os outros.

A empatia tem um papel importante no desenvolvimento social e emocional das crianças sendo um promotor essencial para o sucesso académico, facilitando a construção de relações interpessoais e duradouras.

Nota descritiva 3

Dia: 23/04/2024

Localização: Sala de aula

Intervenientes: I, MCu, T e Eu

Hora: 10h00

Duração: 10minutos

A I estava a fazer o exercício proposto pela professora, e ela colocou o braço no ar.

Fui até ela e antes de chegar à mesa a MCu levantou o braço,

MCu- Joana eu posso ajudar a I? Eu já fiz esse exercício.

Eu- Podes, mas já sabes que é para ajudar a chegar à resposta, não é para dar a resposta.

MCu- Sim eu já estou habituada a ajudar.

Passado uns minutos o T mete o braço no ar.

T- Joana, já acabei o exercício.

Eu- Boa! Queres ajudar algum colega?

T- Não, eu prefiro ficar a ler! Posso?

Eu- Podes T.

Nota Inferencial

A intervenção da MCu demonstra uma competência social importante: a vontade de ajudar os colegas. Isso reflete um espírito de colaboração e solidariedade que é fundamental no ambiente escolar. A habilidade de oferecer ajuda não só promove um melhor entendimento do conteúdo para o colega, mas também fortalece os laços entre os alunos, promovendo um ambiente de aprendizagem positivo e colaborativo.

A resposta do T evidencia uma abordagem diferente, mais individualista. Ao optar por ler, T demonstra uma competência social distinta: o autoconhecimento e a autonomia. Ele reconhece as suas preferências e necessidades pessoais, o que é igualmente importante no desenvolvimento infantil. Saber quando se quer ajudar e quando se prefere realizar uma

atividade individual também é uma competência valiosa, pois reflete a capacidade de tomar decisões conscientes e de respeitar as próprias inclinações.

Em suma, este momento na sala de aula ilustra duas facetas importantes das competências sociais entre as crianças. A disposição de MCu em ajudar é indicativa de empatia, cooperação e responsabilidade social. Já a decisão de T de optar por ler, mesmo tendo a possibilidade de ajudar, revela uma consciência de suas preferências pessoais e uma habilidade para tomar decisões que respeitem seu próprio ritmo e interesses. Ambos os comportamentos são essenciais para o desenvolvimento de uma comunidade de aprendizagem equilibrada, onde a ajuda mútua e o respeito pelas individualidades coexistem harmoniosamente.

Nota descritiva 4

Dia: 15/05/2024

Localização: Sala de aula

Intervenientes: Mel, MarN e JA

Hora: 15h00

Duração: 15 minutos

Na aula da Mel a MarN começou a chorar.

Mel- MarN, queres contar o que se passa? Para perceber como te podemos ajudar?

MarN- É que ontem estava na equitação e fui ao estabulo, e o meu cavalo preferido já estava doente e estava no chão, dei-lhe uma festinha e fui para a aula e quando voltei ele já lá não estava, porque morreu.

Mel- É totalmente normal estares triste MarN, eu também tinha uma cadelinha que estava muito velhinha e que morreu e eu fiquei muito triste e chorei muito, e estive triste durante uns tempos e isso é natural e é saudável ficar triste nestas situações.

JA- Agora estou a ficar arrepiado com esta conversa.

Mel- E sabes porque é que estás a ficar arrepiado? Sabes o que é que estás a sentir neste momento?

JA- Não!

Mel- Empatia. Estás a sentir empatia por mim e pela tua colega que perdemos alguém que gostávamos muito e que ficámos tristes.

Nota Inferencial

Este momento na sala de aula foi bastante importante em termos de desenvolvimento das competências emocionais entre os alunos. A reação da MarN à perda do seu cavalo demonstra a capacidade de experimentar e expressar tristeza, uma emoção fundamental que, quando reconhecida e validada, pode ser processada de maneira saudável. A resposta da Mel, ao partilhar a sua própria experiência de perda, serve para normalizar os sentimentos de MarN e oferecer um modelo de como lidar com a tristeza.

A intervenção de JA, que sentiu arrepios ao ouvir a história de MarN, é uma manifestação clara de empatia. A empatia permite que os indivíduos se conectem emocionalmente com as experiências dos outros, promovendo um ambiente de compreensão e apoio mútuo. A Mel aproveitou a oportunidade para ensinar o JA sobre empatia, ajudando-o a identificar e nomear essa emoção. Esta compreensão é fundamental para o desenvolvimento da inteligência emocional, pois capacita os alunos a reconhecerem e responderem de forma apropriada às emoções dos outros.

A Mel, não só ofereceu suporte emocional a MarN, mas também utilizou a situação para educar os alunos sobre a importância de reconhecer, validar e processar as suas emoções. Este tipo de intervenção é essencial para o desenvolvimento emocional das crianças, pois proporciona-lhes ferramentas para lidar com as suas próprias emoções e para entender e responder às emoções dos outros.

## Anexo 3- Diário de Bordo

Diário de Bordo 21/02

Localização: Sala de aula

Hora: 10h15

Duração: 5 minutos

Estava em pé com a professora cooperante enquanto ela me mostrava o PIT dos alunos, num dos cadernos de tempo de trabalho autónomo, o caderno que usavam para inglês, e o caderno diário.

Resolvi perguntar sobre a existência de um caderno de escrita livre, à qual a professora disse que este ano não o tinha adotado, mas que utiliza outros recursos que vêm com o manual e que contribuem para a apresentação de produções e partilhas com a turma.

C- “O meu maior objetivo é que eles sejam responsáveis e autónomos, algo que não tem sido fácil devido a este comportamento. É uma turma com muitos problemas emocionais e para mim é bastante importante que eles estejam envolvidos em todas as tomadas de decisões das coisas, desde projetos a novas ideias. É fulcral que eles sejam autónomos e que sejam capazes de autorregular.”

Diário de Bordo 23/02

Localização: Sala de aula

Hora: 14h10

Duração: 40 minutos

Após o momento de relaxamento, a professora Mel entrou na sala acompanhada da sua estagiária. A Mel é a psicóloga da escola e dá aulas às várias turmas sobre competências pessoais e sociais, algo muito importante a ser discutido nas várias faixas etárias.

Como ponto de partida ela pegou no livro “À conquista de mim mesmo”, um livro que refere a importância do autoconhecimento e da autoconfiança, e que no fim ainda sugere alguns exercícios e dicas para essa autorregulação acontecer.

