

“Vamos fazer Psicologia”: Um  
programa de competências socio-  
emocionais desenvolvido com uma  
turma de 4º ano

Ana Catarina Viegas Pires

**Orientador de Dissertação:**

PROF. DOUTORA LILIANA SALVADOR

**Coordenadora de seminário de dissertação**

PROF. DOUTORA MARIA DE LOURDES MATA

Tese submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de:

MESTRE EM PSICOLOGIA

Especialidade em Psicologia da Educação

**Lisboa**

**2022**

Dissertação de Mestrado sob a orientação da Prof. Doutora Liliana Salvador, apresentado no ISPA – Instituto Universitário para obtenção de grau de Mestre na especialidade de Mestre de Psicologia Educacional.

## AGRADECIMENTOS

Considero que este caminho seria bastante diferente se as pessoas que me rodeiam também o fossem. Durante este período, docentes, familiares e amigos foram fundamentais para conseguir ultrapassar os dias mais exigentes e desgastantes.

Começo por agradecer à instituição, o Instituto Universitário de Ciências Psicológicas, que durante os últimos cinco anos, foi a instituição que me proporcionou conhecimento, curiosidade, sensibilidade e experiências únicas.

No que respeita aos docentes, quero mostrar a minha profunda gratidão em particular à Prof. Doutora Liliana Salvador por todo o apoio e paciência, inclusivamente nos períodos em que mais duvidei das minhas competências, esteve sempre disposta a realçar as minhas capacidades e a apoiar-me. Em segundo, quero agradecer à Prof. Doutora Maria de Lourdes Mata, pela exigência fundamentada do seu acompanhamento, pelo apoio e dedicação.

Para além disso, a concretização desta Dissertação deve-se fortemente às pessoas que me rodearam intimamente, que me incentivaram e que não duvidaram da conclusão deste período, mesmo quando eu própria o fiz. Em específico começo por agradecer ao meu pai, pelo suporte incondicional quando as coisas corriam bem ou menos bem. Quero agradecer à minha mãe por relativizar os meus insucessos e considerar que “tudo se resolve”. Paralelamente, demonstro o meu agradecimento à minha irmã por ouvir as minhas preocupações relacionadas com o estudo. Estamos juntas nisto, mana!

A execução do presente estudo nunca se teria dado sem o apoio do meu local de estágio que eu hoje posso chamar de casa. Obrigada aos membros da CLIQUE, Liliana Salvador e Tiago Santos, que me proporcionaram esta oportunidade. Agradeço ainda a disponibilidade, carinho, sacrifício e apoio.

Quero expressar ainda, a minha profunda gratidão e especial agradecimento às minhas amigas, Sara Rodrigues, Beatriz Correia e Ana Batista, por me ouvirem e me apoiarem. Da mesma, forma aos meus colegas de Mestrado, entre eles, António Poças, Margarida Botelho e Ricardo Laranjeira por me terem ajudado.

I am also eternally grateful for all the support, trust and understanding, that my friends Loraine and Marc have shown me during these years, especially when things got hard. Even when you were living in the other side of the globe you always found time to support me. Thank you.

I also would like to mention Marta, Robert, Stella and Lucie for all the support, you were trustfully the best cheerleaders during this tough times.

Por fim, quero agradecer aos meus avós pela compreensão da minha ausência no último ano.

A todos quero agradecer profundamente.

## RESUMO

O presente estudo, teve como objetivo a criação e implementação de um programa de promoção de competências socio-emocionais, com base no modelo SEL – *Social and Emotional Learning*. O nome do programa “*Vamos fazer Psicologia*”, foi escolhido pelos participantes, alunos de uma turma de 4º ano letivo, do ensino básico. Esta investigação, através do programa de competências socio-emocionais, teve como principais objetivos avaliar o impacto do programa na turma no que diz respeito às suas competências socio-emocionais, avaliar o impacto do programa no comportamento disruptivo da turma e avaliar o impacto do programa nos níveis de ansiedade da turma;. Para levar a cabo esta investigação, foi realizado um estudo de caso, uma vez que, através desta metodologia é possível obter dados de diferentes fontes, como observar a problemática no contexto em que ocorre, com os atores que a vivenciam, adicionando entrevistas, consulta de documentação, entre outros. O primeiro passo, foi procurar determinar as necessidades iniciais da turma, dos alunos e do professor, recorreu-se à utilização de duas escalas (STAIC e EACE) que permitiram estabelecer quais as competências socio-emocionais existentes nos participantes e quais os seus níveis de ansiedade. Seguiu-se o momento de intervenção, onde o programa “*Vamos fazer Psicologia*” foi aplicado durante 20 sessões, com registos sistemáticos entre sessões, de forma a ser realizada uma descrição evolutiva dos participantes. Num terceiro momento, através dos mesmos instrumentos utilizados, no pré-intervenção, voltou-se a medir os níveis de ansiedade e as competências socio-emocionais dos participantes. Da análise aos dados obtidos, foi possível verificar que, a intervenção do programa “*Vamos fazer Psicologia*”, levou a um ganho nas competências socio-emocionais, os comportamentos disruptivos diminuíram, foi possível estabelecer uma ligação entre programas SEL e a ansiedade, tendo diminuído os níveis de ansiedade nos participantes, e por último, foi possível verificar, que as ligações passaram a ser mais empáticas e de colaboração, entre os membros da turma. Os resultados obtidos levam a que seja possível afirmar, que o programa de promoção de competências socio-emocionais “*Vamos fazer Psicologia*” cumpriu todos os objetivos.

**Palavra-chave:** Competência socio-emocionais; Programa de intervenção; Estudo de caso; SEL; Ansiedade; Comportamentos Disruptivos; Empatia; Cooperação; Social; Emoções.

## ABSTRACT

This study aimed at creating and implementing a program to promote social-emotional competencies based on the SEL - Social and Emotional Learning model. The name of the program "*Vamos fazer Psicologia*" was chosen by the participants, who are students from a 4th grade class in basic education. This research, through the socio-emotional skills program, had as main objectives to assess the impact of the program on the class regarding their socio-emotional skills, to assess the impact of the program on the disruptive behaviour of the class, and to assess the impact of the program on the anxiety levels of the class;. To carry out this research, a case study was carried out, since, through this methodology it is possible to obtain data from different sources, such as observing the problem in the context in which it occurs, with the actors who experience it, adding interviews, consultation of documentation, among others. The first step was to try to determine the initial needs of the class, the students and the teacher, two scales (STAIC and EACE) were used to establish which socio-emotional skills existed in the participants and their levels of anxiety. This was followed by the intervention moment, where the "*Vamos fazer Psicologia* " program was applied during 20 sessions, with systematic records between sessions, in order to carry out an evolutionary description of the participants. In a third moment, through the same instruments used in the pre-intervention, the levels of anxiety and socio-emotional skills of the participants were measured again. From the analysis of the data obtained, it was possible to verify that the intervention of the program "*Vamos fazer psicologia* " led to an increase in socio-emotional skills, disruptive behaviors decreased, it was possible to establish a link between SEL programs and anxiety, having decreased the levels of anxiety in participants, and finally, it was possible to verify that the links became more empathic and collaborative among the members of the class. The results obtained lead to the conclusion that the program for the promotion of socio-emotional skills "*Vamos fazer Psicologia*" has met all its objectives.

Key-words: Social and emotional competence; Intervention program; Case study; SEL; Anxiety; Disruptive behaviors; Empathy; Cooperation; Social; Emotions.

INTRODUÇÃO	1
ENQUADRAMENTO TEÓRICO	4
1. - Competências socio-emocionais	4
2.- Social Emotional Learning	6
2.1- Programas de competências socio-emocionais (SEL)	7
3.- Integração das competências socio-emocionais em contexto escolar	9
3.1– Programas SEL em Portugal	11
4.- Relação com os pares	13
4.1 -Impacto das relações negativas	13
4.2- Impacto das relações positivas	14
5. - Comportamentos Disruptivos e Competências socio-emocionais	15
6.– Relação da aprendizagem socio-emocional (SEL) e a ansiedade	16
PROBLEMÁTICA DA INVESTIGAÇÃO	
1.-Problemática e Quadro Conceptual	18
2.-Objetivo do estudo	19
MÉTODO	
1. - Delineamento da Investigação	21
1.1-Estudo de Caso	22
2. Participantes	23
3.Instrumentos e Procedimentos de recolha	24
3.1 Recolha de dados antes e após a intervenção	24
3.2.-Instrumentos e Procedimento relativos à intervenção	28
3.3. Tratamento dos dados	29
RESULTADOS	
1.Avaliação Pré-intervenção	30
2. Programa de Intervenção	33
2.1 – Sessões	34
3- Avaliação Pós-intervenção	53
DISCUSSÃO	58
CONSIDERAÇÕES FINAIS	63
Referências	65
ANEXO	71
ANEXO A- Guião da entrevista ao professor	72

ANEXO B - Questionário Aplicado aos Alunos Antes e Após a intervenção do Programa --	74
ANEXO C -Ficha de Avaliação Final das Sessões-----	80
ANEXO D “Toca do Lince-Ibérico” – Autoconhecimento-----	81
ANEXO E - “Bosque encantado” -Consciência Social-----	82
ANEXO F - Autorização dos Encarregados de Educação -----	83
ANEXO G- Resultados Estatísticos – Avaliação do Conhecimento Socio-emocional (EACE) -----	84
ANEXO H - Resultados Estatísticos – Avaliação do Nível da Ansiedade (STAI-C) -----	87

## Introdução

O avanço das ciências e da tecnologia, o ritmo acelerado das mudanças sociais, e a imprevisibilidade que o futuro nos reserva faz com que literatura faça reforço sobre competências-chave que devem ser adquiridas pelos estudantes no século XXI.

De facto, não podemos ficar indiferentes a estes fatores, pois muitos dos estudantes que hoje frequentam as nossas escolas terão empregos que ainda nem sequer foram inventados (Fórum Económico Mundial, 2016). Schleicher (2018) afirma que o maior dilema da comunidade educativa é que as competências cognitivas, que, segundo ele, são as mais fáceis de ensinar e testar, são as que, por sua vez, "são também as mais fáceis de digitalizar, automatizar e externalizar" (p. 231). O autor afirma:

“(...)o ensino hoje em dia precisa de ser muito mais sobre formas de pensar (envolvendo criatividade, pensamento crítico, resolução de problemas e julgamento), formas de trabalhar (incluindo comunicação e colaboração), ferramentas para trabalhar (incluindo a capacidade de reconhecer e explorar o potencial das novas tecnologias) e sobre a capacidade de viver num mundo multifacetado como cidadãos ativos e responsáveis.” (p. 31).

Perante uma abordagem humanista, assume-se que o maior desafio que as escolas de hoje enfrentam é a preparação dos estudantes para um futuro incerto. Como tal, no Perfil do Aluno são apresentadas dez categorias de competências que devem ser desenvolvidas em todas as disciplinas académicas, nomeadamente: línguas e leitura; informação e comunicação; raciocínio e resolução de problemas; pensamento crítico e criativo; relações interpessoais; desenvolvimento pessoal e autonomia; bem-estar, saúde e ambiente; sensibilidade estética e artística; conhecimento científico, técnico e tecnológico; e consciência e domínio do corpo (Ministério da Educação, 2017). Sousa-Pereira e Leite (2019) postulam que o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória levará a mudanças nas práticas pedagógicas que irão "promover o pensamento crítico, a autonomia, a solidariedade e a atenção aos outros, a capacidade de tomar decisões, e de viver numa sociedade pluralista e em constante mudança" (p. 120).

Na mesma linha, Trilling e Fadel (2009) propõem dois conjuntos de competências que se encontram os alunos devem adquirir século XXI, nomeadamente: a capacidade de aplicar rapidamente novos conhecimentos e a capacidade de saber aplicar as competências socio-emocionais como a resolução de problemas, comunicação, trabalho de equipa, utilização da tecnologia, inovação, etc.

Tendo em consideração que as crianças e jovens passam a maior parte do seu dia nas escolas, estas enfrentam um grande desafio. Sendo que, a escola exerce uma grande influência na socialização dos alunos, uma vez que lhes coloca desafios cognitivos, sociais e emocionais (Durlak et al., 2011). Assim, surge a necessidade de conceber programas que desenvolvam e estimulem as capacidades socio-emocionais dos estudantes nas escolas.

A meta-análise realizada por Cristóvão et al. (2017) no âmbito da implementação de programas de Aprendizagem Social e Emocional (SEL, Social and Emotional Learning) nas escolas portuguesas, concluiu que tais programas eram em número reduzido e que a maioria dos referidos estudos resultava principalmente de investigações académicas.

É importante chamar a atenção para a importância do papel dos professores no desenvolvimento das competências socio-emocionais. Algumas investigações têm vindo a salientar a relação entre as competências socio-emocionais desenvolvidas pelos professores e a eficácia e qualidade do processo ensino-aprendizagem dos estudantes (Cejudo & López-Delgado, 2017).

A experiência aprendizagem da destes professores permitir-nos-á realçar a importância dos programas SEL e a necessidade de os implementar nas escolas, uma vez que chama a atenção para os benefícios que têm surgido, tanto para os professores como para os alunos, como a diminuição de comportamentos disruptivos bem como o aumento de desempenho académico.

Uma vez apresentadas os benefícios que os programas SEL podem trazer e no sentido de completar o estado de arte sobre o tema em questão, o presente estudo pretende descrever a construção de um programa de intervenção de competências socio-emocionais, completamente adaptado às necessidades de uma turma de 4º ano, que tem vindo a apresentar ao longo dos últimos 3 anos comportamentos disruptivos, podendo assim ser considerado um estudo de caso. A construção do programa baseou-se nos domínios do SEL, mais especificamente: autoconhecimento, autorregulação, consciência social, competência relacionais e tomada de decisão responsável.

O programa teve como objetivo específico reduzir os comportamentos disruptivos dos participantes dentro e fora de sala de aula, bem como melhorar a relação, não só entre pares, como com os adultos da comunidade escolar. Para demonstrar a evolução dos participantes, foi elaborado recolha de informação a partir de uma entrevista fechada junto do professor titular. e o preenchimento de duas escalas: Assessment of Children's Emotion Scales ACES (Schultz et al., 2004; adaptação portuguesa por Alves et al., 2008) e STAI-C

The State-Trait Anxiety Inventory for Children (Spielberger, 1973; Adaptação Portuguesa por Matias et al., 2006). A recolha de informação foi realizada em dois momentos distintos, antes e após a implementação do programa. Existiu ainda uma componente avaliativa contínua, que incluiu a observação dos participantes durante as sessões, fichas de final de sessão e entrevista informais junto do corpo docente e não docente.

Perante o exposto considerámos a seguinte organização. Começado com o capítulo II, o enquadramento teórico-empírico, referindo os modelos teóricos utilizados na intervenção de programas de competências sociais, em particular referindo o SEL em contexto internacional e nacional. Considerámos, ainda, importante salientar o impacto que as competências socio-emocionais podem ter na diminuição de comportamento disruptivo e na ansiedade. No capítulo III, apresentou-se os objetivos do nosso estudo e a problemática. No capítulo IV, expôs-se a metodologia, descrevendo o delineamento da investigação, os instrumentos, os participantes e por fim descrevemos os procedimentos utilizados na aplicação de recolha de dados, antes e após a intervenção do programa. O capítulo V visa a apresentação e a descrição dos resultados obtidos, a caracterização das estratégias e materiais que foram utilizados nesta intervenção assim como a sua adaptação às necessidades específicas dos participantes. No capítulo VI, confrontamos os resultados obtidos com os modelos teóricos apresentados no capítulo II. Para finalizar, apresentamos as considerações finais no capítulo VII, juntamente com a apresentação das limitações do nosso estudo e sugestões para futuras investigações.

## **Enquadramento Teórico**

O ser humano é mais produtivo, criativo e até mesmo eficiente quando a tomada de decisão é elaborada em grupo, sendo que estes processos, de tomada de decisão, ocorrem ao longo da vida, nos contextos sociais em que está inserido, sendo um destes, o académico (Durlak et al., 2011). São muitos os autores que se dedicaram ao estudo do trabalho misto entre os processos sociais e emocionais, tendo surgido nestas investigações o conceito de competências socio-emocionais (CASEL,2003; CASEL,2012;CASEL,2016; Durlak et al., 2011; Elksnin & Elksnin, 2004; Zins & Elis, 2006)

O impacto criado pelo desenvolvimento e o treino de competências socio-emocionais, em idades escolares, para Durlak et al. (2011) poderá ser significativo até à vida adulta.

Nos últimos anos, tem-se vindo a verificar que um trabalho que incide sobre as competências socio-emocionais beneficia o bem-estar dos alunos, promovendo melhorias na qualidade da sua educação e, conseqüentemente, no clima de sala de aula (Durlak et al., 2011). Alguns autores acreditam ainda que o desenvolvimento de comportamentos pró-sociais contribui para a melhoria dos resultados escolares e para a redução de problemas disruptivos (Durlak et al., 2011). Segundo Goleman (2011), é ainda espectável que o desenvolvimento de competências socio-emocionais nas escolas aumente o sucesso académico uma vez que promove o estabelecimento de interações e relações positivas entre os alunos. Com tais benefícios, tem-se vindo a verificar um aumento crescente na construção e implementação de programas de competências socio-emocionais (CASEL, 2013). No estudo de Goleman et al. (2014), verificou-se que os alunos que beneficiaram de um programa de competências socio-emocionais se acalmavam mais rapidamente depois dos intervalos, havendo uma maior prontidão para a aprendizagem de conteúdos académicos. Este tipo de programas, segundo Weissberg et al. (2003), pode ser categorizado de duas formas distintas. O programa pode assumir um papel preventivo, dirigido a um grupo, sem que exista quaisquer sinais de risco, ou pode ser um programa seletivo, dirigido a um subgrupo com características específicas e onde foram identificados alunos com comportamentos de risco (Weissberg et al., 2003).

### **1 - Competências socio-emocionais**

No início da década de 70, os psicólogos que trabalhavam em contexto escolar,

começaram a questionar-se sobre o impacto que a capacidade social poderia ter nas áreas acadêmicas (Merrell & Gimpel,1998). Também nesta altura, alguns autores se preocuparam em compreender que processos emocionais poderiam facilitar ou impedir o envolvimento acadêmico, bem como o empenho e o sucesso escolar, uma vez, na época, já se sabia que as relações e os processos emocionais afetariam as aprendizagens (Elias et al., 1997; Merrell & Gimpel,1998).

Olhando para estas em separado, as competências sociais são um construto multidimensional e complexo, consistindo um agregado de características não só comportamentais como cognitivas nas quais é expectável uma adequação emocional no desenvolvimento dos relacionamentos interpessoais (Merrell, 2008). Em 1999, Bandura, descreve as competências sociais, não como competências inatas, mas como competências que devem ser aprendidas e desenvolvidas através da observação e imitação em que a criança vai aprendendo e interiorizando a partir das suas interações sociais. Interações simples como acontecimentos comportamentais discretos (ex: agradecer e pedir perdão), constituem os componentes mais básicos das competências sociais, por outro lado, as respostas que o indivíduo dá às suas atividades e tarefas diárias constituem os componentes mais complexos destas competências (Walker et al., 1995). Assim, a combinação adequada dos dois componentes faz com que o indivíduo detenha boas relações sociais e contribui para uma adaptação positiva ao meio em que está inserido, fazendo com que seja aceite pelos pares e que lide de uma forma eficaz e adaptativa com o contexto em que está inserido (Walker et al., 1995).

Por outro lado, as competências emocionais são a habilidade que a criança tem de usar, reconhecer e regular as suas emoções de forma eficaz permitindo uma ação eficiente com terceiros bem como uma boa capacidade de resolução de problemas e situações (Elias et al., 1997). Para estes autores, podem também facilitar ou impedir o envolvimento, empenho e o sucesso acadêmico, uma vez que as relações e os processos emocionais afetam as nossas aprendizagens (Elias et al., 1997), Desta forma, para si, é importante que as escolas e as famílias trabalhem eficazmente estes aspetos do desenvolvimento para benefício de todos os estudantes (Elias et al., 1997). Embora no início as crianças aprendam apenas a compreender e a identificar emoções básicas como, o medo, a vergonha, a alegria, a tristeza e a surpresa, mais tarde, ao compreenderem não só o que sentem, mas como os outros se sentem, já se trata de um trabalho mais aprofundado, de categorização e diferenciação das suas experiências e das dos outros (Goleman, 2006).

Este trabalho, promove não só este reconhecimento como leva a que criança tenha

capacidade para regular eficazmente as suas emoções e estabelecer relações positivas com as pessoas com interage, sejam estes, pares ou adultos. Estas relações promovem o desenvolvimento de interações que podem potencializar o bem-estar da criança (Greenberg et al., 2003).

Greenberg et al. (2003) acreditam, que a junção dos processos sociais e emocionais, ou seja, que um trabalho sobre as competências socio-emocionais é fundamental para que a criança se consiga adaptar à sociedade em que coexiste, de maneira a que correspondam às necessidades do seu desenvolvimento. Para Merrell e Gueldner (2010) as competências socio-emocionais estão intrinsecamente ligadas uma vez que a vertente social está ligada à construção de relações positivas com quem interagem e a gestão de emoções é algo fundamental nesse relacionamento. Desta forma, a promoção das competências socio-emocionais é importante não só para alcançar o sucesso académico bem como para enfrentar futuros desafios da vida adulta (Elksnin & Elksnin, 2004; Raimundo, 2012).

Zins e Elis (2006), descrevem a aprendizagem socio-emocional como a habilidade da identificação de problemas, a competência para resolvê-los de forma eficaz, a gestão e identificação de emoções, não só das suas como as das pessoas que os rodeiam e ainda a construção de relações com os outros.

## **2 - Social Emotional Learning**

O conceito *Social Emotional Learning* (SEL) emergiu, em 1994, de uma reunião com um grupo de professores, investigadores e psicólogos, com o intuito de melhorar as competências socio-emocionais em contexto académico, bem como o desempenho escolar dos alunos. Estes criaram o *Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning* (CASEL), uma organização sem fins lucrativos norte-americana, fundada por Daniel Goleman e Eileen Growald, que teve como principal objetivo a promoção do SEL nas escolas dos Estados Unidos da América, assim como em contexto internacional (CASEL, 2003).

