

Refletindo sobre a Prática Pedagógica: a consciência
emocional – um projeto desenvolvido numa
turma de 2.º ano

Relatório de Prática de Ensino Supervisionado

Sabina Jesus Ferreira

Trabalho realizado sob a orientação de

Professora Doutora Clarinda Luísa Ferreira Barata

Leiria, março 2019

Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA

INTERVENIENTES NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS SUPERVISIONADAS

Professora Doutora Clarinda Luísa Ferreira Barata

Professora Supervisora da Prática Pedagógica do 1.º CEB e da Prática Pedagógica do 2.º CEB em Matemática e em Ciências da Natureza

Professora Doutora Maria Gorete Costa Marques

Professora Supervisora da Prática Pedagógica do 2.º CEB em Português

Professora Doutora Alda Maria Martins Mourão

Professora Supervisora da Prática Pedagógica do 2.º CEB em História e Geografia de Portugal

AGRADECIMENTOS

O culminar desta etapa é um grande marco para mim e é com grande emoção e alegria que chego ao final desta grande caminhada.

Desejo exprimir os meus agradecimentos a todos aqueles que, de alguma forma, permitiram que este relatório fosse concluído.

Em primeiro lugar, quero agradecer à minha professora orientadora, Professora Doutora Clarinda Barata, por todo o acompanhamento, compreensão, tolerância e alento, pelas sugestões que permitiram o aperfeiçoamento deste trabalho.

Quero agradecer também às psicólogas do SAPE do IPL, à Doutora Ana Patrícia Pereira e à Doutora Sandra Alves por toda a disponibilidade e apoio, a todos os níveis, ao longo de todo este meu percurso.

Agradeço ainda às professoras cooperantes do 1º. CEB, Professora Teresa Ferreira e Professora Olívia Mendes, por toda a ajuda disponibilizada, preocupação constante e apoio na organização e implementação deste projeto.

Gostaria ainda de agradecer às minhas amigas, Sandra David e Sandra Bret Medeiro que me apoiaram ao longo deste percurso, pelo permanente incentivo e preocupação. Agradeço ainda a paciência e amizade demonstradas nos meus momentos mais difíceis.

Agradeço, por fim, à minha família, aos meus queridos pais, aos quais estou profundamente grata, ao Fernando e às nossas meninas, Jéssica e Gisela, por toda a vossa paciência e pelo tempo que vos foi roubado.

Na realização do presente trabalho, contei com o apoio direto ou indireto de múltiplas pessoas e instituições às quais estou profundamente grata. Correndo o risco de injustamente não mencionar algum dos contributos quero deixar expresso os meus agradecimentos, sobretudo a todas as crianças que contribuíram para que tudo isto fosse possível e que me motivaram a ir mais longe.

RESUMO

O presente relatório realizou-se no âmbito do Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico e encontra-se dividido em duas grandes partes, a dimensão reflexiva e a dimensão investigativa. Tem como principais objetivos dar a conhecer um pouco o que foram as minhas Práticas, sempre com base na reflexão sobre as experiências vivenciadas e apresentar um estudo investigativo desenvolvido num dos contextos da Prática Pedagógica.

O estudo investigativo realizado insere-se num plano de investigação-ação e consistiu na implementação de um projeto em torno da consciência emocional junto de um grupo de alunos do 2.º ano de escolaridade. O presente estudo tinha como objetivos específicos: implementar um projeto em torno da consciência emocional; fortalecer e/ou desenvolver a consciência emocional; e, refletir sobre a implementação do projeto Assim, com este estudo era pretendido dar resposta à seguinte questão de investigação: De que forma a sequência pedagógica de atividades promotoras de consciência emocional potencia o conhecimento de emoções em si e no próximo. Para a recolha dos dados recorreu-se à observação direta participante na sala de aula, com recurso a registos em notas de campo; nas produções escritas dos alunos, dos registos fotográficos e ainda das gravações de vídeo. No final deste estudo podemos dizer que o mesmo sugere que as atividades pedagógicas implementadas tiveram um efeito positivo no desenvolvimento das competências emocionais, mais especificamente, na consciência emocional dos alunos em si mesmos e na relação de uns para com os outros.

Palavras chave:

Competências emocionais, Consciência emocional, Educação emocional, Empatia.

ABSTRACT

The present report was carried out in the context of the Master's Degree in Teaching in the 1st and 2nd Cycle of Basic Education and is divided into two main parts, the reflective dimension and the research dimension. Its main objectives are to make known a little about my practices, always based on the reflection about the experiences and present an investigative study developed in one of the contexts of Pedagogical Practice.

The research carried out is part of a research-action plan and consisted in the implementation of a project about emotional awareness among a group of students of the 2nd year of schooling. The present study had specific objectives: to implement a project around emotional awareness; strengthen and / or develop emotional awareness; and, reflect on the implementation of the project. Thus, this study was intended to answer the following research question: In what way the pedagogical sequence of activities promoting emotional awareness enhances the knowledge of emotions in oneself and in the next. To collect the data we used the direct participant observation in the classroom, using records in field notes; written student productions, photographic records and video recordings. At the end of this study we can say that the same suggests that the pedagogical activities implemented had a positive effect on the development of emotional competences, more specifically, the students' emotional awareness in themselves and their relationship to each other.

Key words:

Emotional skills, Emotional awareness, Emotional education, Empathy.

ÍNDICE GERAL

Intervenientes nas Práticas Pedagógicas Supervisionadas	ii
Agradecimentos	iii
Resumo	iv
Abstract.....	v
Índice Geral	vi
Índice de Figuras	x
Índice de Quadros.....	xii
Abreviaturas.....	xiii
Introdução do Relatório	1
PARTE I – DIMENSÃO REFLEXIVA.....	2
Introdução à Dimensão Reflexiva	2
I - Monodocência no 1.º CEB versus Pluridocência.....	4
1. O modelo de Monodocência como objeto de reflexão pedagógica	4
1.1. A Relação Pedagógica.....	5
1.2. A gestão e organização mais eficaz do tempo letivo e a gestão e organização mais ajustada do espaço - sala de aula.....	7
1.3. A Interdisciplinaridade	9
2. O modelo de Pluridocência como objeto de reflexão pedagógica	11
II - As Expressões Artísticas no 1.º CEB	17
III - Os Recursos Didáticos no processo de ensino aprendizagem.....	22
IV - O Professor que quero ser... ..	28
PARTE II – DIMENSÃO INVESTIGATIVA.....	33
Introdução.....	33
Justificação e relevância do projeto.....	33
CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	36
1. Educação Emocional	36

1.1.	Conceito de Educação Emocional.....	36
1.2.	Objetivos da Educação Emocional.....	38
1.3.	Fundamentos Teóricos da Educação Emocional.....	38
1.4.	Modelos de Intervenção da Educação Emocional.....	40
2.	As Competências Emocionais.....	43
2.1.	Conceito de Competência.....	43
2.2.	Classes de Competências.....	44
2.3.	Modelo Pentagonal de Competências Emocionais.....	45
2.3.1.	Consciência Emocional.....	46
2.3.2.	Regulação Emocional.....	47
2.3.3.	Autonomia Emocional.....	47
2.3.4.	Competência Social.....	48
2.3.5.	Competências para a vida e o bem-estar.....	48
3.	A Empatia.....	49
3.1.	Conceito e desenvolvimento de Empatia.....	49
3.2.	A importância de ensinar a Empatia na sala de aula.....	50
4.	A Educação Emocional na Escola.....	52
4.1.	O papel da escola na promoção da Educação Emocional.....	52
4.2.	O perfil do Professor do 1.º CEB no ensino da Educação Emocional.....	56
CAPÍTULO II – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO.....		60
1.	Opções Metodológicas.....	60
2.	Técnicas e instrumentos de recolha de dados.....	61
3.	Contexto do estudo.....	63
3.1.	Caracterização do contexto educativo e dos participantes no projeto.....	63
4.	Problemática, questão de investigação e objetivos do estudo.....	64
4.1.	Enquadramento da problemática em estudo.....	64

5. Descrição das Tarefas do Projeto “Vamos desenvolver a nossa consciência emocional”	65
6. Técnicas de análise de dados – Análise Especulativa	71
Apresentação e discussão de resultados	73
Atividade 1 “Encontrar Pares de Emoções”	73
Atividade 2 “Presta atenção”	76
Atividade 3 “Grande Problema”	79
Atividade 4 “Para a próxima vez já me dás ouvidos”	83
Atividade 5 “Viste o meu caderno?”	85
Atividade 6 “Um verdadeiro Artista Emocional”	89
Atividade 7 “A Flor da Alegria”	92
Síntese das atividades implementadas	98
Considerações Finais	101
Limitações do estudo e recomendações	102
Conclusão do Relatório	104
Bibliografia	105
Anexos	1
Anexo I – Reflexão Individual, 4. ^a semana de intervenção Partilhada, PPI	2
Anexo II – Reflexão Individual, 6. ^a semana de intervenção, PPI	3
Anexo III – Reflexão da 2. ^a quinzena de Intervenção, Português 6.º ano	4
Anexo IV - Reflexão Individual, 1. ^a semana de intervenção Partilhada, PPII	5
Anexo V - Reflexão Individual, 3. ^a semana de intervenção Partilhada, PPII	6
Anexo VI – Reflexão individual, 5. ^a semana de Intervenção, PPII	7
Anexo VII - Reflexão Individual, 3. ^a semana de Cooperação, PPI	8
Anexo VIII – Planificações das Atividade do Projeto “Vamos desenvolver a Consciência Emocional”	9
Anexo IX – Transcrição de alguns excertos de vídeo	10
Anexo X – Notas de Campo	10

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Recordação do 3.º ano (ano letivo 2016/ 2017)	5
Figura 2 – Lembrança de uma aluna do 2.º ano (ano letivo 2017/ 2018).....	6
Figura 3 – Jogos exploratórios de Expressão Dramática 2.º ano.....	8
Figura 4 – Trabalho de Grupo sobre prazos de validade, em Estudo do Meio 2.º ano	9
Figura 5 – Dinamização da atividade de simulação de mercado em sala de aula	10
Figura 6 – Vários momentos da aula de expressão dramática.....	20
Figura 7 – Vários momentos da aula de atividades rítmico-expressivas – dança	20
Figura 8 – Resposta dos alunos à questão: O que aprenderam com esta atividade?	21
Figura 9 – Alunos do 2.º ano a jogar o “Dominó da adição”	23
Figura 10 – Dominó “Igualdade de Género”	24
Figura 11 – Construção de figuras com as 12 peças de Pentaminós, em grupo.....	25
Figura 12 – Fichas de leitura da obra “Robinson Crusé”	25
Figura 13 – Jogo “Quem Quer Ser Um Bom Historiador”.....	26
Figura 14 – Trabalhos realizados pelos alunos do 5.º ano, matemática	27
Figura 15 – Modelo pentagonal de Competências Emocionais	46
Figura 16 – Cartas do Jogo com emoções representadas	73
Figura 17 – Carta do Jogo com a emoção “Orgulho”.....	74
Figura 18 – Imagem que despoletou a dinâmica de grupo	76
Figura 19 – Rostos Tristes e Rostos Felizes	77
Figura 20– Diálogo com os alunos sobre as situações hipotéticas	77

Figura 21– Desenho de expressões faciais tristes e infelizes	78
Figura 22 – Desenho de expressões faciais alegres e felizes.....	78
Figura 23 – Diapositivo Alberto a copiar os trabalhos do João.....	79
Figura 24 – Diapositivo, João, aluno modelo.....	79
Figura 25 – Diapositivo, Amigos do Alberto a fazer troça do João	81
Figura 26 – Discussão da situação-problema	81
Figura 27 – Discussão da situação-problema	83
Figura 28 – Quando o pai da Maria lhe diz para ela usar o capacete	84
Figura 29 – Quando a Maria está a chorar junto dos seus pais	84
Figura 30– Desenhos elaborados pelos alunos relativamente a importância de ser prudente face aos perigos	85
Figura 31 – Diálogo com o grupo-turma sobre a situação da Maria	85
Figura 32 – Diapositivo, Susana pergunta à Cristina: - Viste o meu caderno?.....	85
Figura 33 – Diapositivo, Susana mostra o caderno novo à Cristina.....	85
Figura 34 – Pedras ilustradas pelos alunos com a emoção “alegria”	91
Figura 35 – Flor da Alegria, trabalhos dos alunos.....	95
Figura 36 – Estrela Elogiar-se, trabalhos dos alunos.....	97

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Classes de competências (Bisquerra & Pérez, 2007, p. 4)	44
Quadro 2 - Apresentação do Cronograma/calendarização das tarefas	66

ABREVIATURAS

CEB – Ciclo de Ensino Básico

NEE – Necessidades Educativas Especiais

PP – Prática Pedagógica

INTRODUÇÃO DO RELATÓRIO

O presente relatório foi elaborado no âmbito do Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico, referente à Prática de Ensino Supervisionada tanto em contexto de 1.º Ciclo como em contexto de 2.º Ciclo. Tem como principais objetivos dar a conhecer de forma sucinta o que foram as minhas Práticas, tendo sempre por base a reflexão sobre diferentes situações que ocorreram e que considere ser as mais relevantes, e apresentar um estudo investigativo desenvolvido num dos contextos da Prática Pedagógica.

Assim, este relatório encontra-se dividido em duas grandes partes: a dimensão reflexiva e a dimensão investigativa. Na primeira parte é feita uma reflexão crítica e fundamentada sobre alguns referentes identificados como aqueles que foram mais significativos para mim, tendo em consideração os diferentes contextos vivenciados.

Na segunda parte é apresentada uma investigação-ação que surgiu e se desenvolveu no decorrer da Prática Pedagógica, nomeadamente, em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico, no ano letivo 2017/ 2018, num 2.º ano de escolaridade. A apresentação desse momento investigativo passa por um enquadramento teórico do tema, indicação da metodologia utilizada, apresentação e discussão dos resultados obtidos e pelas considerações finais.

Para finalizar, é apresentada uma conclusão final de todo este trabalho evidenciando a importância de todo este percurso, desde a elaboração deste relatório à frequência do mestrado.

PARTE I – DIMENSÃO REFLEXIVA

INTRODUÇÃO À DIMENSÃO REFLEXIVA

No decorrer dos dois anos curriculares do Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico, ao nível da área científica de Prática de Ensino Supervisionada, integrei quatro contextos de Prática Pedagógica, todos eles diferentes e com as suas próprias especificidades. Devido a questões pessoais não segui a ordem lógica do plano de estudos pelo que fiz inicialmente uma parte curricular e, posteriormente, por questões práticas inverteu-se a ordem das Práticas Pedagógicas. Para que possam ficar mais explícitas essas diferenças, passo a fazer uma breve apresentação de cada um deles.

A minha primeira Prática Pedagógica decorreu numa escola do 2.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), na lecionação das áreas de Português e de História e Geografia de Portugal. Eram duas turmas de anos de escolaridade diferentes. A turma de Português era constituída por 20 alunos, oito do género feminino e 12 do género masculino. A turma de História e Geografia de Portugal, era composta por 22 alunos, nove do género feminino e 13 do género masculino.

A segunda Prática Pedagógica decorreu no mesmo local da primeira, mas em turmas distintas. A Matemática trabalhei com uma turma do 5.º ano de escolaridade, era constituída por 21 alunos, dos quais sete do género feminino e 14 do género masculino, bastante problemática¹. A turma de Ciências da Natureza era uma turma do 6.º de escolaridade, era constituída por 20 alunos, dos quais seis do género feminino e 14 do género masculino, mais calma, interessada e empenhada.

A terceira Prática Pedagógica já foi desenvolvida em contexto de 1.º CEB com um 3.º ano de escolaridade. A turma era constituída por 20 alunos, dos quais 11 do género feminino e nove do género masculino, interessada e empenhada.

A quarta Prática Pedagógica e à semelhança do contexto anterior também foi desenvolvida na mesma instituição, mas desta vez num 2.º ano de escolaridade. A turma era constituída por 18 alunos, dos quais oito do género feminino e 10 do género

¹ Crianças institucionalizadas, famílias desestruturadas e monoparentais.

masculino. Foi neste contexto que efetuei a recolha de dados para o trabalho investigativo que apresentarei mais à frente, na Parte II.

Apresentados os contextos onde estive integrada, ainda que de forma sintética, procurarei refletir em torno de alguns referentes que se evidenciaram como os mais significativos para mim ao longo de todo este processo: o modelo de Monodocência no 1.º CEB versus o modelo de Pluridocência no 2.º CEB, as Expressões Artísticas no 1.º CEB, a importância dos Recursos Didáticos no processo de ensino-aprendizagem e ainda, que professora ambiciono ser. Ao longo desta reflexão irei sempre, que possível, partilhar os momentos vividos e experienciados, tendo em conta as minhas vivências e aprendizagens mais significativas proporcionadas pelas diferentes práticas pedagógicas realizadas ao longo da minha formação académica.