Resolveu iniciar o livro pelo exercício final que falava sobre 10 mandamentos para gostarmos de nós mesmos. Surgiu então a questão “O que são mandamentos?”

T e Tg- “São 10 coisas sobre ti.”

Mel- “Muito bem, mais alguém?”

O S começou a tentar falar, mas sendo ele uma criança com problemas na linguagem começou a ter dificuldade em expressar o que queria dizer. Algumas crianças começam a falar por cima e ele começa a desistir do que queria dizer, mas a professora Mel rapidamente intervém.

Mel- “Vocês não estão a respeitar o S, que quer partilhar a ideia dele! S tu vais dizer tudo o que tens a dizer nem que demore a aula toda, porque tu és muito corajoso e eu quero te ouvir.”

Com um bocadinho mais de esforço e coragem o S expressou o que queria partilhar:

S- “Os mandamentos são coisas que se dizem.”

CC- “São 10 coisas que gosto em mim.”

Mel- “Muito bem! São coisas que fazemos que nos trazem confiança e que nos fazem sentir bem connosco mesmas. Quero que me digam coisas que gostam em vocês! A pergunta é, quais são as 10 coisas que fazem para confiar em mim próprio, para fazer sentir bem o meu coração?”

CC- “Dançar.”

MCA- “Cantar na banheira.”

MarN- “Andar a cavalo.”

T- “Eu costumo cantar a canção “A minha casa és tu” à frente do espelho.”

Mel- “Não conheço essa canção podes cantar para nós?”

O T começa a cantar e alguns meninos começam a rir.

Mel- “Eu não quero ninguém a rir! O T está a ser muito corajoso e está a cantar para vocês, algo que eu não tinha coragem para fazer nem em adulta! Vamos respeitar o T que está a partilhar com vocês algo que lhe traz confiança e que o faz sentir bem.”

O T cantou mais um pouco da música e todos aplaudiram.

Após esta partilha a Mel começou a fazer algumas perguntas relacionadas com a autonomia em casa, nomeadamente quem é que ainda precisava de ajuda dos pais para tomar banho.

Concluiu-se que a maioria já tomava, mas que alguns ainda precisavam de ajuda a ver se a cabeça tinha ficado bem lavada.

Outra pergunta feita foi “ Quem é a pessoa mais importante da tua vida?”

S, CC e L- “Nós próprios!”

T- “Não, são os meus pais!”

Mel- “Tens que ser sempre tu a pessoa mais importante da tua vida!”

S- “Porque sem tu, tu não vives.”

Ao longo da aula fomos referindo a importância de nos esforçarmos e darmos sempre o nosso melhor, e de como todos fazemos erros e é importante perdoar os outros e a nós próprios.

No fim todos gritaram:

“GOSTO DE MIM MESMO”

Esta foi uma aula muito significativa para mim, uma disciplina que devia ser obrigatória para todos os ensinos, para todas as faixas etárias e que deve ser aplicada de uma forma transversal a todo o currículo.

É uma disciplina que aborda tudo aquilo que acredito e que considero fundamental para o desenvolvimento da criança como pessoa, promovendo também a sua aprendizagem.

Só nesta aula abordámos situações de autonomia, respeito, autoconfiança, autoestima, autorregulação e inteligência emocional. Promoveu-se a empatia e a partilha de opiniões e ideias, e enalteceu-se a importância do eu e do outro em harmonia.

Sem dúvida, que esta aula veio reforçar a ideia que tinha para fazer o meu RPES e a minha certeza relativamente à importância do eu e do outro.

## Diário de Bordo 20/03

Localização: Sala de aula

Hora:9h20

Duração: 1hora

Na aula de hoje resolvi utilizar os papéis dos elogios para promover a produção de textos descritivos.

Para realizar esta atividade comecei por perguntar o que eram textos descritivos. A turma sabia o que era e rapidamente respondeu que era um texto que descrevia alguma coisa.

Eu- “Geralmente quando descrevemos alguma coisa utilizamos as características do mesmo. Que nome se dão às características na gramática?”

A-“Adjetivos!”

Eu- “Muito bem! Então o que vai acontecer, eu vou-vos dizer ao ouvido o nome de um colega da turma ao acaso e vocês têm de escrever um texto descritivo sobre essa pessoa! Podem utilizar as características físicas, isto é, como ela é por fora e as características psicológicas, como ela é por dentro. Para ajudar vou distribuir os papéis dos elogios. Tentem que ninguém saiba qual é a pessoa que vão fazer para ser uma surpresa! Depois de fazerem o texto façam um desenho da pessoa.

No fim de fazerem o texto trocam com a pessoa e leem para vocês! Se a outra pessoa deixar podem ler em voz alta para a turma. No caderno escrevem como título “Este texto é sobre...” e colocam o nome do colega.”

Fui acompanhando o crescimento destes textos, e no fim trocaram com os pares e alguns leram em voz alta o que escreveram sobre eles.

Gostei muito de fazer esta atividade e eles também gostaram de ler o que os amigos escreveram sobre eles, foram partilhados muitos sorrisos e quando perguntei se tinham gostado de fazer este trabalho, houve um grande sim.

A1- “Queria até ficar com este caderno para mim!”

Com esta atividade além de promover o trabalho de texto, contribuiu outra vez para o desenvolvimento das competências socioemocionais e as relações interpessoais.

Depois de feito o texto colaram a folha dos elogios na página ao lado no caderno diário.

No fim da atividade fui pedir algum feedback sobre a atividade à professora C. Ela considerou que a atividade correu bastante bem e que eles gostaram muito dela, que é uma atividade bastante boa para eles treinarem a escrita e ao mesmo tempo promove-se as relações entre os pares e as regulações emocionais.

## Diário de Bordo 11/04

Localização: Sala de aula

Hora: 1h

Duração: 1h30min

Nesta aula passamos para matemática e continuámos a falar do dinheiro.

A Mati veio mostrar algum dinheiro que trouxe do Dubai e do Chile, explicando como se chamavam e quanto valiam.

Mati-“ No verão vou muitas vezes viajar e trago sempre as notas e moedas de lá como recordação! Tinha muitas mais, mas estas são as que mais gosto.!”

Eu- “Obrigada Mati pela tua apresentação e por não te teres esquecido desta proposta! Foi bastante interessante! Estás de parabéns!”