A missão do CASEL é a de estabelecer o SEL como parte essencial da educação: “We envision the world where families, schools, and communities work together to support the healthy development of all children. All children will become engaged lifelong learners who are self-aware, who are caring and connected to others, and who make responsible decisions” (CASEL, 2003).

CASEL define SEL como o processo pelo qual as pessoas desenvolvem as suas

competências sociais e emocionais para:

"Success in school and in the workplace, including the skills necessary to recognize and manage emotions, develop care, and concern for others, form positive relationships, make responsible decisions, and successfully handle the demands of growing up in today's complex society" (CASEL, 2012).

A abordagem SEL defende que, tal como acontece com as competências académicas, o desenvolvimento de competências sociais e emocionais deve ser realizado através de instrução explícita.

Para alguns autores, o SEL utiliza uma abordagem centrada no aluno, na qual é promovida participação do mesmo no seu processo de aprendizagem, desenvolvimento de comunicação e comportamentos colaborativos (CASEL, 2012; Weissberg et al., 2015). Por outro lado, Elias et al. (1997), apresentam o SEL como um processo através do qual aprendemos a reconhecer e gerir as emoções, a cuidar dos outros, a tomar boas decisões, a comportarmo-nos de forma ética e responsável, a desenvolver relações positivas e a evitar comportamentos negativos. O SEL utiliza uma abordagem centrada no estudante, incentivando sempre a participação do mesmo no processo de aprendizagem e no desenvolvimento de comunicação analítica e comportamentos colaborativos (CASEL, 2012; Weissberg et al., 2015).

O objetivo do SEL passa por instruir aos alunos que as competências socio-emocionais são promotoras de bem-estar e que as mesmas previnem problemas tanto comportamentais como emocionais. Um programa SEL bem-adaptado às necessidades dos alunos, tem a capacidade de transformar as competências sociais, o compromisso académico, reduzindo ainda a taxa de problemas de comportamento disruptivo (CASEL, 2015).

De acordo com Weissberg et al. (2015) uma das abordagens SEL mais benéficas envolve a formação de professores, de modo que ensinem de forma explícita competências sociais e emocionais, encontrando depois oportunidades para os estudantes reforçarem a sua utilização ao longo do dia.

### 2.1- Programas de competências socio-emocionais (SEL)

O desenvolvimento de competências socio-emocionais na abordagem do SEL deverá ocorrer não só dentro e fora da sala de aula, mas também fora do contexto escolar, deve ser igualmente trabalhado dentro do contexto familiar, comunitário e político

(Weissberg et al., 2015). Mais recentemente, Schonert-Reicht Kimberly (2017) examinou o papel dos professores na implementação de programas e práticas do SEL nas escolas e nas salas de aula, no qual concluiu que o sucesso dos programas SEL está diretamente relacionado com as crenças dos professores e o seu bem-estar. Assim torna-se essencial reforçar junto dos professores a importância da sua própria aquisição de boas práticas de competências socio-emocionais (Schonert-Reicht Kimberly, 2017).

Desta forma, CASEL recomenda que os programas SEL trabalhem cinco competências-chave: (1) Competência de Autoconhecimento - o aluno deve ter a capacidade de compreender as próprias emoções, objetivos pessoais e valores. Isto inclui a avaliação precisa dos nossos pontos fortes e limitações e a posse de um sentido de confiança e otimismo bem fundamentado; (2) Competências de Autorregulação – o aluno deve adquirir a capacidade de regular as emoções e os comportamentos. Isto inclui a gestão de stress, controlar os seus impulsos, estabelecer e trabalhar para atingir objetivos pessoais e académicos; (3) Competência de Consciência Social – o aluno deve ter a capacidade de adotar a perspetiva do outro e de diferentes culturas, bem como aprender a resolver problemas de forma adequada e ética, como pedir ajuda e trabalhar o seu relacionamento interpessoal; (4) Competências Relacionais – o aluno deve ser capaz de estabelecer e manter relações saudáveis e gratificantes, trabalhando sempre a comunicação o trabalho em equipa e a cooperação; (5) Competências de Tomada de Decisão Responsável – o aluno deve ter a capacidade de considerar padrões éticos, preocupações de segurança, normas éticas para evitar comportamento de risco, de avaliar realisticamente as consequências de várias ações e de ter em consideração a saúde e o bem-estar de si e dos outros (CASEL, 2003).

Estas cinco competências do CASEL refletem os domínios intra e interpessoais. O autoconhecimento e autorregulação tratam de questões dentro do domínio intrapessoal, enquanto que a consciência social e as competências relacionais trabalham competências interpessoais (CASEL, 2005). Por outro lado, a tomada de decisão responsável é tanto um processo individual como social e, portanto, sobrepõe-se a ambos os domínios (CASEL, 2012).

De acordo com Brackett et al. (2016), o SEL pode promover todo o potencial das crianças (social, emocional e académico) de várias formas, tonando cada abordagem do SEL única, pois a exposição aos conteúdos específicos deve ser adaptada e adequada aos alunos. Para que um programa SEL seja bem-sucedido deve ser cuidadosamente planeado,

e deve ser baseado tanto na teoria como nas necessidades do grupo. Os estudantes devem ser ensinados a aplicar competências SEL na vida quotidiana e devem ser abordadas tanto a dimensão emocional como a social da aprendizagem (Zins et al., 2004). De modo que as competências se tornem parte do repertório ativo e do quotidiano das crianças, elas precisam de ser aprendidas, apoiadas mas, mais que isso, valorizadas em diversos contextos (Elias et al., 2015).

Existe um grande número de estudos correlacionais longitudinais que indicam que o desenvolvimento de programas de competências sócio-emocionais contribui para um melhor ajustamento psicossocial dos estudantes, nomeadamente na melhoria de atitude perante a elaboração de trabalhos e de comportamento, consequentemente melhorando os resultados académicos e comportamentais (Weissberg et al., 2015). Em 2011, Durlak et al., realizaram um estudo em grade escala, com cerca de 270000 alunos, em que confirmam os efeitos significativos que o SEL tem não só no desempenho académico como nos comportamentos e atitudes em relação a si próprio e em relação ao outro. Weissberg et al. (2015), noutro estudo, concluíram que os programas SEL que são adaptados às necessidades e dificuldades dos estudantes não só melhoram o desempenho académico, comportamental e pessoal dos estudantes, mas também previnem comportamentos negativos. Para CASEL (2012) a implementação SEL pode ser benéfica em diversos contextos educacionais, incluindo nos papéis de liderança a nível escolar, professores e até mesmo com as famílias dos alunos. Para si, os fundamentos conceptuais e científicos do SEL tem como base o sucesso académico e a saúde mental de crianças e adolescentes (CASEL, 2012).

### **3 - Integração das competências socio-emocionais em contexto escolar**

Há algumas gerações atrás, a maioria dos estudantes passava apenas alguns anos na escola e acabava por desistir por motivos laborais ou económicos. Nessa altura a prioridade das escolas era o ensino das disciplinas tradicionais, tais como leitura, escrita e matemática. Contudo, os tempos mudaram e o grande desafio do século XXI para educadores, professores, famílias e comunidade está em educar crianças e jovens que sejam conhecedores, responsáveis, atenciosos e socialmente competentes (Learning First Alliance, 2001). Segundo Greenberg et al.(2003), educadores, pais, estudantes e outros membros da comunidade educacional acreditam que a escola de hoje deve ensinar para além das competências básicas (leitura, escrita, contagem).

Atualmente, a escola é o local onde as crianças e adolescentes passam mais tempo do seu dia, sendo nesta, que a maior parte das crianças forma as suas amizades e relacionamentos sociais. Os jovens passam agora mais anos na escola e estão mais expostos a questões de depressão, isolamento social, ou outras problemáticas. Isto exige que desenvolvam concentração, controlo de impulsos e regulação emocional (Lopes & Salovey, 2004). A escola deve reforçar a aprendizagem das competências socio-emocionais, da saúde e do empenho cívico dos alunos como cidadãos (Greenberg et al., 2003). Deste modo é essencial que a escola proporcione a aprendizagem de competências socio-emocionais seja com um objetivo promotor ou preventivo (Merrel & Gueldner, 2010), não só para promover estas competências de uma forma holística, mas também com o objetivo de impulsionar, o sucesso académico, o bem-estar e a melhoria dos relacionamentos sociais, dentro e fora do contexto escolar (Bird & Sultman, 2010).

Nas últimas duas décadas, os resultados de estudos realizados em contexto educacional, demonstram a importância que os comportamentos pró-sociais podem desempenhar na promoção do sucesso académico (Blake et al., 2015). Assim a promoção de competências socio-emocionais em contexto académico pode levar a uma melhoria significativa na interação social, promovendo comportamentos respeitosos, seguros e saudáveis contribuindo ainda para a ética dos estudantes quer seja no contexto escolar, como familiar e até mesmo nas interações com a comunidade envolvente (Shaps & Weissberg, 2015). Os programas de competências socio-emocionais ajudam ainda o aluno a angariar competências que serão úteis não só para o seu presente bem como para o seu futuro enquanto cidadão, obtendo ainda valores e competências que serão valorizadas a nível profissional (Elias et al., 1997; Epstein & Dauber, 1991).

Para que os programas de competências socio-emocionais em contexto escolar alcancem uma maior eficácia é importante que exista o envolvimento não só das crianças e adolescentes, como de todo o corpo docente, não docente, famílias e comunidade, pois esta articulação pode assumir uma diferença significativa no desenvolvimento psicológico, não só a nível emocional como social das crianças/adolescentes (Epstein & Dauber, 1991).

A Coordenação Nacional de Saúde Mental (2008) fez da implementação de programas de educação em saúde mental uma prioridade, incluindo os que visam promover competências pessoais e sociais. Os problemas comportamentais, emocionais e de saúde mental das crianças/ jovens em idade escolar têm vindo a crescer, com um impacto significativo no desempenho escolar, obesidade e comportamentos de risco (Greenberg et

al., 2003). Assim, a missão da escola de hoje deve ser reinventada, com a finalidade de abordar estes problemas, para além do seu papel na aprendizagem e desempenho académico. A escola deve participar ativamente na promoção da saúde mental e bem-estar dos estudantes ao longo da vida (Durlak et al., 2011; Kickbush, 2012).

Segundo Elias et al., (1997) as escolas serão mais bem-sucedidas se fizerem da sua missão educacional a promoção de aprendizagens sociais, emocionais e académicas junto das crianças, uma vez que a aprendizagem social e emocional tem um papel fundamental na melhoria do desempenho académico e da aprendizagem ao longo da vida das crianças. Em 2004, Zins et al., mostraram novas provas consideráveis de que o SEL não só pode melhorar o desenvolvimento social como a saúde mental dos estudantes.

Uma análise de programas socio-emocionais chegou a um consenso de que os programas são eficazes na redução de comportamentos disruptivos e na melhoria do sucesso escolar (Durlak & Wells, 1997; Durlak et al., 2011). Assim podemos dizer que o SEL melhora consideravelmente o comportamento em sala de aula, capacidade de gestão de stress e a depressão e até mesmo a autorregulação (Payton et al., 2008; Durlak et al., 2011).

### 3.1.- Programas SEL em Portugal

A grande maioria dos estudos realizados em que o modelo SEL foi implementado teve lugar em escolas norte americanas. Apenas em, 2015, Torrente et al., perceberam que o modelo SEL pode ser facilmente implementado nas escolas europeias, pois grande parte dos países europeus dá relevância nos seus currículos escolares ao panorama encontrado no modelo SEL.

A primeira referência a um estudo sobre o impacto das competências socio-emocionais em Portugal, foi apenas em 2011, como tal, podemos considerar que este tema é relativamente recente, em contexto nacional (Faria, 2011). Apesar de em Portugal, ser um tema recente, o estudo de competências socio-emocionais tem vindo cada vez mais a ganhar relevância, em contexto escolar (Faria, 2011).

Segundo o decreto de Lei nº 86/1986 é estipulado que a organização curricular das escolas deva ter em conta, a promoção do desenvolvimento físico, motor, cognitivo, afetivo, social e moral dos alunos. Nos últimos 30 anos as escolas em Portugal passaram por muitas transformações, relativamente às quais o governo tem vindo cada vez mais a apostar na promoção das questões do desenvolvimento socio-emocional (Costa e Faria, 2013).

No entanto o desenvolvimento da promoção específica de competências sociais e emocionais só começou, no final da década de 90, com o surgimento de alguns programas de intervenção. Em 1997, o Ministério da Educação publicou um programa pioneiro para impulsionar as competências socio-emocionais, o *Manual do Programa de Promoção e Educação para a Saúde*. A investigação longitudinal de programas associados ao *Manual do Programa de Promoção e Educação para a Saúde* apresentou a importância da formação de professores e profissionais para a implementação do programa (Pinto e Raimundo, 2016).

O SEL em Portugal ainda tem um longo caminho a percorrer, principalmente na sua implementação em escolas. Contudo, recentemente, o governo português tem revelado interesse na implementação de programas como forma de prevenção (Costa e Faria, 2013). Em 2016, o Ministério da Saúde publicou o *Manual para a Promoção de Competências Sociais e Emocionais nas Escolas*, sendo que o seu principal objetivo é servir como recurso pedagógico para facilitar a formação e implementação de um projeto de promoção da saúde mental nas escolas baseado nos programas SEL (Carvalho et al., 2017).

No ano seguinte, em 2017, o governo português elaborou o *Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória* em que descreve dez competências chave que devem ser adquiridas pelos alunos antes de acabarem o ensino obrigatório. Nestas competências pode-se encontrar em destaque o desenvolvimento pessoal, as competências em relações interpessoais e a autonomia. Dentro das competências das relações interpessoais é importante que os alunos trabalhem a interação com o outro em diferentes contextos emocionais e sociais, pois estas interações permitem o reconhecimento, a expressão e a gestão de emoções, bem como a, construção de relações, estabelecimento de objetivos e resposta eficaz a necessidades pessoais e sociais (Martins et al., 2017).

Já a autonomia e o desenvolvimento pessoal são trabalhados pelos processos nos quais o aluno desenvolve a sua capacidade de integrar o pensamento, a emoção, o comportamento, autorregulação, a construção de autoconfiança, motivação para aprender, iniciativa e na tomada de decisão informada, fazendo ainda com que o aluno aumente a sua autonomia em várias dimensões do conhecimento (Martins et al., 2017).

Para Costa e Faria (2013) é importante identificar investigações que demonstrem a implementação de programas de SEL nas escolas portuguesas e a sua relação com o sucesso escolar, ao mesmo tempo que sensibilizam a comunidade educativa para as boas práticas dentro das escolas.

#### **4. -Impacto da relação com os pares nas competências Socio-emocionais**

##### 4.1. – Impacto das relações negativas

A partir do pré-escolar até ao final da escolaridade obrigatória, os alunos devem aprender a trabalhar uns com os outros em sala de aula, interagindo de forma eficaz em contexto de recreio e durante a hora do almoço (Rubin et al., 2015). À medida que as crianças crescem o contexto social vai ficando cada vez mais complexo, devido ao aumento da exigência cada vez maior para que a criança se consiga posicionar no lugar do outro, compreender e dar sugestões sociais, gerir as suas emoções, controlar os seus impulsos e comportamentos agressivos (Rubin et al., 2015).

Podemos dizer que o sucesso social é um desafio para muitos alunos, pois a vida social dos estudantes pode ser comparada a uma moeda com duas faces, em que por um lado, os pares podem beneficiar os alunos de um ponto de vista socio-emocional, mas, por outro, também podem causar stress social através de conflitos (Rubin et al., 2015). Ocasionalmente é normal que todas as crianças sofram de stress social e que entrem em conflito com os seus pares. Em casos mais extremos, os alunos podem ter dificuldade grave na interação com os pares sofrendo de rejeição, exclusão social e até mesmo de *bullying* (Gresham et al., 2004).

Miller-Johnson et al. (2002), mostram que as crianças que não possuem um desenvolvimento socio-emocional adequado à sua idade, têm dificuldades em manter relações significativas com os pares na escola. Estas crianças são frequentemente rejeitadas pelos pares que conseqüentemente apresentam problemas de conduta, nomeadamente comportamentos disruptivos, apresentando ainda dificuldade na gestão de sentimento e no controlo de impulsos. Esta situação leva a que, conseqüentemente os pares evitem brincar ou elaborar atividades com receio de como é que a criança vai reagir. (Miller-Johnson et al., 2002).

Em situações de conflito, os pares fornecem *feedback* negativo imediato, reagindo na maioria das vezes agressivamente (de forma física e/ou verbal) em relação aos outros ou com grande angústia (Pepler et al., 1998). Por vezes, este *feedback* ajuda as crianças no processo de autocorreção do seu comportamento, no entanto, para cerca de um terço das crianças, o *feedback* dos pares aumenta a agressão e a angústia (Pepler et al., 1998).

Frequentemente os estudantes que possuem pobres competências socio-emocionais sofrem de *bullying*, aumentando assim o risco de desenvolver problemas a nível da saúde mental, como ansiedade e depressão (Gresham et al., 2004). Quando crianças vulneráveis

sofrem de exclusão e vitimização por parte dos pares, perdem o seu sentido de segurança e de pertença em relação ao grupo de pares, afetando assim as capacidades socio-emocionais da criança (Lereya et al., 2015). Assim alguns autores concluíram, que baixos níveis de competências socio-emocionais podem levar à concretização de vítimas e *bulllys* (Gresham et al., 2004; Lereya et al., 2015).

#### 4.2. – Impacto das relações Positivas

À medida que as crianças aprendem a gerir as suas emoções, tornam-se cada vez mais capazes de evitar situações de confronto e começam a resolver os conflitos com os pares de forma positiva (Pepler et al., 1998).

Na existência de relações positivas entre pares, estas contribuem de forma crítica para um desenvolvimento socio-emocional saudável. As crianças saem beneficiadas do apoio socio-emocional que os pares, nomeadamente os amigos, oferecem. Nesta interação positiva, entre pares, as crianças aprendem competências socio-emocionais importantes que são essenciais para o seu futuro. No entanto fazer e manter amigos, assim como, lidar com dinâmicas de grupo, requer tanto competências pessoais (ex: compreensão e gestão dos sentimentos, controlando os impulsos) como capacidades interpessoais (ex: compreensão dos outros, comunicação eficaz, negociação e resolução de problemas). A interação com os pares ajuda a construção destas aptidões (Miller-Johnson et al., 2002).

Estas interações têm características únicas que contribuem para o desenvolvimento da criança, uma vez se trata de interações em pé de igualdade (Jones et al. 2015). As situações de conflito podem desempenhar um papel positivo pois nesta interação com os pares, oferecem-se oportunidades de aprendizagem que podem promover a compreensão de novas perspetivas e sentimentos do outro, estimulando o crescimento da capacidade de resolução de problemas (Rubin et al., 2015).

A interação com sucesso entre pares requer a construção de competências relacionais, em que o SEL define como a capacidade de estabelecer e manter relações saudáveis e gratificantes com diversos indivíduos e grupos. As competências relacionais incluem: a capacidade de comunicar, ouvir, cooperar com os outros, resistir a pressões de forma adequada, negociar conflitos de forma construtiva, procurar e oferecer ajuda quando necessário. Embora estas capacidades sociais se desenvolvam de uma forma e individual na criança, elas são adquiridas, praticadas, e aperfeiçoadas durante as interações com os pares (CASEL, 2005).

Uma vez que a interação com os pares tem consequências na vida adulta dos alunos, vários autores verificam a necessidade de se criar programas de prevenção e de

intervenção no sentido de proteger os mesmos contra processos negativos dos pares, particularmente rejeição, exclusão, intimidação, bem como de promover culturas de pares positivas que apoiem o desenvolvimento socio-emocional saudável de todos crianças e jovens (Jones et al. 2015; Lereya et al., 2015).

## **5 - Comportamentos disruptivos e competências socio-emocionais**

Podemos dizer que as situações de conflito têm sido uma realidade frequente nas escolas portuguesas. Nas últimas décadas a gestão de conflitos e a compreensão da origem dos mesmos são preocupações constantes para os psicólogos educacionais (Valente & Lourenço, 2020). Estes conflitos afetam, não só, a qualidade de aprendizagem dos alunos bem como o desempenho dos professores, neste sentido, os comportamentos disruptivos são um dos fatores que afetam negativamente, a relação professor-aluno (Meyer & Turner, 2007).

Em 2004, Jordan e Troth, demonstraram que, quando existe, promoção de emoções positivas em sala de aula, quer seja entre professor-aluno ou aluno-aluno, é mais, provável que, os conflitos sejam resolvidos com sucesso. Como tal, as competências relacionais e emocionais têm sido nos últimos anos um tema emergente da investigação em educação, uma vez que as relações emocionais entre professores e alunos são a parte mais importante do processo de ensino e aprendizagem, segundo Jordan e Troth (2004).

Na maioria das vezes as causas de conflito frequentemente identificadas, incluem falta de inteligência emocional, falta de comunicação e falta de apoio dos pares (Almost et al., 2016). Os conflitos entre os alunos podem conduzir a comportamentos agressivos e/ou de oposição, de forma sistemática, para com os seus pares e adultos, nomeadamente os pais, professores e auxiliares de ação educativa. Este tipo de comportamento coloca em causa um ambiente saudável de aprendizagem, conduzindo ao aumento do insucesso escolar (Weissberg, et al., 2015). No entanto tem-se vindo, cada vez mais, a comprovar que os programas que se concentram na promoção de competências socio-emocionais são capazes de reduzir os múltiplos comportamentos problemáticos (Greenberg et al., 2003). Em 2016, Almost et al., referem que quanto maior for a inteligência emocional do aluno mais elevada será a sua capacidade de resolução de problemas e conflitos.

Enquanto os comportamentos agressivos e de oposição estão associados a problemas escolares, o comportamento pró-social (ex: comportamento empático e responsável) tem sido associado a notas altas, através da obtenção de altos resultados em

testes, bem como, da aceitação pelos pares (Wentzel & Wigfield, 1998). Os programas de competências socio-emocionais no 1º ciclo, em que são trabalhadas competências sociais na prevenção da violência e formação de resolução de conflitos, surgiram como objetivo de promover um comportamento socialmente responsável e desencorajar um comportamento agressivo (Greenberg et al., 2003). Em 2006, Riggs et al., relatam que os alunos que receberam intervenção através de programas SEL no primeiro ciclo, têm 42% menos probabilidade de relatar agressões físicas do que os estudantes que nunca tenham estado em programas SEL. Uma chave para a eficácia, dos programas universais SEL é a autorregulação e o autocontrole, dos alunos que conseqüentemente conduzem à redução de problemas de comportamento (Riggs et al., 2006).