No decorrer das minhas práticas pedagógicas tive a possibilidade de atuar no 1.º CEB num modelo de monodocência e no 2.º CEB num modelo de pluridocência. Deste modo, considero pertinente refletir sobre as vantagens e desvantagens, dos diferentes modelos, no contexto das minhas práticas pedagógicas, uma vez que foram duas vivências bastante distintas e que de algum modo contribuíram para a minha identidade e desenvolvimento profissional.

I - MONODOCÊNCIA NO 1.º CEB VERSUS PLURIDOCÊNCIA

1. O modelo de Monodocência como objeto de reflexão pedagógica

A monodocência é um modelo de docência característico da organização pedagógica da Educação Pré-escolar e do 1.º CEB, conforme está consagrado na Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46 / 86, de 14 de outubro). Este diploma define a monodocência como a responsabilidade de um professor único para o desenvolvimento de um ensino globalizante. O que acontece na prática é a atribuição de uma responsabilidade integral a um docente por todo o processo educativo dos alunos de uma turma/grupo. Deste modo, ser professor do 1.º CEB implica lecionar diferentes áreas de conhecimento, detendo uma perspetiva globalizante e não especializada de cada uma das áreas disciplinares que está habilitado para lecionar.

Neste âmbito, a ideia de monodocência consiste na lecionação de aulas a um grupo de alunos, ficando este à responsabilidade de um único professor. Deste modo, o professor tem a possibilidade de coordenar todas as suas aulas e ajustá-las às necessidades dos alunos. Este tipo de ensino exige que o professor seja polivalente e versátil, nas várias áreas curriculares. Assim, para que este modelo se torne pedagogicamente eficaz, é imprescindível, de acordo com Formosinho (1998) que o mesmo professor acompanhe os seus alunos ao longo da sua escolaridade no 1.º CEB.

Neste sentido, considero ter sido uma professora polivalente, dado que fui capaz de dominar e me apropriar dos conhecimentos necessários relativos às diferentes áreas disciplinares que compõem a base comum do currículo nacional do 1.º CEB e articulá-los uns com os outros, valorizando sempre que possível a interdisciplinaridade.

No 1.º CEB iniciam-se as aprendizagens escolares, de extrema importância para o desenvolvimento integral da criança, de modo que a organização das mesmas deve ser propícia à integração curricular. O plano curricular no 1.º CEB não só inclui diferentes áreas curriculares como também exige que exista interdisciplinaridade entre as mesmas. Todos estes aspetos acentuam a especificidade pedagógica característica deste nível de ensino no regime de monodocência (Magalhães 2007).

Assim, ao longo da minha experiência prática em interação com os alunos e em contacto com os diferentes conteúdos programáticos, fui-me apercebendo de que o

modelo de monodocência no 1.º CEB apresenta várias vantagens, tais como: uma relação pedagógica mais sólida e de maior proximidade afetiva entre professor – aluno, uma gestão mais eficaz e consequente do tempo letivo e uma gestão e organização mais ajustada do espaço – sala de aula, e ainda, uma maior e melhor articulação dos saberes entre as diferentes áreas disciplinares – interdisciplinaridade.

1.1. A Relação Pedagógica

Durante a minha prática pedagógica no 1.º CEB senti que a relação interpessoal estabelecida entre mim e os alunos foi de grande proximidade afetiva o que me permitiu conhecer com maior detalhe as particularidades de cada aluno. A prática pedagógica possibilitou-me um relacionamento muito próximo com os alunos e até mesmo com alguns pais. Esta aproximação só foi possível porque havia um contacto constante com o grupo/turma de alunos, por um período de cinco horas diário e de segunda a terça-feira. Esta relação de proximidade permitiu-me conhecer melhor os alunos bem como acompanhá-los continuamente, pois nestas idades existe uma maior dependência afetiva por parte das crianças (Magalhães, 2007).

A meu ver, esta relação só é possível devido ao contacto diário que existe entre professor e aluno e ao tipo de relação que é estabelecida entre ambos, sendo que o professor desempenha um papel importante para que esta relação resulte e seja positiva.

Neste sentido, considero ter conseguido estabelecer uma boa relação com os meus alunos, pois houve sempre por parte deles manifestações afetivas e carinhosas, que a meu ver só são possíveis quando o professor e os alunos se entregam a este tipo de relações. Tal como evidenciam as figuras 1 e 2.



Figura 1 – Recordação do 3.º ano (ano letivo 2016/ 2017)



Figura 2 – Lembrança de uma aluna do 2.º ano (ano letivo 2017/ 2018)

Na minha perspectiva, no 1.º CEB as crianças acham que vão encontrar um professor que sabe tudo, conselheiro, orientador, confidente, amigo, uma espécie de segundo pai ou segunda mãe, pois é este professor que acaba por estar a maior parte do dia com elas, conhecendo-as melhor e acabando por preocupar-se com elas. “No resto da sua vida mais nenhum professor terá um papel idêntico ao do professor do 1º ciclo” (Reis, 2008, p. 126). Deste modo, é importante que o professor estabeleça uma relação proveitosa e positiva com os alunos. Só assim, eles conseguirão superar as suas dificuldades e desenvolver as suas capacidades de forma integral.

Com o modelo vivenciado no 1.º CEB tive a oportunidade de verificar que a monodocência proporciona ao professor um maior conhecimento e acompanhamento dos seus alunos, o que contribui para adequação do ensino às suas necessidades e interesses, assim como, também possibilita uma avaliação mais diversificada e contínua dos alunos ao longo do seu percurso escolar, uma vez que, será este professor, na maior parte das vezes, que acompanha os alunos ao longo dos seus quatro primeiros anos de escolaridade (Oliveira, 2010).

De acordo com a experiência que adquiri ao longo da minha prática pedagógica, partilho deste ponto de vista de Oliveira (2010) e acrescento ainda a necessidade de existência de uma relação afetiva entre o aluno e o professor. Concordo também com Carolino (2007) quando refere que o modo de trabalho de um professor do 1.º CEB é completamente diferente e específico comparativamente com o trabalho de outros professores de outros ciclos. É diferente e específico no que respeita a relação afetiva estabelecida com o aluno, proporcionando ao professor “um maior conhecimento e acompanhamento dos mesmos e que origina uma responsabilidade total, por parte do professor, por todo o percurso e actividade educativa do aluno, quer a nível pedagógico, quer a nível social e moral” (Carolino, 2007, p.57).

1.2. A gestão e organização mais eficaz do tempo letivo e a gestão e organização mais ajustada do espaço - sala de aula

As práticas pedagógicas no 1.º CEB, permitiram-me organizar e gerir as diferentes áreas disciplinares com uma maior flexibilidade em termos de gestão do tempo e do espaço. Percebi que podia ser menos rígida na gestão do tempo, já que poderia estipular o tempo a ser lecionado em cada uma das áreas curriculares ao longo das minhas intervenções. Esta flexibilidade na gestão do tempo ajudou-me a não ficar tão ansiosa com o cumprimento da agenda semanal em articulação com a aplicação prática das atividades.

Assim, constatei que no 1.º CEB, como as várias áreas disciplinares são lecionadas pelo mesmo professor, este detém uma maior flexibilidade para gerir e organizar a duração de cada área disciplinar, com base no interesse, motivação e necessidades dos alunos que tem à frente.

Relativamente à gestão e organização do espaço, verifiquei que no 1.º CEB, o professor tem ao seu dispor uma sala de aula, podendo desta forma organizá-la de acordo com as atividades que pretende desenvolver. Se, por exemplo, o professor pretende realizar atividades que impliquem a formação de grupos de trabalho, ele organizará a sala colocando as mesas numa disposição que facilite esse tipo de atividades. O professor poderá sempre ajustar a sala às atividades que pretende desenvolver assim como poderá utilizar outros espaços quer da instituição onde leciona quer o próprio meio envolvente. Assim, quando queremos que a aula seja centrada no grupo, promovendo a interação entre alunos e a participação, a estrutura da sala deve ser alterada de modo a facilitar o objetivo da atividade (Neves, 2007).

Neste âmbito, realizei diversas atividades dentro da sala de aula, ajustando-as sempre ao contexto pretendido, o que implicava uma reorganização do espaço permanente. Embora tivesse de despende de tempo para isso, nunca deixei de o fazer por sentir que era extremamente importante para os alunos. Também realizei atividades fora do espaço de sala de aula.

Seguidamente, apresento um excerto de uma reflexão:

(...) nas atividades de expressões senti que a maioria dos alunos estiveram bastante envolvidos e interessados (...) quer na execução dos jogos exploratórios, possibilitando-lhes um ótimo desempenho nas áreas expressivas. Ao refletir sobre o impacto destas atividades neste grupo de alunos, por serem para eles

e para mim atividades prazerosas e motivantes, penso que irei ter sempre presente, ao longo da minha prática pedagógica, estes momentos de partilha que me têm causado sempre grande gosto e satisfação. (Anexo I – Excerto retirado da Reflexão Individual, 4.ª Semana de Intervenção Partilhada, PPI)



Figura 3 – Jogos exploratórios de Expressão Dramática 2.º ano

Compreendi que o modo como organizamos o tempo letivo e o espaço na sala de aula deverá estar em concordância com a pedagogia utilizada em cada atividade em questão. Ainda em relação, à gestão do tempo a nossa planificação semanal deverá contemplar tempos letivos de participação dos alunos, trabalho autónomo, trabalho a pares e trabalho de grupo, dado que o mais importante é o desenvolvimento das capacidades que lhes são inerentes (Neves, 2007).

Ao longo das práticas pedagógicas desenvolvidas no 1.º CEB, procurei criar sempre que possível, contextos pedagógicos diversificados, onde a gestão do tempo e do espaço fossem facilitadores das interações entre alunos-alunos e entre alunos-professor, sendo que esta interação é de extrema importância para o desenvolvimento e aquisição de determinadas competências nos alunos. Um professor preocupado com os alunos tem sempre em conta, nos seus planos de aulas, estes momentos de interação.

Tal como apresento na figura seguinte, os alunos a trabalharem em grupo.



Figura 4 – Trabalho de Grupo sobre prazos de validade, em Estudo do Meio 2.º ano

A experiência permitiu-me compreender que os espaços e os tempos de trabalho na sala de aula são aspetos cruciais que devem ser contemplados na planificação, uma vez que é nosso objetivo criar um ambiente educativo em que o foco principal sejam as aprendizagens dos alunos, bem como, o desenvolvimento das suas competências.

Assim, a gestão do tempo e do espaço deve ser facilitadora da aprendizagem, “de forma autónoma ou em grupo, desenvolvendo ações de cooperação com os outros e possibilitando o apoio tutorial do professor, a quem dele necessite, quer o desenvolvimento de sessões de trabalho coletivas” (Cosme, 2009, pp.20-21).

1.3. A Interdisciplinaridade

Ao longo das minhas práticas pedagógicas em contexto de 1.º CEB recorri frequentemente a práticas interdisciplinares por considerar que a interdisciplinaridade permite um trabalho de interligação de conteúdos das diversas áreas disciplinares, contribuindo para uma mais fácil e prazerosa aquisição e apreensão dos conteúdos por parte dos alunos.

A interdisciplinaridade deve ser concebida como uma forma de ensinar que procura distanciar-se de um ensino concebido por disciplinas compartimentadas e fragmentadas, tendo como finalidade “(...) dar uma visão unitária de um setor do saber” (Palmade, 1979, citado por Pombo, Guimarães e Levy, 1994, p. 10).

À medida que ia colocando em prática a interdisciplinaridade, percebia que no 1.º CEB temos uma maior facilidade em desenvolver a articulação curricular entre uma ou mais áreas disciplinares, uma vez que não temos uma sequência rígida relativamente ao tempo a lecionar uma determinada disciplina, comparativamente com o 2.º CEB, havendo por isso uma maior flexibilidade. Assim como, posso trabalhar conteúdos de

uma área integrada com outras áreas. Contudo, isto só é possível porque se trata do mesmo professor a lecionar as diferentes áreas disciplinares. Tornando mais fácil a gestão dos diferentes conteúdos, na medida em que podemos articulá-los de forma a promover a interdisciplinaridade.

Deste modo o professor tem de ser polivalente e exercer a polivalência não apenas saber ensinar as várias disciplinas, mas também ser capaz de se envolver na formação humana dos seus alunos, adotando uma perspetiva interdisciplinar (Cruz & Neto, 2012)

A atividade que apresento de seguida, foi uma das atividades interdisciplinares mais interessantes que consegui implementar no 2.º ano. Através dela foi possível envolver várias áreas disciplinares, tais como: a matemática, o português, o estudo do meio e ainda a expressão dramática.



Figura 5 – Dinamização da atividade de simulação de mercado em sala de aula

Percebi que ao realizar atividades deste âmbito os alunos compreendiam e entendiam melhor os conteúdos. Tal como refiro neste excerto de uma reflexão:

(...) Foi visível que ao propormos contextos que aproximem os alunos de situações reais, os ajudamos a compreender e desenvolver melhor determinados conteúdos, conceitos e competências, pois ao representarem diferentes personagens (vendedores e compradores), os alunos põem em prática os conhecimentos adquiridos, promovendo e desenvolvendo outras aprendizagens nos domínios, afetivo, cognitivo e social. Foi muito motivador para mim chegar ao final do dia (...) e ouvi-los pedir para as repetir (...).

(Anexo II – Excerto retirado da Reflexão Individual 6.ª Semana de Intervenção, PPI)

Aprendi a ser uma professora polivalente dado que foi necessário organizar as minhas aulas de forma articulada, por forma a poder colocar em prática o princípio da interdisciplinaridade. Esta capacidade de dominar diferentes áreas de conhecimento, que constituem atualmente o currículo do ensino básico, exigiram que fizesse um trabalho de pesquisa constante, de modo a poder atuar mais adequada e eficazmente. É necessário, como professor, ter uma atitude de abertura à flexibilidade para ensinar e aprender.

Assim, nesta perspectiva entendi que no 1.º CEB é necessário um professor especialista no ensino dos fundamentos básicos de cada uma das áreas e não especializado em cada uma delas de forma independente, pois só desta forma a criança poderá desenvolver-se de uma forma global e integrada.

Muito mais do que uma professora, tentei ser uma mediadora da aprendizagem, focando-me fundamentalmente no processo de ensino-aprendizagem dos alunos, criando cenários em sala de aula que mobilizassem o seu pensamento e indagação, estimulando os alunos a uma postura investigativa, crítica e reflexiva.

Nesta ordem de ideias, me identifico mais com o modelo de monodocência que se aplica no 1.º CEB. Muito embora concorde com o facto de poder existir uma coadjuvação por parte de outros professores especializados, de modo a fomentar a colaboração entre docentes sem que o professor se isole, deixando de parte o individualismo prejudicial ao desenvolvimento, quer da escola como instituição, quer dos alunos como elementos fulcrais do nosso agir profissional.

2. O modelo de Pluridocência como objeto de reflexão pedagógica

No 2.º CEB, o modelo de pluridocência tem exclusividade na prática do professor. Trata-se de um modelo de docência característico da organização pedagógica do 2.º e 3.º Ciclo do Ensino Básico, Ensino Secundário e Ensino Superior, conforme consta na Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46 / 86, de 14 de outubro). Neste modelo de docência os professores são distribuídos por disciplinas ou áreas disciplinares. Portanto, “cada professor trabalha com várias turmas, com quem estão, apenas unidades horárias do tempo escolar, pré-determinadas” (Oliveira, 2010, p.7).

A passagem do 1.º CEB para o 2.º CEB, no sistema educativo português, implica uma mudança complexa de ambientes, dado que, não só muda o espaço e o contexto de sala de aula, mas também mudam os professores. Quando falamos da mudança de espaço estamos a falar da passagem “de uma escola com cerca de 100 a 200 alunos para uma escola com 800 a 1000 alunos” (Pereira, 2007, p.142).

Relativamente à mudança de professores, passamos de um modelo de monodocência para pluridocência, o aluno passa de um para oito professores, sendo que, conseqüentemente, a relação professor-aluno se altera, tornando-se mais distante e

complexa, e o conhecimento que tem uns dos outros é mais ténue. Corroboro com Pereira (2007), quando refere que as relações professor-aluno se tornam mais negativas, visto que o professor está centrado no controlo e disciplina dos alunos, numa fase em que estes procuram mais autonomia e revelam comportamentos mais desafiantes.