Depois da apresentação comecei a fazer alguns exercícios do manual referentes aos problemas com dinheiro.

Enquanto fazíamos e corrigíamos começou a surgir imensas dúvidas e eu tentei explicar de diversas formas, mas mesmo assim havia um grupo que continuava sem entender.

O S não estava a perceber e a forma de lidar com a sua frustração foi recorrer ao choro, como não lhe dei a atenção logo no momento que queria ele levantou-se do seu lugar e foi abraçar-me enquanto explicava de uma outra forma o exercício à turma.

A C teve que intervir e chamá-lo, para eu poder continuar a aula.

Comecei também eu a ficar frustrada, porque expliquei imensas vezes e continuou a existir duvidas e muita gente se perceber e com isso, tive dificuldade em perceber o que poderia fazer para todos entenderem este exercício.

Com C, pedimos que quem tivesse com dificuldade no exercício, que o rodeasse e depois era feito em TTA ou então, se queriam algo mais imediato podiam vir na hora do almoço que eu ia estar na sala.

Não gosto de tirar tempo de almoço deles, mas este exercício estava a pedir algo mais individualizado e uma explicação mais personalizada.

Diário de Bordo 24/04

Localização: Bosque

Hora: 14h30

Duração: 30 minutos

A aula que eu ia dar foi adiada devido à resolução de uns assuntos que a C queria conversar com o grupo, por isso comecei 30 minutos mais tarde do que planeava.

Para esta aula fui pela primeira vez para o bosque com eles, estendi umas mantas e pedi para eles se sentarem ou deitarem confortáveis, relaxassem o corpo e ouvissem a natureza e a história do livro “O que vês quando olhas para uma árvore?”

Neste exercício pretendia ligar o mindfulness com a natureza, mas não fui bem-sucedida. Em vez disso 10 minutos foi para discutirem e não conseguiram arranjar um consenso de como se sentarem e arranjar um espaço sem conflito.

Com isto já só tive tempo de ler a história e claramente não usufruíram da conexão com a natureza que eu esperava que tivessem estabelecido.

Já na sala comentei com a C esta frustração e ela explicitou que é bastante importante eu dar-lhes o feedback sobre o comportamento que eles tiveram e que por causa disso a atividade não correu como esperado.

Sexta-feira irei tentar repetir a atividade, mas desta vez sem ser no bosque, além de não ter tempo para fazer no local, claramente que eles vão ficar demasiado estimulados e a atividade não vai ter o efeito calmante, de ligação entre a mente e o corpo e reflexivo que pretendo.

## Diário de Bordo 13/05

Localização: Sala de aula

Hora: 14h

Duração: 1h30 minutos

Hoje é segunda-feira, sem dúvida o dia da semana que considero mais desafiante porque eles estão mais desafiadores e agitados. Grande parte da turma já esteve presente hoje e por isso pudemos avançar com algo novo nomeadamente os animais.

Acabei por não dar a segunda aula porque a durante esta semana iriam visitar a escola umas professoras italianas. A C. precisava de dar esta aula para poder mostrar às professoras como faziam na sala de aula, mas as professoras acabaram por não aparecer.

Antes de começar a dar a aula propus que fizéssemos 5 minutos de relaxamento e 5 respirações profundas para eles poderem estar mais calmos e concentrados antes de iniciarmos a aula.

Como eles vieram do intervalo do almoço decidi que era bom começar com este momento de relaxamento para podermos ter uma aula mais produtiva.

Comecei por partir do que eles sabiam sobre os animais domésticos e selvagens e em conjunto fomos construindo essa ideia juntos e a definição, mas existiram imensas situações em que fui interrompida e tive que me chatear, porque eles falavam por cima de mim e não me estavam a respeitar.

Este tema é algo que eu tenho muito interesse e gosto bastante de abordar e por isso acho que vai ser algo que bem aproveitado e com atividades do agrado deles vão gostar muito de saber mais sobre os seres vivos.

## Anexo 4-Planificação de atividades

### Planificação 1

#### Planificação roda dos elogios (13/03/2024)

**Faixa etária:** 2º ano

**Duração:** 45 minutos

**Participantes:** 24 alunos da turma

**Espaço:** Recreio do primeiro ciclo

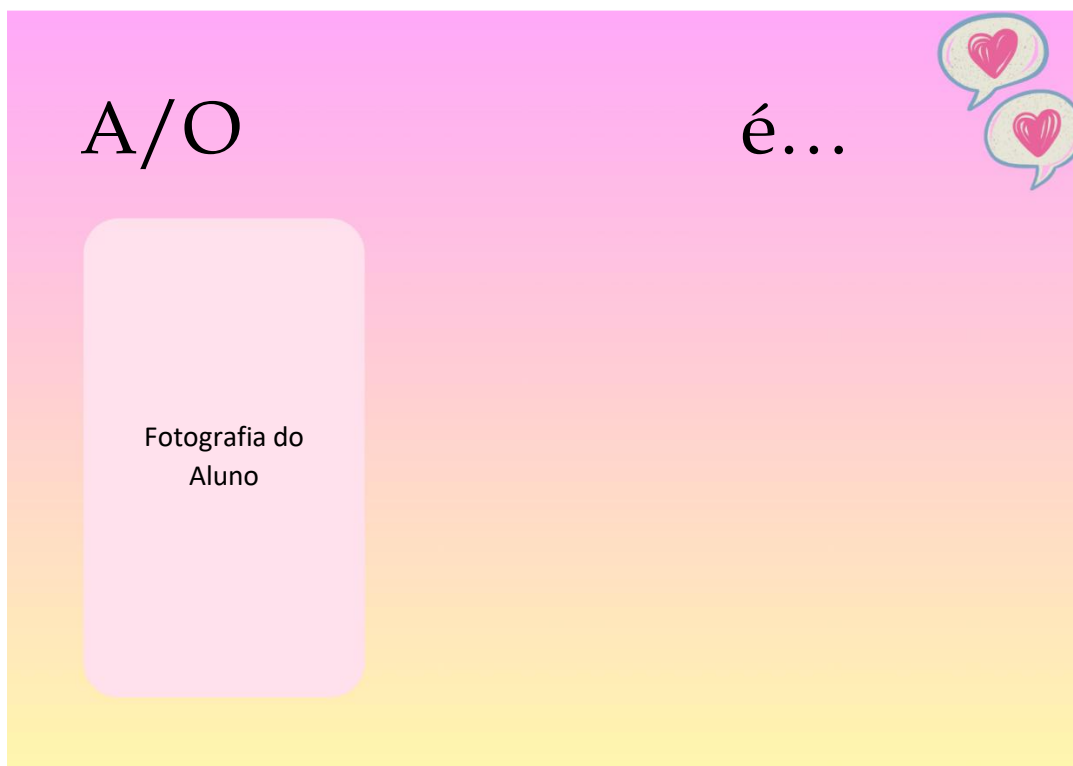
#### **Aprendizagens Essenciais:**

- “Identificar a classe das palavras: adjetivo”; (AEs Português, 2018, p.11)

#### **Intencionalidade Educativa:**

- Promover a empatia e as relações entre os pares;
- Perceber o significado de adjetivos e a sua função no quotidiano;
- Aumentar a autoestima e autoconfiança.