## **6– Relação da aprendizagem socio-emocional (SEL) e a ansiedade**

A ansiedade, é uma resposta cerebral, que permite que os indivíduos respondam a ameaças, sejam estas, reais ou potenciais. No entanto, por vezes, esta resposta é excessiva e mal-adaptada, tornando-se uma condição psicopatológica (Vasey & Dadds, 2001). Especialmente em crianças e adolescentes, as perturbações de ansiedade são uma das psicopatologias mais comuns, que afetam negativamente várias áreas das suas vidas, nomeadamente a vida social e académica (Mazzone et al., 2007). A ansiedade, pode impedir os estudantes de se conseguirem concentrar, pode instilar medos debilitantes, bem como impedir que os alunos tenham um desempenho correspondente ao seu potencial máximo (Pahl & Barrett, 2010).

Desta forma, é fundamental que os alunos aprendam e adquiram aptidões socio-emocionais positivas com a finalidade de, melhorar a forma como lidam com a ansiedade, uma vez que, caso os estudantes não adquiram estas aptidões poderão sofrer um impacto negativo no seu desempenho académico a longo prazo (Gunn, 2020). Os sentimentos relacionados com a ansiedade podem ser muito angustiantes e difíceis de lidar. Ensinar e ajudar, os alunos a melhorar as suas competências socio-emocionais, pode rever-se fundamental para estabelecer o bem-estar académico, social e emocional dos alunos e conseqüentemente a sua ansiedade (Gallegos-Guajardo et al, 2015).

Com base no SEL existem competências interpessoais e intrapessoais. As intrapessoais funcionam como prática reflexiva, em que o aluno deve ser capaz de identificar pontos fortes e áreas de crescimento pessoal. Referem-se ainda, a formas de lidar consigo próprio, com os seus pensamentos, consciência, crenças, bem como, com a capacidades para facilitar a mudança (CASEL, 2020). Algumas destas capacidades

incluem, a adaptabilidade (ser flexível em uma situação), a autorregulação (controlar os impulsos) o reconhecimento dos conhecimentos, mas também incluem outras competências como o otimismo (ter uma mentalidade positiva), a liderança (ser capaz de delegar tarefas e de planificar), a gestão do stress (ser capaz de gerir o stress), a resiliência (capacidade de superar adversidades) e, por ultimo, a capacidade de ter um conjunto de valores que demonstram empatia, respeito e responsabilidade (CASEL, 2020). As competências interpessoais são competências, conhecimentos e atitudes dirigidas a outras pessoas (CASEL, 2020). Neste tipo de competências estão incluídos, a empatia (conseguir colocar-se no lugar dos outros), a consciência social (estar aberto às perspectiva do outro), a colaboração (trabalhar juntos como uma equipa), a resolução de conflitos (trabalhar em conjunto para resolver problemas numa forma eficiente), a comunicação e escuta ativa (falar, ouvir, validar, e compreender), a responsabilização (assumir responsabilidade pelas próprias ações) e a motivação (inspirando-se a si próprio e a outros para atingir objetivos (CASEL, 2020).

Embora a ansiedade não fique necessariamente erradicada, a intervenções com base no SEL, apoiam a criança para que aprenda a gerir a sua ansiedade, e não se deixar controlar ou dominar, por esta. Os programas de competências socio-emocionais ajudam a estabelecer competências emocionais que estão, muitas vezes, comprometidas em crianças que apresentam ansiedade (Pahl & Barrett, 2010).

Em 2018, Stocker e Gallagher, mostraram que os estudantes que, possuíam boas competências socio-emocionais eram mais capazes de comunicar as suas emoções, expressar-se de uma forma saudável e tinham melhor capacidade para lidar com sentimentos desconfortáveis. Estes dados indicam, que os alunos experienciam um sentimento de maior controlo e uma redução significativa nos níveis de ansiedade. Os autores, concluíram ainda, que os alunos que possuíam competências socio-emocionais elevadas, eram mais capazes de processar sentimentos e de superar preocupações e medo.

Programas com base no SEL, permitiram aos alunos, adquirirem capacidades de liderança, capacidade de gerir os seus medos, preocupações, tempo, e stress, tornando-os capazes de comunicar os seus sentimentos, lidar com as suas emoções, resolver problemas, regular as suas emoções, demonstrar empatia, responsabilidade, e demonstrar otimismo. Desta forma, pode-se dizer que estão melhor equipados para lidar com os fatores de stress e de adversidade. A partir de um trabalho que incide nas competências socio-emocionais, os sujeitos permanecem positivos esperançosos, e trabalham continuamente, para melhorar, individualmente e socialmente, em conjunto com os outros à sua volta (CASEL, 2020).

## PROBLEMÁTICA DE INVESTIGAÇÃO

### 1- Problemática e Quadro Conceptual

A revisão de literatura demonstra que os programas de competências socio-emocionais têm um impacto positivo nas crianças e adolescentes que neles participam, nomeadamente, aumentando as competências relacionais e emocionais e promovendo, assim, o bem-estar dos alunos (Corcoran et al., 2018; Durlak et al., 2011). Adicionalmente, muitos estudos demonstram ainda que estes programas podem beneficiar e ajudar crianças que apresentam comportamentos disruptivos e dificuldades de aprendizagem (Alzahrani et al., 2019; Del Prette & Del Prette, 2010) já que, ao contribuírem para o desenvolvimento de comportamentos pró-sociais, contribuem também para a melhoria dos resultados escolares e redução de problemas disruptivos (Durlak et al, 2011).

Neste sentido, a promoção de competências socio-emocionais de programas SEL, desenvolvidos em contexto académico, pode levar a uma melhoria significativa na interação social, promovendo comportamentos de respeito pelo outro, segurança e saúde mental, contribuindo ainda para o desenvolvimento de princípios éticos nos estudantes, quer seja no contexto escolar, como familiar e até mesmo nas interações com a comunidade envolvente (Shaps & Weissberg, 2015). Assim, os programas SEL, não só tem como objetivo melhorar as competências interpessoais dos alunos como as intrapessoais, permitindo que as crianças adquiram competências de gestão emocional com impacto na melhoria do controlo da ansiedade (Pahl & Barrett, 2010).

A partir da análise da eficácia dos programas SEL, é notória a existência de diversidade na forma como os diferentes programas são aplicados (Durlak et al., 2011), nomeadamente no que diz respeito ao foco de investigação, competências e domínios do SEL, comportamentos, atitudes e até mesmo no formato da implementação dos programas (Sklad et al., 2012). Apesar dos programas SEL partirem do mesmo enquadramento teórico, este facto não é sinónimo de eficácia, pois a forma e estrutura da implementação deve ser tida em conta, mais especificamente, deve-se ter em conta as necessidades, qualidades e a evolução dos próprios participantes (Durlak, 2015).

O presente estudo tem como ponto de partida um pedido de ajuda por parte da coordenadora de 1º ciclo de uma escola de Ensino Básico devido aos problemas de comportamento que uma turma de 4º ano apresentava e para a qual já teriam sido utilizadas

diferentes estratégias de controlo, sem sucesso. Assim, a coordenadora e o professor titular, manifestaram preocupações relacionadas com:

- A atitude e comportamento dos alunos dentro e fora de sala de aula - a turma apresentou comportamentos disruptivos na sala de aula quer com a professora titular quer com os professores de Atividades de Enriquecimento Curricular (AECs) e em recreio com outros alunos e com as assistentes operacionais.
- Relacionamento hostil dos alunos não só com os pares bem com todos os adultos envolventes na comunidade escolar;
- Ansiedade dos participantes – os alunos apresentam estar continuamente sobre um estado de alerta, estado sempre preparados para se defenderem e “atacarem” (verbalmente ou fisicamente) os colegas. Os alunos apresentam alguma dificuldade na autorregulação das suas emoções.

A partir de um pedido ajuda e da revisão de literatura propôs-se a implementação do programa de competências socio-emocionais junto da turma de 4º ano. Este programa pretende contribuir não só para o bem-estar destes alunos bem como para a melhoria do seu comportamento através da promoção das competências socio-emocionais (Del Prette & Del Prette, 2010)

## **2- Objetivos do Estudo**

O presente estudo apresenta os seguintes objetivos:

- 1- Desenvolver, descrever e aferir um programa de competências socio-emocionais à luz das necessidades da turma, intitulado de “Vamos fazer psicologia”;
- 2- Avaliar o impacto do programa na turma no que diz respeito às suas competências socio-emocionais;
- 3- Avaliar o impacto do programa no comportamento disruptivo da turma;
- 4- Avaliar o impacto do programa nos níveis de ansiedade da turma;

Assim, propõem-se testar as seguintes hipóteses de investigação, todas estas relacionadas com as melhorias promovidas pelo programa em estudo:

Na 1ª hipótese, é esperado que os alunos que frequentaram o programa apresentem valores mais elevados na sua perceção de competências socio-emocionais no final do programa, especificamente, consciência social, autoconhecimento, tomada de decisão

responsável, competências relacionais e autorregulação.

Na 2ª hipótese, é esperado que os alunos que frequentaram o programa apresentem menos comportamentos disruptivos em sala de aula e no recreio no final do programa.

Para finalizar, no que respeita à 3ª hipótese, é esperado que os alunos que frequentaram o programa apresentem valores mais baixos de ansiedade no final do programa do que no início do mesmo.

O presente programa “Vamos fazer Psicologia”, propõem desenvolver, numa turma de 4º ano, competências socio-emocionais. O presente programa propõe ainda ter em conta os seguintes objetivos específicos:

- Aumentar as competências socio-emocionais dos participantes- pretende promover as competências de consciência social, autoconhecimento, tomada de decisão responsável, competências relacionais e autorregulação;
- Diminuir comportamentos disruptivos dos participantes em contexto escolar;
- Diminuir a ansiedade dos participantes do programa;
- E por fim, promover relações empáticas, e o aumento da colaboração e ajuda entre os participantes

## MÉTODO

### 1.-Delineamento da Investigação

#### 1.1.-Estudo de Caso

A investigação qualitativa dentro do contexto educacional, permite a recolha de dados num ambiente natural, de forma direta. Esta pode ser composta, não só pelo investigador bem como com o instrumento principal da recolha de dados, na qual o investigador tem como principal objetivo interpretar e sustentar a interpretação com base nas suas observações e outros possíveis dados (Bogdan & Biklen, 1994; Stake, 2009).

Sendo esta uma investigação de teor descritivo, os dados que vão sendo recolhidos ao longo da investigação têm como principal fonte de informação a observação direta, entrevistas, notas de campo, fotografias e até mesmo vídeos (Bogdan & Biklen, 1994). Como tal, os procedimentos de recolha de dados e tratamento dos mesmos não são limitados, podendo mesmo incluir a recolha quantitativa, numa versão semi-experimental, através de provas/testes, escalas, questionários, etc. No entanto, é fundamental ter em conta a importância das reflexões e análise feita pelo investigador, tendo este que procurar associar as suas recolhas junto dos conhecimentos científico já comprovados (Creswell, 2012).

Neste sentido, tendo em conta que o presente estudo tem como principal objetivo documentar o desenvolvimento e implementação de um programa de competências socio-emocionais adaptado às características específicas de uma determinada turma, optou-se pela realização de um estudo de caso.

Para a análise de um estudo de caso uma das técnicas mais utilizadas é a utilização de lógicas de correspondências de padrões, isto é comparar um padrão que se baseia no resultado do estudo de caso junto da previsão (hipótese ou questões) feita antes da recolha dos dados. Caso os padrões empíricos e previstos aparentem ser semelhantes, podemos concluir que os resultados podem ajudar o estudo de caso a reforçar a sua validade interna.

Ventura (2007) propõem que a elaboração de um estudo de caso, seja realizada de uma forma flexível tendo, no entanto que cumprir determinadas fases de delineamento, especificamente: a definição do caso que irá ser explorado, seguido pela recolha de dados, passando por uma triagem, análise e interpretação dos resultados obtidos e, para finalizar, a construção de um relatório.

Os estudos de caso podem, por um lado, apresentar um carácter explicativo no qual o investigador procura relacionar o *porquê* das suas variáveis ou o *como* e, por outro, pode ter um carácter descritivo dando prioridade às correspondências de padrões relevantes que foram previstos (Vaughan 1992; Yin, 2001). Deve-se ter em conta que o procedimento é, de certa forma, dedutivo, pois é feito com base nas declarações apresentadas no início do estudo de caso (Yin, 2001). Assim, o presente estudo de caso possui um cariz eminentemente descritivo na medida em que visa a descrição de um programa adaptado a um caso específico recorrendo a uma abordagem simultaneamente qualitativa (e.g., observação direta, análise de entrevistas) e quantitativa (e.g., questionários de avaliação inicial e avaliação final de competências). Providencia, ainda, informação útil no sentido de perceber em que medida o desenvolvimento de um programa de intervenção com uma turma com dificuldades de comportamento pode melhorar as suas competências socio-emocionais e os seus problemas comportamentais.

O presente programa foi elaborado no sentido de combater as preocupações apresentadas pela diretora pedagógica do 1º ciclo e pelo professor titular. Sendo ainda importante frisar, que as construções de todas as sessões, foram sempre sendo adaptadas tendo em conta o processo evolutivo assim como as necessidades sentidas pelos alunos. O delineamento do estudo contempla, assim, 3 fases que consistem, em primeiro lugar, na aplicação de instrumentos de avaliação inicial (entrevistas, questionários e observação), em seguida, no desenvolvimento e implementação do programa de competências socio-emocionais e sua monitorização e, por fim, na avaliação final com recurso aos mesmos instrumentos utilizados na fase inicial.

## **2 – Participantes**

Os participantes são 24 alunos de uma turma de 4º ano de uma escola pública de 1º ciclo do Ensino Básico da região de Oeiras, identificados pela coordenadora do 1º ciclo e pelo professor titular, como tendo dificuldades ao nível do comportamento, mais especificamente, pela manifestação de comportamentos disruptivos dentro e fora da sala de aula, falta de cooperação e atitude negativa perante os pares e adultos da comunidade educativa. As suas idades estão compreendidas entre os 9 e 11 anos (4,17 dos participantes tinham 9 anos, 87,5 tinham 10 e os restantes 8,33% tinham 11 anos), sendo que 75% dos alunos eram rapazes e 25% raparigas.

Relativamente à nacionalidade dos alunos, cerca de 12,5% não têm nacionalidade portuguesa (entre eles origem brasileira, filipina e venezuelana) sendo que os restantes 87,5% são crianças de nacionalidade portuguesa.

Devido a alguns impedimentos burocráticos, por parte da escola, não foi possível obter dados concretos acerca dos dados sociodemográficos da turma, no entanto o professor (através de conversas informais) afirma que a sua turma, agrega crianças das quais pertencem a famílias com um estatuto socioeconómico médio/ médio-alto.

Para além dos alunos do 4º ano, este estudo contou com a participação do professor titular não só no processo de avaliação (entrevista diagnóstico, e entrevista pré e após intervenção) durante o processo interventivo. O professor ajudou o investigador a organizar e a tirar dúvidas nos grupos de trabalho, a regular o comportamento os participantes

Também na fase de avaliação inicial (entrevista diagnóstico) a Diretora do 1º ciclo do agrupamento, mostrou-se sempre disponível para avaliar as dificuldades apresentadas pelos alunos nos últimos anos.

### **3.- Instrumentos e Procedimento de Recolha**

#### **3.1.- Recolha de dados antes e após a intervenção**

Após a seleção do grupo interventivo, com o apoio do conselho diretivo, iniciou-se o processo de pedidos de autorização, junto dos respetivos encarregados de educação. Após ter sido metodicamente explicado junto dos pais, pelo professor titular, o objetivo do presente estudo, os pedidos de autorização para a participação do programa de intervenção foram assinados pela coordenadora de 1º ciclo e pelo país dos participantes (Anexo, F).

Uma vez que o pedido de intervenção partiu da escola, começou por realizar-se uma entrevista de diagnóstico no final do mês de Setembro, junto do professor titular bem como com a coordenadora de 1º ciclo. Esta entrevista aberta, teve como objetivo de fazer um levantamento das necessidades e dificuldades sentidas pelos docentes.

No início de Outubro foi realizada uma entrevista semi-estruturada (Anexo, A) junto do professor titular com o objetivo de se recolher informação no âmbito das competências socio-emocionais das crianças da turma e a sua perceção sobre as mesmas. Esta entrevista foi também realizada no final do programa com o intuito de se apurar se houve evolução ou alteração dessas perceções iniciais e, em caso afirmativo, clarificar o que mudou. Esta entrevista, composta por 20 perguntas, foi concebida com o objetivo de avaliar a turma nos diferentes domínios do SEL (CASEL, 2005) – Autoconhecimento (e.g. Pergunta 4- “Os

alunos identificam as suas emoções na situação?”) , Autorregulação (Pergunta 18 –“ Acha que os seus alunos são impulsivos?”), Competências relacionais (Pergunta 11 –“Em que medida é que os alunos cooperam uns com os outros? (se oferecem ajuda aos colegas, existe entreajuda nos trabalhos?”), Consciência Social (Pergunta 5 – “Os alunos conseguem pôr-se no papel do outro?”), tomada de decisão e responsabilidade (Pergunta 16 “Perante um conflito, os alunos conseguem resolver os conflitos entre eles? De que forma?”) (Anexo, A). A entrevista foi analisada da entrevista foi realizada a partir nas competências apresentadas por os alunos, antes e após o programa.

No início de Outubro, antes da implementação do programa, foram aplicadas duas escalas: *Escala de Avaliação do Conhecimento Emocional* (EACE, Alves et al., 2008), que teve como principal objetivo avaliar o conhecimento emocional de cada participante, procurando identificar como é que as crianças relacionam as emoções com determinadas situações, faces e comportamentos; a segunda, *Escala STAI-C* (The State-Trait Anxiety Inventory for Children, Matias, 2006), teve com finalidade compreender e analisar traços gerais de ansiedade.

A aplicação das duas escalas foram realizada em sala de aula tendo-se clarificado as questões referentes ao anonimato, ao facto de que não existirem respostas certas ou erradas, que era importante que respondessem a todos os itens, sublinhando que o preenchimento das escalas era individual. Houve preocupação em ajudar as crianças sinalizadas pelo professor como tendo dificuldades de leitura e escrita na leitura dos itens das escalas.

Apresentam-se seguidamente, de modo mais detalhado, os instrumentos utilizados:

a) *Escala de Avaliação do Conhecimento Emocional* (EACE, Schultz et al., 2004; adaptação portuguesa por Alves et al., 2008).

Esta escala, adequada para crianças que frequentam o 1º ciclo (dos 5 aos 11 anos), tem como propósito avaliar o conhecimento emocional da criança, sendo dividida em três subescalas diferentes: *Situações emocionais*, *Comportamentos emocionais* e *Expressões faciais*.

Na subescala *Situações sociais* (15 itens) e, é dada à criança a descrição de uma situação sendo pedido à criança que reconheça a emoção associada à situação. A criança deverá escolher uma das cinco possíveis emoções: *Triste*, *Contente*, *Assustado*, *Zangado* ou *Normal*.

Na subescala *Comportamentos sociais* (15 itens), é dada à criança um exemplo de uma interação social que envolve o comportamento (item 2 da subescala Comportamentos Sociais, e.g. “Tu vês a Sónia a bater na Ivone”), sendo pedido à criança que reconheça a emoção associada ao comportamento. A criança deverá escolher uma das cinco possíveis emoções: *Triste, Contente, Assustado, Zangado* ou *Normal*.

A subescala *Expressões Faciais* contém 20 itens, consistindo em fotografias de crianças de várias etnias que frequentam o 1º ciclo que retratam através das suas expressões faciais a alegria, a raiva, a tristeza e o medo, bem como expressões ambíguas que não transmitem emoções. O investigador mostrou aos alunos as imagens num projetor da sala, uma a uma, perguntando, em cada uma delas, se a criança que estava nas fotografias se encontrava feliz, triste, assustada ou com raiva.

Para obter avaliação do conhecimento emocional, começa-se, em cada subescala, por pontuar com um ponto as respostas corretas e 0 pontos as respostas incorretas. De seguida passa-se a fazer o somatório dos pontos obtidos em cada subescala adquirindo as pontuações das subescalas de *Situações sociais, Comportamentos sociais e Expressões Faciais*. No sentido de alcançar o valor de precisão do conhecimento emocional, temos que obter o valor de PEC (Perceção Emocional Correta), para tal fazemos o somatório dos resultados obtidos em cada subescala.

A adaptação da escala para a população portuguesa (Alves, 2006) possui bons valores de consistência interna, sendo que *alpha* de *Cronbach* se situa em .74 para crianças entre os 5 e os 6 anos e .70 para crianças entre os 8 e 9 anos. Alves (2006), verifica ainda que não existe uma diferenciação em função do sexo, concluindo ainda que o conhecimento emocional das crianças vai aumentando com o tempo.

#### b) STAI-C The State-Trait Anxiety Inventory for Children (Spielberger, 1973)

O STAI-C é um instrumento que foi aferido e traduzido para a população portuguesa em 2004 por Matias, tendo como base o instrumento original de Spielberg (1973). Esta escala foi selecionada para avaliar de forma generalizada traços de ansiedade em crianças dos 9 aos 12 anos de idades.

A escala de tipo Likert de três pontos (1= Quase nunca; 2= Às vezes e 3 = Frequentemente) é composta por 20 itens, sendo solicitado aos participantes que respondam

“da forma como se sentem no preciso momento”. O instrumento avalia, não só a presença de ansiedade, como a ausência da mesma, estando distribuídos os itens da seguinte forma:

- Itens que avaliam a presença de ansiedade (2, 3, 4, 6, 9, 11, 12, 16, 17 e 18)
- Itens que avaliam a ausência de ansiedade (1, 5, 7, 8, 10, 13, 14, 15, 19 e 20) – nestes itens inverte-se o procedimento de cotação (3= Quase nunca; 2= Às vezes e 1= Frequentemente).