Esta grande mudança acarreta ainda mais exigências para os alunos, pois estes têm de se adaptar a novos horários, novas rotinas, a novas normas de comportamento e uma maior pressão relativamente às expectativas por parte dos seus educadores. Também a nível académico os alunos são mais pressionados devido às expectativas de sucesso escolar, sendo estas mais elevadas, por parte dos professores e encarregados de educação.

As práticas pedagógicas realizadas no 2.º CEB, no modelo de pluridocência, contribuíram para fortalecer o meu perfil de professora neste modelo, embora considere que a metodologia de ensino aplicada, não seja verdadeiramente proveitosa, nem para os alunos nem para os professores.

Ao longo destas práticas fui-me apercebendo que o modelo adotado era predominantemente um ensino expositivo. A relação com os alunos era mais distante, o que me provocava uma certa insegurança e alguma incerteza quanto às aprendizagens realizadas pelos alunos, aquando das minhas intervenções.

Perante esta situação e não sendo do meu inteiro agrado este modelo de ensino, tentei ao longo das minhas práticas pedagógicas no 2.º CEB implementar aulas menos expositivas. Procurei começar a fomentar a participação dos alunos e ainda organizar a sala de aula criando espaços, onde fosse possível a realização de trabalhos de grupo, já que estas atividades foram pouco exploradas no decorrer das observações realizadas às aulas das professoras cooperantes. Sempre que questionava algumas cooperantes sobre o assunto era-me dado a entender que estas atividades eram pouco produtivas, porque muitas vezes os alunos não colaboravam. No entanto, nunca o entendi dessa forma e tentei implementar a prática letiva da forma que eu achava mais proveitosa para os alunos, e nunca senti que eles não colaborassem na realização das atividades que propunha.

Por exemplo na disciplina de Português no 6.º ano:

(...) após o estudo e análise do poema “A Bela Infanta” de Almeida Garrett “sugeri uma atividade de escrita expressiva e lúdica tendo como referência o poema “A Bela Infanta” (...) de trabalho colaborativo.

(...) Os alunos manifestaram interesse, empenho e criatividade na realização do desafio proposto, sendo bastante visível pelas suas redações. (...)

(Anexo III – Excerto retirado da Reflexão 2.^a Quinzena de Intervenção, Português – 6.º ano)

Percebi que os professores do 2.º CEB, por qualquer razão, revelam alguma dificuldade em descer ao nível dos alunos, tentando mostrar mais exigência e impor mais disciplina, situação esta que na maioria das vezes não se verifica. Durante as práticas senti algum constrangimento, na medida em que me era muito difícil conseguir cumprir com os planos que me eram solicitados. Devido à quantidade de conteúdos que me eram propostos para abordar, tinha alguma dificuldade em planificar, uma vez que à priori tinha consciência, que para trabalhar adequadamente aqueles conteúdos, necessitaria de mais tempo para o fazer. Situação esta que me deixava um pouco desmotivada e com pouco ânimo para continuar a minha prática pedagógica.

Neste sentido, sentia-me um pouco angustiada, mas com o decorrer da prática consegui de certa forma corresponder ao que me era pedido. Apercebi-me que havia uma forma de contornar este modelo. Assim, comecei por introduzir nas minhas intervenções, atividades que achava mais adequadas e motivantes de forma a cativar os alunos para as aprendizagens. Por vezes, estas atividades não eram sempre acolhidas da melhor forma pelos professores da turma. Mesmo assim consegui implementá-las, tendo sempre a consciência de que isso era uma prática que poderia prejudicar a minha avaliação enquanto professora estagiária.

Na minha opinião, estas práticas pedagógicas proporcionaram-me uma visão do ensino que, a meu ver, já se apresenta um pouco desajustado à faixa etária dos alunos em questão. Atualmente, apela-se a um modelo de ensino direcionado para a diferenciação pedagógica em sala de aula, o que não tive a oportunidade de presenciar ao longo da minha prática pedagógica, situação esta que me causou algumas dificuldades aquando da minha tentativa de implementar esta metodologia.

De acordo com as minhas vivências, senti que a cultura do professor do 2.º CEB consiste basicamente em assumir uma disciplina escolar, colocando-a em primeiro plano. Isto é, o que interessa é que a sua disciplina seja aprendida, sendo o foco a disciplina e não o aluno (Antunes, 2015).

Também as participações dos alunos estão bastante condicionadas, o professor assume-se como o único detentor de conhecimentos e o aluno é praticamente um sujeito passivo

no seu processo de ensino-aprendizagem. Neste âmbito procurei sempre não cair neste ritmo, apelado sempre à participação dos alunos.

Recordo-me que numa aula de Ciências da Natureza em que abordámos a constituição da flor, não me limitei ao uso de um PowerPoint ou vídeo, mas trouxe para o contexto de sala de aula vários modelos de flores, e em grupos solicitei aos alunos que retirassem cada uma das componentes da flor, sendo posteriormente os alunos a identificarem cada um dos seus elementos, tornando as suas aprendizagens mais significativas e contextualizadas. O mesmo aconteceu com a visualização ao microscópio de grãos de pólen. Pois apesar de ter sido eu a fazer as preparações, os alunos puderam-nas observar ao microscópio e fazer os registos sobre o que observaram. Com esta prática os alunos para além de poderem usar o microscópio, também puderam visualizar os grãos de pólen de diferentes flores, experiência esta que foi muito mais rica e relevante do que aquela que habitualmente é feita neste contexto de ensino, isto é, a observação das imagens dos grãos de pólen no manual da disciplina de Ciências da Natureza (Ver Reflexão 1.^a Quinzena de Intervenção, área curricular, Ciências Naturais - 6.º ano).

Ao longo da minha prática pedagógica no 2.º CEB a interdisciplinaridade foi praticamente inexistente. Percebi que os professores estão focados na sua disciplina, não havendo espaço nem preocupação para fazer articulações com outras disciplinas. Os saberes estão compartimentados através da disciplinarização das várias áreas do saber.

Embora tenham sido poucas as experiências, saliento esta prática interdisciplinar na disciplina de Português quando realizámos a:

(...) leitura do texto “As naus de Verde Pinho” de Manuel Alegre, foi mostrado aos alunos um vídeo sobre a biografia do autor e depois um PowerPoint sobre Bartolomeu Dias, o que permitiu fazer uma intertextualidade entre a figura da História de Portugal e os acontecimentos de que foi protagonista e a história narrada pelo texto em si. (...) possibilitou aos alunos relacionar conteúdos com outras áreas curriculares, nomeadamente, com a disciplina de História e Geografia de Portugal, para além de permitir uma maior participação dos alunos mostrando os seus conhecimentos (...).

(Anexo III - Excerto retirado da Reflexão 2.^a Quinzena de Intervenção, Português – 6.º ano)

Senti que esta prática foi exigente não só ao nível das intervenções pedagógicas, mas também ao nível da pesquisa e procura de um conhecimento científico mais aprofundado. Percebi que era importante ser cada vez criativa, mais curiosa, mais investigadora e mais reflexiva. Pois só seguindo esta prática conseguirei colocar o aluno no centro do processo de ensino-aprendizagem.

Por outro lado, percebi que neste contexto e com este modelo de ensino, os alunos têm a possibilidade de se dispersar com maior facilidade, distraíndo-se com o mais variado tipo de situações, acabando por prejudicar o desenvolvimento da aula e as suas próprias aprendizagens e as dos colegas. De referir ainda o facto de grande parte das turmas serem bastante heterogéneas, o que dificulta o trabalho do professor, não conseguindo chegar a todos os alunos de forma eficaz e eficiente.

Um ponto ainda a referir é o facto de os programas do 2.º CEB serem muito extensos e teóricos, não dando muito tempo e espaço para atividades mais práticas e lúdicas. Corroborando com Cosme & Trindade (2013) o trabalho autónomo dos alunos, o trabalho em grupo, as atividades de pesquisa, os desenvolvimentos de projetos devem ser entendidos como atividades nucleares, a ter em conta na organização e gestão do trabalho pedagógico.

No que diz respeito à minha intervenção, apercebi-me que o facto de ter lecionado em turmas e anos diferentes, não facilitou de forma alguma o desenvolvimento de um trabalho onde eu pudesse ter posto em prática a interdisciplinaridade. Uma vez que as professoras não eram as mesmas, também não eram acessíveis e nunca mostravam interesse em partilhar trabalho comigo. Senti por parte das professoras cooperantes um certo desinteresse e distanciamento, pois nunca demonstraram intenção de formar uma boa equipa estágio. Durante a minha prática nunca fui elogiada, nem criticada, situação esta que a meu ver, não me incentivava, nem me ajudava a progredir de forma eficaz, uma vez que em situação nenhuma obtive qualquer tipo de reforço que me pudesse oferecer algum alento para poder desenvolver-me profissionalmente. Durante esta prática pedagógica, por vezes, sentia-me angustiada, deprimida e frustrada. No entanto, enchia-me de coragem, preparava a minha intervenção da forma que eu achava correta e colocava-a em prática. Depois das atuações, por um lado ficava satisfeita porque tinha conseguido de certa forma trabalhar aquilo a que me tinha proposto e apercebia-me que os alunos se mostravam interessados e que participavam, por outro lado, sentia-me insegura e triste, porque não recebia as orientações que eu achava necessárias, por parte das cooperantes, para poder continuar o meu trabalho, segura de que estava a fazer o melhor.

Outro dos constrangimentos com que me deparei foi a indisciplina de uma das turmas, não só nas minhas aulas como essa conduta já se havia manifestado durante as

observações que fiz às aulas da professora titular. É obvio que esta situação não abonou a meu favor, dada a minha inexperiência, e por mais que tentasse preparar atividades e levar materiais adequados era muito difícil motivá-los.

Como a minha prática pedagógica no 2.º CEB foi realizada sem parceira de estágio, tive mais tempo e possibilidade de observar as intervenções das professoras cooperantes, pois a prática pedagógica era intercalada quinzenalmente, com as mesmas. Embora tenha sido mais difícil para mim por não ter com quem partilhar as reflexões, hesitações, preocupações e questões, tive a oportunidade de conhecer mais de perto a ação profissional das professoras cooperantes, o que se revelou bastante profícuo e desenvolveu em mim uma postura mais crítica e reflexiva em relação ao modelo pedagógico vigente no 2.º CEB.

A minha experiência no 1.º CEB e 2.º CEB permitiu-me identificar dois modelos de ensino completamente distintos. Por um lado, no 1.º CEB, reconheço um professor que coloca no centro da sua prática os conhecimentos prévios dos seus alunos e a interdisciplinaridade entre as diferentes áreas disciplinares. Por outro lado, no 2.º CEB, reconheço um professor com maior dificuldade em estabelecer laços de afetividade com os alunos e meramente transmissor de conhecimentos, não tendo espaço na sua prática profissional para a articulação curricular. Apesar da minha experiência me ter transmitido esta ideia, acredito no ponto de vista de Roldão (2000) quando refere:

“o facto de ser apenas um docente o responsável pelo currículo do 1.º ciclo não é necessariamente sinonimo de integração efectiva dos saberes numa unidade que faz um sentido global. E vice-versa. A pluridocência também não é necessariamente sinónimo de disciplinarização nem segmentação dos saberes. (...) já vi professores do 1.º ciclo funcionarem segmentando e já vi grupos de professores do 2.º ciclo a funcionarem integradamente no que diz respeito à natureza e à globalidade das aprendizagens” (Roldão, 2000, p.24).

II - AS EXPRESSÕES ARTÍSTICAS NO 1.º CEB

Vários autores têm estudado a importância e as funções da Expressão Artística na escola e na sociedade, dada a sua relevância no desenvolvimento harmonioso da criança, contudo, a escola nem sempre lhe dá a importância devida (Sousa, 2003; Kowalski, 2000; Santos, 2000).

Continua-se a verificar em muitas escolas do 1.º CEB a uma minimização ou inexistência de tempos letivos dedicados às expressões artísticas comparativamente aos horários atribuídos às outras áreas disciplinares. Por outro lado, a literatura também tem revelado que as Expressões Artística têm sido abordadas de forma superficial e insuficiente pelos professores do 1.º CEB, o que conseqüentemente, tem tido um impacto negativo, quer nas aprendizagens dos alunos, pois as experiências são bastante limitadas, quer nas vivências artísticas com que as crianças chegam ao 2.º CEB (Sousa, 2003; Kowalski, 2000; Beltran, 2000; Santos, 2000). Considero que sempre que os alunos têm a oportunidade de observar, contemplar e interpretar artefactos artísticos, desenvolvem múltiplas inteligências, capacidades e competências distintas, só possíveis de desenvolver através das Artes (Gardner, 1999).

Pessoalmente, entendo que o principal objetivo da Expressão Artística, no 1.º CEB, seja levar o aluno a compreender o mundo que o rodeia, a configurá-lo e a dar-lhe sentido, independentemente das suas apetências técnicas em teatro, dança, música, desenho, pintura, escultura, entre outras. Deste modo, é fundamental que o aluno possa estabelecer inter-relações entre saberes e vivências e que consiga expressá-las através das diferentes linguagens, entre elas, as artísticas, sendo por isso importante que a escola proporcione o contacto com as mais diversificadas possibilidades de expressão e comunicação (Beltran, 2000).

Nesta ordem de ideias, a organização curricular no 1.º CEB não poderá reduzir-se a um simples conjunto de disciplinas autónomas, sem qualquer ligação entre si. Deverá ser feita uma intertextualidade entre as diversas áreas do currículo incluindo as expressões artísticas. Deste modo, a letras, as ciências e as artes, deveriam ter o mesmo peso na organização curricular, uma vez que só assim é possível proporcionar aos alunos uma educação equilibrada. (Sousa, 2003)

Ao longo da minha prática pedagógica em contexto do 1.º CEB, fui realizando as minhas propostas educativas na área das Expressões Artísticas, tendo em conta não só a sua natureza integradora, mas também a sua natureza disciplinar, como espaço autónomo, que visa proporcionar aos alunos a aprendizagem das linguagens artísticas, podendo ainda ser interligada com a aprendizagem de outras disciplinas (Beltran, 2000; Kowalski, 2000).

Assim, sempre que foi possível, procurei implementar práticas interdisciplinares com o objetivo de os alunos poderem mobilizar diversos saberes e competências. Desenvolvi práticas interdisciplinares entre as áreas da Expressão Artística e as outras áreas disciplinares (Português, Matemática e Estudo do Meio) o que se revelou bastante rico e proveitoso, pois permitiu que os alunos, pudessem explorar diferentes aspetos de um determinado conteúdo e mobilizar conhecimentos que facilitassem a sua compreensão, indo ao encontro da opinião de Sanches (2001, p.51) quando refere que “Não podemos ter uma gavetinha de cada um dos saberes bem fechadinha, só aberta para fazer o teste da dita disciplina. É a interdisciplinaridade, é o trabalho em equipa que proporciona oportunidades de interacção e partilha de saberes”.

Tanto na turma do 3.º ano, como no 2.º ano do 1.º CEB, as atividades de Expressões Artísticas foram sempre uma constante nas minhas práticas pedagógicas. Isto deve-se ao facto de as Expressões artísticas serem a minha área de eleição. Talvez seja por isso que eu sinta necessidade de criar as tais conexões com as outras áreas disciplinares. Como refiro nalgumas reflexões “sinto-me mais predisposta para desenvolver atividades deste género porque acredito que estas atividades são bastante ricas para os alunos, embora o seu peso no currículo do 1.º CEB seja muito reduzido.” (Anexo IV - Excerto retirado da Reflexão Individual 1.ª Semana de Intervenção, PPII)

E ainda que as:

“atividades deste género são significativas e bastante vivenciadas pelos alunos, pelo que no futuro terão um impacto extremamente importante na sua formação pessoal e académica (...) Todas estas atividades se têm revelado muito pertinentes e motivadoras para a turma, por serem abordagens didático-pedagógicas que eles habitualmente não costumam desenvolver com tanta frequência.”

(Anexo V - Excerto retirado da Reflexão Individual 3.ª Semana de Intervenção, PPII)

Procurei ao longo das minhas aulas de expressões artísticas incentivar os alunos a desenvolver o seu sentido estético, crítico e criativo sem qualquer receio de crítica, mostrando-lhes que nas expressões artísticas não há certo nem errado, mas sim que existem muitas possibilidades de nos expressarmos e que todas elas são válidas, o que não acontece nas outras áreas disciplinares (Lopes, 2011; Kowalski, 2000, Melo, 2005).