**Materiais utilizados:** Folheto dos elogios



### **Procedimento:**

- A turma senta-se no chão em roda;
- Conversa geral sobre o que são adjetivos (revisão);
- A pares dizem características positivas do colega e vice-versa;
- Cada um vai para o seu lugar e é passada uma folha com a foto de cada um, e um espaço para escrever;
- No espaço para escrever cada colega da turma vai escrever uma característica positiva do colega que está na foto;
- Estas palavras podem contribuir para a realização de um trabalho de texto descritivo noutro momento.

### Reflexão:

Esta era a atividade que eu estava mais ansiosa por realizar e a que tinha mais expectativas. Foi para mim, a mais difícil de realizar. Em conversa com a professora decidiu-se que era uma boa tarefa para realizar no exterior e assim o fizemos. Pedimos pegarem nos casacos e eles seguiram-me até ao exterior, quando lá chegámos sugeri que se sentassem em roda no chão.

Comecei por perguntar o que era um adjetivo e para que é que servia e questionei-lhes se um elogio era um adjetivo ou não. Depois de ouvir várias respostas passei à parte dos pares, pedi para se virarem de frente para a pessoa ao lado fazendo pares e que tinham de dizer elogios ao colega.

Os elogios dados frente a frente tinham de ser positivos e sinceros, que viessem mesmo do coração e tinham 3 minutos para o fazer.

Nesta parte eles gostaram muito: foram conversando, dando carícias e sorrindo. No final dos 3 minutos perguntei-lhes o que é que eles tinham sentido ao ouvir os elogios dos colegas, disseram que ficaram muito contentes e até envergonhados.

Na parte do papel dos elogios a atividade começou a descambar, comecei a distribuir os papéis, mas gerou-se uma desorganização de quem tinha escrito, quem não tinha, havia papéis a voar, pessoas sem papéis e eu com o pânico e com a agitação não estava a conseguir encontrar outra alternativa. Perto do fim recolhi os papéis e decidi que iria terminar no início da próxima aula. Na aula seguinte fui a cada menino para escrever nos papéis que ainda não tinha escrito.

Em conversa com a professora, percebi que deveria ter-me sentado com eles na roda e dividir a turma em pequenos grupos para escrever nos papéis e ser mais fácil a organização. É uma atividade que espero realizar no futuro pois tem bastante potencial e é através dos erros que cometi agora que vou poder tornar a atividade melhor na próxima vez.

## Planificação 2

### Planificação Texto Descritivo (20/03/2024)

**Faixa etária:** 2º ano

**Duração:** 1 hora

**Participantes:** 24 alunos da turma

**Espaço:** Sala de aula

#### **Aprendizagens Essenciais:**

- “Escrever textos curtos com diversas finalidades.”
- “Proceder à revisão de texto, individualmente ou em grupo após discussão de diferentes pontos de vista”

#### **Intencionalidade Educativa:**

- Realizar um trabalho de Texto;
- Interiorizar o conceito de texto descritivo;
- Promover as relações entre pares.

**Materiais utilizados:** Caderno Diário; lápis de carvão

#### **Procedimento:**

- Iriam ser abertos os cadernos diários;
- A cada aluno era dado a folha das emoções escrita uns dias antes;
- Iriam ficar com a folha de um dos colegas;
- No seu caderno fariam um texto descritivo do colega, utilizando os adjetivos escritos na folha da atividade anterior.

#### Reflexão:

Esta planificação foi revista pela cooperante e não sofreu nenhuma alteração.

Esta atividade correu bastante bem, eles gostaram bastante de escrever sobre o colega e muitos ficaram contentes de perceberem como o colega os vê. O facto de eles permitirem o outro ver e ler em voz alta, mostra o quão contente eles ficaram de ter alguém a dar-lhes elogios e também melhora a autoestima.

*“Al- “Queria até ficar com este caderno para mim!””*(Diário de Bordo, 20/03/2024).

A professora disse que a atividade tinha corrido bastante bem e que tinha feito um bom trabalho, mas que inconscientemente fui um bocadinho ríspida com eles quando estavam numa fase mais barulhenta.

Foi algo que não me apercebi, mas que vou ter mais atenção daqui para a frente.