Para obter a pontuação dos resultados brutos faz-se o somatório dos pontos obtidos nos 20 itens. Sendo que a pontuação máxima será 60, o que demonstra elevados níveis de ansiedade e a 20 o mínimo que pode ser de 20. A ausência de ansiedade traduz-se numa baixa pontuação neste instrumento (Matias, 2004). A partir da pontuação dos resultados brutos, confrontamos os resultados obtidos com a tabela de conversão. Esta escala transforma os resultados brutos em percentis, indo de 1 a 99, sendo que a sua média 50.

Na sua adaptação para a população portuguesa, a escala apresenta um *alpha de Cronbach* de .86 para os participantes do sexo masculino e .88 para o sexo feminino, revelando bons valores de consistência interna.

A utilização destes instrumentos permitiu, assim, que se acesse ao nível de conhecimento socio-emocional das crianças desta turma, assim como permitiu que se recolhessem dados acerca dos comportamentos, relacionamentos interpessoais e níveis de ansiedade dos alunos, tendo como objetivo a construção de um programa adaptado às necessidades específicas das crianças e dos adultos que com elas se relacionam.

No final de Maio, após o final da implementação do programa de competências socio-emocionais, foi novamente aplicada a mesma entrevista semi-estruturada junto do professor titular e os mesmos questionários (STAIC e ACES) junto dos participantes, com o objetivo de identificar a possibilidade de existirem melhorias nas competências trabalhadas.

A seguinte tabela tem como objetivo sumariar a organização do delineamento da nossa investigação:

**Tabela 1.** Delineamento da Investigação

1º momento	Entrevista diagnóstico	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entrevista aberta junto do Professor titular e da Coordenadora de 1º ciclo</li> </ul>
2º momento	Avaliação Pré-intervenção	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entrevista Semi-estruturada (Professor Titular)</li> <li>• ACES (Schultz, Izard, &amp; Bear, 2004)</li> <li>• SSBS-2 (Merrell, 2002)</li> </ul>
3º momento	Intervenção –Programa	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Implementação do Programa</li> <li>• Observação – Diário de bordo</li> </ul>
4º momento	Avaliação. Pós-intervenção	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entrevista Semi-estruturada (Professor Titular)</li> <li>• ACES (Schultz, Izard, &amp; Bear, 2004)</li> <li>• SSBS-2 (Merrell, 2002)</li> </ul>

### 3.2 -Instrumentos e Procedimentos relativos à Intervenção

O programa de intervenção de competências socio-emocionais contou com 20 sessões, de uma hora, uma vez por semana. Devido a constrangimentos e restrições ao nível do espaço e contacto entre crianças, relacionados com o momento pandémico que se vivia, todas as sessões foram realizadas em sala de aula, não tendo sido possível intervir a um nível mais geral, que envolvesse não só a turma, mas alargando a intervenção a outros contextos, nomeadamente, escola e família, como planeado inicialmente.

As sessões tiveram início a 14 de Outubro e terminaram a 28 de Abril. É relevante destacar que, durante toda a intervenção, o investigador manteve-se em contacto, não só com o professor titular, bem como com a coordenadora de 1º ciclo da escola e com as assistentes operacionais, com o objetivo de aferir mudanças nos comportamentos e melhor adaptar as sessões às necessidades sentidas.

Com o principal propósito de demonstrar a progressão dos participantes envolvidos no programa de competências socio-emocionais, foram realizadas, em contexto de sala de aula e no recreio, observações que deram origem a notas de campo (para manter a privacidade das crianças não irão ser anexados ao estudo) e conversas informais com as auxiliares de ação educativa que trabalhavam diariamente com os participantes. Com o objetivo de complementar este processo evolutivo foram realizadas. Prestou-se especial atenção aos momentos de interação em pequeno e em grande grupo. uma vez que é onde se trabalham mais as competências socio-emocionais e é onde se podiam encontrar mais momentos disruptivos (Creswell, 2012; Landis, & Koch, 1977; Merriam & Tisdell, 2016). As notas de campo permitiram registar e refletir sobre o processo evolutivo dos participantes ao longo das sessões. As anotações que são realizadas pelo investigador nas suas notas de campo têm sempre um cunho pessoal, seja pelas crenças do que o investigador acha relevante, seja pelas reflexões que produz a partir das observações que faz (Merriam & Tisdell, 2016). Estanque (2002), refere a importância de anotar as observações, pois promove uma prática reflexiva sobre a mesmas.

No final de cada temática/competência trabalhada foram preenchidas fichas de avaliação das sessões (ANEXO C) pelos alunos com o objetivo de monitorizar contínua e qualitativamente o desempenho dos alunos e as necessidades sentidas pelos mesmos. A partir do feedback recebido dos participantes e docentes, foram sendo feitas adaptações ao planeamento das sessões no decurso da intervenção.

### **3.3 – Tratamento dos Dados**

Recorreu-se ao programa *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS versão 27), para o tratamento dos resultados obtidos a partir das escalas STAI-C e EASE, tendo-se realizado uma análise partir do teste Wilcoxon, um teste não paramétrico, com o objetivo de poder comparar a medida de tendências central das amostras.

Uma vez que a investigação se trata de uma investigação de uma natureza qualitativa, cos resultados foram apresentados de forma descritiva, sessão a sessão, com base nas notas de campos e das *fichas de final de sessão* realizadas ao longo da intervenção (Bogdan & Biklen, 1994; Yin 2013).

## Resultados

### 1. Avaliação Pré-intervenção

Com o objetivo de recolher informação prévia acerca da perceção do professor titular sobre as competências socio-emocionais dos participantes, assim como para compreender as necessidades manifestadas por esta turma, foi realizada uma entrevista semi-estruturada junto do professor (4/10/2021) e aplicadas duas escalas aos alunos. É importante ter em conta que, apesar de o professor sentir que, à data, ainda não conhecia muito bem a turma já que veio substituir a anterior professora que acompanhou a turma ao longo de 3 anos, este reforça a existência de uma relação baseada no respeito. Apresentamos seguidamente os dados recolhidos a partir da entrevista do professor, cuja análise foi realizada tendo por base os pressupostos teóricos do SEL:

Autoconhecimento – De forma geral, o professor avalia as competências de autoconhecimento dos seus alunos como boas, uma vez que estes têm a noção das suas competências e das suas dificuldades sendo capazes de identificar as suas emoções, no entanto, refere que apesar saberem de fazer esta identificação, os alunos têm dificuldades em gerir e em lidar com as suas emoções, apresentado muitas vezes comportamentos que não são adequados.

Competências Sociais – O professor titular avalia a consciência social dos seus alunos como pobre, mais precisamente no que diz respeito ao seguimento de regras e normas sociais, - “Eles não seguem as regras. Conhecem as normas, mas têm muitas dificuldades em respeitá-las!” - Acrescenta ainda que os seus alunos apresentam dificuldades em colocarem-se no papel do outro e que, os alunos que apresentam menores competências sociais são os alunos que apresentam maior número de incidentes disruptivos (exemplo: agressões físicas e verbais). De acordo com o professor, apesar de saberem que podem contar com os adultos da comunidade escolar para os ajudar a resolver os seus problemas, os alunos preferem resolver os conflitos entre eles, fazendo com que estes ocorram dentro e, especialmente, fora de sala de aula, com frequência.

Competências relacionais – segundo o professor a comunicação existente entre o mesmo e os alunos, pode ser considerada uma comunicação, em que os alunos ouvem e

conseguem obedecer. Sendo importante referir que a comunicação existente, entre os pares e com os restantes membros da comunidade educativa, é descrita como “não respeitosa”.

Os alunos entram em conflito facilmente uns com os outros, existe pouco respeito entre eles uma vez que “gozam” regularmente uns com os outros e não respeitam as diversas opiniões, tentando impor-se - “Comigo sim, bem e com respeito. Uns com os outros, têm mais dificuldades, facilmente entram em conflito”.

Do ponto de vista do professor, grande parte dos conflitos existentes na turma são provocados por falta de capacidade de competências relacionais pois os alunos não só não conseguem assumir a perspectiva do outro, assumindo sempre que as suas ideias e a sua maneira de pensar são as corretas - “Eu acho que eles querem fazer ver o ponto de vista deles aos outros, mas não creio que eles sejam capazes de entender a opinião do outro. Não será para gerar confusão, mas acaba muitas vezes em confusão”.

Segundo o professor titular, a perceção que os outros professores e as técnicas de ação educativa têm da turma é muito negativa, pois para estes envolvem-se facilmente em conflitos não havendo qualquer abertura para a construção de relacionamento positivo.

O professor comenta que raramente coloca os seus alunos a trabalharem em grupo pois diz quando o faz, existe mais abertura para comportamentos disruptivos, frisando que os seus alunos preferem trabalhar individualmente.

Autorregulação e Tomada de Decisão Responsável – De acordo com o professor, os alunos têm uma grande dificuldade em se autorregularem, principalmente em controlarem os seus impulsos. Apesar de se referir a eles alunos como “trabalhadores” e curiosos, acrescenta que a turma de forma geral é desorganizada – “São muito desorganizados em tudo no espaço de sala de aula, no discurso, na escrita, na organização do caderno”. Igualmente importante de referir será a falta de autodisciplina existente na turma. Apesar dos participantes não terem dificuldades em identificar os problemas académicos, os alunos apresentam grande dificuldade em identificar e resolver problemas que envolvam interação social. Os alunos têm dificuldades em resolver os seus problemas sozinhos, necessitando sempre de um adulto para mediar os conflitos. Os participantes partem para o conflito sem analisar as consequências que pode implicar.

Assim podemos concluir que o professor titular, avalia negativamente as competências sociais dos seus alunos, em particular as competências relacionais e as competências sociais. No sentido de completar a nossa avaliação pré-intervenção, foi

proposto aos alunos que realizassem as escalas de EACE (conhecimento emocional da criança) e STAIC (nível de ansiedade).

A tabela que se segue apresenta a análise descritiva dos dados da avaliação de conhecimento emocional da criança (EACE - PEC) e do índice de ansiedade sentido pelos participantes (STAIC) antes da intervenção do programa.

Nos seguintes dados foram calculadas medidas básicas de tendência central, a amplitude e a dispersão para as duas dimensões.

**Tabela 2.** Medidas descritivas das variáveis de ansiedade e de competências socio-emocionais

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
STAIC Antes	24	20	98	70,71	21,422
PEC Antes	24	21	32	28,04	2,562
N válido (de lista)	24				

Em relação à variável dos conhecimentos emocionais da criança (EACE - PEC) os valores apresentados revelam que os alunos se encontram acima do ponto médio da escala (25), indicando assim que em média a turma apresenta um conhecimento emocional adequado à sua idade. Indicando ainda que o valor mais alto apresentado pela turma foi 32 e o mais baixo de 21.

Através dos resultados obtidos é possível constatar que o índice de ansiedade (STAIC) apresentado pelos participantes, antes da intervenção do programa de competências socio-emocionais, percentil 70, se encontra significativamente acima do ponto médio da escala (percentil 50). Podendo assim concluir, que em média, os alunos apresentam valores muito elevados de ansiedade. Os resultados mostram que o índice de ansiedade da turma vai de valores máximos no percentil 98 a valores a valores mínimos no percentil 20.

## 2. Programa de Intervenção

As sessões do presente programa de intervenção, tiveram como base os domínios do SEL: *autoconhecimento, autorregulação, consciência social, competências relacionais e tomada de decisão responsável*. Foram realizadas 20 sessões, com duração de uma hora, uma vez por semana, na sala de aula da turma dos participantes e em horário letivo, na presença do professor. Uma vez que o programa foi construído levando em linha de conta a sua adaptação às necessidades dos participantes, existem domínios do SEL que foram mais trabalhados do que outros, como é o caso das *competências relacionais* e o *autoconhecimento*. O programa foi sendo construído semana a semana, dependendo sempre do processo evolutivo e necessidades/ dificuldades dos participantes e, no final de cada sessão, foi utilizada a *ficha de final da sessão* (ANEXO C), que tinha como intuito perceber o grau de satisfação dos participantes, o seu interesse nas sessões e aquisição/reflexão sobre as competências trabalhadas.

Foram utilizadas diversas estratégias, incluindo dramatização, leitura de histórias, pintura e colagem, debates, “brainstorming” entre outros, desenvolvidas em pequeno e grande grupo, com o objetivo manter o interesse dos alunos e incitá-los a participar e de conseguir sensibilizar a turma e até os próprios alunos, que todos os participantes têm competências que podem beneficiar o grupo.

No sentido de trabalhar a autorregulação, no início de todas as sessões foi escrito no quadro da sala de aula um sumário das tarefas que iriam ser realizadas e quanto tempo os participantes teriam para realizar cada tarefa (em grupo), pelo que os alunos tiveram a responsabilidade de gerir o seu tempo para conseguir realizar todas as atividades. Tendo ficado claro que a maioria das aulas, durante a semana, expositivas, pois o professor sentia que a participação dos alunos levava a comportamentos disruptivos, foi sentida a necessidade de introduzir debates, discussões e *brainstormings* para dar voz às opiniões e saberes dos participantes, assim como para os ajudar a regular o seu comportamento (hétero- e autorregulação) durante estas atividades.

Como já referimos, importa sublinhar que o professor esteve durante todo o processo de implementação do programa tendo sido envolvido em todos os momentos possíveis. Com o decorrer das sessões, o professor começou a adotar, em sala de aula, algumas das estratégias utilizadas nas sessões como a elaboração de trabalhos e apresentações em pequenos grupos, debates, *brainstorming* em turma e até mesmo a organização das mesas

em sala de aula. No início do ano a sala de aula estava organizada por 5 grandes filas de mesas todas viradas para o quadro, o que iria mudar para uma organização de grupos de três mesas distribuídas ao longo da sala em que os alunos ficavam virados uns para os outros.

Na seguinte sequência, descrevemos em detalhe as sessões que foram realizadas, salientando os objetivos, estratégias, matérias e os procedimentos que podiam variar entre as diferentes sessões, dependendo sempre do domínio do SEL que estava a ser trabalhado.

## **2.1- Sessões**

1ª Sessão

Data: 14-10-2021

Tema: Apresentação

Objetivos: Conhecer os participantes e o seu comportamento em sala de aula

Objetivos específicos: Trabalhar o autoconhecimento e reflexão

Material: Cartas “Dois dedos de conversa”

Estratégias: Reflexão individual e reflexão individual

Procedimento:

Começou por pedir-se aos participantes que formem uma roda no chão de maneira que todos os alunos se consigam ver uns aos outros. De seguida o investigador apresenta-se dizendo o seu nome e pergunta se a turma sabia o motivo pelo qual estava presente, explicando de forma geral, os objetivos das sessões e o que é esperado dos alunos.

De seguida o investigador colocou o baralho de cartas no meio da roda e deu as seguintes instruções: *“Vou pedir a todos que se apresentem dizendo o vosso nome, a vossa idade, se têm irmãos, animais de estimação e o nome deles e no fim tiram uma carta e respondem à pergunta que está na carta. Prontos? Eu começo!”* – para que os participantes não esqueçam, o investigador escreveu as perguntas no quadro, num local visível para todos.

De forma geral todos os alunos estiveram dispostos a realizar a atividade não havendo qualquer dificuldade em responder às perguntas propostas pelo investigador.

Verificou-se que alguns participantes do sexo masculino faziam regularmente comentários maliciosos com o intuito de fazer o grupo rir-se. Estas situações levavam a que o grupo se afastasse facilmente do objetivo da tarefa, fazendo com que fosse difícil recomeçar. Esta tarefa permitiu ao investigador perceber quem são os alunos que apresentam mais frequentemente comportamentos disruptivos e clarificar esses comportamentos.

Deve-se destacar que o professor, apesar de ter sido convidado para participar na atividade, assumiu um papel vigilante, observando apenas de longe o decorrer da sessão. Durante a tarefa, a solução encontrada pelo professor titular para regular os comportamentos disruptivos foi retirar os alunos da sala de aula, mandando-os esperar para o corredor. Este facto foi observado por diversas vezes.

2ª e 3ª Sessão

Data: 21-10-2021 e 28-10-2021

Tema: Regras em Sala de Aula

Objetivos: Estabelecer regras que os alunos cumpram em sala de aula e no recreio.

Objetivos específicos: Trabalhar o autoconhecimento e reflexão

Material: canetas de cor, cartolinas e caixas de cartão (verde e vermelha) de tamanho médio.

Estratégias: Reflexão individual, reflexão grupo, tomada de decisão e debate.

Procedimento:

O investigador, antes da sessão, elaborou uma lista de regras e colocou, em papéis individuais, regras que sejam adequadas e outras que não sejam adequadas de ter/fazer em sala de aula e no recreio. Um exemplo de uma regra adequada seria – “devo manter o espaço em que trabalho limpo e organizado” ou “devemos tratar todos com respeito, sejam colegas, professores ou auxiliares” - e um exemplo de uma regra que não é adequada seria – “podemos comer em sala de aula” ou “podemos gozar com os colegas se eles gozarem connosco.” Foi tido em consideração o fazer regras suficientes para cada aluno, para que todos pudessem participar.

No dia da sessão, o investigador solicitou aos participantes que formassem uma roda no chão, de maneira que todos os alunos se conseguissem ver uns aos outros. De seguida, distribuiu uma regra para cada aluno – só no processo de reorganização de sala em que teve de se afastar as cadeiras e mesas para os pontos extremos da sala, surgiram comportamentos disruptivos em duas pessoas diferentes. Na primeira situação, o aluno ameaçou verbalmente outros colegas dizendo-lhes que, se tocassem nas suas coisas, iria partir para a violência física e, no outro caso, o aluno começou a arrastar cadeiras e mesas. Em ambas as situações o professor mandou os alunos para fora da sala, sem que o investigador tivesse qualquer oportunidade de intervir.

Depois de ter todos os alunos sentados numa roda, no meio colocou-se uma caixa verde e uma caixa vermelha e deu-se a conhecer as normas da atividade que iriam desenvolver –

“Cada um de vocês tem uma regra na mão. Alguns têm uma regra que está correta e outros têm uma regra que não está correta. À medida que vamos chamando o vosso nome devem ler a regra que têm na mão e devem dizer se concordam ou não com a regra, se concordarem põem na caixa verde, se não concordarem põem na caixa vermelha. As regras que não estão corretas, temos aqui uma cartolina e entre a turma vamos arranjar uma maneira de a transformar numa regra correta.”

No final, com a ajuda de cada participante, acrescentou-se (escreveu-se) na cartolina todas as regras que estavam dentro da caixa verde (as regras que estavam corretas) - Esta atividade teve como principal propósito que os alunos construíssem as suas próprias regras com o apoio do investigador e que se comprometessem a cumpri-las.

Houve a necessidade de fazer duas sessões, pois o grupo apresentou constantemente comportamentos disruptivos durante ambas, pelo que o professor titular teve de interromper várias vezes para chamar a atenção dos alunos - os participantes que estavam a aguardar a sua vez de ser chamados, interromperam com frequências os participantes que iam sendo chamados. As interferências eram com o propósito de discordar com as propostas que iam sendo apresentadas e de expor a sua própria opinião sobre a formulação da regra - existe uma dificuldade de ouvir e aceitar a opinião dos pares.

#### 4ª Sessão

Data: 21-10-2021

Tema: Cooperação

Objetivos: Trabalhar em equipa e Cooperação

Objetivos específicos: Trabalhar a entreatajuda e a tomada de decisão

Material: fitas para tapar os olhos

Estratégias: Reflexão em grupo

Procedimento:

Com a ajuda do professor, dividiu-se a turma em 4 grupos distintos, numa sala vazia. Depois de os grupos estarem distribuídos, deu-se a seguinte instrução “*Dentro do grupo, não ter de se pôr numa fila pela ordem que vou dizer, no entanto têm de se organizar de olhos vendados e não podem falar.*” As instruções dadas consistiram em: “*têm de se organizar por alturas, em que a pessoa que fica mais à esquerda fica a mais alta e a pessoa mais à direita é a mais baixa.*”; “*têm de se organizar por quem tem mais irmãos , em que a pessoa que fica mais à esquerda tem mais irmãos e a pessoa mais à direita, tem menos irmãos*”

Quando o investigador solicitou que o grupo se sentasse no chão para transmitir as regras do jogo, novamente, foi notória a falta de atenção por parte de alguns alunos bem como a existência de conversas paralelas entre colegas e brincadeiras com objetos pessoais. Foi ainda proposto ao grupo que no final da atividade iria-se realizar uma reflexão sobre o que correu bem, o que correu mal e as estratégias que foram utilizadas pelo grupo durante a atividade.

A atividade começou com alguma excitação e envolvimento por parte dos participantes, no entanto nenhum grupo se conseguiu realmente organizar e completar a tarefa – os colegas não aceitavam a opinião dos pares gerando situações de descontentamento, em que alguns participantes se recusaram a fazer o que os outros propunham e outros apresentavam as suas estratégias levantando a voz de uma forma autoritária.

Observaram-se conflitos que culminaram no confronto físico entre colegas. Um dos participantes procurou contacto físico inapropriado, o que levou a outro a defender-se de forma agressiva. O conflito em que houve agressões físicas levou a que o professor acabasse a sessão de uma forma repentina.

Nesta sessão, a colaboração entre os participantes foi quase inexistente bem como a ajuda entre os colegas. Os comportamentos manifestados pelos alunos nesta sessão e perante estas atividades foi tido em linha de conta no planeamento de sessões seguintes, procurando prevenir comportamentos futuros deste tipo.

#### 5ª Sessão

Data: 25-11-2021

Tema: “Na Tapada do Lince-Ibérico”

Objetivos: Promover a capacidade de a criança expressar abertamente os seus sentimentos e verbalizar o que está a sentir, dando nome e significado

Objetivos específicos: Trabalhar o autoconhecimento, reflexão em grupo, trabalhar a tomada de decisão em grupo pequeno,

Material: Livro –“A viagem de Nori ” – Leitura da história “*Na Tapada do Lince-Ibérico*”

Estratégias: Reflexão individual e reflexão em grupo

Procedimento:

A sessão iniciou-se com a resolução de um conflito devido a um pequeno incidente que tinha acontecido no refeitório, sendo que o professor titular aproveitou o momento para

chamar a atenção dos alunos envolvidos. Após a resolução do incidente, propôs-se a leitura da história “Na Tapada do Lince-Ibérico”, que foi realizada pelo investigador com o apoio visual de um PowerPoint projetado na parede da sala, para que os participantes pudessem acompanhar a leitura da história - não houve quaisquer incidentes ou interrupção, os alunos estiveram o tempo todo do processo de leitura, atentos e em silêncio tendo assistiram à leitura da história nos seus lugares regulares em sala de aula. Assim sendo, a sessão começou com um ambiente calmo, fazendo com que estivessem concentrados em perceber as atividades que iriam ser realizadas.