Compreendi que a questão da motivação e da disciplina na sala de aula têm sido alguns dos aspetos menos proveitosos evocados por alguns professores quando queremos implementar as atividades de expressões artísticas no 1.º CEB. Alguns professores consideram que as atividades de expressões artísticas dão “azo” a atitudes indisciplinadas por parte dos alunos e que não passam de simples momentos de diversão sem qualquer fundamento pedagógico. Contudo, a minha experiência proporcionou-me uma visão completamente distinta. Ao longo da implementação das atividades de expressões artísticas no contexto de 1.º CEB, percebi que estas atividades eram muito bem acatadas pelos alunos e que o seu comportamento não era indisciplinado, pelo contrário, os alunos revelavam um ótimo desempenho porque estavam concentrados, empenhados e empolgados nas execuções das tarefas propostas. Contudo, senti que era de extrema importância a realização de uma planificação cuidada das atividades a desenvolver, contemplando os diferentes momentos da aula, tais como: preparação/ aquecimento, desenvolvimento e uma reflexão final, pois só assim é possível promover o desenvolvimento do aluno de forma harmoniosa e holística.

Sendo exemplo deste meu ponto de vista a atividade que realizei na 5.ª semana de intervenção:

(...) A atividade realizada na disciplina de expressão dramática foi bastante enriquecedora, pois permitiu que os alunos pudessem representar através da expressão dramática situações do seu quotidiano. Foi também muito importante os alunos poderem através dos jogos dramáticos resolver determinadas situações conflito que são vivenciadas pelos alunos no seu dia-a-dia, o que lhes permitiu desenvolver competências, quer ao nível da resolução de conflitos, quer ao nível do trabalho cooperativo. O chapéu misterioso serviu de motivação para a realização da atividade, pois os alunos estavam muito curiosos e cheios de vontade de poderem experimentar o chapéu na sua cabeça. Então surgiram imensos comentários por parte dos alunos, “O que é que está dentro do chapéu?”, “Porque é que o chapéu é tão grande?”,

“Quando é que eu posso experimentar o chapéu?” e “Professora, quando é que voltamos a jogar ao jogo do chapéu misterioso?”.

(Anexo VI - Excerto retirado da Reflexão Individual 5.ª Semana de Intervenção, PPII)



Figura 6 – Vários momentos da aula de expressão dramática

Também quero dar ênfase às atividades rítmico-expressivas – de dança, pois senti que os alunos nestas atividades estavam mais concentrados e coordenados, para além, de os sentir mais alegres e felizes. Compreendi que a harmonia dos movimentos lhes transmitia uma satisfação intensa e plena. Estas atividades de dança, não só favorecem o desempenho ao nível da coordenação motora, mas também proporcionam à criança uma “comunicação silenciosa do Corpo a Corpo” (Batalha, 2004, p.174).



Figura 7 – Vários momentos da aula de atividades rítmico-expressivas – dança

Outra dimensão desenvolvida no âmbito das expressões artísticas, foi a aprendizagem da reflexão por parte dos alunos relativamente às experiências vividas, às aprendizagens e às dificuldades sentidas. Esse momento da aula em que se faz a reflexão é de extrema importância, principalmente para os alunos, pois permite-lhes desenvolver uma atitude mais crítica sobre si próprio, sobre o seu desenvolvimento e as aprendizagens proporcionadas pelas atividades de expressão artística. Também percebi que este momento era muito importante para nós, pois possibilita-nos avaliar o envolvimento dos alunos e o seu desenvolvimento de modo a adequar e ajustar o processo de ensino-aprendizagem.

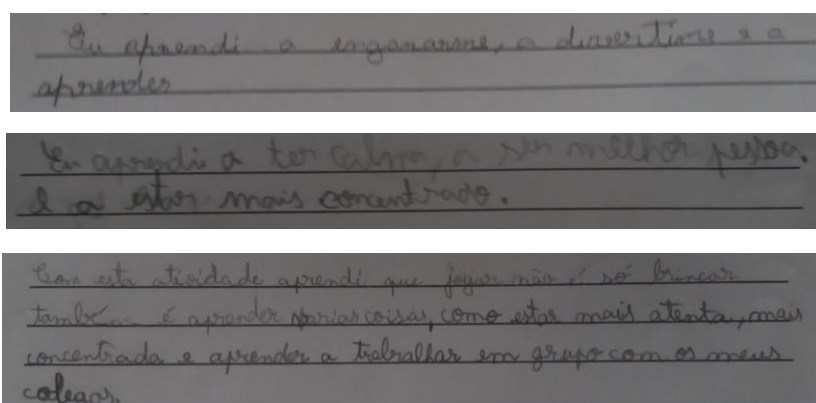


Figura 8 – Resposta dos alunos à questão: O que aprenderam com esta atividade?

As práticas pedagógicas possibilitaram-me uma melhor compreensão sobre o valor das expressões artísticas no contexto do 1.º CEB. Deste modo, acredito que as expressões artísticas não poderão resumir-se apenas a uma exposição de trabalhos, cujo objetivo seja o ornamento das paredes, nem a uma apresentação de peças de teatro, apenas para a comemoração de épocas festivas, em que é imposto aos alunos a memorização de determinadas falas, nem ainda à aprendizagem da letra de uma canção para de seguida ser cantada sem qualquer fundamento. No meu entender, qualquer atividade de expressão artística que seja implementada no contexto de sala de aula deve ser planificada e contextualizada, tendo em conta o desenvolvimento da criança, enquanto ser criativo e autónomo e não apenas como uma mera atividade de entretenimento e diversão. Assim, na mesma linha de pensamento, Santos (2016, p. 18) diz-nos “Não se pretende construir um “mundo artístico” no currículo do 1.º CEB, mas sim um mundo de saberes integrados, por meio de atividades que promovam o desenvolvimento da criança”.

III - OS RECURSOS DIDÁTICOS NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM

Ao abordar a temática dos recursos didáticos, uma das primeiras questões que se me colocou foi a da diversidade dos termos verificada pelas diferentes nomenclaturas apresentadas na literatura da didática (Graells, 2000; Zabalza, 2003; Souza, 2007; Viscovini, 2009; Zabala, 2010; Hernández & Guárate, 2017). Ao longo da pesquisa efetuada na tentativa de clarificar terminologias, constatei que entre as didáticas, não há acordo pleno relativamente àquilo a que nos referimos quando falamos de recursos didáticos. Com algumas diferenças, a ideia de recurso tem estado associada a “material didático”, “suporte tecnológico”, “técnicas diversas”, “dispositivo para transmitir informação”, “operador didático”, “meios” (Zabalza, 2003, p.181).

Perante as várias terminologias, optei por utilizar o termo “recurso didático”, que de acordo com Souza (2007, p.111) “é todo o material utilizado como auxílio no ensino-aprendizagem do conteúdo proposto para ser aplicado, pelo professor, a seus alunos”. São exemplos de alguns recursos didáticos: artigos, livros, apresentações em PowerPoint, vídeos, jogos, fotografias, documentários, programas informáticos, materiais de laboratório, CD, DVD, entre outros (Graells, 2000; Ferreira, 2007). Estes diferentes recursos didáticos são selecionados e utilizados pelo professor de acordo com o contexto educativo, de modo a que as crianças possam vivenciar aprendizagens significativas.

Na minha opinião, os recursos didáticos no processo de ensino-aprendizagem desempenham funções muito significativas e relevantes para a aprendizagem dos alunos. Todo o professor deve estar consciente destas funções por forma a planificar as suas aulas e a adequar os recursos didáticos às estratégias pretendidas.

Neste âmbito, para escolher a melhor estratégia e recurso a utilizar é indispensável ter sempre em conta os seguintes fatores: o aluno, a turma, o professor, os conteúdos, os meios auxiliares, a situação em que irá decorrer, o tempo disponível e as condições do local.

Todos os recursos a serem utilizados em sala de aula exigem que o professor possua um conhecimento aprofundado sobre os conteúdos bem como sobre a melhor forma de os adequar aos diferentes contextos em que intervém e aos seus diferentes objetivos pedagógicos. Só assim, poderá selecionar ou criar recursos relevantes e adequados, de

modo a poder explorar ao máximo as suas potencialidades, apoiando a criança na exploração de cada recurso de forma adequada e significativa (Zabalza, 2003).

Ao longo das diferentes práticas pedagógicas dinamizei diversas atividades utilizando diferentes recursos didáticos. Verifiquei que estes recursos devem ser pensados de acordo com os conteúdos, as estratégias e as atividades que queremos desenvolver. Assim, tentei sempre diversificar e adequar os recursos, de modo a que as aprendizagens se tornassem mais construtivas e fossem mais atrativas para os alunos, captando a sua atenção, despertando a sua curiosidade e tornando as aprendizagens mais interessantes e significativas. Por isso, tive sempre a preocupação de preparar cuidadosamente os recursos que foram utilizados nas minhas intervenções. Por outro lado, senti que estes recursos didáticos também influenciaram positivamente a minha atuação, transmitindo-me mais segurança e imprimindo um maior dinamismo às aulas.

Um dos recursos didáticos por mim construído foi o jogo “dominó da adição”, tendo sido utilizado no 2.º ano de escolaridade numa aula de matemática.

(...) na disciplina de matemática em que estava planificada a realização das propostas do manual sobre a adição e sobre as suas diversas estratégias de cálculo, os alunos não só realizaram as atividades como depois puderam jogar a pares “O dominó da adição”, o que efetivamente veio complementar as tarefas do manual e dar um ambiente mais lúdico, (...) o seu valor didático pedagógico muito útil para exercitarem o seu cálculo mental. (...) Por terem sido feitas a pares, proporcionaram aos alunos competências cooperativas e de ajuda mútua.

(Anexo VII - Excerto retirado da Reflexão Individual 3.ª Semana de Cooperação, PPI)

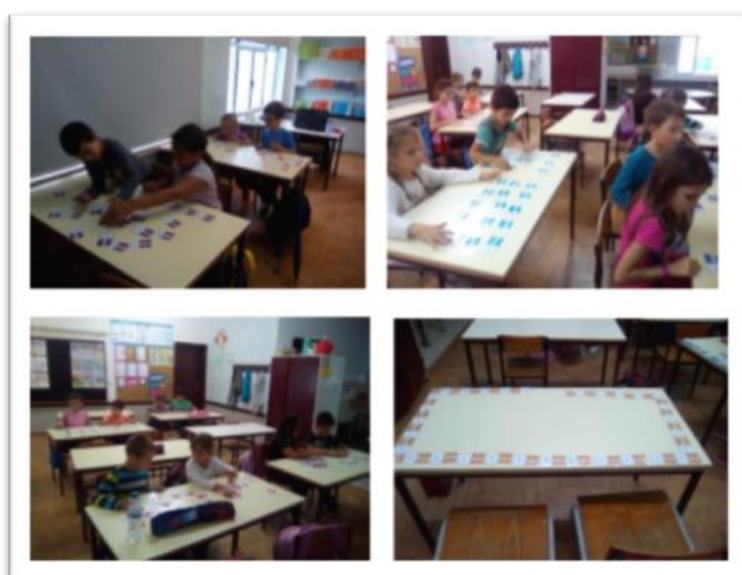


Figura 9 – Alunos do 2.º ano a jogar o “Dominó da adição”

Considero que este recurso foi bastante proveitoso dado que os alunos mostraram um grau de envolvimento bastante grande, muito interesse fomentando a motivação para aquisição e apreensão dos conceitos relacionados com este conteúdo matemático, conseguindo simultaneamente, fazer uma revisão e consolidação dos conhecimentos anteriores.

Ainda para o 2.º e 3.º ano de escolaridade, construí o dominó “igualdade de género”, que foi utilizado numa das aulas de Oferta Complementar, Educação para a Cidadania, como forma de motivação para abordar o tema sobre a “Igualdade de Género”.



Figura 10 – Dominó “Igualdade de Género”

No 3.º ano, planifiquei uma sequência didática de exploração dos conceitos relacionados com áreas e perímetros. Na implementação desta sequência optei por utilizar pentaminós, de modo a que os alunos pudessem manipular materiais que lhes permitissem uma melhor aquisição de conceitos abstratos, como o de área e o de perímetro.

(...) foi muito rica e importante para os alunos a realização da atividade de decalque das figuras, pois permitiu-lhes desenvolver competências ao nível espacial e visual, levando-os a verificar de que se tratava de figuras geometricamente iguais. (...) verifiquei que nem todos os alunos necessitaram de recorrer ao decalque das figuras, o que me permitiu concluir que alguns deles, nesta faixa etária, já conseguem ter um nível de abstração bastante desenvolvido. (...) a atividade que envolveu a construção de figuras com os doze Pentaminós (...) foi bastante desafiante e atrativa, pois os alunos estiveram empenhados e concentrados de forma a conseguirem encaixar as doze peças na figura que lhe havia sido proposta (...) no final de forma a confortá-los mostrei-lhes todas as figuras com as doze peças encaixadas. Assim, os que não tinham conseguido realizar a tarefa na totalidade, puderam depois concluí-la com ajuda das figuras projetadas.

(Anexo V - Excerto retirado da Reflexão Individual 3.ª Semana de Intervenção, PPII)



Figura 11 – Construção de figuras com as 12 peças de Pentaminós, em grupo

No 6.º ano de escolaridade do 2.º CEB, na disciplina de Português foi-me proposto pela professora cooperante criar recursos didáticos sobre a obra de literatura infantojuvenil, *Robinson Crusó*, de Daniel Defoe, para posteriormente analisar a obra em sala de aula. Este trabalho foi para mim bastante desafiante, exigente e enriquecedor. Para a elaboração destes recursos foi necessário ser criativa. Foram vários os recursos elaborados por mim, desde a digitalização integral da obra, que foi visualizada pelos alunos na tela, através do projetor. Elaborei fichas de leitura para cada capítulo da obra, pois os manuais dos alunos não tinham esses recursos didáticos. Ao construir estes recursos procurei torná-las mais interessantes e lúdicas com jogos (sopa de letras, crucigramas, textos com lacunas e ordenar e legendar imagem de acordo com a sua sucessão de acontecimentos da obra, entre outros). Elaborei, ainda resumos sobre cada um dos capítulos da obra, de modo a tornar a obra mais acessível e compreensível para os alunos.

FICHA DE LEITURA – “Robinson Crusó” de Daniel Defoe

Capítulo I - Como Robinson se fez ao mar pela primeira vez e naufragou

1. Procura, na sopa de letras, as palavras que surgem ao longo deste capítulo, através das janelas que te são dadas. Repara que os vocábulos poderão estar dispostos na vertical, na horizontal e na diagonal.

N	A	C	D	I	N	U	M	N	A	U	A
A	S	I	E	N	O	E	R	B	R	E	D
T	P	S	Z	U	N	M	R	A	L	Q	V
A	E	M	A	R	I	N	H	E	I	R	O
F	G	C	N	E	T	P	M	R	S	F	G
R	T	D	O	V	O	A	O	A	D	A	
B	A	D	V	O	G	Y	S	N	R	A	D
A	H	B	E	N	R	T	R	E	B	G	O
S	J	H	T	U	Q	M	R	A	Y	A	F
I	D	E	X	A	N	A	I	O	L	D	C
L	O	N	D	R	E	S	R	D	E	O	A
O	D	A	U	V	M	K	N	O	G	V	D

a. Cidade onde vivia Robinson. f. Cidade para onde se dirigiu Robinson depois do naufrágio.

b. Robinson sonhava ser... g. Nome de rapaz que acompanhou Robinson e o capitão pirata.

c. Profissão que o pai de Robinson gostava que ele fizesse. h. País onde Robinson viveu durante quatro anos e juntou muito dinheiro.

d. Idade com que Robinson partiu de casa dos pais. i. Número de sobreviventes do naufrágio quando se dirigia às costas da Guiné.

e. Local onde se desencadeou uma grande tempestade.

Capítulo IV - Robinson constrói outro barco e faz-se ao mar

2. Completa o texto seguinte, que resume a ação deste capítulo.

Robinson já estava na ilha há _____ (a) anos e todas as suas _____ (b) estavam destruídas. Dessa modo, viu-se obrigado a fazer o seu próprio _____ (c), utilizando, para esse efeito, pedras de sílex.

Passaram-se mais _____ (d) anos, ocupando Robinson o seu tempo com a _____ (e) e a _____ (f) das suas plantações, quando decidiu construir novamente uma _____ (g). Desta vez, foi bem-sucedido e assim a sua nova embarcação foi capaz de percorrer as _____ (h) da sua ilha. No entanto, um dia viu-se em apuro, pois a sua canoa foi amarrada por uma fôrça _____ (i) que o levou para longe da ilha.

(j) Robinson já se considerava _____ (k) quando conseguiu a sentir uma _____ (l) suave que o ajudou a dirigir-se novamente a terra firme.

Depois destas explorações, Robinson decidiu passar mais tempo a tratar dos seus _____ (m) e a fazer _____ (n) e _____ (o) de barro. Para além disso, amargou um novo sistema para apertar _____ (p) o que lhe permitiu criar um grande _____ (q).