Planificação 3

Data: __24__/_04__/_2024__	Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico  <b>Planificação diária de atividades</b>			2023/2024
<b>Breve descrição das atividades</b>	<b>Organização do grupo</b> (papel do professor e modo de participação das crianças)	<b>Tempos previstos</b>	<b>Recursos necessários</b>	<b>Áreas e conteúdos de aprendizagem a trabalhar</b>  <b>(indicadores de avaliação)</b>
<p><b>14h45-Atividade de Estudo do meio:</b></p> <p>Nesta aula, a estagiária irá promover a ligação da turma com a natureza e por isso vão ser realizados vários exercícios de mindfulness de ligação com a natureza no bosque do colégio.</p> <p>Nesta atividade a estagiária irá sugerir que a turma se deite na relva e observem as nuvens e as árvores presentes no bosque, ou então, se se sentirem mais confortáveis, que os alunos fechem os olhos e que vão realizando respirações profundas.</p> <p>A estagiária irá ler a história “O que vês quando olhas para uma árvore?” de Emma Carlisle.</p> <p>Depois da história a estagiária irá perguntar o que sentiram enquanto ouviam esta história e será estimulada a partilha de ideias, em grande grupo, sobre atitudes incorretas e corretas a ter com as plantas.</p>	<p><b>O papel da estagiária</b></p> <p>A estagiária promove um momento de reflexão e conexão com a natureza</p> <p>A estagiária estimula a autorregulação.</p> <p>A estagiária organiza momentos de partilha na turma e reforça a importância de respeitar a natureza.</p> <p>A estagiária reforça a partilha de informação relativamente à preservação da natureza, com outras pessoas que frequentam o bosque.</p> <p><b>O papel dos alunos</b></p>	<p><b>1hora</b></p> <p>5 minutos de logística de deitar na relva;</p> <p>10 minutos de explicar o objetivo da atividade;</p> <p>10 minutos da leitura da história;</p> <p>10 minutos da discussão e partilha de opiniões e ideias;</p> <p>10 minutos de formação de grupo e</p>	<p>Livro “O que vês quando olhas para uma árvore?” de Emma Carlisle;</p> <p>Folhas de papel;</p> <p>Canetas de cor;</p> <p>Lápis de cor.</p>	<p>Promover o contacto e o respeito com a natureza;</p> <p>Controlar as emoções e autorregular-se;</p> <p>Refletir sobre as atitudes corretas e incorretas de tratar as plantas;</p> <p>Respeitar o outro;</p> <p>Trabalhar em equipa;</p> <p>Partilhar o conhecimento com a comunidade envolvente.</p>

<p>Seguidamente, a turma será dividida em 6 grupos e cada grupo irá decidir uma frase de consciencialização para preservação do bosque.</p> <p>Depois de decidida a frase, cada grupo irá construir um cartaz. Esses cartazes serão posteriormente plastificados e colocados no bosque como uma forma de consciencialização para preservação do mesmo.</p>	<p>Os alunos conectam-se com a natureza através do exercício de mindfulness.</p> <p>Os alunos partilham opiniões e pontos de vista relativamente à preservação do meio ambiente.</p> <p>Os alunos trabalham em equipas para decidirem o que querem colocar nos cartazes negociando cada passo.</p>	<p>decisão das frases</p> <p>15 minutos da elaboração dos cartazes</p>		
--	--	--	--	--

### Balanço Reflexivo:

Infelizmente, a última atividade, que era a que eu estava mais ansiosa para realizar não correu tão bem.

A professora C, avisou-me que muitos dos alunos se incomodam com o deitar no chão, então na minha hora de almoço, fui a casa e trouxe as maiores mantas que lá tinha.

Quando cheguei à aula a docente avisou-me que tinha uns assuntos a terminar com eles e que afinal não sabia se eu ia conseguir fazer a atividade. Fiquei desanimada porque considero que seja uma atividade importante, mas perguntei a professora se haveria tempo para fazer apenas uma parte, a de mindfulness, ao qual ela respondeu que iria confirmar.

Acabamos por conseguir e seguimos o nosso caminho para o bosque onde estendi as duas mantas e pedi para eles se sentarem ou deitarem de maneira a ficarem confortáveis. E o resultado foi bastante negativo, porque em vez de trabalharem para arranjar uma solução, começaram a discutir uns com os outros sobre o lugar que queriam ficar sentados ou deitados, ou então havia bichos, e uns queriam ficar descalços, outros não... pensei em intervir, mas quis aproveitar este momento para perceber se eles eram ou não capazes de resolver os seus conflitos e arranjar soluções.

Ao fim de 10 minutos já estavam todos acomodados e comecei a leitura da história, mas esta teve que ser meio a correr porque, entretanto, começamos a ficar sem tempo e ia haver uma aula a seguir.

Fiquei triste porque tinha grande expectativas para esta atividade e não consegui nem contribuir para a conexão deles com a natureza, nem para promover a interação com o ambiente e também não fiz exercício de mindfulness. Apenas li uma história no meio do bosque.

Esta atividade permitiu-me perceber que existem certos exercícios que não funcionam em todas as turmas, e esta é uma delas. Ao envolver imensas mudanças e fazer um exercício totalmente fora do que eles estão habituados, gerou confusão e conflito. Por outro lado, o tempo que lhes dei para eles se autorregularem e arranjam uma solução foi essencial para a formação dos alunos como pessoas, e o facto de ter perdido mais tempo na atividade e não ter feito o que queria, pode ter contribuído para que, no futuro, seja mais fácil para eles comunicarem entre eles e arranjam soluções.

## Planificação 4

(adapt. Carvalho et al. (2016))

**Dia:** 14/06/2024

**Título:** Boa Tarde

**Duração:** 20 minutos para atividade + 10 para reflexão

**Materiais:** Lenço

### **Objetivos:**

- Perceber o quão bem a turma se conhece;
- Estimular o sentimento de pertença;
- Promover a comunicação entre elementos da turma;
- Proporcionar momentos de conexão entre os elementos da turma;
- Estimular o uso dos sentidos, nomeadamente a audição;
- Estimular a reflexão e a partilha de ideias.

**Subtemas SEL:** Pertença, Comunicação e Identidade

### **Procedimento:**

- Os alunos irão estar em pé em círculo, em silêncio;
- Um elemento fica no meio com os olhos vendados com um lenço;
- Os alunos do círculo irão andar à volta e um, ao ser apontado pela docente, dirá: “Boa tarde!”;
- O elemento de olhos vendados irá tentar identificar a voz do colega, se adivinhar trocará de lugar com este, senão irá tentar de novo com outro colega;
- Quando todos participarem, será pedido aos alunos para se sentarem em círculo no chão, e será iniciado um momento reflexivo em grande grupo.

### **Questões Reflexivas e as Respetivas Respostas:**

O que é que vocês acharam deste jogo?

Mati- Super giro e Super divertido!

CC- Concentração!

MarN- Achei giro porque nós assim, imagina, que alguém nos chama, nós podemos estar baralhados com quem está-nos a chamar e agora podemos saber melhor!

P- Este jogo treina, para nós ouvir os outros e é muito fixe!

FM- Foi muito divertido, adorei, também podemos aprender com este jogo!

S- Nós conseguimos ouvir quem disse e depois conseguimos perceber quem foi que falou!

Lu- Eu gostei deste jogo, porque nós conseguimos todos jogar e reconhecer os outros!

L-Eu achei giro, porque nós conhecemos melhor as vozes dos nossos amigos e foi muito divertido.

Sentiram que os vossos colegas vos conhecem?

Todos- Sim!