No final da leitura, foi pedido à turma que refletisse em grande grupo sobre a história e o que nela acontece – para melhorar o sistema de organização, solicitou-se aos participantes que colocassem a mão no ar. Novamente, partilharam as suas opiniões de uma forma calma e colaborativa. É importante referir que o investigador providenciou sempre feedback positivo a todas as respostas dadas pelos alunos. Isto foi feito com o objetivo de mostrar que todas as respostas podiam ser valorizadas e que todos os participantes eram competentes para participar nas atividades.

Após a reflexão colocou-se no quadro algumas perguntas relacionadas com a história para responderem em pequeno grupo (3 pessoas por grupo). As perguntas foram as seguintes: “*O que sentiu o Nori, quando iniciou a sua subida à tapada?*”, “*O Nori conhecia todas as sensações e comportamentos que o seu corpo demonstrou ao longo da subida à tapada?*”, “*Porquê que o não Nori partilhou o que sentia com o Suricata?*” e “*Quais as estratégias que o Nori utilizou para conseguir ultrapassar as suas dificuldades? Se fosse tu como é que fazia diferente?*” - Quando se passou para a parte de fazer a atividade em pequenos grupos, a grande maioria dos grupos trabalharam bem em equipa, apesar de pedirem, com muita regularidade, ajuda ao investigador e ao professor titular.

Foi distribuída ainda uma folha para cada aluno com perguntas para serem respondidas e refletidas de forma individual (ANEXO D). As perguntas são: “*E tu? Conheces bem os teus sentimentos e a forma como se apresentam no teu corpo?*” e “*Podes partilhar uma situação que tenhas vivido parecida à do Nori?*” - O objetivo desta atividade consistiu em analisar se os participantes conseguiam refletir sobre os seus próprios sentimentos - um dos pontos essenciais do domínio do autoconhecimento (SEL).

Em geral houve muito menos conflitos entre os participantes nesta sessão do que nas sessões anteriores. Sendo importante referir que professor chamou a atenção dos alunos apenas duas vezes, com o propósito de diminuir o tom de voz durante a realização dos

trabalhos em grupo. Foi preenchida a ficha de final da sessão, com o objetivo de avaliar a sessão e perceber quais as temáticas que cada um dos participantes gostava mais de explorar.

#### 6ª Sessão

Data: 02-12-2021

Tema: Emoções

Objetivos: Promover a capacidade da criança identificar e nomear os seus sentimentos e correspondência entre as expressões faciais e a nomeação das emoções

Objetivos específicos: Trabalhar o autoconhecimento, tomada de decisão em grupo pequeno e identificação dos sentimentos e emoções e cooperação.

Material: Livro –“*O monstro e as cores*” e ficha –“Match entre expressões faciais e emoções”

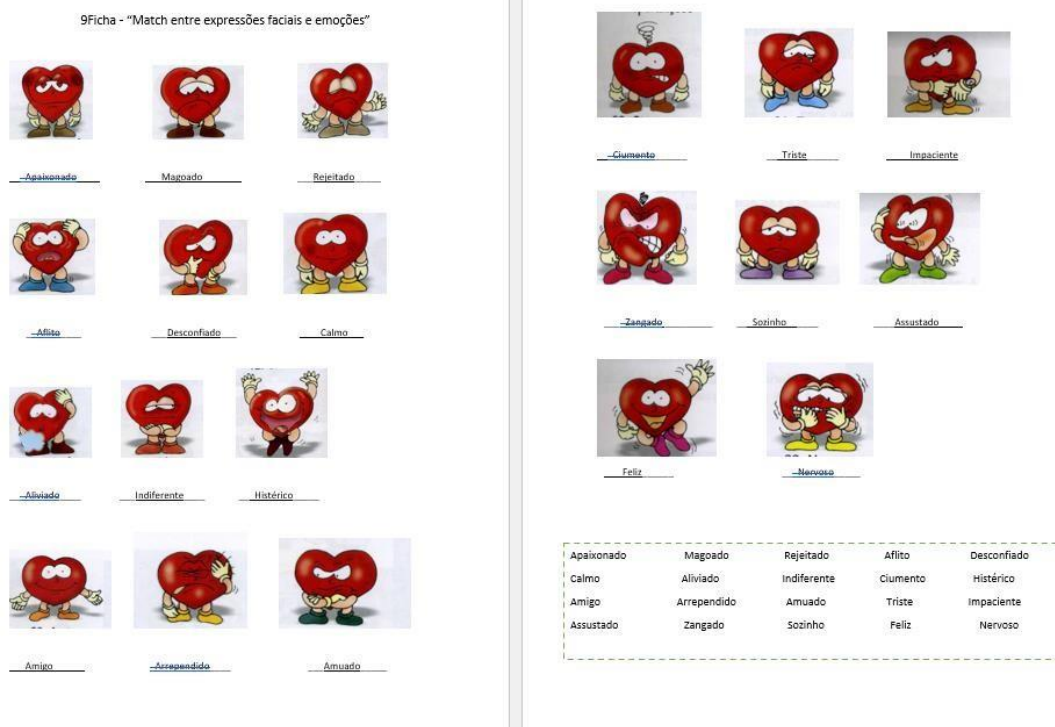
Estratégias: Reflexão individual, reflexão em grupo e trabalho de equipa

Procedimento:

A sessão começou novamente com a intervenção do professor sobre alguns problemas disruptivos que aconteceram no recreio.

Propôs-se a leitura da história - “O monstro das cores”, com o propósito de se realizar uma reflexão em turma sobre as emoções e sentimentos que conhecem, tentando sensibilizar para a existência de mais emoções para além das que estão caracterizadas no livro. A grande maioria dos alunos mostrou-se muito interessado nas atividades entusiasmados e participativos. Notou-se uma diminuição das interrupções dos alunos para expor a sua opinião.

Depois do pequeno *brainstorming*, pediu-se à turma que se sentasse em grupo de 3 participantes, para realizar a ficha “Match entre expressões faciais e emoções”.



**Imagem 1** - "Match entre expressões faciais e emoções".

O objetivo da ficha consistiu em que os participantes refletissem em grupo, e conectassem as expressões faciais às devidas emoções. Quando foi sugerido trabalho em pequenos grupos, começou a surgir confusão devido a não serem os mesmos a escolher os grupos em que vão trabalhar – continua a existir preconceito em trabalhar com outros colegas que não sejam amigos.

Apesar de existirem algumas dúvidas, regra geral os grupos trabalharam bem em equipa, no entanto ainda existiam muitos alunos que começam a fazer as fichas sozinhos ou não tendo em conta a opinião dos outros colegas. Foi, uma vez mais, preenchida a ficha de final da sessão.

7ª e 8ª Sessão

Data: 09-12-2021 e 16-12-2021

Tema: Emoções

Objetivos: Promover a capacidade de a criança identificar e nomear os seus sentimentos bem como a correspondência entre as expressões faciais e a nomeação das emoções

Objetivos específicos: Trabalhar o autoconhecimento, tomada de decisão em grupo, identificação dos sentimentos e emoções e cooperação.

Material: Ficha de final da sessão

Estratégias: Reflexão individual e reflexão em grupo, trabalho de equipa

Procedimento:

Começou por dividir-se a turma em grupos de 3 a 4 pessoas, tendo sido distribuídas duas emoções diferentes a cada grupo, previamente escolhidas pelo investigador - as emoções escolhidas pelo investigador foram mencionadas por os participantes na sessão anterior durante a atividade de *brainstorming* e referidas em algumas fichas de final de sessão.

A atividade consistia em que os grupos elaborassem uma curta dramatização de uma situação, em que as duas emoções teriam de estar retratadas, e os restantes grupos tenham de adivinhar as emoções dramatizadas. Havendo um momento de reflexão no final de cada uma das dramatizações em grande grupo. Tanto as emoções a serem trabalhadas, como os grupos, foram previamente escolhidos pelo investigador, com o objetivo de ter participantes específicos a dramatizar emoções em que apresentaram mais dificuldades. Apesar da existência de alguns desatendimentos na forma como iriam apresentar a dramatização, muitos grupos mostraram-se empenhados e muito competitivos a desempenhar a atividade. A competitividade da turma levou a alguns momentos de agitação (gritos e respostas desadequadas), levando à intervenção do investigador e o do professor titular.

O professor tem vindo a incluir nas suas atividades em sala trabalhos em grupo, tal como temos vindo a fazer nas nossas atividades. Verificou-se também que o mesmo construiu um conjunto de regras para trabalhar em grupo, como “para trabalharem em grupo precisam de sussurrar.”

Foi preenchida da ficha de final da sessão, com o objetivo participantes avaliarem a sessão e de perceber quais as necessidades que cada um dos participantes gostava mais de explorar.

9ª Sessão

20-01-2022

Tema: “No Bosque Encantado”

Objetivos: Potenciar a capacidade de escuta ativa e de empatia

Objetivos específicos: Trabalhar a consciência social, capacidade de reflexão individual e tomada de decisão em pequeno grupo.

Material: livro – “A viagem de Nori” – leitura da história “*No Bosque Encantado*” e Ficha de final da sessão

Estratégias: Reflexão individual e reflexão em grupo.

Procedimento:

A sessão iniciou-se com a leitura da história - “No Bosque Encantado” do livro “A viagem do Nori” com o propósito de introduzir o domínio de consciência social. A leitura foi realizada pelo investigador com o apoio visual de um PowerPoint, para que os participantes pudessem acompanhar a leitura da história - não houve quaisquer incidentes ou interrupção, os alunos tiveram o tempo todo do processo de leitura atentos e em silêncio - os assistiram à leitura da história nos seus lugares regulares em sala de aula. Uma vez que este capítulo é a continuação da história do livro “A viagem do Nori”, os participantes mostraram-se muito entusiasmados em participar na atividade.

Após a leitura, foi realizado uma breve reflexão em grande grupo sobre o conteúdo da história, mantendo relevante o tema da empatia. De seguida, colocou-se no quadro algumas perguntas relacionadas com a história, para que os participantes respondessem em pequeno grupo (3 pessoas por grupo). As perguntas foram as seguintes: “*Como se sentia o Tio Pelicas no início da conversa com o Nori e o Suricata?*”, “*O Nori e o Suricata ouviram o Tio Pelicas e os outros pelicanos?*”, “*O Nori demonstrou empatia pelo Tio Pelicas? Como?*”, “*Foi importante o Nori e o Suricata escutarem os pelicanos? Porquê?*” - Quando se passou para a parte de fazer a atividade em pequenos grupos os alunos mantiveram-se sempre interessados e participativos. Tirando alguns casos pontuais, os alunos apresentaram um bom comportamento e trabalharam bem, tanto em pequeno, como em grande grupo. Foi possível observar uma mudança de atitude na forma como os participantes trabalharam em grupo, apresentando-se mais disponíveis para aceitar as opiniões dos colegas.

Foi distribuída uma folha por cada participante com perguntas para serem respondidas e refletidas de forma individual (consultar ANEXO F). As perguntas são: “*Porque é importante escutarmos as outras pessoas?*” e “*E tu, já tiveste alguma situação onde foi importante seres escutado? Qual?*” - Foi proposto aos participantes que, se se sentissem confortáveis, poderiam partilhar as suas respostas. Houve uma grande adesão por parte dos participantes na partilha de momentos pessoais e importantes. O grupo manteve-se sempre calmo e disponível a ouvir a partilha de cada participante.

Em geral, as atividades foram elaboradas num ambiente calmo, em que os alunos se mantiveram sempre concentrados e interessados para perceber as atividades que iriam ser realizadas. A leitura do livro, foi realizada em silêncio e de uma forma sempre colaborativa num ambiente calmo, mesmo quando se iriam fazendo algumas perguntas.

10ª Sessão

27-01-2022

Tema: Banda Desenhada – “Discriminação”

Objetivos: Estimular a compreensão do que os outros sentem e das diferenças, promoção da valorização da diferença como algo positivo e estimular a capacidade de colocar no lugar do outro.

Objetivos específicos: Trabalhar a consciência social e capacidade de reflexão em grande grupo.

Estratégias: Reflexão individual e Reflexão em grupo.

Procedimento:

A sessão foi novamente iniciada com uma chamada de atenção do professor titular – apesar do comportamento dos alunos estar a melhorar significativamente em sala de aula, o comportamento no refeitório tem piorado. A chamada de atenção do professor ajudou a que a sessão começasse com um ambiente calmo. Começou-se por abrir uma discussão em grande grupo, sobre o que é a discriminação e vários tipos como: género, incapacidade mental, a cor da pele, religião, orientação sexual, aparência física e imigração

Lançaram-se perguntas para que os participantes pudessem refletir em grande grupo como: “O que é a discriminação?” “Podem me dar alguns exemplos de discriminação?” “Já foram discriminados?” e “Como é que se sentam quando são alvo de discriminação”.

Os alunos mantiveram-se toda a sessão sempre interessados e muito participativos. Muitos dos alunos quiseram dar o seu testemunho pessoal de momentos em que se possam ter sentido discriminados - foi interessante ver o envolvimento de alunos que nunca participam e que “são conhecidos” por ter mau comportamento e que se conseguiram colocar no papel do outro.

11ª e 12ª Sessão

Data: 24-02-2022 e 3-03-2022

Tema: Banda Desenhada – “Discriminação”

Objetivos: Estimular a compreensão do que os outros sentem e das diferenças; promoção da valorização da diferença como algo positivo e estimular a capacidade de colocar no lugar do outro.

Objetivos específicos: Trabalhar a consciência social, capacidade de reflexão em pequeno grupo, tomada de decisão em pequeno grupo e liderança.

Material: Folhas de papel, lápis de cor e Ficha de final da sessão.

Estratégias: Reflexão individual, Reflexão em grupo e trabalho em equipa.

Iniciou-se a sessão distribuindo a turma por pequenos grupos 3 a 4 pessoas e atribuindo um líder a cada grupo – explicou-se que a função de um líder era de apenas de gerir tarefas e não de “mandar” no grupo. Depois da observação de algumas sessões, foi visível para o investigador, que os alunos que apresentavam comportamentos disruptivos eram os alunos com mais dificuldades em se organizar e em perceber as tarefas. Para combater este desafio, o investigador atribuiu líderes aos grupos, com o objetivo de o líder atribuisse constantemente funções para os pares desempenharem. Os resultados foram, regra geral, positivos, havendo uma diminuição significativa de conflitos nos grupos, pois todos os membros tinham de desempenhar uma função. Os alunos souberam distribuir tarefas: uns construía as falas, outros desenhavam e outros pintavam.

Após os grupos estarem formados distribuíram-se três folhas A5 por cada grupo e explicou-se aos grupos que vão elaborar uma banda desenhada de uma situação de discriminação. O principal objetivo desta atividade, para além da tomada de decisão em equipa e da comunicação, foi trabalhar a capacidade de os participantes assumirem a perspectiva do outro, compreender as normas sociais e éticas, bem como a empatia. Cada grupo teve a oportunidade de escolher um tipo diferente de discriminação, entre os quais, género, incapacidade mental, a cor da pele, religião, orientação sexual, aparência física e imigração.



**Imagem 2** – Banda-desenhada realizada pelos alunos que teve como tema a discriminação, neste caso a discriminação contra a aparência física.



**Imagem 3** – Banda-desenhada realizada pelos alunos que teve como tema a discriminação, neste caso a discriminação contra o sexo feminino.

Quando terminaram as bandas-desenhadas, foram apresentá-las à turma. A apresentação dos trabalhos foi feita de forma calma e atenta, sempre com um clima de sala

de aula positivo. No final da apresentação os alunos sentiram muito orgulho nos seus trabalhos pedindo ao professor para expor o trabalho na sala. Uma vez mais, foi preenchida a ficha de final da sessão.

13ª Sessão

17-03-2022

Tema: Bullying

Objetivos: Identificar situações de bullying, estimular a partilha de histórias de Bullying, potenciar a participação ativa e apoio às vítimas e estimular a capacidade de colocar no lugar do outro

Objetivos específicos: Trabalhar o relacionamento interpessoal, capacidade de reflexão em grande grupo e em pequeno grupo

Estratégias: Reflexão individual e debate.

Procedimento:

Após a realização de entrevistas informais de monitorização, realizadas junto das auxiliares de ação educativa e da diretora do 1º ciclo, foi possível perceber que, ao longo do ano, houve dois casos distintos de bullying em que os participantes estiveram envolvidos. No sentido de analisar esta situação e de trabalhar, ao mesmo tempo, as competências relacionais bem como a consciência social dos participantes, optou-se por explorar o tema do Bullying nas sessões seguintes. Para tal, foi proposto aos participantes a partilha de situações em grande grupo de situações de bullying que tenham presenciado/participado. Promovendo sempre distinção entre vítima, Bully e testemunha. A partilha foi conduzida com as seguintes perguntas: “Alguma vez presenciaram alguma situação de Bullying na escola?”; “O que fizeram perante essa situação?”; “nessa situação quem era a vítima, o bully e as testemunhas?” e “O que devemos fazer nessa situação”. Realizou-se uma reflexão final, centrando-se no papel fundamental das testemunhas e em conselhos para uma participação ativa. A atitude dos alunos durante esta sessão foi muito parecida com a sessão 10 (Tema da discriminação) sendo que os alunos se mantiveram sempre interessados e muito participativos. Dando vários exemplos de diferentes tipos de bullying e de algumas situações.

Em alguns momentos, foram dados exemplos de situações em que perguntava se era uma situação de bullying ou não. Em alguns casos em que os alunos não chegavam a um acordo, foi pedido aos alunos para explicarem o seu ponto de vista, criando dinâmicas muito

interessantes e os alunos mantiveram-se sempre ativos, mas calmos. A parte em que o grupo teve mais dificuldade a compreender foi o papel da testemunha. Muitos alunos não conseguiam perceber o que havia de errado em ser um observador.

14<sup>a</sup>,15<sup>a</sup> e 16<sup>a</sup> Sessão

17- 03-2022 a 31 -03-2022

Tema: Bullying

Objetivos: Estimular a partilha de histórias de bullying; potenciar a participação ativa e apoio às vítimas e estimular a capacidade de colocar no lugar do outro

Objetivos específicos: Trabalhar o relacionamento interpessoal, capacidade de reflexão em grande grupo e em pequeno grupo, promover as de reconhecer e resolver situações de bullying

Estratégias: Reflexão em pequeno grupo e trabalho em equipa

Materiais: Cola, Cartolinas, Canetas de Cor, Lápis de Cor e Imagens

Procedimento:

A atividade foi iniciada com a construção de 3 grandes grupos, previamente selecionados pelo investigador. A divisão dos participantes pelos grupos foi construída com o intuito de incluir participantes com competências idênticas em cada grupo. As competências que se tiveram em conta foram: um aluno com competências de liderança democrática, pelo menos dois alunos com que tenham apresentados em sessões anteriores capacidade de interajuda, um aluno com criatividade, e dois alunos com boas competências de leitura e escrita.

Com os grupos construídos foi solicitado que cada grupo fizesse um cartaz para ficar exposto na entrada da escola. Os temas dos cartazes foram diferentes para todos os grupos, nos quais os temas trabalhados foram os seguintes: “Os diferentes tipos de Bullying”; “Vítima, Bully e Testemunha” e “Agir perante o Bullying”.

Foi importante reforçar que todos os participantes tinham competências diferentes e únicas que deveriam ser aproveitadas – ao longo das sessões o professor titular juntamente com o investigador, foram supervisionando a interação entre os grupos garantido que todos os participantes desempenhavam uma função na construção dos cartazes.

Nos três grupos as dinâmicas foram completamente diferentes. No grupo que ficou responsável “Vítima, Bully e Testemunha”, os alunos não conseguiam organizar-se e foi preciso a intervenção do professor e do investigador, várias vezes, pois os alunos sentiam-

se inseguros no que estavam a produzir. O grupo “Agir perante o Bullying” funcionou de forma exemplar, muito criativos, seguros de si e com um sistema de liderança muito democrático. Por fim o grupo que fez o trabalho sobre “Os diferentes tipos de Bullying” funcionou com uma liderança mais autoritária, no entanto, o grupo respondeu bem a esta liderança fazendo com que quisessem ir mais longe e acrescentar outros tópicos ao trabalho que acharam relevantes.

Foi realizada uma reflexão final em grande grupo durante todas as sessões, atribuído feedback não só na prestação dos participantes, como em ajudar a clarificar e criar objetivos a cumprir para a sessões seguintes.

17ª Sessão

07-04-2022

Tema: Bullying - Apresentação

Objetivos: Promover a capacidade de identificação e resolução de situações de bullying. Estimular a capacidade de colocar no lugar do outro.

Objetivos específicos: Trabalhar o relacionamento interpessoal, capacidade de reflexão em grande grupo e em pequeno grupo, comunicação interpessoal, trabalhar cooperativamente, resolução de conflitos e pedir ajuda, gestão de stress e autodisciplina.

Estratégias: Reflexão em grande grupo e trabalho em equipa

Materiais: Cartazes realizados pelos alunos nas sessões anteriores e ficha de final da sessão

Procedimento:

A sessão foi iniciada com a apresentação em sala de aula, dos cartazes realizados pelos alunos nas sessões anteriores. Os temas dos cartazes foram os seguintes: “Os diferentes tipos de Bullying”; “Vítima, Bully e Testemunha” e “Agir perante o Bullying. Todos os grupos se mostraram muito empenhado e entusiasmados na apresentação dos trabalhos, havendo colaboração, respeito e entreajuda dentro de cada grupo.