Capítulo V - Robinson descobre uma pegada na areia e encontra vestígios dum festim de canibais

3. Indica se as afirmações são verdadeiras ou falsas.

	V	F
a. Um dia, quando Robinson caminhava pela praia, descobriu uma pegada de um animal desconhecido que o deixou curioso.		
b. Robinson observou o terreno com atenção e foi capaz de descobrir um local onde havia uma grande concentração de pegadas na areia.		
c. O protagonista ficou muito assustado com o que viu. À noite não conseguiu pegar olho, pois qualquer barulho o assustava.		

Figura 12 – Fichas de leitura da obra “Robinson Crusó”

No 5.º ano do 2.º CEB, na disciplina de História e Geografia de Portugal mais uma vez recorrendo à ludicidade, realizei com os alunos o jogo “Quem Quer Ser Um Bom Historiador”, uma adaptação do famoso e mediático jogo “Quem Quer Ser Milionário”. De facto, constatei que mesmo sendo conteúdos que não eram próximos da realidade dos alunos (do politeísmo ao monoteísmo no império romano), o jogo despoletou uma aprendizagem mais viva e mais presente deste conteúdos.



Figura 13 – Jogo “Quem Quer Ser Um Bom Historiador”

A importância de jogos no ensino justifica-se pela necessidade de criarmos materiais atrativos que despertem a curiosidade e a vontade de aprender de forma motivadora. Desta forma, “o jogo confere ao aluno um papel ativo na construção dos novos conhecimentos, pois (...) permite que o aluno aprenda o fazer, o relacionar, o constatar, o comparar, o construir e o questionar” (Silva, 2006, p.143). A experiência vivida com os jogos foi estimulante e elucidativa devido às possibilidades que estes representam e ainda à alegria que os mesmos imprimem ao ato de aprender e de ensinar.

No 6.º ano na disciplina de Ciências da Natureza utilizei um vídeo sobre a “Polinização” para a abordagem deste conteúdo. Este recurso não foi construído por mim, no entanto considero que os recursos digitais são bastante úteis para o processo de ensino aprendizagem. Ir ao encontro das crianças que nasceram na era digital, tornando a aprendizagem mais atual. As crianças na era digital já não são seduzidas por determinados recursos mais tradicionais. É importante que o professor seja sensível a

esta nova forma de ensinar e que se adapte aos novos meios digitais tornando as aprendizagens mais próximas dos alunos.

No 5.º ano na disciplina de matemática, sempre com a intenção de tornar a matemática mais contextualizada recorri aos pentaminós para explorar os conceitos de perímetro e de área, tornando o abstrato em concreto. Desta vez a sequência de atividades proposta exigiu um nível de complexidade maior para os alunos. Em pequenos grupos, os alunos fizeram cercas com todos os pentaminós para calcularem o seu perímetro. E ainda, fizeram pavimentações com todos os pentaminós para calcularem a área.

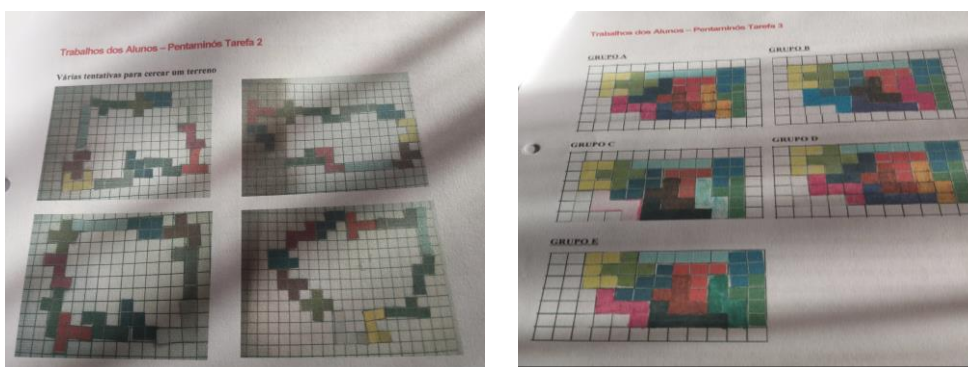


Figura 14 – Trabalhos realizados pelos alunos do 5.º ano, matemática

IV - O PROFESSOR QUE QUERO SER...

“Aqueles que passam por nós,
Não vão sós, não nos deixam sós.
Deixam um pouco de si,
Levam um pouco de nós”.
(Antoine de Saint-Exupéry)

Neste último ponto da dimensão reflexiva, proponho-me apresentar algumas considerações sobre o “professor que quero ser”. Esta minha conceção de “professor que quero ser” foi desenvolvida sobretudo a partir das minhas experiências, vivências e aprendizagens nos diferentes contextos de prática pedagógica percorridos ao longo deste mestrado. Deste modo, irei enfatizar algumas das minhas principais aprendizagens e alguns dos desafios mais significativos, proporcionados por estes momentos, reforçando que só através de uma atitude crítica e de inquietação constante, bem como, de uma postura humilde e recetiva à crítica, é que é possível encontrar outros modos de agir e de pensar o processo de ensino-aprendizagem.

Ao longo deste percurso foram inúmeras as experiências e vivências que foram surgindo no âmbito das metodologias de ensino/ aprendizagem e que contribuíram decisivamente para o desenvolvimento do meu pensamento crítico e reflexivo, numa permanente e constante busca pelo meu aperfeiçoamento, enquanto futura professora de primeiro e segundo ciclos. No entanto, o mais importante neste momento é focar-me no que aprendi com elas e como elas me ajudaram na construção do perfil do “professor que eu quero ser”.

Um ponto bastante positivo foi a minha evolução na elaboração das reflexões sobre as minhas intervenções pedagógicas. As práticas pedagógicas no 1.º CEB foram, sem dúvida, as práticas que me possibilitaram adquirir uma atitude mais reflexiva e crítica, de autoavaliação, permitindo-me melhorar o meu desempenho, pois só questionando sistematicamente a minha prática pedagógica e as várias dimensões que envolvem o meu trabalho conseguirei desenvolver-me profissionalmente. Por isso, quero continuar a ser o professor reflexivo e autocrítico, pois só assim poderei criar um bom clima de aprendizagem na sala de aula, e conseqüentemente, um ambiente envolvente que conduza ao sucesso escolar dos alunos.

Foi notável a evolução de competências que desenvolvi, ao longo desta etapa de experiência letiva, quer em termos de atitudes para com os alunos e futuros colegas de trabalho, quer ao nível das aptidões didático-pedagógicas subjacentes ao exercício da prática docente. Considero que tudo isto só foi possível devido à minha grande persistência e dedicação. O facto de acreditar em mim e valorizar mais as minhas capacidades foi decisivo para que pudesse melhorar cada vez mais a minha autoestima, contribuindo para que evoluísse da melhor forma no meu percurso pedagógico. Por isso, quero continuar a ser o professor dedicado, persistente, entusiasmado. Um professor que consiga facilmente criar empatia com os seus alunos e que demonstre sempre uma postura otimista, de modo a ser capaz de os levar a aceitar desafios.

Neste âmbito, aprendi que refletir é mais do que descrever uma situação, é olhar para a situação e ir para além desta. Por isso quero ser o professor que tem um olhar introspetivo perante a sua prática pedagógica, que (re)constrói, (re)ajusta e amplia diariamente os seus conhecimentos. Para além disso quero ser o professor que procura incessantemente fundamentar-se de forma científica e organizar a sua planificação tendo em conta os pressupostos do currículo e os conhecimentos prévios dos alunos.

Aprendi ainda que, por vezes, as experiências educativas mais complexas em termos de planificação e elaboração e/ou seleção de recursos são as mais férteis quando são implementadas junto do grupo de alunos. Pois pensar, organizar, planificar e construir materiais didáticos diferentes e estimulantes para os alunos envolveu muito trabalho da minha parte despendendo de bastante tempo para isso. Ao realizar as planificações, fui adquirindo cada vez mais, a noção das atividades que poderia realizar e do tempo necessário para a realização das mesmas, de acordo com o grupo de alunos. Por isso quero ser o professor capaz de fazer uma boa gestão da sala de aula e de criar um ambiente sadio à aprendizagem. Tendo em conta esta ideia, aquilo que mais prazer me dá é dar a aula de forma harmoniosa, sem pressões para mim e para os alunos e é assim que eu quero continuar a agir como professora. Quero ser o professor que planifica as suas aulas de uma forma suficientemente flexível, e que dispõe previamente de um leque amplo de recursos e estratégias para poder responder eficazmente aos diferentes problemas que a prática educativa lhe coloca. Tal como refere Vieira (2015, p.92) “é preciso desenvolver a comparação e a reflexão sobre o quotidiano da sala de aula, incidentes pedagógicos, tensões e conflitos que emergem nas aulas e na escola (...) em

particular sobre os incidentes que remetem para a ideia de diversidade cultural na sala de aula e para a necessidade de novos dispositivos pedagógicos para a ação educativa”.

Por outro lado, considero que é importante planificar cuidadosamente cada aula e atividades, pois admito que a planificação de conteúdos me dá uma maior segurança e capacidade de resposta perante os problemas que, naturalmente, surgem no dia-a-dia, procurando antecipá-los e resolvê-los. Quero ser um professor proativo e perseverante que nunca desiste de fazer o aluno compreender e chegar aos objetivos, nem que para isso tenha de diversificar as estratégias de ensino e intervir de forma diferenciada.

Ao longo das minhas práticas aprendi que para promover a aprendizagem significativa, precisamos de considerar a experiência de vida do aluno e o seu conhecimento do mundo, respeitando as diferenças, o limite de cada um, baseando-se na generosidade e na afetividade. Quero ser o professor que conta com as contribuições e os conhecimentos dos seus alunos, tanto no início das atividades como durante a sua realização. Quero ser o professor que dá oportunidade aos alunos para expressarem as suas ideias, e a partir delas, aprofundar conteúdos e ampliar os seus conhecimentos com novas experiências.

Quero ser o professor que valoriza uma ação pedagógica mais contextualizada, permitindo aos alunos estabelecer pontos de ligação entre as diferentes áreas disciplinares, não disciplinares, e ainda, entre a sua vida quotidiana, possibilitando, desta forma, uma aprendizagem interdisciplinar.

Quero ser o professor que cria um ambiente seguro e ordenado que oferece a todos os alunos a oportunidade de participar, num clima, com multiplicidade de ações que promovam a cooperação e a coesão do grupo. Interações essas constituídas por um conjunto de relações afetivas em que predominem a aceitação, a confiança, o respeito mútuo e a sinceridade, que contemplem a possibilidade de se errar e realizar as modificações oportunas; onde convivam a exigência de trabalhar e a responsabilidade de realizar o trabalho.

Quero ser o professor que cria um ambiente motivador, que transmita confiança e segurança aos alunos, confiança nas suas próprias competências para enfrentar as dificuldades com que se vão deparando no dia-a-dia em sala de aula. Quero ser o professor que aceita as participações dos alunos, mesmo que as suas contribuições

sejam expressas de forma pouco clara ou parcialmente correta, e que estimula a participação dos alunos com menor tendência espontânea a intervir, proporcionando-lhes espaços de trabalho diversificados, relações e contactos pessoais entre aluno-aluno e entre professor-aluno.

Quero ser o professor que trabalha construtivamente com os seus alunos, que avalia as suas características e as suas necessidades concretas. É de uma importância crucial “Avaliar os alunos conforme suas capacidades e seus esforços, levando em conta o ponto pessoal de partida e o processo através do qual adquirem conhecimento e incentivando a autoavaliação das competências como meio para favorecer as estratégias de controle e regulação da própria atividade” (Zabala, 2010, pp.92 e 93).

Quero ser o professor que encara os manuais escolares como mais um recurso didático à sua disposição e não o único. Compreendi as razões que levam os professores a atribuir-lhe tanta importância na sua prática quotidiana. Mas também entendi que o professor que utilizar unicamente este recurso didático, não poderá ser bem-sucedido na sua ação pedagógica, tornando o processo de ensino-aprendizagem rotineiro e pouco construtivo. Por isso quero motivar os meus alunos para as aprendizagens, quero encantar e tornar o ensino mais prazeroso, pois só com recursos didáticos diversificados e apelativos conseguirei chegar a eles e cativá-los. Neste âmbito, acredito que só implementando metodologias socio-construtivistas no ensino, conseguirei ser uma mediadora no processo de ensino-aprendizagem, estruturando métodos diversificados de ensino que promovam uma aprendizagem significativa dos alunos.

Como futura professora desejo continuar a ter uma postura crítica e reflexiva relativamente ao ambiente educativo no geral, adequando e ajustando a minha atuação às diferentes situações e interações subjacentes a todo o processo educativo. Considero que esta atitude é um passo fundamental para poder alterar, adequar e melhorar a minha prática docente de forma, a promover o sucesso de todos os alunos.

Ao longo desta experiência também percebi que é preciso respeitar os interesses dos alunos e o ritmo de aquisição dos conteúdos de cada um. Por isso quero ser o professor que conhece muito bem os seus alunos, pois só assim poderei ajudá-los, ajustar e adequar melhor as minhas intervenções em função dos seus interesses e dos seus próprios desafios.

Quero ser o professor que ajuda os seus alunos “a encontrar sentido no que estão fazendo para que conheçam o que têm que fazer, sintam que podem fazê-lo e que é interessante fazê-lo” (Zabala, 2010, pp.95 e 96). Para que os alunos vejam sentido no trabalho que irão realizar é imprescindível que conheçam antecipadamente as atividades que irão desenvolver, não apenas como são, como também o motivo pelo qual foram selecionadas; que sintam que o trabalho que lhes é proposto está ao seu alcance e que principalmente seja agradável fazê-lo.

Quero ser o professor que acredita na possibilidade de transformação do ensino partindo da implementação de diversas estratégias e atividades motivadoras no processo de ensino-aprendizagem dos alunos, pois como Laura Cesana (2000, p. 47) afirma, "Uma educação do sensível, desenvolverá a personalidade através do exercício da criatividade e será sem dúvida uma educação para o futuro, porque é pela actividade criadora que o homem se constrói na sua abertura permanente à vida”.

Tenho plena consciência de que ser professor não é uma tarefa simples, pelo contrário, é exigente e dinâmica e, portanto, requer paixão e competência. Todos os dias somos confrontados com novos desafios e com novas dificuldades. Por isso quero ser “o professor proativo que perante os problemas que naturalmente surgem no dia-a-dia, procura antecipá-los e resolvê-los, não arranjando desculpas, mas pelo contrário que estabelece planos, objetivos e tem uma visão daquilo que é o seu papel na sociedade” (Cardoso, 2013, p. 64).

Muitas vezes podemos desanimar, mas é importante que nunca esqueçamos que temos nas nossas mãos o poder de criar cidadãos críticos e reflexivos, capazes de agir e pensar na e em sociedade. Certamente que não será uma tarefa fácil, mas acredito que não há tarefa mais bela e gratificante, do que proporcionar às crianças a descoberta de um novo mundo. Será uma longa e árdua caminhada, exigente ao nível físico, afetivo e cognitivo, com avanços e recuos, enfim, será este o caminho que eu irei escolher para desbravar, mesmo que este seja íngreme e sinuoso.

PARTE II – DIMENSÃO INVESTIGATIVA

INTRODUÇÃO

Justificação e relevância do projeto

Tendo em conta que as emoções se encontram presentes em múltiplas situações do quotidiano e em todas as fases de desenvolvimento humano, é de extrema importância começar a falar sobre as mesmas e aprender a lidar com elas o mais cedo possível. Neste sentido, parece plausível que estes assuntos relativos à forma de lidar com as emoções sejam abordados logo no primeiro ciclo, senão mesmo até na educação pré-escolar.

O objetivo da escola não deve limitar-se apenas ao desenvolvimento de competências ao nível da leitura, da escrita, da matemática, das ciências, mas também deverá alargar o seu campo de atuação/intervenção a outras áreas de desenvolvimento de competências a nível das atitudes pessoais, valores, deveres/direitos e das competências sociais e emocionais, porque só desta forma será possível desenvolver o indivíduo de uma forma harmoniosa e completa.

As emoções têm um papel importante na mediação dos relacionamentos entre os indivíduos, sendo fulcrais na aquisição das competências sociais. Vários estudos têm vindo a demonstrar que para ter sucesso nas relações interpessoais e intrapessoais é necessário aprender a lidar com as emoções, como por exemplo, aprender a diminuir a ansiedade, a agir com calma, a ser mais autoconfiante e a ter comportamentos mais assertivos (Moreira, 2016; Queirós, 2014; Céspedes, 2014; Bisquerra, 2009).