L- Porque acertámos tudo!

Mati- Nós conhecemo-nos já à muito tempo.

Sentem que fazem parte da turma? Sentem-se integrados?

Todos- Sim!

CC- Como assim?

MarN- Se estás dentro da turma, se as pessoas da turma te conhecem bem! Se não te conhecessem eles não iriam reconhecer a tua voz!

CC-Ah Okay! Sim!

O que é que vos faz diferentes dos outros?

Lu- As vozes, e como nós somos as nossas próprias pessoas.

MariN- Cada um de nós tem hábitos diferentes coisas que gostam mais diferentes.

S- Como nós somos e como nós somos por dentro.

Querem acrescentar algo sobre este jogo? Mudavam alguma coisa, ou algo que vos fez sentir e não foi mencionado?

P- Fez-me sentir parte da turma, por cada voz é cada menino.

D- Não mudaria nada neste jogo.

## Planificação 5

(adapt. Carvalho et al. (2016))

**Dia:** 14/06/2024

**Título:** A mota

**Duração:** 10 minutos + 10 minutos de reflexão

**Materiais:** Lenços

### **Objetivos:**

- Promover a comunicação entre elementos da turma;
- Estimular a confiança e entreajuda entre elementos da turma;
- Promover o uso dos sentidos, nomeadamente a audição;
- Estimular a reflexão e a partilha de ideias.

**Subtemas SEL:** Proteção, emoções e comunicação

### **Procedimento:**

- Irá pedir-se a turma para formar pares;
- Um elemento do par é vendado e passa a andar guiado pelo colega durante 5 minutos;
- O guia não irá poder tocar no colega, apenas dar indicações com a sua voz, evitando que ele vá contra outros pares ou contra objetos da sala;
- Ao fim dos 5 minutos irão trocar-se os papéis e o que antes era o guia, passa a ser o guiado.
- No fim do jogo os alunos irão sentar-se em círculo no chão realizando um momento de debate sobre o jogo e de reflexão.

### **Questões Reflexivas e as Respetivas Respostas:**

O que é que sentiram quando estavam a ser guiados pelos colegas? E a ser guias?

I-Foi um bocadinho difícil!

Ma-Confuso.

Lu- Que os colegas sabiam onde é que nós devíamos ir!

L- Foi meio confuso e divertido.

P-Eu pensava que ia chocar contra uma parede!

Todos- Eu também!

P-Mas eu choquei algumas vezes contra as mesas e contra uma pessoa e foi muito divertido. Quando eu era a guiar, nós passamos ao pé dos carrinhos, foi super difícil.

L- E eu quase que bati com a minha cara!

Cl- Foi divertido e difícil! Divertido porque, este jogo ensina como nós somos guiados e como nós guiamos os outros e depois foi complicado porque às vezes eu andava muito rápido a I dizia para eu parar e eu às vezes não ouvia.

FM- Foi muito divertido porque nós não sabíamos para onde íamos.

G- Para mim foi um bocadinho confuso e divertido porque gostei de andar de olhos fechado e de guiar a FF.

T- Eu senti entusiasmo, tipo, tive várias vezes a pensar “onde é que eu estou a ir?”

S- Eu não estava confiante, achava que ia bater numa pessoa.

FM- É engraçado porque algumas pessoas estavam assim \*levanta-se e estica os braços\* e as outras estavam a dizer “Para, para, para”, depois um dizia “Vai para a esquerda” e a pessoa andava para a direita.

D- Acho que isto servia para ver como nos controlamos e como nos damos.

Mati- Eu achei muito engraçado porque eu estava a guiar a CC e ela quase que foi com o corpo contra a estante dos livros e teve muita piada.

CC- Eu senti um bocadinho de medo, e senti confuso e engraçado.

MarN- Eu tive um bocadinho medo de bater nas coisas e também quando eu estava a guiar a Al nós passamos ali e ela e a CC ficaram frente a frente assim \*Aproxima as mãos uma da outra\*

Al- Foi muito engraçado porque houve uma vez que a MarN estava a guiar-me e ela disse “um quarto de volta” e eu fiz \*Dá- uma volta completa\*

Lu- Eu acho que este jogo serve para mostrar como é que as pessoas cegas às vezes são guiadas.

Ma- Eu também achei que parecia que eu ia cair para o chão porque eu não sabia para onde é que ia.

Sentiram coisas diferentes quando estavam a ser guiados do que quando estavam a guiar?

Todos- Sim!

O que gostaram mais de fazer, guiar ou ser guiado?

Ma- Ser guiado.

L- Ser guia.

P- Ser guia.

I-Ser guiada.

CI-Ser guiada.

FF- Ser guia.

G- Ser guiada.

T- Ser guiado.

S- Ser guiado.

FM- Ser guiado.

D- Ser guiado.

Mati-Ser guiado.

CC-Ser guiada.

MarN- Ser guiada.

Al- Ser guiado

Lu- Ser guiada

O que é que acham que emoção é que acham que este jogo trabalha?

CC- O respeito?

D- O controlo?

S- A confiança!

MarN- A confiança nos amigos!

Boa! E sentiram que tiveram confiança no vosso colega que vos estava a guiar?

Lu- Sim que eu já conheço a Ma há muito tempo.

Ma- Sim porque eu conheço a Lu desde pequenina.

L- Sim porque o P é meu melhor amigo e ele nunca me mentiu e nós já fizemos um jogo parecido.

P- Sim porque a pessoa que tiver ao meu lado nunca me vai mentir.

I-Sim porque eu confiei na Cl.

FF- Sim porque eu já conheço a G desde os 5 anos.

T- Eu tive muita confiança, só houve uma parte que o S se enganou no caminho e eu pus as mãos e tinha uma parede à minha frente.

S- Eu senti mais ou menos confiança, porque eu não estava a ver nada.

FM- Eu não senti confiança no D. Ele dava-me indicações estranhas e eu achava que ia perder o jogo. Porque eu nunca trabalhei com o D na minha vida.

D-Não confiei, porque ela dizia esquerda eu ia para a esquerda e ela começava a gritar “DIREITA DIREITA.”

Mati- Eu senti-me muito confiante com a CC.

CC- Eu senti confiança.

MarN- Eu ao inicio estava com um bocadinho de medo, mas depois comecei a habituar-me.

Al- Eu senti-me muito confiante com a MarN, porque ela não guiou para nenhum sitio que eu batesse.