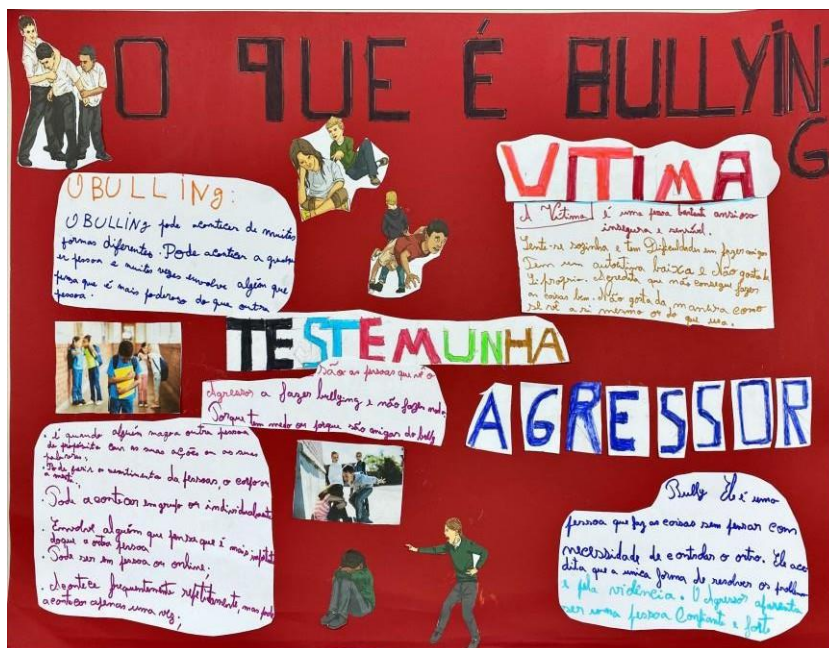
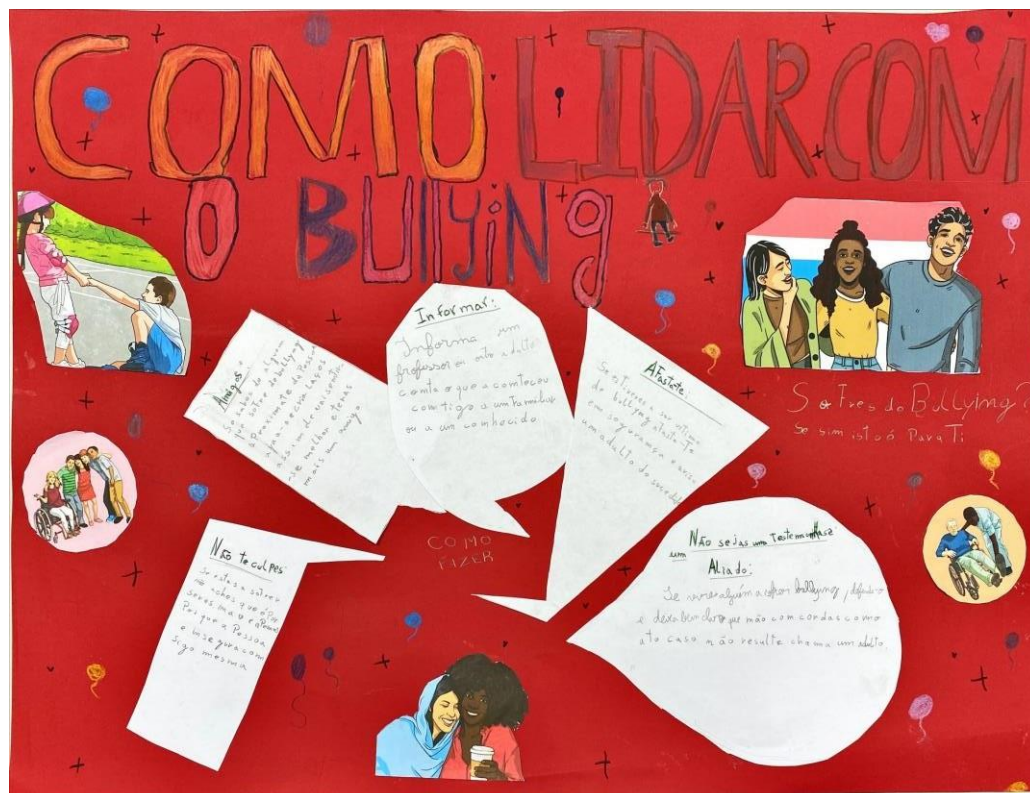


Imagem 4 – Cartazes realizados por os participantes de sensibilização contra o Bullying - “Vitima, Bully e Testemunha”.



Imagem 5 – Cartazes realizados por os participantes de sensibilização contra o Bullying - “Os diferentes tipos de Bullying”.



**Imagem 6** – Cartazes realizados por os participantes de sensibilização contra o Bullying - “Agir perante o Bullying”.

No final das apresentações, o investigador fez questão de atribuir feedback aos participantes sobre a grande evolução sentida não só no comportamento (diminuição significativa de comportamentos disruptivos) como nas suas atitudes positivas na elaboração de trabalho em equipa.

De seguida, com a ajuda dos participantes e do professor titular, foram afixados os cartazes no corredor principal da escola.

Foi realizada ainda, uma reflexão final em grande grupo sobre as aprendizagens sobre o tema do bullying. Por fim, foi preenchida a ficha de final da sessão.

18ª Sessão

21-04-2022

Tema: Tomada de Decisão

Objetivos: Promover a tomada de decisão Responsável e estimular a capacidade de resolução de conflitos

Objetivos específicos: Trabalhar o relacionamento interpessoal, capacidade de reflexão em grande grupo e em pequeno grupo, comunicação interpessoal, trabalhar cooperativamente, resolução de conflitos,

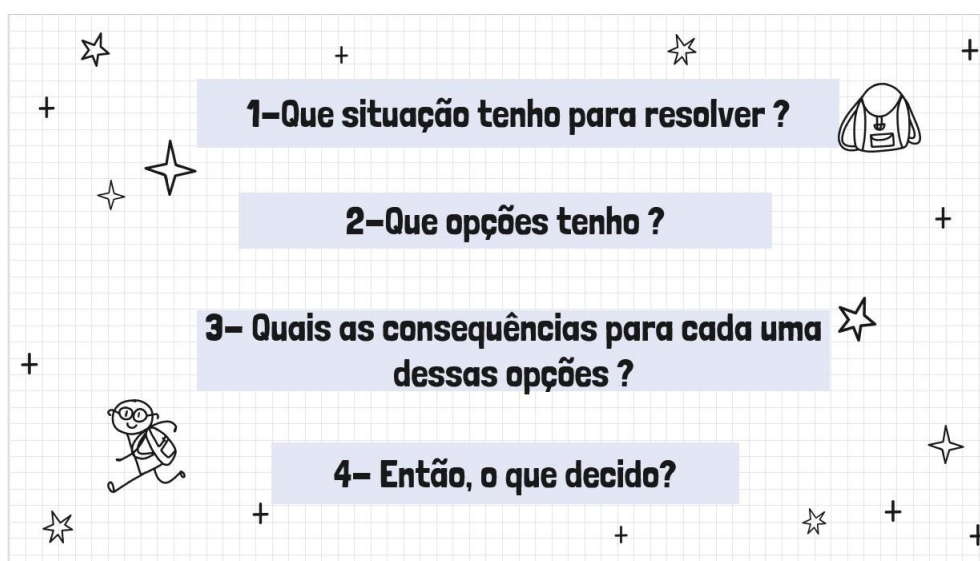
Estratégias: Reflexão em grande grupo e trabalho em equipa

Materiais: Lápis, borracha, ficha de apoio à sessão

Procedimento:

Para iniciar o último domínio do SEL, a tomada de decisão responsável, propôs-se a resolução de um problema ético dividindo-se a turma em grupos de 4 participantes. Apresentando-se o seguinte cenário: “É hora de intervalo, os professores estão na sala de professores e os alunos estão todos no recreio. Tu precisas de ir à casa de banho e pedes para entrar, quando estavas a caminho da casa de banho, olhas para a sala por curiosidade e reparas que existe alguém dentro da sala, é o teu melhor amigo a tirar algo da mala do José. Movimentaste rápido antes de ser visto/a pelo teu amigo. No início da aula o José vai ter com o professor e diz que o seu estojo e a sua carteira tinham sido roubados.”

Com recurso a uma ficha de apoio onde podem ser encontradas as seguintes questões, propôs-se uma discussão em pequeno grupo: 1. Qual é o problema?; 2. Quais são as escolhas que tu tens?; 3. Quais são, na sua opinião, as consequências destas escolhas para ti e para os outros que estão envolvidos?; 4. Que valores precisas de considerar?; 5. Como te sentes perante a situação?; 6. Há mais alguma coisa que precisas de aprender sobre a situação?; 7. Precisas de pedir ajuda? A quem vai pedir ajuda? ; 8. Qual é a tu decisão? e 9. Achas que tomastes a decisão certa? Porquê? - os grupos realizaram atividade de forma colaborativa sem desentendimentos.



**Imagem 7** – Ficha de apoio à tomada de decisão

Foi proposto ainda uma discussão em grande grupo, para que os grupos partilhassem as soluções encontradas. Os participantes mostraram-se participativos, no entanto devido a diferenças de opinião houve alguns comportamentos desadequados como chamarem “nomes”, gritarem e ignorarem os colegas. É importante referir que o professor titular teve ausente durante toda a semana e que a diretora da escola (que esteve com eles na ausência do professor) já se tinha queixado que os alunos tiveram comportamentos muito instáveis toda a semana.

19ª e 20ª Sessão

21-04-2022 e 28-04-2022

Tema: Assembleia de Turma

Objetivos: Promover a tomada de decisão responsável e estimular a capacidade de resolução de conflitos

Objetivos específicos: Trabalhar o relacionamento interpessoal, capacidade de reflexão em grande grupo e em pequeno grupo, comunicação interpessoal, trabalhar cooperativamente, resolução de conflitos,

Estratégias: Reflexão em grande grupo e trabalho em equipa

Materiais: Lápis, borracha, folha branco, ficha “Tomada de decisão”, Ficha de final da sessão  
Procedimento:

Iniciou-se a sessão apresentando a ficha “Tomada de Decisão”. Discutiu-se o objetivo e a importância das assembleias/debate e da importância da tomada de decisão responsável, não só para as resoluções de problemas escolares bem como os problemas que vão surgindo na vida quotidiana.

Após a breve instrução, explicou-se as etapas que os participantes devem passar, no processo de tomada de decisão responsável: 1º -Que situação tenho para resolver? 2º -Que opções tenho? 3º -Quais as consequências para cada uma dessas opções? e 4º - Então, o que decido? – “Quando temos um problema que temos que resolver devemos, não só identificar as opções que temos bem como perceber as consequências de cada opção, assim podemos perceber como é que vamos sair beneficiados e prejudicados de cada situação, ajudando assim na nossa tomada de decisão”.

De seguida preparou-se a realização de um debate em turma com o objetivo de resolver problemas que estavam a ser sentidos pelo grupo. Para tal iniciou-se uma votação secreta dos temas que gostavam de ver resolvidos em turma. A partir do tema mais votado foi

formado uma assembleia. Explicou-se como é que as assembleias funcionam, atribuindo as funções de Presidente (quem dá a palavra), secretário (anota tudo o que se vai dizendo) e assistente (anota a ordem das pessoas que poem o dedo no ar para falar).

De seguida iniciou-se o debate em turma acerca do tópico escolhido – neste caso foi o comportamento disruptivos nas aulas das AECs. - Houve muita participação por parte de alguns alunos, mas outros não participaram, quando questionados, justificaram que tinha sido por insegurança de mostrar as suas opiniões.

Apesar de não terem conseguido chegar a uma conclusão, os participantes apresentaram sempre bom comportamento, respeitando as diferentes opiniões dos colegas bem como as regras que tinham sido propostas.

### **3 .- Avaliação Pós-intervenção**

Após a implementação do programa de intervenção, foi realizada novamente a entrevista semi-estruturada junto do professor titular com o intuito de aferir a existência de alteração nas suas perceções iniciais acerca das competências socio-emocionais das crianças, tendo sido também aplicadas as duas escalas previamente utilizadas junto dos participantes, com o objetivo de verificar se o seu conhecimento no âmbito destas competências aumentou e se diminuíram os níveis de ansiedade da turma.

O professor titular começa a entrevista por comentar que “Perante os problemas que a turma tinha e o estado geral da turma acho que fizemos um bom trabalho e acabamos por corresponder às expectativas que eu tinha, que tínhamos... aqui há grandes diferenças de tudo, desde o comportamento, às formas de estar e aprendizagem, também.” É de salientar assim que, o professor reconhece que o programa de competências socio-emocionais terá melhorado não só o comportamento dos alunos, mas igualmente as aprendizagens. Neste sentido, e tendo por base os domínios do SEL na análise da entrevista é possível verificar que:

Autoconhecimento – O professor avalia positivamente o autoconhecimento dos seus alunos. Tal como no início do programa, os participantes não apresentam dificuldades em identificar as suas fraquezas, contudo, segundo o professor, os alunos têm agora maior consciência das suas competências. No entanto refere que cada vez nota mais que os seus alunos nomeiam e regulam cada mais as suas emoções.

Competências Sociais – Após a intervenção, o professor refere a existência de diminuição significativa de comportamentos disruptivos e que, quando existem, são de menor gravidade: “são situações mais razoáveis e adequadas à idade, não tão alarmantes”. Refere também que ficou surpreendido com a evolução das competências sociais da turma, principalmente no que diz respeito à empatia, tendo aumentado a sua capacidade de assumirem a perspetiva do outro. Este facto foi mais notório, nas palavras do professor, durante a sessões em que se trabalhou o tema da discriminação, não só pelos temas que estes escolheram, mas também no modo como colaboraram entre si e como manifestaram comportamentos de inclusão em relação a alunos com maiores dificuldades.

Competências relacionais – Segundo o professor, a comunicação existente em sala de aula está muito melhor, havendo um respeito mútuo entre os professores e os alunos. Este descreve ainda que existe um aumento na qualidade de comunicação entre os pares em sala de aula: “Eles conversam mais controladamente. Penso que, nesse aspeto, eles também estão melhor do que estavam ... ainda ontem, por exemplo, dei 5 minutos para conversarem uns com os outros e, durante 5 minutos, ficaram simplesmente a conversar. Há uns meses atrás isto era impossível, passado 1 minuto já estávamos com problemas e com gritos e tínhamos um nível alto de ruído que já não era compatível com uma sala de aula.”.

O professor menciona que o comportamento e os conflitos diminuíram significativamente e que, cada vez mais, nota que existe cooperação e entreajuda entre os alunos – “Em termos de trabalho, em sala de aula, são extremamente cooperantes. Gostam de cooperar. Às vezes querem acabar o seu trabalho rapidamente porque sabem que, de vez em quando, eu permito que, aqueles que terminaram primeiro e têm mais facilidade, vão ajudar os outros e, por isso, há sempre muitos elementos que querem trabalhar ... fazer rápido e vêm perguntar-me “posso ir ajudar?”.

Do ponto de vista do professor, o trabalho em grupo, antes da intervenção, era algo que sentia dificuldades em gerir, pois antecipava os conflitos, havendo assim um evitamento em estimular o trabalho em grupo. Durante a intervenção, o professor foi aumentando o número de vezes que recorria a esta estratégia, tendo percebido que os alunos começavam a adotar outra postura sendo, no momento da entrevista, um recurso que utiliza diariamente e que reconhece como benéfico para os seus alunos, não só de um ponto de vista social, como académico. Refere ainda que “Eles pegam no que cada um tem de melhor e o que pode dar para o grupo”. Não obstante referir que existe uma melhoria na perceção que os outros

professores e as técnicas de ação educativa têm da turma, existe ainda espaço para melhorar o comportamento, principalmente no recreio.

Autorregulação e Tomada de Decisão Responsável — Na visão do professor, os participantes continuam a ter alguma dificuldade em se autorregular, precisando ainda de um adulto para mediar diversas situações – “Normalmente, eles precisam de um mediador, e eu tenho vindo a fazer esse trabalho com eles. Eles também vão para o 5º ano e já lhes expliquei que não pode haver uma pessoa atrás deles e a gerir todos os conflitos. Eles têm de ser capazes, sem violência, sem agressão, de acabar por gerir os conflitos entre eles.” Apesar do professor apontar que os seus alunos ainda são impulsivos, nota melhorias após a intervenção – “Sim. Mas também acho que eles já foram mais impulsivos do que são agora. Parece que cresceram mais nesse aspeto.”. Descreve os seus alunos como motivados na realização das atividades propostas e menciona uma melhoria na organização, principalmente nos participantes do sexo masculino. Menciona, porém, que, sendo certo que os alunos revelem estas melhorias em sala de aula, ainda partem para o conflito sem analisar as consequências, principalmente no recreio e no refeitório.

Segundo a perceção das técnicas de ação educativa, após algumas entrevistas informais que foram sendo realizadas no decurso da implementação do projeto, os participantes parecem ter melhorado o seu comportamento especificamente no que diz respeito ao modo como agem uns com os outros (mais respeitosos e calmos) acrescentado ainda “eles vêm-se mais como um grupo”.

Podemos assim concluir, de acordo com a informação recolhi da na entrevista ao professor que, segundo o professor titular, os alunos melhoram em todos dos domínios do SEL, em particular no domínio de Consciência Social e Competência relacionais.

No que diz respeito aos resultados referentes às escalas utilizadas junto dos alunos como avaliação final do programa de competências socio-emocionais, a tabela abaixo apresenta a análise descritiva dos dados do índice de ansiedade sentido pelos participantes (STAIC) e da avaliação de conhecimento emocional da criança (EACE - PEC).

**Tabela 2** - Medidas descritivas das variáveis - competências socio-emocionais (EACE)

	<b>N</b>	<b>Mínimo</b>	<b>Máximo</b>	<b>Média</b>	<b>Desvio padrão</b>
PEC Antes	24	21	32	28,04	2,562
PEC Depois	24	25	35	30,88	2,173
N válido (de lista)	24				

Em relação à variável dos conhecimentos emocionais da criança (EACE - PEC) os valores apresentados revelam que os alunos se encontram acima do ponto médio da escala (25) sendo que o valor mais alto apresentado pela turma foi 35 e o mais baixo de 25.

Foi aplicado o teste Wilcoxon com a finalidade de corroborar a existência da evolução das competências socio-emocionais dos alunos, após a aplicação do programa. Verificou-se assim a existência de valores estatisticamente significativos ( $z = -4,310$ ;  $p < 0,01$ ), o que significa que houve uma evolução na aquisição de conhecimento de competências socio-emocionais (Anexo G).

A estatística utilizada mostrou ainda que houve uma evolução estatisticamente significativa nas subescalas de *Situação* ( $z = -3,27$ ;  $p = 0,01$ ) e de *Comportamento* ( $z = -2,146$ ;  $p = 0,025$ ) após a intervenção do programa de competências socio-emocionais. O mesmo não aconteceu na subescala de *Expressão* ( $z = -1,458$ ;  $p = 0,145$ ) – não foram encontrados resultados estatisticamente significativos (Anexo G).

**Tabela 3** - Medidas descritivas das variáveis de ansiedade

	<b>N</b>	<b>Mínimo</b>	<b>Máximo</b>	<b>Média</b>	<b>Desvio padrão</b>
<b>STAIC Antes</b>	24	20	98	70,71	21,422
<b>STAIC Depois</b>	24	25	90	57,50	20,536
N válido (de lista)	24				

Através dos resultados obtidos, a partir das medidas descritivas, é possível constatar existe uma diminuição dos índices de ansiedade (STAIC) dos participantes que tiveram presentes no programa de competências socio-emocionais uma vez que a média dos índices de ansiedade da turma diminuíram de um percentil 71 para o percentil 58.

Perante os resultados obtidos no teste estatístico de o teste Wilcoxon, podemos afirmar que houve uma melhoria estatisticamente significativa ( $z = -2,326$ ;  $p = 0,02$ ) dos níveis de ansiedade da turma (Anexo H).

## Discussão

No presente capítulo serão discutidos os resultados obtidos, antes, durante e após o processo de intervenção, tendo em conta os objetivos previamente delineados para esta investigação, relacionados com a perceção das competências socio-emocionais, bem como a verificação da existência de alguma associação entre as hipóteses colocadas para os objetivos em causa.

Como principal objetivo desta investigação, tínhamos o delineamento de um programa de intervenção, com base teórica nos domínios do SEL, o qual foi criado, apresentado e nomeado de “Vamos fazer Psicologia”. Com este programa interventivo, era pretendido melhorar as competências socio-emocionais, de crianças que frequentavam o 4º ano de ensino básico, bem como reduzir os comportamentos disruptivos, relatados pelo corpo docente (CASEL 2005; Cristóvão et al., 2017; Durlak et al., 2011). Este estudo teve ainda como objetivo: i) avaliar o impacto do programa na turma no que diz respeito às suas competências socio-emocionais; ii) avaliar o impacto do programa no comportamento disruptivo da turma; iii) avaliar o impacto do programa nos níveis de ansiedade da turma.

Para alcançar os objetivos estipulados, a construção do programa “Vamos fazer Psicologia” teve como base as competências referidas no estudo realizado por Raimundo, em 2012, embora com pressupostos metodológicos diferentes, uma vez que o presente estudo não apresenta um grupo de controlo. Durante o processo de construção do programa, foram sempre tidas em conta as necessidades que foram surgindo, bem como a opinião dos participantes. Adicionalmente, o atual estudo propõe, responder a quatro objetivos específicos: i) aumentar as competências socio-emocionais dos alunos; ii) diminuir os seus comportamentos disruptivos; iii) diminuir os seus níveis de ansiedade; iv) promover relações empáticas, que promovam um aumento de colaboração e ajuda nos participantes.

No programa “*Vamos fazer Psicologia*”, durante 20 sessões, foram explorados os cinco domínios do SEL, mais especificamente, a *consciência social*, as *competências relacionais*, a *autorregulação*, o *autoconhecimento* e a *tomada de decisão* (CASEL; 2015). Para concretizar o objetivo geral, efetuou-se a análise qualitativa de todas as notas de campo, das escalas, com o objetivo, de documentar todo o processo. Foram levados em consideração a evolução dos alunos, bem como todas as necessidades sentidas pelos mesmos.

Tendo como base a promoção de competências socio-emocionais, assentes no

modelo SEL (CASEL, 2016), para responder ao nosso primeiro objetivo específico, aumentar as competências socio-emocionais dos participantes, foi levantada a hipótese de que: é esperado que os alunos que frequentaram o programa “*Vamos fazer Psicologia*”,

apresentem valores mais elevados na sua autopercepção de competências socio-emocionais, no final do programa, comparativamente com o início, do mesmo. Para testar a hipótese proposta, foi utilizada a escala EASE (Alves et al., 2008), que serviu para avaliar o conhecimento socio-emocional dos participantes, antes e após o período de intervenção do programa. Os resultados obtidos vão de encontro aos pressupostos teóricos, em que a construção deste programa, com base no SEL, revelou um desenvolvimento de competências socio-emocionais nos participantes (Durlak et al., 2011; Pahl & Barrett, 2010; Sklad et al., 2012). Através da análise realizada à escala EASE (Alves et al., 2008), é possível verificar que os dados indicam que os participantes aumentaram o seu conhecimento socio-emocional, após a intervenção. Quando comparamos as subescalas da escala EACE, antes e após a intervenção do programa de competências socio-emocionais, verifica-se a existência de um aumento nos valores médios em todas as variáveis.