Todo este tipo de situações deve começar a ser desenvolvido e adquirido desde muito cedo, dado que existe uma maior predisposição por parte das crianças para aquisição de competências, seja em que área for, e por consequência a sua interiorização e aplicação no dia-a-dia de forma mais assertiva. Além disso, o desenvolvimento de competências a nível emocional pode ajudar a melhorar as competências noutras áreas (Webster-Stratton, 2017; Mayer e Salovey, 1990).

Ao longo da experiência em contexto de prática pedagógica, a investigadora teve a oportunidade de poder observar o comportamento e as atitudes das crianças, tanto na

sala de aula, como depois no espaço de recreio. Deste modo, foi-se apercebendo da necessidade crescente de educar/ensinar comportamentos e atitudes relacionadas com a componente emocional de cada criança.

Em conversa informal com a professora cooperante, a investigadora percebeu também que apesar de existir uma área disciplinar “Educação para a Cidadania”, lecionada uma hora por semana àquela turma e um apoio individualizado por parte de outros professores a alguns alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE), continuava a fazer falta um trabalho mais focado na parte das emoções, de forma generalizada, na sala de aula em grande grupo.

Qualquer que seja a turma, qualquer que seja a escola existem sempre crianças que têm uma necessidade maior de trabalhar as competências emocionais. Contudo, parece que estas competências emocionais são transversais a todos os indivíduos, dado que elas desde muito cedo se deparam com situações com as quais não sabem lidar ainda e das quais têm muitas vezes receio de falar porque não conseguem percebê-las, daí a importância de as trabalhar em sala de aula.

Além disso, a investigadora foi-se apercebendo ao longo da prática pedagógica que a maioria dos alunos revelava dificuldades em colocar-se no lugar do outro. Por outro lado, estavam muito centrados em querer falar em primeiro lugar, não deixando os colegas expressarem-se livremente, não sabendo aguardar pela sua vez e, consequentemente, não sabendo lidar muito bem com a frustração provocada por esta situação. Foi verificado também que os alunos não tinham o hábito de se elogiar, entre si, e muito facilmente denunciavam os colegas fazendo “queixinhas”. Ainda neste contexto, foi verificada a dificuldade em saber lidar com a opinião dos outros e respeitar essa mesma opinião, do mesmo modo que foi verificado a dificuldade, por parte de alguns alunos, em expressar as próprias opiniões de forma assertiva e eloquente.

Ainda no contexto de sala de aula, a investigadora pôde verificar que o espírito de ajuda e camaradagem quase não existia, sobressaindo o individualismo e o espírito competitivo, ao ponto de palavras como “obrigado”, “desculpa”, “por favor” serem muito pouco utilizadas.

Por outro lado, a investigadora conseguiu observar também que, nos intervalos, o comportamento dos alunos em relação aos seus colegas, durante os períodos de espera

para entrar na sala, demonstrava pouca capacidade para se colocar no lugar dos outros colegas, não tendo capacidade de altruísmo, chegando ao ponto de se ofenderem mutuamente, quer a nível verbal, quer a nível físico.

Assim sendo, a investigadora considerou que seria necessário sensibilizar estes alunos, por exemplo, através de sessões de educação emocional, dando-lhes ferramentas essenciais para que eles desenvolvessem capacidades de altruísmo e de sã convivência socio-emocional, no momento certo, independentemente das situações em que se encontrem envolvidos, quer no espaço escolar, quer no exterior.

CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. Educação Emocional

1.1. Conceito de Educação Emocional

A investigação sobre as emoções é algo relativamente recente. Só a partir dos anos 90 do século XX, é que houve um grande impulso nesta temática, devido às contribuições dos estudos realizados nas áreas da inteligência emocional, da neurociência, da psiconeuroimunologia, da psicologia positiva, entre outras. Todos estes conhecimentos vieram influenciar a nossa forma de pensar, de sentir e de agir em sociedade.

A educação emocional é um conceito complexo que não pode descrever-se numa breve definição. A educação emocional, segundo Bisquerra (2008, p. 225) “Proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo, constituyendo ambos los elementos esenciales del desarrollo de la personalidad integral”. Para isso é necessário o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades sobre as emoções, por parte de cada indivíduo, com a finalidade de enfrentar as dificuldades da vida quotidiana e de o capacitar para o seu bem-estar pessoal e social.

A educação emocional é um processo educativo contínuo e permanente, uma vez que deverá estar presente tanto ao longo de toda a nossa vida académica, como depois ao longo da vida. É por essa razão que a educação emocional é de extrema importância e deve ser abordada em todas as fases do ciclo vital. Em qualquer fase da vida podem surgir conflitos que afetam o estado emocional do indivíduo, requerendo, por isso, uma atenção psicopedagógica na abordagem destes conflitos.

A educação emocional é ainda uma forma de prevenção primária que procura minimizar a vulnerabilidade de cada indivíduo face a qualquer ocorrência de âmbito emocional. Esta prevenção primária deverá conjuntamente com a educação potenciar o crescimento emocional construtivo e diminuir o destrutivo. As crianças e os adolescentes necessitam, ao longo das suas fases de desenvolvimento de vida, que lhes proporcionem recursos e estratégias diversificadas de modo a que estes sejam capazes de enfrentar as inevitáveis experiências que a vida lhes dá (Bisquerra, 2016; Vallés & Vallés, 2003; Abarca, Marzo & Sala, 2002).

Deste modo, a prevenção será no sentido de antecipar problemas como consequência de perturbações emocionais. É sabido que temos pensamentos autodestrutivos e comportamentos inapropriados que são consequência de uma falta de controlo emocional. Isto pode conduzir, em certas ocasiões, ao consumo de drogas, condução imprudente, anorexia, comportamentos de risco, violência, angústia, ansiedade, stress, suicídio, entre outros. Assim, por um lado, a educação emocional pretende contribuir para a prevenção deste tipo de comportamentos, por outro lado, pretende contribuir para o desenvolvimento da personalidade integral de cada indivíduo, quer ao nível pessoal, quer ao nível social. Isto requer o desenvolvimento da inteligência emocional de cada um, sendo necessário saber fazer uma aplicação dessa aptidão nas diferentes circunstâncias que vão surgindo no dia-a-dia, de modo a conseguir fomentar atitudes positivas perante a vida, habilidades sociais, empatia, entre outros aspetos entendidos como fatores de desenvolvimento do bem-estar pessoal e social (Bisquerra, 2005; Extrema & Fernández-Berrocal, 2004).

A educação emocional visa o desenvolvimento de competências emocionais, da mesma forma que a inteligência académica está relacionada com o desempenho académico (Bisquerra, 2016). Para Bisquerra (2016, p.71) “Las emociones nos acompañan diariamente, forman parte de nosotros y deben educarse para poder crecer, desarrollarse y convivir mejor con uno mismo y con los demás”. Nesta perspetiva, a educação emocional deve iniciar-se logo desde as primeiras etapas da vida, pois é nestas fases do desenvolvimento humano que há uma maior probabilidade de se obter melhores resultados.

O mesmo autor refere ainda que “Cuando se nace, el bebé no tiene palabras para decir las cosas; el primer lenguaje de comunicación y de relación es el llanto. Cuando se aprende a hablar se hace necesario poner nombre a lo que nos pasa, a nuestros sentimientos y emociones” (Bisquerra, 2016, p. 71). Esta será a altura ideal para o adulto ajudar e incentivar a criança a expressar as suas emoções e a compreender os seus sentimentos. É através da imitação do adulto, pais e educadores, que a criança aprende a expressar as suas emoções e fá-lo de uma maneira bastante fiel.

1.2. Objetivos da Educação Emocional

Assim, e tendo presente o que foi referido anteriormente, a educação emocional tem objetivos gerais bem definidos que segundo Bisquerra (2008, p. 226) são:

- *“adquirir un mejor conocimiento de las propias emociones;*
- *identificar las emociones de los demás;*
- *desarrollar la habilidad para regular las propias emociones;*
- *prevenir los efectos nocivos de las emociones negativas;*
- *desarrollar la habilidad para generar emociones positivas;*
- *desarrollar la habilidad de automotivarse;*
- *adoptar una actitud positiva ante la vida;*
- *aprender a fluir.”*

Por sua vez, estes objetivos mais globais podem dar origem a objetivos mais específicos em função do contexto de intervenção. Segundo Bisquerra (2008, p. 226-227) são alguns exemplos:

- *“Desarrollar la capacidad para controlar el estrés, la ansiedad y los estados depresivos;*
- *Tomar conciencia de los factores que inducen al bienestar subjetivo;*
- *Potenciar la capacidad para ser feliz;*
- *Desarrollar el sentido del humor;*
- *Desarrollar la capacidad para diferir recompensas inmediatas en favor de otras de mayor nivel pero a largo plazo;*
- *Desarrollar la resistencia a la frustración;”*

A educação emocional pode ajudar a desenvolver outras competências como por exemplo: o desenvolvimento das habilidades sociais e das relações intra e interpessoais; a melhoria da autoestima e a redução dos pensamentos autodestrutivos; a diminuição de atitudes violentas e agressivas; a regulação de comportamentos a nível académico, melhorando as atitudes e o desempenho, evitando situações de conflito e de marginalização; a diminuição de situações depressivas, de ansiedade e ainda de distúrbios alimentares (Bisquerra, 2008).

1.3. Fundamentos Teóricos da Educação Emocional

A Educação Emocional não é uma área científica específica com conceitos teóricos bem definidos. Tal como, Bisquerra afirma que “La educación emocional recoge las aportaciones de otras ciencias, integrandolas en una unidad de acción fundamentada” (Bisquerra, 2009, p.159).

As investigações no campo das emoções, por parte da psicologia e da neurociência, principalmente, permitiram um conhecimento mais aprofundado sobre o funcionamento das emoções.

Na sua obra, *“Psicopedagogia de las emociones”* (2009), este autor apresenta alguns dos fundamentos teóricos mais relevantes para a educação emocional. Os movimentos de renovação pedagógica têm em vista uma educação para a vida, em que a afetividade tem um papel relevante. Muitos teóricos e representantes destes movimentos tem vindo a chamar a atenção para a importância da dimensão afetiva do aluno. Podemos ainda dizer que, muitas outras áreas como a educação psicológica, a educação moral, a educação para a saúde, entre outras áreas, têm uma clara influência na educação emocional.

Já em 1996, Jacques Delors no relatório da UNESCO intitulado *“A Educação: é um Tesouro a descobrir”*, considerava que educação ao longo da vida se baseia em quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser, sendo os dois últimos que contribuem para fomentar a educação emocional. Neste âmbito, a educação emocional é vista como uma inovação imprescindível na prática educativa para fazer face às necessidades sociais.

A teoria das inteligências múltiplas de Gardner (1999), em particular no que se refere à inteligência interpessoal e a intrapessoal, é uma referência fundamental no âmbito da educação emocional. Nesta teoria, o autor defende que, tanto a inteligência interpessoal como a intrapessoal, são influenciadas pela inteligência emocional.

A inteligência emocional de Salovey e Mayer (1990), e difundida por Goleman (1996) é também uma referência elementar no que diz respeito à educação emocional. De facto, a educação emocional surge no contexto da revolução emocional desencadeada pelas contribuições dos autores anteriormente referidos. Os conceitos de consciência emocional e de regulação emocional, baseados na inteligência emocional, são fundamentais nas competências sociais.

As investigações das neurociências difundidas por autores como Damásio (1996) e LeDoux (1996) permitiram conhecer melhor o funcionamento cerebral das emoções, trazendo informações preciosas para a intervenção ao nível da inteligência emocional.

O fundamento básico da educação emocional são as competências emocionais. Por isso “Sobre ellas o sobre la forma de desarrollarlas es donde inciden los referentes teóricos que se acaban de citar. Son unos fundamentos teóricos de carácter integrador, ya que incluyen un marco amplio de referentes” (Bisquerra, 2009, p.163).

1.4. Modelos de Intervenção da Educação Emocional

Os modelos de intervenção da educação emocional estão estreitamente relacionados com as estratégias e os procedimentos necessários à sua implementação (Bisquerra, 2008).

Bisquerra (2008) dá ênfase na sua obra “*Educación emocional y bienestar*” a dois modelos de intervenção: à intervenção por programas e ao modelo de consulta. Neste sentido, apresentar-se-á uma breve exposição sobre cada um deles, de modo a que possamos ter uma melhor compreensão acerca dos mesmos.

A implementação de programas de educação emocional na escola não é uma tarefa fácil. Esta depende não somente das especificidades de cada contexto escolar, mas também da disponibilidade e do perfil do seu corpo docente (Bisquerra, 2008).

Em relação à intervenção por programas, destacam-se os seguintes exemplos:

- *Orientação ocasional*: surge quando o professor, por iniciativa própria, aproveita as circunstâncias do momento para introduzir conteúdos relacionados com a educação emocional na sua sala de aula. Neste caso, não se trata de um programa propriamente dito, mas como afirma Bisquerra (2008, p. 231) “*pero puede ser la semilla de lo que, con el tiempo, se pueda convertir en él.*”
- *Programas paralelos*: são ações que se desenvolvem à margem das diversas áreas curriculares e decorrem num período extracurricular. Nestas ações a presença dos alunos é de carácter facultativa, sendo por isso frequentadas por um grupo minoritário de alunos. Apesar de os alunos lhe atribuírem pouca importância, corroboro com Bisquerra (2008, p. 231) quando refere que estas ações “*puede ser un punto de partida para otras actividades posteriores más relacionadas con el curriculum académico*”.
- *Assuntos opcionais*: As escolas oferecem disciplinas opcionais, cujos temas estão relacionados com a educação emocional. Sendo um assunto opcional, é

habitual que nem todos os alunos se inscrevam. Contudo, estas disciplinas opcionais podem ser uma maneira de iniciar uma ação no âmbito da educação emocional podendo esta ser desenvolvida e aprofundada ao longo do tempo.

- *Assuntos de síntese*: Certos sistemas de ensino propõem os chamados "assuntos de síntese". Estes são realizados durante um curto período de tempo e têm como objetivo integrar o conhecimento das diversas áreas curriculares. Como tópicos de abordagem nestes assuntos podem ser escolhidos conteúdos relacionados com a educação emocional. Este modelo apresenta a vantagem de ter um carácter obrigatório.
- *Ação Tutorial*: O Plano de Ação Tutorial (PAT) deve ser o instrumento dinamizador da educação emocional. Este plano tem a vantagem de a ação tutorial ser grupo e dirigida a todos os alunos. A maioria dos conteúdos da educação emocional está incluída nas sessões de tutoria.
- *Integração curricular*: Os conteúdos da educação emocional podem integrar-se de forma transversal ao longo das diversas matérias académicas e ao longo de todos os níveis educativos. O professor de qualquer área disciplinar pode incluir nas suas aulas conteúdos de carácter emocional. Trata-se de uma mescla integrativa no currículo académico de conteúdos que vai para além do exclusivamente instrutivo.
- *Integração curricular interdisciplinar*: É mais um passo na integração curricular. Para isso é necessária a implicação de todo o corpo docente, com uma coordenação exemplar, para poder apresentar conteúdos que possam ser articulados entre os vários professores a lecionar. Em todas as áreas disciplinares é possível fazer abordagens de vários temas de um modo interdisciplinar.
- *Sistemas de Programas Integrados (SPI)*: É um passo maior que o anterior: trata-se de interrelacionar diversos programas. Os SPI, na perspectiva da educação emocional, deveriam ter alguns elementos dinamizadores, tais como o tutor e o conselheiro. A partir da tutoria poderá colocar-se uma ênfase especial na dimensão emocional.

Em relação ao Modelo de Consulta, Bisquerra (2008, p. 233) considera que “La aplicación del modelo de programas en educación emocional debe complementarse con el modelo de consulta.” A consulta consiste numa relação entre dois profissionais de

diferentes áreas académicas: um consultor (orientador, psicopedagogo) e um consultante (professor, tutor). Esta relação estabelece-se de forma voluntária e sem hierarquia. A consulta tem como objetivos: “a) aumentar la competencia dei consultante en sus relaciones con un cliente (alumnos, padres), teniendo en cuenta que el cliente puede ser una persona, un grupo o una organización (todo un centro educativo); b) desarrollar las habilidades del consultante para que sea capaz de resolver por si mismo problemas similares en el futuro” (Bisquerra, 2008, p. 233).

Para além da existência de dois profissionais na consulta também terá de existir o cliente, fazendo com que exista uma natureza triádica da consulta (consultor - consultante - cliente). Podemos falar de várias fases do modelo de consulta, podendo ser esquematizadas do seguinte modo: 1) fase informativa e de clarificação do problema; 2) fase de delimitação de um plano de ação; 3) fase de execução e avaliação do plano de ação; 4) fazem-se sugestões ao consultante de modo a que ele possa enfrentar a “função da consulta”. Na perspectiva de Bisquerra (2008, p. 233) “Es un proceso largo y complejo que requiere de la ayuda de los diferentes agentes implicados”.