E acham que a confiança é algo que damos a toda a gente?

Todos- Não!

O que acham que é preciso para confiarmos mais uns nos outros?

Lu- Ter amizade.

D- É preciso acreditar no outro.

S- É preciso muitas coisas, às vezes coisas boas e às vezes coisas más.

T- Tenho de conhecer essa pessoa há muito tempo.

Lu- Trabalhar muito com essa pessoa também ajuda.

Ma- eu preciso de ajuda e depois digo estou a brincar depois repito várias vezes, mas depois a última é que é mesmo a sério e a outra pessoa não está a acreditar porque outras vezes era tudo a fingir.

Então esperem, a confiança fica sempre igual ou pode ser perdida?

Todos- É possível ser perdido!

S-Quando fez uma coisa muito mal e eu não gostei nada.

MarN- Quando dizemos uma coisa à pessoa e queríamos só contar à pessoa, e depois ela conta a mais pessoas.

O que gostavam de partilhar relativamente a este jogo? Foi fácil ou difícil?

Alguns- Fácil.

Alguns- Difícil!

Ma- Mais ou menos fácil e mais ou menos difícil!

T- Médio.

Agora quero que sejam muito sinceros! Quem abriu os olhos quando estava a ser guiado?

14 Meninos colocam o braço no ar.

Lu- É porque já estava à muito tempo com os olhos fechados.

P- Eu abri!

L- Eu abri porque tive quase a ir contra uma parede.

E quem tocou no colega quando estava a ser guia?

10 pessoas colocam o braço no ar.

FM- Eu toquei muitas vezes, esquecia-me!

Alguém bateu nos colegas sem ser o que estavam a guiar?

5 meninos colocam o braço no ar.

E alguém foi contra algum objeto da sala?

11 meninos colocam os braços no ar.

Querem acrescentar alguma coisa?

S- Ficar com os olhos muito tempo fechados fazia impressão.

T- Sim eu também senti isso.

FM- Era uma sensação estranha teres outra pessoa a guiar-te e nem saber onde estava.

## Planificação 6

(adapt. Carvalho et al. (2016))

**Dia:** 18/06/2024

**Título:** Tapete Voador

**Duração:** 20 minutos + 15 de reflexão

**Materiais:** Tapetes ou mantas e barreiras

### **Objetivos:**

- Promover a cooperação;
- Estimular a comunicação entre os pares;
- Proporcionar momentos de interação intersocial;
- Promover o respeito entre os colegas;
- Estimular a reflexão e a partilha de ideias.

**Subtemas SEL:** Interação, Comunicação, Escolhas, desafios e perdas

### **Procedimento:**

- A turma será dividida em 4 grupos;
- A cada grupo é fornecido um tapete;
- Os alunos devem colocar-se de gatas em cima do tapete e têm de arranjar uma estratégia para mover o tapete;
- Nenhum elemento pode sair do tapete e todos têm de participar na procura de uma estratégia;
- Numa segunda fase irá ser construída uma pista com obstáculos e os alunos têm que a percorrer, utilizando a estratégia decidida previamente;
- Depois de percorrida, cada grupo irá partilhar com a turma qual foi a estratégia que encontrou para percorrer o percurso;
- Depois da atividade os alunos irão sentar-se em círculo no chão e será iniciado o debate e a reflexão.

### **Questões Reflexivas:**

O que gostaram mais e menos nesta atividade?

O que é que sentiram durante esta atividade?

Se fosse agora, mudavam alguma coisa na vossa estratégia?

Sentiram que conseguiram trabalhar bem em equipa?

Acham que deveriam melhorar alguma coisa na forma como trabalham em equipa? O quê?

Querem acrescentar alguma coisa?

## Planificação 7

(adapt. Carvalho et al. (2016))

**Dia:** 24/06/2024

**Título:** A pressão dos amigos

**Duração:** 20 minutos + 15 minutos para reflexão

**Materiais:** Tiras de papel com frases

### **Objetivos:**

- Promover a reflexão relativamente às suas ações;
- Consciencializar relativamente à violência e ao bullying;
- Promover a importância de pensarmos por nós mesmos;
- Estimular a reflexão e a partilha de ideias.

**Subtemas SEL:** Violência e pertença

### **Procedimento:**

- A turma será dividida em grupos de 4 elementos.
- Será dado a cada grupo uma tira de papel com uma frase escrita, por exemplo: “Vamos ficar no intervalo a brincar em vez de irmos para as aulas”;
- Três dos elementos do grupo terão de convencer o outro a concordar com esse ato considerado incorreto dando diversos argumentos realistas;
- O outro elemento do grupo terá de resistir à pressão que os colegas estarão a fazer;
- Ao fim de 3 minutos será fornecido outra tira, com outra frase, a outro elemento do grupo e os restantes 3 elementos têm que dar diversos argumentos para o mesmo realizar esse ato;
- Todos os alunos irão ser pressionados e irão pressionar;
- No fim do jogo todos os alunos se sentaram nos seus lugares e será realizada uma reflexão coletiva.

### **Questões Reflexivas e as Respetivas Respostas:**

Como se sentiram a serem pressionados pelos colegas?

Lu- Senti que tinha de fazer quando eles estavam a pressionar.

S-Eu senti-me quase convencido, mas não me convenceram.

MarN- Eu senti que se eu aceitasse aquilo eu depois eu ia-me começar a sentir mal.

CC- Eu senti que por um lado queria fazer o que eles pediam, mas por outro não queria magoar um amigo.

Mati- Eu senti-me mal, porque eu ia estar a fazer mal a outra pessoa.

Ti- Eu senti que queria fazer, mas por outro lado não. O meu cérebro dizia que sim e o corpo não.

M-Eu senti-me ameaçado.

MarS- Eu tive de aceitar, porque a Mati disse que a outra menina me tinha feito mal.

Al- Eu senti que tive de aceitar, porque me convenceram muito.

T- Eu não aceitei, porque depois eu ia ter consequências. Eu não quero fazer coisas más só porque sim.

Como é que vocês se sentiram a pressionar os colegas?

Lu- Não consegui convencer, mas eu também não tinha coragem, de fazer de verdade. Se fosse uma coisa a sério não me sentia bem, mas como era uma atividade de brincar senti-me bem.

S- Eu não gosto destas coisas, de fazer mal às outras pessoas, não gosto nada disso.