Ainda com relação à hipótese proposta, relativa ao primeiro objetivo deste estudo, foi analisada a entrevista ao professor titular, onde foi possível constatar, através das palavras do próprio, que existiram melhorias em todos os domínios do SEL, destacando-se as melhorias verificadas, segundo o professor, na *consciência social* e nas *competências relacionais*.

Como segundo objetivo específico, esta investigação pretendia diminuir os comportamentos disruptivos, em contexto escolar, dos participantes do programa. Para responder a este objetivo, foi elaborada a hipótese de que: é expectável que os alunos que frequentem o programa “*Vamos fazer Psicologia*”, apresentem menos comportamentos disruptivos, em sala de aula, no fim do programa, quando comparado com o seu início. Em estudos anteriores foi revelado, que programas baseados no SEL, fomentam o desenvolvimento de competências sociais, em particular nas competências relacionais, na autorregulação e na consciência social, o que leva a que exista uma diminuição dos comportamentos disruptivos, nos alunos (Durlak et al., 2011). No mesmo sentido, vão os dados obtidos nesta investigação, através da análise realizada às notas de campo, onde foi possível verificar, durante o período de intervenção, que os alunos apresentavam mais controlo sobre os seus próprios comportamentos, e também, que existia um aumento de ações empáticas e éticas em relação aos outros. O professor titular refere, na entrevista que lhe foi realizada, uma diminuição significativa dos comportamentos disruptivos, destacando um aumento, na sua opinião, de fatores associados à autorregulação e às competências relacionais. Estes dados são demonstrativos que este programa, tal como outros baseados no

modelo SEL, levam a uma diminuição dos comportamentos disruptivos, por parte dos alunos. Adicionalmente, também, foi possível verificar, através dos instrumentos anteriormente referidos, uma melhoria nas relações, entre pares e professor-aluno, em contexto de sala de aula (Merrel & Gueldner, 2011).

Os dados obtidos nesta investigação levam a que consideramos a hipótese levantada, válida, uma vez que entra em concordância com os resultados obtidos por Del Prette e Del Prette (2010), que constataram que programas de competências socio-emocionais, aplicados em contexto escolar, podem beneficiar e ajudar, crianças com comportamentos disruptivos (Del Prette & Del Prette, 2010). Considerando que a falta de uma capacitação da inteligência emocional dos alunos, falhas na comunicação e um reduzido apoio entre pares, podem ser considerados motivos para que a turma apresentasse comportamentos disruptivos (Almost et al., 2016). Com a intervenção do programa “*Vamos fazer Psicologia*”, com o trabalho realizado na gestão emocional, bem como, na promoção de empatia social, de comportamentos éticos e responsáveis (Elias et al., 1997), pode ter-se revelado, o catalisador, de uma redução do tipo de comportamento disruptivo entre os participantes.

O terceiro objetivo específico da presente investigação, pretendia que a intervenção do programa “*Vamos fazer Psicologia*” levasse a diminuir a ansiedade dos participantes do programa, uma vez que foi referido como uma necessidade interventiva na entrevista de diagnóstico realizada junto do professor titular e a coordenadora de 1º ciclo. Para tal, foi elaborada uma hipótese, em que era esperado que os alunos que frequentam o programa, apresentassem valores de ansiedade menos elevado no final da intervenção do que no início. Para explorar esta hipótese, foi aplicada a escala STAIC (Matias, 2004), que possibilitou classificar os diferentes níveis de ansiedade, dos participantes, antes e após a aplicação do programa. Da análise dos resultados à escala STAIC (Matias, 2004), nos dois momentos, foi possível verificar que os níveis médios de ansiedade diminuíram do início para o fim do programa, o que revela que a intervenção pode ter contribuído positivamente para a redução da ansiedade sentida pelos participantes.

Os dados obtidos, nesta investigação, validam a hipótese por nós proposta, o que também é suportado pela bibliografia encontrada, considerando que, boas aptidões socio-emocionais podem ter um impacto positivo na forma como as crianças lidam com a ansiedade (Gunn, 2020). Payton et al. (2008), demonstraram que alunos envolvidos neste tipo de programas, melhoraram as suas capacidades na gestão do *stress*, bem como revelaram uma melhoria significativa na sua autorregulação (Payton et al., 2008).

No mesmo sentido, em 2010, Pahl e Barrett, demonstraram que os programas SEL, melhoram as competências interpessoais e intrapessoais dos alunos, fazendo com que os participantes conseguissem melhorar as suas competências na gestão de emoções (Pahl & Barrett, 2010). Com base nestes dados, e nos obtidos nesta investigação, considera-se que o programa “*Vamos fazer Psicologia*” ajudou os participantes na sua gestão emocional o que, consequentemente, pode ter levado a uma redução dos níveis de ansiedade sentida pelos participantes.

O quarto e último objetivo específico desta investigação, pretendia aumentar as relações empáticas, colaboração e a entajuda, nos participantes do programa “*Vamos fazer Psicologia*”. Da entrevista realizada ao professor titular, foi referido que esta turma não se vê como um todo, como unidade, mas sim como um conjunto de sujeitos no mesmo espaço, competindo entre si pela atenção dos colegas e do professor. É teorizado, que programas com base no modelo SEL, que trabalham a melhoria das competências socio-emocionais dos sujeitos, promovem a criação de relacionamentos positivos e gratificantes, para os envolvidos (CASEL, 2005). Na construção do programa de intervenção, especificamente, no domínio das competências relacionais, considerou-se importante, capacitar os alunos na comunicação, escuta, cooperação, resistência às pressões de forma adequada, a negociar em situações de conflito, de forma construtiva, e por último, a terem a capacidade de pedir e oferecer ajuda a outros, quando sentirem necessidade (CASEL, 2005). Neste sentido, a construção de todas as sessões do nosso programa, foi realizada de modo que os participantes trabalhassem sempre em grupo. Para aferirmos a eficácia das sessões, foi realizada observação de comportamentos de atitudes durante a realização do programa bem como entrevistas informais junto do professor titular.

Através da análise realizada às notas de campo e à entrevista ao professor, é possível verificar que existiu um aumento nas relações empáticas na turma. Também foi possível verificar que existiu um decréscimo de agressões físicas e verbais, por oposição ao aumento na colaboração e entajuda que os participantes demonstraram entre si. Antes do início da intervenção, os alunos, trabalhavam maioritariamente de forma individual, competindo constantemente, entre si, pelo tempo para expor o seu ponto de vista, ou pela atenção do professor. Após a intervenção, os alunos passaram a preferir trabalhar em grupo, fazendo-o de forma adequada e ética. Segundo o que foi referido pelo professor, na entrevista efetuada, os alunos, que outrora entravam em conflito, passaram a oferecer-se para ajudar os seus pares e a dar apoio em situações que sentem maior dificuldade.

Deve ser considerado que as capacidades sociais se desenvolvem de uma forma individual, contudo são adquiridas, praticadas e aperfeiçoadas, durante as interações com os outros (Jones et al., 2015). Com base nos pressupostos teóricos, e nos dados obtidos, é possível afirmar que o programa “*Vamos fazer Psicologia*” teve impacto na forma como os participantes do programa passaram a interagir entre si, cumprindo o objetivo específico determinado.

Durante toda a investigação, os participantes demonstraram sempre interesse e motivação em participar nas 20 sessões de intervenção do programa de competências socio-emocionais “*Vamos fazer Psicologia*”. Através da observação sistemática, foi possível verificar o progresso que os participantes revelavam entre sessões, mostrando-se mais autónomos, e com uma autorregulação eficaz, na forma como realizavam as tarefas. Também foi possível verificar, sessão após sessão, a forma como os alunos queriam participar e ajudar os outros nas tarefas. Outro dado que foi possível obter da observação, ao longo das sessões de intervenção, foi a mudança de postura do professor titular. No início, o professor adotava uma postura rígida e autoritária, ao passo que nas sessões finais do programa a postura do professor era mais democrática, discutindo os assuntos com os alunos e servindo de mediador de conhecimento e de conflitos. Nesta investigação, a inclusão do professor nas sessões de intervenção revelou-se uma mais-valia, o que era previsto, uma vez que, existem indicadores que os programas de competências socio-emocionais têm maior eficácia quando os professores são envolvidos (Epstein & Dauber, 1991).

Em modo de conclusão, podemos afirmar que a implementação do programa de competências socio-emocionais “*Vamos fazer Psicologia*”, com base no modelo SEL, cumpriu os seus objetivos ao contribuir positivamente para o aumento das competências socio-emocionais dos alunos, no geral, e possível diminuição dos comportamentos disruptivos existentes na turma, promovendo ainda um aumento da cooperação entre pares, e uma melhoria na empatia dos participantes (CASEL, 2012). Importa referir que os beneficiários da intervenção deste programa, não terão sido unicamente os alunos, mas também o professor titular, as auxiliares de ação educativa e os outros alunos da escola, em geral, uma vez que, de acordo com a perceção dos vários intervenientes, provocou uma alteração na atitude e no comportamento dos alunos que participaram nesta investigação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste último capítulo serão expostas algumas considerações pessoais do autor, as implicações práticas da presente investigação, o que trouxe de novo na investigação das competências socio-emocionais. Serão também expostas as limitações identificadas no decorrer da investigação, e por último, algumas sugestões para estudos futuros.

Na escola atual, os comportamentos disruptivos têm sido um dos problemas mais difíceis de solucionar. Não conseguindo a escola, o seu corpo docente e auxiliares, lidar com esta problemática, que tem vindo a escalar, nas últimas décadas, tornando-se um problema grave desde o início do século (Learning First Alliance, 2001). O presente estudo pretende trazer um contributo, através da perceção que os programas de promoção das competências socio-emocionais, com base no modelo SEL, podem ser um benefício para a população escolar, em geral, e para os alunos que vivem esta problemática, em específico. Com a intervenção, levada a cabo nesta investigação, pode ser verificado que existiu um impacto positivo nas competências socio-emocionais dos participantes, melhorando a colaboração social, a regulação de emoções e a comunicação entre pares, o que conduziu a uma diminuição dos comportamentos disruptivos na turma.

A realização desta investigação, enquanto estudo de caso, trouxe benefícios, na proximidade, na obtenção de dados de diversas fontes, na análise detalhada do processo dos indivíduos e da turma, avaliar sistematicamente a evolução de sessão para sessão e aceder com maior facilidade às necessidades emergentes dos sujeitos. Contudo, o facto de ser um estudo de caso, pode também ser considerado uma limitação, uma vez que os resultados obtidos não podem ser generalizados.

No decorrer da investigação, foram sendo identificadas outras limitações. Deve ser referido que, quem idealizou este projeto, o implementou e avaliou, foi o mesmo investigador, o que poderá traduzir-se num possível enviesamento dos dados obtidos, no processo de observação. Outro fator, que limitou esta investigação, foram as medidas restritivas aplicadas, devido à pandemia COVID-19, tendo impossibilitado que fossem realizadas sessões fora do contexto de sala de aula. Este tipo de restrição levantou uma dificuldade na implementação do programa, uma vez que, o desenvolvimento de competências socio-emocionais, em particular as pró-sociais, são mais facilmente adquiridas em contextos sociais, nomeadamente com a restante comunidade escolar, família e comunidade geral (Epstein & Dauber, 1991).

Tendo em consideração as limitações referidas, é proposto que em estudos futuros que envolvem programas de promoção de competências socio-emocionais, se envolvam membros das famílias dos participantes, bem como membros da comunidade local exterior à comunidade escolar. Outra sugestão, seria a de realizar um estudo semelhante com os professores, em que seriam estes a construir e desenvolver os programas, adaptando-os às suas turmas, e monitorizado pelo investigador. Por último, é proposto um estudo que envolva um número maior de participantes, e em que se inclua as perceções dos pais na melhoria do comportamento e atitudes dos seus educandos, face à intervenção do programa de promoção de competências socio-emocionais.

Durante o período de revisão literária, foi encontrada pouca literatura que relacione as competências socio-emocionais com a ansiedade. No entanto, os resultados obtidos mostram que os programas que se dedicam ao desenvolvimento de competências socio-emocionais podem ter um impacto significativo nos níveis de ansiedade dos alunos. Como tal, seria importante que futuras investigações trabalhassem para este sentido.

Em conclusão, este estudo vem demonstrar o benefício que programas de desenvolvimento de competências socio-emocionais trazem para os alunos, em particular, e para toda a comunidade escolar, em geral (CASEL, 2015; Weissberg et al., 2015). No entanto, este tipo de programas, não deve ser realizado, apenas, em contextos onde a problemática já exista, mas sim em todos os contextos, numa perspetiva preventiva e reguladora, com o intuito geral de promover relações positivas e saudáveis, comportamentos éticos e responsáveis (Merrel & Gueldner, 2010). Deve ser incentivada a existência de programas de promoção de competências socio-emocionais, em todas as escolas, com acesso a todos os alunos, docentes, auxiliares, e sempre que possível, com o envolvimento das famílias (Shaps & Weissberg, 2015).

## Referências

- Almost, J., Wolff, A. C., Stewart-Pyne, A., McCormick, L. G., Strachan, D., & D'Souza, C. (2016). Managing and mitigating conflict in healthcare teams: an integrative review. *J. Adv. Nurs.* 72, 1490–1505. <https://doi.org/10.1111/jan.12903>
- Bandura, A. (1999). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Asian Journal of Social Psychology*, 2, 21-41. <https://doi.org/10.1111/1467-839X.00024>
- Bierman, L., & Powers, J. (2009). Social skills training to improve peer relations. In K.H. Rubin, W. Bukowski, & B. Laursen (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups*. (pp. 603-621.). Guilford.
- 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
- Brackett, M., Elbertson, N., & Rivers, S. (2016). Applying theory the development of approaches to SEL,” in *Handbook of Social and Emotional Learning*, New York, NY: Guilford Publications, 20–32.
- Carvalho, J. S., Pinto, A. M., & Marôco, J. (2017). Results of a mindfulness-based social-emotional learning program on portuguese elementary students and teachers: a quasi-experimental study. *Mindfulness*. 8, 337–350. <https://doi.org/10.1007/s12671-016-0603-z>
- Cejudo, J., & López-Delgado, M. L. (2017). Importancia de la inteligencia emocional en la práctica docente: un estudio con maestros. *Psicol. Educ.* 23, 29–36. <https://doi.org/10.1016/j.pse.2016.11.001>
- Collaborative for Academic Social and Emotional Learning (CASEL) (2003). *Safe and Soud: An Educational Leader's Guide to Evidence-Based Social and Emotional Learning (SEL) Programs*. Chicago: Collaborative for Academic Social and Emotional Learning.
- Collaborative for Academic Social and Emotional Learning (CASEL) (2012). *Effective Social and Emotional Learning Programs: Preschool and Elementary School Edition*. <http://casel.org/wp-content/uploads/2016/01/2013-casel-guide-1.pdf>

- Collaborative for Academic Social Emotional Learning (CASEL) (2016). *SEL Impact*.  
<http://www.casel.org/impact/>
- Costa, A., & Faria, L. (2013). Aprendizagem social e emocional: reflexões sobre a teoria e a prática na escola portuguesa. *Análise Psicológica* 31, 407–424.  
<https://doi.org/10.14417/ap.701>
- Cristóvão, A., Candeias, A., and Verdasca, J. (2017). Social and emotional learning and academic achievement in Portuguese schools: a bibliometric Study. *Front. Psychol.* 8:1913. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01913>
- Durlak, J., Weissberg, R., Dymnicki, A., Taylor, R., & Schellinger, K. (2011). The impact of enhancing students` social and emotional learning: A meta-analysis of school- based universal interventions. *Child Development*, 82, 405-432.  
<https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., et al. (1997). *Promoting Social and Emotional Learning: Guidelines for Educators*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Elias, M., Leverett, L., Duffell, J., Humphrey, N., Stepney, C., and Ferrito, J. (2015). Integrating SEL with related prevention and youth development approaches. *New York, NY: The Guilford Press*, 33–49
- Elksnin, L. K., & Elksnin, N. (2004). *The social-emotional side of learning disabilities*. *Learning Disability Quarterly*, 27(1), 3–8. <https://doi.org/10.2307/1593627>
- Faria, L. (2011). “Social and emotional education in Portugal: Perspectives and prospects,” in Foundation Marcelino Botín *Social and Emotional Education: An International Analysis*, (Spain: Santander), 153–187.
- Gallegos-Guajardo, J., Ruvalcaba-Romero, N., Langley, A., & Villegas-Guinea, D. (2015). Selective Prevention for anxiety and resilience promotion: Outcomes of an anxiety prevention and resilience program with girls at risk. *Pensando Psicología*, 11(18), 11-23. <https://doi.org/10.16925/pe.v11i18.1001>
- Goleman, D. (2011). *Inteligência social: a nova ciência do relacionamento humano*. Círculo de Leitores.
- 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>

- Gresham, F. M., Cook, C., Crews, S., & Kern, L. (2004). Social skills training for children and youth with emotional and behavioral disorders: Validity considerations and future directions. *Behavioral Disorders*, 30, 32–46  
<https://doi.org/10.1177/019874290403000>
- Jones, D. E., Greenberg, M., & Crowley, M. (2015). Early Social-Emotional Functioning and Public Health: The Relationship Between Kindergarten Social Competence and Future Wellness. *American Journal of Public Health*, 105(11), 2283–2290.  
<http://doi.org/10.2105/AJPH.2015.302630>
- Jordan, P. J., & Troth, A. C. (2004). Managing emotions during team problem solving: emotional intelligence and conflict resolution. *Hum. Perform.* 17, 195–218.  
[https://doi.org/10.1207/s15327043hup1702\\_4](https://doi.org/10.1207/s15327043hup1702_4)
- Learning First Alliance (2001). *Every Child Learning: Safe and Supportive Schools*.  
Learning First Alliance.
- Lereya, S. T., Copeland, W. E., Costello, E. J., & Wolke, D. (2015). Adult mental health consequences of peer bullying and maltreatment in childhood: two cohorts in two countries. *The Lancet Psychiatry*, 2(6), 524-53. [https://doi.org/10.1016/S2215-0366\(15\)00165-0](https://doi.org/10.1016/S2215-0366(15)00165-0)
- Lopes, P., and Salovey, P. (2004). “Toward a broader education: social, emotional, and practical skills,” in *Building Academic Success on Social and Emotional Learning: What Does the Research Say?* eds J. Zins, R. Weissberg, M. Wang, and H. Walberg (Teacher College Press), 76–93.
- Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedrosa, J., Carrilho, J., Ucha, L., et al. (2017). *Profile of Students at the End of Compulsory Schooling*.  
[http://dge.mec.pt/sites/default/files/Noticias\\_Imagens/perfil\\_do\\_aluno.pdf](http://dge.mec.pt/sites/default/files/Noticias_Imagens/perfil_do_aluno.pdf)
- Matias, S. (2004). *Aferição do state-trait anxiety inventory for children (STAIC) de Spielberger para a população portuguesa*. Dissertação de doutoramento não publicada, Universidad de Extremadura, Badajoz, España.
- Merrell, (Ed.) (2008). *Assessing social skills and peer relation*. In *Merrell Behavioral, social and emotional assessment of children and adolescents*, (pp. 379-410).  
Taylor & Francis Group.
- Merrell, K. W., & Gimpel, G. A. (1998). *Social skills of children and adolescents:*

*Conceptualization, assessment, treatment.* Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Merrell, K., & Gueldner, B. (2010). *Social and emotional learning in the classroom: Promoting mental health and academic success.* The Guilford Press.

Meyer, D. K., & Turner, J. C. (2007). "Scaffolding emotions in classroom," in *Emotion in Education*, eds P. Pekrun and R. Schutz, (Alpharetta, GA: Elsevier Inc.), 243–258. <https://doi.org/10.3389/feduc.2020.00005>

Miller-Johnson, S., Coie, J. D., Maumary-Gremaud, A., & Bierman, K. (2002). Peer rejection and aggression and early starter models of conduct disorder. *Journal of abnormal child psychology*, 30(3), 217-230. <https://doi.org/10.1023/A:1015198612049>

Ministério da Educação (2017). *Perfil Dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.* Ministério da Educação. [https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto\\_Autonomia\\_e\\_Flexibilidade/perfil\\_dos\\_alunos.pdf](https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf)

Pahl, K. M., & Barrett, P. M. (2010). Preventing anxiety and promoting social and emotional strength in preschool children: A universal evaluation of the Fun FRIENDS program. *Advances in School Mental Health Promotion*, 3(3), 14-25. <https://doi.org/10.1080/1754730X.2010.9715683>

Pepler, D. J., Craig, W. M., & Roberts, W. L. (1998). *Observations of aggressive and nonaggressive children on the school playground.* Merrill-Palmer Quarterly, 44, 55- 76.

Pinto, A., & Raimundo, R. (2016). "Socio-emotional learning framework: evolution and challenges," in *Evaluation and Promotion of Socioemotional Skills in Portugal*, eds A. Pinto and R. Raimundo (Coisas de Ler), 15–36.

Raimundo, R. (2012). *Devagar de vai ao longe: implementação de um programa de promoção de competências socio-emocionais em crianças.* Tese de doutoramento em Psicologia da Educação, Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia.