Segundo o mesmo autor, a consulta colaborativa é um dos modelos intervenção psicopedagógica mais apropriada em educação. Nesta abordagem, o consultor e o consultante, assumem uma responsabilidade compartilhada em todos os aspetos do processo de consulta: ambos definem o problema juntos, acordam os objetivos, desenvolvem um plano de ação e compartilham a responsabilidade de colocá-lo em prática e avaliá-lo (Bisquerra, 2008).

Como se referiu inicialmente, implementar um programa de educação emocional numa escola é uma tarefa de elevada complexidade, pelo que é necessário ter em linha de conta as características de cada contexto escolar, o perfil do corpo docente e a sua disponibilidade, pois nenhuma escola é igual a outra. Nela, diariamente, interagem seres humanos todos eles diferentes, com vivências também elas diferentes, que desempenham diferentes papéis e que estão inseridos num contexto próprio e específico (seja o contexto familiar, seja o contexto social).

Ora, mediante o exposto neste subcapítulo, o modelo mais adequado e defensável ao nível da escola em foco neste trabalho e atendendo, de igual modo, aos propósitos da Educação Emocional, é o modelo da intervenção de programas. Este tipo de intervenção

é o que mais se coaduna com o sistema escolar, assim como com o sistema de ensino, numa ótica de se conseguir chegar à maioria.

Ainda neste subcapítulo, viu-se também que no âmbito da intervenção de programas existem diversos tipos de intervenção e tendo em conta as particularidades da escola, bem como as características dos docentes e a sua disponibilidade, defende-se que a implementação da intervenção de programas deve privilegiar a integração curricular interdisciplinar. Isto porque, a integração curricular interdisciplinar é um tipo de intervenção que permite que todos os professores colaborem entre si e desenvolvam um trabalho conjunto, onde todos participam e estão envolvidos, não havendo uma sobrecarga só para um ou para alguns dos professores. Além disso, importa acrescentar que esta intervenção permite abordar conteúdos da Educação Emocional nas diferentes unidades curriculares, lecionadas por cada professor, proporcionando uma abordagem interdisciplinar e integrada de cada tema tratado no âmbito da Educação Emocional. Ou seja, um mesmo tema da Educação Emocional é tratado sobre diferentes abordagens e integrado nas diferentes unidades curriculares. Cada professor, nas suas aulas, pode abordar um mesmo tema sobre uma ótica particular, a da sua disciplina, sendo uma intervenção que abrange professores e alunos. Portanto, é uma intervenção que está voltada para a maioria, na medida em que contempla todos os alunos e o trabalho a desenvolver por todo o corpo docente, numa ótica de integração e interdisciplinaridade.

2. As Competências Emocionais

2.1. Conceito de Competência

Por competência entende-se uma característica individual ou um conjunto de aptidões que conduzem a realizações mais eficazes (Goleman, 1996). Na linha de pensamento de Masten e Coatsworth (1998), competência é definida como um sucesso nas principais tarefas de desenvolvimento esperadas para uma pessoa, de uma determinada idade e género, no contexto da sua cultura, da sociedade e do momento em que são realizadas. Bisquerra e Pérez (2007) especificam que a competência consiste na capacidade de um indivíduo gerir com qualidade e eficácia os seus conhecimentos, atitudes e habilidades nas suas mais diversas atividades diárias. O conceito de competência integra, de acordo com Mogensen e Schnack (2010), também o exercício de uma reflexão crítica que capacite o indivíduo para tomar decisões. Por sua vez, um sentimento de competência,

ou um sentimento de autoeficácia, consiste na crença de que é possível alcançar o sucesso em âmbitos de relevância pessoal (Chawla & Cushing, 2007). Segundo os mesmos autores, as pessoas comprometem-se mais se tiverem um sentimento pessoal de competência e uma crença na sua competência coletiva, ou seja, na sua capacidade de atingir os objetivos, trabalhando juntamente com um grupo.

Bisquerra (2009, p.143) destaca as seguintes características do conceito de competência:

- “Es aplicable a las personas, individualmente o de forma grupal;
- Implica unos conocimientos (“saberes”), unas habilidades (“saber-hacer”) y unas actitudes y conductas (“saber estar” y “saber ser”) integrados entre sí;
- Se desarrolla a lo largo de la vida y, en general, siempre se puede mejorar;
- Una persona puede manifestar una competencia en un área concreta (por ejemplo, la social) en un contexto dado (por ejemplo, con sus compañeros) y en otro contexto diferente (con personas extrañas) puede comportarse de forma incompetente.”

2.2. *Classes de Competências*

Existem inúmeras denominações de classes de competências na perspectiva de diferentes autores (Bisquerra, 2009; Bisquerra & Pérez, 2007). No entanto, apesar de diferentes designações, algumas podem considerar-se quase como sinónimos, pelo que Bisquerra e Pérez (2007) classificam-nas em duas dimensões gerais, nomeadamente, as competências de desenvolvimento socio-pessoal e as competências de desenvolvimento técnico-profissionais (Quadro 1).

Quadro 1 - Classes de competências (Bisquerra & Pérez, 2007, p. 4)

CLASES DE COMPETENCIAS	
Socio-personales	Técnico-profesionales
<ul style="list-style-type: none"> - Motivación - Autoconfianza - Autocontrol - Paciencia - Autocrítica - Autonomía - Control del estrés - Asertividad - Responsabilidad - Capacidad de toma de decisiones - Empatía - Capacidad de prevención y solución de conflictos - Espíritu de equipo - Altruismo - ... 	<ul style="list-style-type: none"> - Dominio de los conocimientos básicos y especializados - Dominio de las tareas y destrezas requeridas en la profesión - Dominio de las técnicas necesarias en la profesión - Capacidad de organización - Capacidad de coordinación - Capacidad de gestión del entorno - Capacidad de trabajo en red - Capacidad de adaptación e innovación - ...

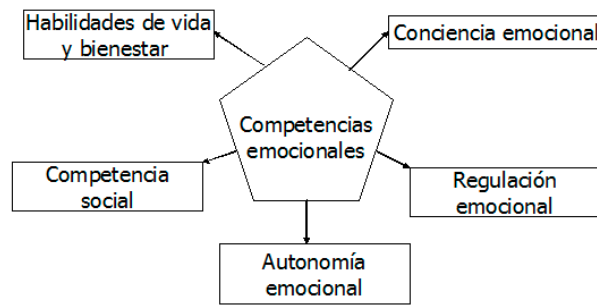
Segundo os mesmos autores, as competências técnico-profissionais focam-se nos conhecimentos e nos procedimentos de âmbito profissional, relacionando-se com o “saber” e o “saber fazer”, necessários para o desempenho de uma determinada função laboral. Por sua vez, dentro das competências de desenvolvimento socio-pessoais incluem-se as competências do foro pessoal e interpessoal. Como se pode constatar, as competências emocionais surgem dentro das competências socio-pessoais.

As competências emocionais, segundo Bisquerra e Pérez (2007, p. 8) compreendem “un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales”. Representam, assim, a capacidade de o indivíduo lidar de forma funcional com uma diversidade de situações, através de respostas adequadas e eficazes, com vista a adaptar-se às referidas situações (Amaral, 2014). Mayer e Salovey (1990, citados por Silva, 2011), consideram que o desenvolvimento das competências emocionais diz respeito à capacidade de um indivíduo identificar as suas emoções, refletir sobre as suas causas e respetivos efeitos e, por fim, compreender como elas condicionam as suas ações, com vista à gestão dessas mesmas emoções. Desta forma, as competências emocionais compreendem capacidades como a compreensão e a expressão das emoções, a capacidade de adaptação a essas emoções, bem como a apropriação de um comportamento emocional, com vista à concretização de objetivos (Denham, 1998).

2.3. Modelo Pentagonal de Competências Emocionais

No contexto da construção das competências emocionais, Bohnert, Crnic e Lim (2003) expõem as competências do foro emocional como sendo constituídas por um conjunto de capacidades relacionadas entre si, mas que, segundo Bisquerra (2009), a sua construção encontra-se em constante processo de análise e revisão. De acordo com este modelo de Bisquerra “las competencias emocionales se estructuran en cinco grandes competencias o bloques: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía personal, competencia social y habilidades de vida para el bienestar” (Bisquerra, 2009, p. 147). Sendo por isso, denominado de modelo pentagonal de competências emocionais, representado na figura seguinte.

Figura 15 – Modelo pentagonal de Competências Emocionais



De seguida proceder-se-á a uma breve explicação de cada uma destas competências, dado que em cada uma delas existem aspetos mais específicos denominados por microcompetências (Bisquerra, 2009).

2.3.1. Consciência Emocional

A consciência emocional pode ser definida como o conhecimento das nossas próprias emoções e das emoções de outras pessoas, através de uma auto-observação e de uma observação direta das pessoas que nos rodeiam (Bisquerra & Pérez, 2007). Inclui também a capacidade de captar o clima emocional de um determinado contexto. No fundo, e segundo os mesmos autores, a consciência emocional passa pela tomada de consciência e designação das próprias emoções e pela compreensão das emoções e perspectivas das pessoas que nos rodeiam, e, conseqüentemente, pelo envolvimento de forma empática nas suas vivências emocionais. A consciência emocional é, assim, o primeiro passo a experienciar antes de se passarem às outras competências, isto é, a consciência emocional é a primeira etapa para podermos atingir as outras competências (GROP, 2010).

Ainda, no que respeita à competência da consciência emocional, Bisquerra (2009) acrescenta que a tomada consciência das próprias emoções é imprescindível para perceber com precisão os próprios sentimentos e emoções, identificando-os e categorizando-os.

Um dos passos seguintes no que se refere a este processo de tomada de consciência das emoções, contempla o nomear das emoções, usando o vocabulário emocional adequado. Depois da tomada de consciência das próprias emoções, será necessário compreender as emoções dos outros, com precisão, envolvendo-se empaticamente nas suas vivências

emocionais (Moreira, 2016; Queirzós, 2014). É necessário ainda proceder à tomada de consciência da interação existente entre as emoções, a cognição e o comportamento, dado que os estados emocionais influenciam o comportamento e, este, por sua vez, influencia a emoção, sendo ambos regulados pela cognição. A emoção, a cognição e o comportamento estão em constante interação (Bisquerra, 2009).

2.3.2. Regulação Emocional

A regulação emocional é a capacidade que cada indivíduo possui para gerir, avaliar e regular as emoções que está a sentir (Pacheco, 2015). À medida que vamos evoluindo no processo de crescimento, vamos adquirindo competências, como a capacidade de perceber, de avaliar e de expressar as emoções, que contribuem para a anteriormente referida consciência emocional que, por sua vez, permite desenvolver a capacidade de nos regularmos emocionalmente (Salovey & Mayer, 1990). Ainda na mesma linha de pensamento dos mesmos autores, a regulação emocional baseia-se na habilidade de avaliar e controlar as emoções, isto é, na competência para expressar as emoções e de regular e transformar as reações emocionais, dando uma resposta eficaz a um problema. Segundo Bisquerra e Pérez (2007), significa a atribuição de uma resposta adequada às emoções que vivenciamos. Deste modo, a regulação emocional representa um sistema fundamental ao desenvolvimento saudável dos indivíduos, através do recurso a estratégias que assegurem um funcionamento ajustado, informando o indivíduo a respeito do seu estado interno (Almeida, 2006).

2.3.3. Autonomia Emocional

A autonomia emocional é um conceito amplo que inclui, entre outras características relacionadas com a autogestão emocional, a autoestima (ter uma boa imagem de si mesmo), a atitude positiva perante a vida (ser otimista), a responsabilidade (comportar-se de forma ética e responsabilizar-se pela sua tomada de decisões), a capacidade para analisar de forma crítica as normas sociais (mensagens sociais e culturais) e para procurar ajuda e recursos à autoeficácia emocional (Bisquerra, 2009). De acordo com Bisquerra e Pérez (2007), a autoeficácia emocional diz respeito à capacidade de um indivíduo entender-se a si próprio aliada à capacidade de sentir-se como deseja, de acordo com os seus valores morais. Vive, assim, concluem os autores, em consonância

com a sua teoria pessoal das emoções e mostra resiliência quando enfrenta situações adversas da vida.

2.3.4. Competência Social

As competências sociais resultam da avaliação de um comportamento social adequado, sendo influenciadas pelas relações interpessoais que alteram de cultura para cultura e através de variáveis como o sexo, a idade, o nível socioeconómico e a habilitação académica (Freitas, Simões & Martins, 2011). Dito de uma forma simples, a competência social traduz-se na capacidade de um indivíduo em manter uma boa relação com as outras pessoas (Bisquerra & Pérez, 2007). Segundo os mesmos autores, esta capacidade implica que o indivíduo domine as habilidades sociais (por exemplo, escutar, manifestar agradecimento, promover o diálogo, entre outros), que tenha uma boa capacidade de comunicação recetiva e expressiva, que possua a capacidade de partilhar emoções, que demonstre respeito pelos outros (aceitando as diferenças e valorizando os direitos humanos), que assuma comportamentos pro-sociais e de cooperação e que seja assertivo (com comportamentos equilibrados), por exemplo, na prevenção e solução de conflitos. Estes comportamentos sociais possibilitam ao indivíduo construir relações interpessoais satisfatórias e adaptar-se às diversas situações sociais de forma eficaz e ajustada, favorecendo a aceitação pelos pares (Lopes, Rutherford, Cruz, Mathur & Quinn, 2006). Por sua vez, a promoção desta competência permite desenvolver no indivíduo o interesse, a confiança em si mesmo e uma perspetiva de futuro positiva (Freitas, Simões & Martins, 2011).

2.3.5. Competências para a vida e o bem-estar

As competências para a vida e o bem-estar dizem respeito à capacidade de um indivíduo para adotar comportamentos adequados e responsáveis como resposta aos desafios diários do dia-a-dia, tanto pessoais, como profissionais e sociais (Bisquerra & Pérez, 2007). Na opinião de Bisquerra (2012), trata-se de um conjunto de valores, atitudes e habilidades que promovem experiências satisfatórias de bem-estar pessoal e social e que nos permitem organizar a vida de forma saudável e equilibrada.

3. A *Empatia*

3.1. *Conceito e desenvolvimento de Empatia*

A empatia é um estado emocional que depende da capacidade de um indivíduo se colocar no lugar do outro, de compreender os seus pensamentos, sentimentos e comportamentos (Silva, 2011). Não significa sentir *pele* outro, mas sentir *com* o outro. Embora não seja uma característica exclusiva da espécie humana, ela é mais desenvolvida nos seres humanos do que nos outros animais (Bjorklund, 1997) e expressa-se na capacidade de captar sinais emocionais nos outros, o que se traduz numa competência inata (Motta, Falcone, Clark & Manhaes, 2006).

A empatia é importante no desenvolvimento das competências interpessoais e na melhoria da qualidade das relações, uma vez que promove comportamentos em prol de outra pessoa (Denham, 1998). Ela está positivamente relacionada com o comportamento pró-social (Schaffer, Clarck & Jeglic, 2009), a aceitação pelos pares (Warden & Mackinnon, 2003), a saúde mental (Beyers & Loeber, 2003), a resolução de conflitos (McPherson Frantz & Janoff-Bulman, 2000) e a diminuição do comportamento agressivo (Miller & Eisenberg, 1988).

São diferentes os fatores que influenciam o desenvolvimento da empatia. Destacam-se os *fatores internos*, como, por exemplo, fatores genéticos, neurológicos e temperamentais, e os *fatores externos ou de socialização*, como a imitação, as práticas parentais e o relacionamento entre pais e filho (McDonald & Messinger, 2011).

A empatia assume um papel social importante na prevenção de diversos problemas comportamentais e de desenvolvimento de transtornos de personalidade (Justo, Carvalho & Kristensen, 2014). Estudos sobre o desenvolvimento da empatia observam mudanças significativas na capacidade empática nos primeiros anos de vida da criança (Knafo, Zahn-Waxler, Hulle, Robinson & Rhee, 2008), pelo que o seu desenvolvimento depende primariamente das condições de socialização da criança em contexto familiar (Garcia, 2001), contudo, o desenvolvimento empático ocorre num *continuum* (Goldstein & Michaels, 1985) e a entrada da criança na escola assume-se como um momento crucial para o desenvolvimento integral da criança, incluindo da empatia (Del Prette & Del Prette, 2003).