MarN- Eu senti-me mal e magoada, porque nem eu própria queria fazer aquilo e estar a convencer as outras pessoas.

A-Eu senti-me magoado, porque parecia que eu queria fazer uma coisa muito má à pessoa e deixar que a pessoa ficasse muito triste, e com o coração partido.

Lu- Eu só pensava que se fosse verdade a pessoa ia ficar muito magoada e a chorar e eu não iria conseguir fazer.

P- Eu achava que estava a tratar mal as pessoas, e quase que parecia a sério, mas não era.

CC- Eu senti-me magoada, porque tive de dizer coisas feias sobre as outras pessoas e eu não gosto de fazer isso, porque sei que as ia deixar tristes.

Ti-Eu senti-me divertido, mas depois quando disseste que tínhamos de pensar de forma real, e usar frases reais, comecei a sentir mais a serio.

D- Quando eu estava a pressionar a outra pessoa eu também me estava a sentir magoado e eu também estava a dizer a outra pessoa para fazer algo que eu não queria e às vezes ficava sem palavras.

M-Eu senti-me horrível, não tenho palavras, horrível.

T- Senti-me um bocadinho triste, porque se alguém me fizesse isso eu não ia gostar nada.

MarS- Eu não sei como é que eu me senti, porque eu estava a obrigar as pessoas a fazer o que eu queria e não me senti muito feliz com isso.

Quando é que se sentiam melhor, a serem pressionados ou a pressionar?

CC- Nenhum!

P-A ser pressionado!

Lu- Nenhum!

S- A ser pressionado!

MarN- Nenhum!

A-A ser pressionado!

Ti-Eu gostei de convencer os outros!

Mati- Ser pressionado!

M- Ser pressionado!

I-Ser pressionado!

D- Ser pressionado!

T- Ser pressionado!

Como vos fez sentir esta atividade numa palavra?

Cl- Bem!

CC- Triste!

P- Fixe!

Lu- Sem sentido!

S- Muito mal!

MarN- Feliz!

FM- Divertida!

FF- Magoada!

Ti- Confusa!

D- Contrariado!

Alguma vez aconteceu isso na vossa vida? A serem pressionados e a pressionar alguém?

CC- Sim, já fiz os dois!

Ti- Já me pressionaram uma vez.

Lu- As duas coisas!

MarN- Já fui pressionada, mas nunca pressionei ninguém.

M- Já fui pressionado.

I- Já fui pressionada!

MCu- Já fui pressionada!

D- Já fiz as duas coisas.

T- Já fui pressionado, os meus amigos queriam que eu fizesse algo que eu não queria.

MarS- Já fiz os dois.

JA- Os dois.

FM- Já pressionei alguém.

Porque é que acham que isto acontece? Porque é que pressionamos e somos pressionados.

S- Na nossa vida, vai haver sempre uma pessoa que vai estar mal connosco.

M- Porque somos pessoas diferentes e pensamos de forma diferentes.

CC- Porque às vezes estamos chateados e queremos fazer mal aos outros.

O que acham que podemos fazer para controlar estas situações, ou quando isto acontece?

S- Dizer “Se tu o estás a dizer porque é que tu não o fazes?”

CC- Acalmar e pensar bem se a outra pessoa vai gostar disso ou não.

MarS- Avisar que o que a pessoa quer fazer é mau e que depois vai perder uma amizade.

FM- Conversar com ela, porque ela quer fazer mal.

JA- Acalmar e pensar antes de fazer.

## Planificação 8

**Dia:** 24/06/2024

**Título:** Yoga e Mindfulness

**Duração:** 20 minutos yoga + 10 minutos áudio+ 15 minutos reflexão

**Materiais:** Livro “Aprende Yoga com os animais da Floresta” de Christiane Kerr, tapete/colchão e áudio

### **Objetivos:**

- Promover o autoconhecimento e a autorregulação;
- Estimular a conexão entre mente e corpo;
- Proporcionar momentos de relaxamento e de meditação;
- Estimular a reflexão e a partilha de ideias.

**Subtemas SEL:** Identidade, Comunicação, Emoções e Autonomia

### **Procedimento:**

- Irá ser projetado as páginas do livro “Aprende Yoga com os animais da Floresta” de Christiane Kerr;
- Os alunos terão que mimicar as posições apresentadas no livro, em cima de um tapete/colchão;
- A docente irá realizar com eles as diferentes posições relembrando a necessidade de respirar em cada movimento;
- Depois de terminar a aula de yoga, os alunos irão deitar-se confortavelmente no tapete/colchão;
- A docente irá colocar um áudio de mindfulness;
- Depois do áudio os alunos irão sentar-se em círculo.

### **Questões Reflexivas e as Respetivas Respostas:**

O que é que vocês sentiram com o exercício do yoga?

FM- Senti-me nervosa, porque não sabia se estava a fazer bem ou mal.

Mati- Calma!

S- A mim ficou a doer as pernas porque me estava a esticar muito.

Sr- Calma.

CI- Calma, bem e com mais energia depois de fazer.

CC- Mais ou menos. Senti-me um bocadinho bem e um bocadinho mal.

MCu- Calma e com sono.

FF- Calma.

G- Tranquila.

MarN- Descansada

Ti- Calmo e triste no final.

T- Mal e triste.

D- Eu já estou habituado a fazer! Eu costumo fazer em casa.

MarS- Relaxada.

E no exercício de meditação o que sentiram?

Sr- Com sono.

FM- Senti dores no corpo.

M- Sono.

MCu- Sono e calma.

I- Sono.

MarS- Sono.

Lu- Calma.

Mati- Leve.

CI- Com sono e feliz.

CC- Calma e com imenso sono.

G- Sono.

JA-Calmo, leve, descansado e com sono.

Ti- Muitas emoções e com sono.

Acham que devíamos fazer estes exercícios mais vezes?

JA-Sim, ia ajudar a termos mais calmas nas aulas.

MarN- Não, porque isto dá muito sono.

Mati- Sim, porque sinto-me muito mais calma e ia ajudar nas aulas.

M- Não, depois fico com muito sono e adormeço.

FM- Fiquei relaxada, por isso quero fazer todos os dias.

Sr- Sim, antes das aulas faz bem, porque assim vamos para as aulas muito mais calmos e a ouvir os professores.

Ti- Sim, mas não todos os dias, só às vezes.

T- Sempre, acho um exagero.