Riggs, N. R., Greenberg, M. T., Kusche, C. A., & Pentz, M. A. (2006). The mediational role of neurocognition in the behavioral outcomes of a social-emotional prevention program in elementary school students: Effects of the PATHS Curriculum. *Prevention Science*, 7, 91-

102. <https://doi.org/10.1007/s11121-005-0022-1>

- Rubin, K. H., Bukowski, W. M., & Bowker, J. C. (2015). Children in peer groups. *Handbook of Child Psychology and Developmental Science*, 321-412.
- Schleicher, A. (2018). *World Class: How to build a 21st-century School System, Strong Performers and Successful Reformers in Education*. OECD Publishing.
- Schonert-Reicht Kimberly (2017). Social and emotional learning and teachers. *Future Children* 27, 137–155. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01913>
- Sousa-Pereira, F., & Leite, C. (2019). Students profile leaving compulsory education policy and challenges for teacher training. *Rev. Educação Ciência e Cultura* 4, 113–122. <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2019.5291>
- Stake, R. (2009). *A arte da investigação com estudos de caso*. (2ª ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Stocker, S., & Gallagher, K.. (2018). Alleviating and altering appraisals: Social-emotional learning in the college classroom. *College Teaching*, 67(1), 23- 35. <https://doi.org/10.1080/87567555.2018.1515722>
- Torrente, C., Alimchandani, A., & Aber, L. (2015). “International Perspectives on SEL,” in *Handbook of Social and Emotional Learning*, eds J. Durlack, C. Domitrovich, R. Weissberg, and T. Gullotta (New York, NY: The Guildford Press), 566–587.
- Trilling, B., & Fadel, C. (2009). *21st Century Skills: Learning for Life in our Times*. San Francisco, CA: John Wiley & Sons.
- Valente, S., & Lourenço, A.,A. (2020) Conflict in the Classroom: How Teachers’ Emotional Intelligence Influences Conflict Management. *Front. Educ.* 5:5. <https://doi.org/10.3389/feduc.2020.00005>
- Vasey, M. W., & Dadds, M. R. (2001). An introduction to the developmental psychopathology of anxiety. In M. W. Vasey, & M. R. Dadds (Eds.), *The Developmental Psychopathology of Anxiety* (pp. 3-26). Oxford University Press.
- Walker, H., Colvin, G., & Ramsey, E. (1995). *Antisocial behavior school: strategies and best practices*. Cole Publishing Company.
- Weissberg, R., Durlak, J., Domitrovich, C., & Gullotta, T. (2015). “Social and emotional learning: past, present, and future,” in *Handbook of Social and Emotional Learning*, eds J. Durlak, C. Domitrovich, R. Weissberg and T.

Gullotta (The Guilford Press), 3–19. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.58.6-7.425>

Weissberg, R., Kumpfer, K., & Seligman, M. (2003). Prevention that works for children and youth: An introduction. *American Psychologist*, 58, 425-432. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.58.6-7.425>

Yin, R. K. (2001). *Estudo de caso*. São Paulo: Artmed.

Zeidner, M. 2014. Anxiety in education. In *International Handbook of Emotions in Education*. Routledge. 265–88.

Zins, J., Bloodworth, M., Weissberg, R., & Walberg, H., (2004). “The scientific base linking social and emotional learning to school success,” in *Building Academic Success on Social and Emotional Learning: What Does the Research Say?*. Teachers College Press, 3–22.

## **ANEXOS**

## **Anexos A**

### **Guião de Entrevista ao Professor**

1. É o primeiro ano que está com esta turma, sente que já os conhece bem?
2. Como descreveria a sua relação com os alunos?
3. Considera que os alunos têm a noção das suas competências e das suas dificuldades?
4. Os alunos identificam as suas emoções na situação? (ex: quando choram sabem identificar as suas emoções?)
5. Os alunos conseguem pôr-se no papel do outro?
6. Os seus alunos compreendem as normas sociais e éticas (como: respeitar os outros, seguem as regras de sala de aula)?
7. Eles sabem que podem contar com a comunidade escolar para os ajudar a resolver problemas?
8. Pode-me descrever a comunicação em sala de aula? E entre eles (alunos), como é que descreve a comunicação? E com a comunidade escolar (auxiliares, outros professores, etc.)?
9. Como é que são os comportamentos dos alunos em sala de aula? E no recreio?
10. Como é os alunos agem quando estão zangados ou quando existe um conflito?
11. Em que medida é que os alunos cooperam uns com os outros? (se oferecem ajuda aos colegas, existe entreajuda nos trabalhos)
12. Como é que descreve o trabalho em grupos
13. Existe cooperação e entreajuda na realização de trabalhos?
14. Eles pedem ajuda quando necessitam?

15. Acha que os alunos sabem identificar problemas?
16. Diante um conflito, os alunos conseguem resolver os conflitos entre eles? De que forma?
17. Após um conflito, os seus alunos conseguem refletir sobre os seus comportamentos?
18. Acha que os seus alunos são impulsivos?
19. Eles sentem-se motivados para realizar atividades propostas em sala de aula?
20. Como é que é a organização dos seus alunos? Regra geral acha eles são organizados?
21. Qual é a persistências dos alunos perante tarefas difíceis e fáceis?

**ANEXO B – Questionário Aplicado aos Alunos - Antes e Após a intervenção do Programa**

**QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DE COMPETÊNCIAS SOCIAIS E EMOCIONAIS ALUNOS**

Os questionários que se seguem foram feitos para saber a tua opinião sobre algumas das tuas competências sociais e emocionais, assim como sobre o teu bem-estar emocional.

**Não há respostas certas, nem erradas. Não estás a responder a um teste.** O importante é conhecer a tua opinião e a de outros colegas da tua idade, porque nem todos pensam da mesma maneira. É muito importante que respondas a todas as perguntas com calma, concentração e sinceridade. Se tiveres dúvidas pede ajuda, colocando o dedo no ar.

Obrigada pela tua ajuda!

Vamos começar por pedir-te que preenchas o quadro seguinte com algumas informações sobre ti

Nome: _____
Data de hoje: ___/___/___      Sexo: <input type="checkbox"/> Rapaz <input type="checkbox"/> Rapariga (coloca uma cruz)
Escola: _____      Em que ano andas? _____
Achas que és (coloca uma cruz na opção <u>correcta</u> ):
___ Um dos melhores alunos.
___ Tens melhores resultados do que a maioria dos outros alunos.
___ Tens os mesmos resultados que os teus colegas.
___ Não tens tão bons resultados como os teus colegas.

**Estás preparado? Então volta para a página seguinte e começa o primeiro questionário.**

## STAIC

Vais encontrar frases que dizem algo de ti próprio(a). Lê cada frase e assinala, com um X, a resposta que melhor descreva **COMO TE SENTES EM GERAL**. Não demores muito tempo em cada frase.



	Quase Nunca	Às vezes	Frequentemente
1. Preocupa-me cometer erros			
2. Sinto vontade de chorar			
3. Sinto-me infeliz			
4. Custa-me tomar decisões			
5. Custa-me enfrentar os meus problemas			
6. Preocupo-me demasiado			
7. Ando incomodado(a)			
8. Pensamentos sem importância vêm-me à cabeça e incomodam-me			
9. Preocupam-me as coisas da Escola			
10. Custa-me decidir o que tenho que fazer			
11. Noto que o meu coração bate mais depressa			
12. Mesmo que não diga, tenho medo			
13. Preocupo-me com as coisas que podem acontecer			
14. Custa-me adormecer à noite			
15. Tenho sensações estranhas no Estômago			
16. Preocupo-me com o que os outros pensam de mim			
17. Os problemas afetam-me tanto que durante algum tempo não consigo esquecê-los			
18. Levo as coisas demasiado a sério			
19. Encontro muitas dificuldades na minha vida			
20. Sinto-me menos feliz que as pessoas da minha idade			

## EACE<sup>1</sup>: COMPORTAMENTOS

Eu vou-te contar algumas histórias que se passaram com meninos da tua idade e gostaria que tu me disseses como é que eles se estão a sentir **contentes, tristes, zangados ou assustados**. Por vezes, poderá parecer-te que eles estão a sentir duas emoções diferentes, por exemplo zanga e tristeza. Se isto acontecer, eu gostaria que tu escolheesses a emoção mais forte que eles estão a sentir. Outras vezes, eles poderão não sentir nenhuma emoção forte e tu podes dizer que eles se estão a sentir *normais*. Não escolhas **normal** quando não tiveres a certeza do que os meninos estão a sentir, pensa um pouco mais até descobrires. Isto é, se tu achas que os meninos estão a sentir alguma coisa, quero que tu tentes adivinhar o que é, está bem?



	Contente	Triste	Zangado/a	Assustado/a	Normal
1. O João não tem vontade de jogar à bola no recreio, fica sentado sozinho. Achas que o João se sente, contente, triste, zangado, assustado ou normal?					
2. Tu vês a Sónia a bater na Ivone. Quando a Sónia bate na Ivone tu pensas que a Sónia se sente contente, triste, zangada, assustada ou normal?					
3. Em vez de brincar com o seu novo brinquedo, o Mário decide ficar sentado. Achas que o Mário se sente contente, triste, zangado, assustado ou normal?					
4. No recreio tu vês o Marco a brincar com outras crianças. O Marco apanha a bola e o seu corpo fica paralisado (ou imóvel). Achas que o Marco se sente contente, triste, zangado, assustado ou normal?					
5. Tu vês uma amiga tua a correr para se juntar a ti e aos teus colegas no jogo. Achas que ela se sente contente, triste, zangada, assustada ou normal?					
	Contente	Triste	Zangado/a	Assustado/a	Normal
7. Quando a professora faz uma pergunta à Laura, ela fica a olhar para o chão. Achas que a Laura se sente contente, triste, zangada, assustada ou normal?					

<sup>1</sup> EACE- Escala de Avaliação do Conhecimento Emocional (ACES, Schultz, Izard & Bear, 2002) traduzida por Alves (2006)

8. O José está a ser simpático para toda a gente. Achas que o José se sente contente, triste, zangado, assustado ou normal?					
9. O David chama um nome feio ao Renato. Quando o David chama um nome feio ao Renato achas que ele se sente contente, triste, zangado, assustado ou normal?					
10. O Gil está a falar baixinho e tem os olhos cheios de água (ou lágrimas). Achas que o Gil se sente contente, triste, zangado, assustado ou normal?					
11. Um grupo de crianças é chamado ao Gabinete do Diretor da escola. Tu vês o Paulo a afastar-se muito devagarinho do grupo. Achas que o Paulo se sente contente, triste, zangado, assustado ou normal?					
12. A Rosa tem os braços cruzados. Tu pensas que a Rosa se sente contente, triste, zangada, assustada ou normal?					
13. A Joana não tem vontade de jogar à bola no recreio e fica sentada sozinha. Achas que a Joana se sente, contente, triste, zangada, assustada ou normal?					
14. Tu vês a Jéssica a saltitar e assobiar pelo corredor fora. Achas que a Jéssica se sente contente, triste, zangada, assustada ou normal?					
15. A Júlia caminha devagar e cabisbaixa (de cabeça baixada). Achas que a Júlia se sente contente, triste, zangada, assustada ou normal?					

**EACE- Escala de Avaliação do Conhecimento Emocional (ACES, Schultz, Izard & Bear, 2002) traduzida por Alves (2006)**

## EACE<sup>2</sup>: SITUAÇÕES

Eu vou-te contar algumas histórias que se passaram com meninos da tua idade e gostaria que tu me disseses como é que eles se estão a sentir **contentes, tristes, zangados ou assustados**. Por vezes, poderá parecer-te que eles estão a sentir duas emoções diferentes, por exemplo zanga e tristeza. Se isto acontecer, eu gostaria que tu escolheses a emoção mais forte que eles estão a sentir. Outras vezes, eles poderão não sentir nenhuma emoção forte e tu podes dizer que eles se estão a sentir *normais*. Não escolhas **normal** quando não tiveres a certeza do que os meninos estão a sentir, pensa um pouco mais até descobrires. Isto é, se tu achas que os meninos estão a sentir alguma coisa, quero que tu tentes adivinhar o que é, está bem



	Contente	Triste	Zangado/a	Assustado/a	Normal
1. Os pais do António disseram-lhe que o iam levar ao Parque de Diversões. Na hora de sair os pais disseram-lhe que já não podiam ir com ele. Achas que o António se sente contente, triste, zangado, assustado ou normal?					
2. A Cátia acabou de pintar um desenho. Tu dizes que o desenho dela está muito bonito. Achas que a Cátia se sente contente, triste, zangada, assustada ou normal?					
3. A Maria cuida da sua gata de quem gosta muito. Um dia a gatinha desapareceu e não voltou mais. Achas que a Maria se sente contente, triste, zangada, assustada ou normal?					
4. O Jorge caminha ao longo do corredor e um rapaz mais velho manda-o sair do caminho. Achas que o Jorge se sente contente, triste, zangado, assustado ou normal?					
5. A Mónica está a construir uma torre de blocos. Uma outra criança deita a torre abaixo e sorri. Achas que a Mónica se sente contente, triste, zangada, assustada ou normal?					
	Contente	Triste	Zangado/a	Assustado/a	Normal

<sup>2</sup> EACE- Escala de Avaliação do Conhecimento Emocional (ACES, Schultz, Izard & Bear, 2002) traduzida por Alves (2006)

6. O Sérgio deixa o Rui brincar com o seu brinquedo favorito. O Rui brinca com o brinquedo e estraga-o. Achas que o Sérgio se sente contente, triste, zangado, assustado ou normal?					
7. O Luís está na fila para o almoço. O Dário passa-lhe à frente, sem lhe pedir. Achas que o Luís se sente contente, triste, zangado, assustado ou normal?					
8. A Sara estava a andar de bicicleta. Numa descida a bicicleta começou a andar mais depressa do que ela esperava. Achas que a Sara se sente contente, triste, zangada, assustada ou normal?					
9. O Alexandre fez um cartão bonito para o seu amigo João. O João gostou muito do cartão. Achas que o Alexandre se sente contente, triste, zangado, assustado ou normal?					
10. O avô da Maria morreu. Achas que a Maria se sente contente, triste, zangada, assustada ou normal?					
11. Os pais do Manuel estão a discutir no quarto e ele ouviu-os a gritar. Achas que Manuel se sente contente, triste, zangado, assustado ou normal?					
12. O Bruno está no parque e a sua mãe dá-lhe um gelado. Enquanto o comia, acidentalmente deixou-o cair. Achas que o Bruno se sente contente, triste, zangado, assustado ou normal?					
13. O João trouxe a suas gomas favorita para o lanche. Um rapaz vê a sua gomas , tirou-as e comeu-a. Achas que o João se sente contente, triste, zangado, assustado ou normal?					
14. O Miguel está a brincar no pinhal com o André. O André corre para longe e deixa o Miguel sozinho. Está a escurecer. Achas que o Miguel se sente contente, triste, zangado, assustado ou normal?					
15. É o primeiro dia de escola. Uma amiga tua, não te viu durante todo o Verão. E vê-te na sala de aula. Achas que ela se sente contente, triste, zangada, assustada ou normal?					

<sup>2</sup> EACE- Escala de Avaliação do Conhecimento Emocional (ACES, Schultz, Izard & Bear, 2002) traduzida por Alves (2006)

## ANEXO C – Ficha de Avaliação Final das Sessões

Ficha de Avaliação Final das sessões – Alunos

Data:

Sessão - \_\_

Obrigada por teres participado nesta sessão! Gostava muito de saber a tua opinião sobre o que fizemos e falámos.

1. Primeiro gostaria de saber o que achaste das atividades. Gostaste das atividades?

SIM  + OU -  NÃO 

Qual a atividade de que mais gostaste? Porquê

---

---

Qual a atividade de que menos gostaste? Porquê?

---

---

O que aprendeste com estas actividades?

---

---

O que precisavas de aprender um pouco melhor?

---

---

Nome: \_\_\_\_\_

## ANEXO D – “Toca do Lince-Ibérico” – Autoconhecimento



Nome: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_

*E tu? Conheces bem os teus sentimentos e a forma como se apresentam no teu corpo?*

---

---

---

---

---

*Podes partilhar uma situação que tenhas vivido parecida à do ~~Nori~~?*

---

---

---

---

---

## ANEXO E- “Bosque encantado ” -Consciência Social



Nome: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_

*Porque é importante escutarmos as outras pessoas?*

---

---

---

---

---

*“E tu, já tiveste alguma situação onde foi importante seres escutado? Qual?”*

---

---

---

---

---

## ANEXO F – AUTORIZAÇÃO DOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO



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

Eu Ana Catarina Viegas pires aluna do 5º ano, nº25049, no âmbito do meu Mestrado Integrado em Psicologia – na área de Psicologia Educacional – do ISPA - Instituto Universitário de Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida, peço autorização para realizar programa que consiste no desenvolvimento de um conjunto de 20 sessões com o objetivo de reforçar as competências sociais e a diminuição de comportamentos disruptivos de cariz construtivista, no âmbito da aprendizagem da leitura e da escrita de crianças com necessidades educativas especiais. A Investigação será orientada pelas Professoras Doutoras Liliana Salvador, e Maria de Lourdes Neves Mata.

A gestão emocional tem uma função muito importante na adaptação das crianças, e mais tarde adultos, à sociedade e é ainda considerada um elemento facilitador dos processos de aprendizagem, pretendendo-se investigar a sua relação com o aumento da atenção das crianças em idade escolar. O programa envolve um conjunto de 20 sessões, com duração de 60 minutos, que iram decorrer à quinta-feira durante o período da tarde. Deste modo, vimos pedir autorização para a participação dos educandos no programa. Os dados são confidenciais e os resultados são utilizados apenas do ponto de vista estatístico. A participação do estudante será voluntária e ele pode desistir a qualquer altura do processo de recolha de dados. Qualquer dúvida pode ser esclarecida através do seguinte email: catarinapires.XXXXXXXXXXX.com

.....destacar e entregar à Professora .....

### CONSENTIMENTO INFORMADO

Concordo que o estudante, \_\_\_\_\_, de quem sou encarregado de educação participe na presente investigação, autorizando que os seus dados e respostas, sob anonimato, possam contribuir para o estudo das competências socio-emocionais e diminuição de comportamentos disruptivos .

Data: \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2021

---

Encarregado(a) da Educação

**ANEXO G – Resultados Estatísticos – Avaliação do Conhecimento Socio-emocional (EACE)**

**Estatísticas Descritivas**

	N	Média	Estatística do teste Padrão	Mínimo	Máximo
PEC Antes	24	28,04	2,562	21	32
PEC Depois	24	30,88	2,173	25	35

**Postos**

		N	Posto médio	Soma de Classificações
PEC Depois - PEC Antes	Classificações Negativas	0 <sup>a</sup>	,00	,00
	Classificações Positivas	24 <sup>b</sup>	12,50	300,00
	Empates	0 <sup>c</sup>		
	Total	24		

a. PEC Depois < PEC Antes

b. PEC Depois > PEC Antes

c. PEC Depois = PEC Antes

**Estatísticas de teste<sup>a</sup>**

PEC Depois - PEC Antes	
Antes	
Z	-4,310 <sup>b</sup>
Significância Sig. (2 extremidades)	<,001

a. Teste de Classificações Assinadas por Wilcoxon

b. Com base em postos negativos.

### Estatísticas Descritivas

	N	Média	Estatística do teste Padrão	Mínimo	Máximo
EACE_A_COMPORTEMEN O	24	9,13	1,895	3	11
EACE_A_SITUACAO	24	8,63	1,929	1	11
EACE_A_EXPRESSOES	24	10,00	,780	8	11
EACE_D_COMPORTEMEN O	24	9,83	1,129	8	12
EACE_D_SITUACAO	24	10,00	1,180	8	12
EACE_D_EXPRESSAO	24	10,42	,776	9	12

### Postos

		N	Posto médio	Soma de Classificações
EACE_D_COMPORTEMEN O	Classificações Negativas	3 <sup>a</sup>	7,17	21,50
	- Classificações Positivas	12 <sup>b</sup>	8,21	98,50
EACE_A_COMPORTEMEN O	Empates	9 <sup>c</sup>		
	Total	24		
EACE_D_SITUACAO	- Classificações Negativas	3 <sup>d</sup>	5,00	15,00
EACE_A_SITUACAO	Classificações Positivas	16 <sup>e</sup>	10,94	175,00
	Empates	5 <sup>f</sup>		
	Total	24		
EACE_D_EXPRESSAO	- Classificações Negativas	4 <sup>g</sup>	6,25	25,00
EACE_A_EXPRESSOES	Classificações Positivas	9 <sup>h</sup>	7,33	66,00
	Empates	11 <sup>i</sup>		
	Total	24		

a. EACE\_D\_COMPORTEMEN < EACE\_A\_COMPORTEMEN

b. EACE\_D\_COMPORTEMEN > EACE\_A\_COMPORTEMEN

c. EACE\_D\_COMPORTEMEN = EACE\_A\_COMPORTEMEN

d. EACE\_D\_SITUACAO < EACE\_A\_SITUACAO

e. EACE\_D\_SITUACAO > EACE\_A\_SITUACAO

f. EACE\_D\_SITUACAO = EACE\_A\_SITUACAO

g. EACE\_D\_EXPRESSAO < EACE\_A\_EXPRESSOES

h. EACE\_D\_EXPRESSAO > EACE\_A\_EXPRESSOES

i. EACE\_D\_EXPRESSAO = EACE\_A\_EXPRESSOES

**Estatísticas de teste<sup>a</sup>**

	EACE_D_COMPOR TAMENTO - EACE_A_COMPOR TAMENTO	EACE_D_SITUACAO - EACE_A_SITUACAO	EACE_D_EXPRESSA O - EACE_A_EXPRESSO ES
Z	-2,246 <sup>b</sup>	-3,279 <sup>b</sup>	-1,458 <sup>b</sup>
Significância Sig. (2 extremidades)	,025	,001	,145

a. Teste de Classificações Assinadas por Wilcoxon

b. Com base em postos negativos.

## ANEXO H – Resultados Estatísticos – Avaliação do Nível da Ansiedade (STAI-C)

### Estatísticas Descritivas

	N	Média	Estatística do teste Padrão	Mínimo	Máximo
STAI-C Antes	24	70,71	21,422	20	98
STAI-C Depois	24	57,50	20,536	25	90

### Teste de Classificações Assinadas por Wilcoxon

#### Postos

		N	Posto médio	Soma de Classificações
STAI-C Depois - STAI-C Antes	Classificações Negativas	18 <sup>a</sup>	11,00	198,00
	Classificações Positivas	4 <sup>b</sup>	13,75	55,00
	Empates	2 <sup>c</sup>		
	Total	24		

- a. STAI-C Depois < STAI-C Antes  
 b. STAI-C Depois > STAI-C Antes  
 c. STAI-C Depois = STAI-C Antes

### Estatísticas de teste<sup>a</sup>

STAI-C Depois - STAI-C

Antes

Z	-2,326 <sup>b</sup>
Significância Sig. (2 extremidades)	,020

a. Teste de Classificações Assinadas por Wilcoxon

b. Com base em postos positivos.