3.2. A importância de ensinar a Empatia na sala de aula

Conforme realçam Decety e Sveltova (2012), a capacidade de partilhar e compreender os estados afetivos do outro é fundamental para a vida em sociedade, sendo a empatia um constructo bastante complexo que se traduz em sentimentos de preocupação e no conhecimento emocional do outro. Ou seja, é crucial para o convívio em sociedade porque promove a compaixão, a benevolência e a tolerância, além de ser um elemento indispensável para o desenvolvimento infantil saudável e feliz (Motta *et al*, 2006). Desta forma, aqui, a escola, pelas funções que lhe competem, não só educativa, mas também social, nomeadamente ao proporcionar uma educação integral e que proporcione o desenvolvimento global do indivíduo, deve trabalhar com ele o seu desenvolvimento físico, cognitivo, mas também o seu desenvolvimento afetivo e emocional. Portanto, compreendemos

“a educação como um processo-chave para o desenvolvimento de sujeitos autónomos, responsáveis consigo mesmos e com os outros e comprometidos com a construção de uma sociedade democrática, há que lançar um olhar muito mais cuidadoso e intencional às relações que se estabelecem entre as pessoas, entre as pessoas e as instituições educativas, entre as instituições educativas e o local, entre o local e o global. É nessa imensa tessitura de relações que uma educação comprometida com a transformação do mundo se ancora” (Costa, 2016, p. 35).

Assim sendo, acredita-se que a escola pode assumir um papel relevante, explicando e trabalhando com os seus alunos a importância de se criar uma relação empática com o outro, bem como os efeitos positivos que a mesma acarreta para o seu desenvolvimento emocional, como por exemplo: a validação dos sentimentos do outro, a sensação de alívio, a diminuição da tensão, a disposição para partilhar os sucessos ou os fracassos, o estabelecimento e o fortalecimento de vínculos de amizade, aumento da autoestima e a criação de um canal de comunicação entre duas pessoas, bem como a diminuição de sentimentos de menor-valia, culpa ou vergonha (Del Prette & Del Prette, 2001 citados por Garcia-Serpa, 2001; Del Prette & Del Prette, 2017). Conforme afirma Costa (2016, p. 35) “quanto mais ricas e diversificadas forem nossas interações e quanto mais qualificada for a reflexão acerca dessas interações, maior a capacidade das pessoas de compreender, de se relacionar e intervir no mundo”.

A promoção das habilidades empáticas pode ser defendida como um objetivo pertinente à função social da escola (Del Prette & Del Prette, 2003). Não é difícil identificar,

segundo Pavarino (2004), que comportamentos empáticos ocorrem com baixa frequência, ou mesmo não ocorrem, porque o contexto escolar não cria orientações nesse sentido. Ao contrário, o que se verifica, na maioria das escolas, passa pela promoção frequente de estímulos que favorecem comportamentos competitivos e agressivos (Pavarino, Del Prette & Del Prette, 2005). Mas, sendo a educação uma tarefa de todos numa sociedade, não só é importante desenvolver a capacidade de dialogar, cooperar, refletir criticamente, comunicar-se e participar, como é essencial desenvolver uma competência como a empatia (Costa, 2016).

Contudo, é sabido que a empatia se assume como um elemento fundamental para o desenvolvimento sociocognitivo infantil e os fatores ambientais – práticas educativas, em particular – desempenham um papel importante no processo de desenvolvimento da empatia (Motta *et al.*, 2006). Nesta ordem de ideias, para se construir um processo educativo que promova o desenvolvimento da empatia é necessário, no entender de Costa (2016), desconstruir a ideia de que a educação é uma preparação, isto é, de que é um processo exclusivamente comprometido com a aquisição de conhecimentos e habilidades a serem aplicados no futuro, na vida adulta. O ser humano interage com os seus semelhantes, aprende e relaciona-se com eles, pelo que o desenvolvimento desta competência:

“depende de uma ambiência que promova múltiplas interações, possibilidades de diálogo, de reflexão, de construção coletiva entre pessoas diferentes. Para isso precisamos baixar os muros das escolas, articular os itinerários de nossas crianças e jovens aos bens culturais das cidades, descentralizar os recursos, estimular a livre manifestação de ideias e formas de expressão e promover o encontro e a convivência de todos no espaço público” (Costa, 2016, p. 37).

Assim, torna-se evidente e premente a necessidade de promoção de programas/projetos e de estratégias, em contexto de sala de aula, que visem o desenvolvimento da empatia (Justo *et al.*, 2014) e de outras competências emocionais porque, como salienta Pavarino *et al.* (2005), um contexto favorável ao desenvolvimento infantil envolve, necessariamente, práticas e valores de não-violência contra a criança ou pela criança. Aliás, Motta *et al.* (2006), no seu estudo, conclui que as práticas educativas favorecem o desenvolvimento da empatia em crianças e a escola tem que ter consciência e conhecimento deste facto.

4. A Educação Emocional na Escola

4.1. O papel da escola na promoção da Educação Emocional

A principal escola de aprendizagem emocional da criança é sem dúvida a família. Estudos desenvolvidos por Gottman e Declaire (2000) referem que a educação emocional deverá começar no seio familiar e que se as crianças forem habituadas a expressar e a lidar com as suas emoções desde a mais tenra idade, contando sempre com o auxílio dos pais, estas revelar-se-ão emocionalmente mais inteligentes e conseguirão ter maior sucesso no meio escolar e nas suas relações entre pares.

No que compete à escola em si, para além de ensinar o mais variado tipo de matérias, esta poderá contribuir também para ajudar os alunos a desenvolver competências emocionais e sociais que serão extremamente importantes no que respeita a diminuição da indisciplina, da desmotivação face à escola e das frustrações e das angústias dos alunos em relação a si próprios. Assim sendo, hoje, educar a inteligência emocional dos alunos, tornou-se numa tarefa necessária no contexto educativo, pelo que a generalidade dos professores assume que é fundamental dominar habilidades que contribuam para o desenvolvimento sócio-emocional dos seus alunos (Extremera & Fernández-Berrocal, 2004). A mesma ideia é sublinhada por Cejudo, López-Delgado, Rubio e Latorre (2015) quando afirmam que:

“En las últimas décadas, surge la necesidad de considerar a la educación no solo como un instrumento para el aprendizaje de contenidos y desarrollo de competencias cognitivas, sino también como un espacio que contribuye a la formación integral de los alumnos, de aquí la importancia de la educación emocional y, por tanto, del desarrollo de las competencias emocionales. El profesor es un agente único para la educación emocional, ya que además de la responsabilidad de administrar la tarea de enseñanza y hacer un traspaso de conocimientos técnicos a sus alumnos, es también un persona que siente, hace sentir, se comunica y establece unas relaciones intersubjetivas entre él y sus alumnos.” (2015, pp. 46-47)

É consensual que a educação emocional é encarada como um novo desafio para as escolas (Santos, 2018). E, segundo o mesmo autor, atualmente vive-se um desequilíbrio de comportamento, de conduta e de ética e a educação emocional poderá ajudar na resposta a tantos problemas sociais (stresse emocional, ansiedade, transtornos, etc.). A este propósito, importa referir o estudo de García (2003), onde concluiu, através da sua revisão teórica, que a formação em educação emocional deve primar por uma mudança de perspetiva sobre o papel das interações professor, escola e sala de aula, acrescentando que esta mudança de perspetiva implica a formação de professores e, de igual forma, a de todos os envolvidos no processo educacional.

Na verdade, a escola tem o dever de prestar uma educação emocional aos seus alunos e vários estudos demonstram os resultados positivos que esta comporta para os alunos e para a própria escola. Aliás, García (2003) refere mesmo que os processos educacionais têm um grande impacto no futuro dos alunos, explicando que, em primeiro lugar, os processos de escolarização estão impregnados de um complexo de relações pessoais que marcam particularmente as pessoas, especialmente nos primeiros anos de formação e, em segundo, em todos os momentos, o professor tem constituído um modelo para seus alunos, pelo que o modo como ele gere as suas emoções é um quadro de referência para os alunos.

Também Goleman (2003) diz-nos que os alunos mais competentes a nível emocional têm uma maior tendência para obterem melhores resultados escolares, bem como a desempenharem de uma melhor forma os diversos papéis que desempenham na sua vida, ou seja, como pais, profissionais, entre outros. Além disso, o ensino proporcionado pela escola não se deve reduzir aos conteúdos cognitivos (quando assim é, não é suficiente e é limitador) tornando-se essencial integrar, no processo educacional, a aprendizagem de competências emocionais e sociais, porque o objetivo é proporcionar um desenvolvimento global do aluno (Santos citado por Rêgo & Rocha, 2009). Também Extremera e Fernández-Berrocal se debruçaram sobre este assunto, entendendo que o aluno, para aprender a gerir as suas emoções e para conhecer as mesmas, necessita de um educador emocional e, que por isso, promova a Educação Emocional:

“Una de las razones por la que el docente debería poseer ciertas habilidades emocionales tiene un marcado cariz altruista y una finalidad claramente educativa. Para que el alumno aprenda y desarrolle las habilidades emocionales y afectivas relacionadas con el uso inteligente de sus emociones necesita de un “educador emocional”. El alumno pasa en las aulas gran parte de su infancia y adolescencia, periodos en los que se produce principalmente el desarrollo emocional del niño, de forma que el entorno escolar se configura como un espacio privilegiado de socialización emocional y el profesor/tutor se convierte en su referente más importante en cuanto actitudes, comportamientos, emociones y sentimientos.” (Extremera e Fernández-Berrocal, 2004, p. 1)

O contexto escolar é considerado o espaço mais propício à aquisição e desenvolvimento de competências sócio-emocionais (Casares, 2009; Del Prette & Del Prette, 2003), uma vez que uma educação restrita ao conhecimento cognitivo se revela insuficiente e insatisfatória (Rêgo & Rocha, 2009). É neste sentido que Rêgo e Rocha, sustentando-se nas ideias de Goleman, referem que:

A alfabetização emocional amplia a nossa visão acerca do que é a escola, explicitando-a como um agente da sociedade encarregado de constatar se as crianças estão obtendo os ensinamentos essenciais para a vida – isto significa um retorno ao papel da educação. Esse projeto maior exige, além de qualquer coisa específica no currículo, o aproveitamento das oportunidades, dentro e fora das salas de aula, para ajudar os alunos a transformar momentos de crise pessoal em lições de competência emocional (Goleman, 2001 citado por Rêgo & Rocha, 2009, p. 140).

Assim sendo, para promoverem a educação emocional, as escolas necessitam desenvolver programas escolares que a contemplem e segundo Moralez e López-Zafra (2009), os estudos de programas escolares em que a inteligência emocional é aplicada, melhora o rendimento escolar de forma significativa. Além disso, a escola, nomeadamente os professores, devem também ensinar os seus alunos a estabelecerem relações com o próximo, a expressarem as suas emoções e a comunicarem e por isso mesmo, “ser professor não é só uma questão de possuir um corpo de conhecimentos e capacidade de controlo da aula. Para ser professor é preciso ter capacidade de estabelecer relações humanas com as pessoas a quem se ensina” (Connel, 1997 citado por Peres, 1999, p. 91). Cabe, portanto, à escola e aos professores investirem na educação emocional, na medida em que esta se apresenta como uma necessidade. Segundo Extremera e Fernández-Berrocal (2004), citando autores como Abarca, Marzo e Sala (2002) e Vallés e Vallés (2003), a prática docente do professor, face à educação emocional, implica:

- Estimulação afetiva e a expressão regulada de sentimentos positivos e de emoções negativas (raiva, inveja, ciúme, entre outros);
- A criação de ambientes (tarefas escolares, dinâmicas de trabalho em grupo, etc.) que desenvolvam habilidades sócio-emocionais e a solução de conflitos interpessoais;
- Exposição a experiências que podem ser resolvidas por estratégias emocionais;
- O ensino de habilidades empáticas, mostrando aos alunos como prestar atenção, saber ouvir e entender os pontos de vista dos outros.

A aprendizagem sistematizada, a emoção e a afetividade são elementos indissociáveis no processo educativo (Santos, 2018), isto porque os momentos de aprendizagem são fortemente influenciados por aspetos emocionais que predispõem a criança a aprender e influenciam o seu envolvimento e motivação no contexto escolar (Cordeiro, 2015). Por outro lado, vários estudos têm destacado o papel importante das competências emocionais e sociais na adaptação e sucesso escolar, favorecendo o desenvolvimento de

relações interpessoais positivas entre pares e outras pessoas envolventes (Carlton & Winsler, 1999; Denham, 2007; Saarni, 1999). Cejudo *et al.* (2015), por exemplo, realizaram um estudo que visou aferir a opinião de futuros professores sobre a importância e necessidade da formação em educação emocional para o desempenho eficiente da prática de ensino. Os autores verificaram que os alunos participantes, neste caso, os futuros professores, atribuem maior importância à formação em competências emocionais complementares, seguidas das competências emocionais interpessoais e, finalmente, em competências emocionais intrapessoais. No que diz respeito às necessidades de formação, os futuros professores que participaram neste mesmo estudo revelam que sentem que a formação está muito focada nas competências emocionais interpessoais e nas competências emocionais complementares, e não tanto nas competências emocionais intrapessoais. O estudo permitiu ainda constatar que os alunos matriculados no quarto ano consideram mais importante, quando comparados com os alunos matriculados no primeiro ano, fatores como habilidades emocionais complementares e habilidades emocionais intrapessoais e são também os alunos do 4.º ano que reconhecem que carecem de mais formação e treino em todos os fatores e facetas da Escala de Importância e Necessidades de Formação em Educação Emocional.

Outro estudo, desta vez realizado por Barbarán e Canet (2012), visou analisar o papel do professor na promoção do conhecimento e na gestão das emoções de um grupo de meninas e meninos do 5.º ano. Os resultados do estudo indicaram que as meninas e os meninos de um vocabulário emocional pobre tinham dificuldade em identificar algumas emoções e também em diferenciá-las, refletindo uma limitação para se tornar consciente de suas próprias emoções e da dificuldade em controlá-las. Além disso, o estudo revelou ainda que a importância de se valorizarem as habilidades emocionais dos alunos, como tarefa primordial nos centros educativos, onde o professor desempenha um papel fundamental como modelo e promotor da inteligência emocional.

O contexto escolar deve, assim, representar a possibilidade de se ter um espaço de desenvolvimento intelectual e cognitivo, mas também de um desenvolvimento emocional, pois aprende mais facilmente quem está bem afetivamente, na relação consigo próprio e com os outros (Strecht, 2005).

A educação emocional não é a solução para todos os problemas existentes no contexto escolar, mas pode funcionar como um instrumento pedagógico de grande relevância

para minimizar os obstáculos sociais e educacionais (Santos, 2018). Além disso, a família e a escola emergem como duas instituições fundamentais para o desenvolvimento intelectual, emocional e social da criança. Dessen e Polonia (2007) enfatizam a necessidade de se compreender mais pormenorizadamente as relações família-escola, de modo a assegurar que ambos os contextos sejam espaços efetivos para a aprendizagem e o desenvolvimento humano.

4.2. O perfil do Professor do 1.º CEB no ensino da Educação Emocional

Pelo que foi exposto anteriormente os professores também têm de ter competências emocionais desenvolvidas para abordar as emoções com os seus alunos. Deste modo, o professor não só deve proporcionar uma educação sobre os conteúdos curriculares, mas também uma educação emocional, até porque ele desempenha um papel essencial na vida dos seus alunos (Extremera & Fernández-Berrocal, 2004). Na verdade, nunca é de mais sublinhar que “la escuela y el aula como contextos donde las personas se implican en actividades, asumen papeles y participan de relaciones sociales son contextos donde se desarrollan las capacidades no sólo de tipo cognitivo sino también las de tipo afectivo, moral y social” (Imbernon (1999 citado por García, 2003). Por outro, recorde-se que

“Los profesores son un modelo adulto a seguir por sus alumnos en tanto son la figura que posee el conocimiento, pero también la forma ideal de ver, razonar y reaccionar ante la vida. El profesor, sobretudo en los ciclos de enseñanza primaria, llegará a asumir para el alumno el rol de padre/madre y será un modelo de inteligencia emocional insustituible. Junto con la enseñanza de conocimientos teóricos y valores cívicos al profesor le corresponde otra faceta igual de importante: moldear y ajustar en clase el perfil afectivo y emocional de sus alumnos.” (Extremera & Fernández-Berrocal, 2004, pp. 1-2).

Além disso, importa sublinhar a ideia de Cejudo *et al* (2015), quando referem que vários estudos revelam que tanto a inteligência emocional como as competências sócio-emocionais constituem fatores determinantes para o ensino, nomeadamente porque: por um lado, as salas de aula são o modelo de ensino e aprendizagem sócio-emocional adulto com maior impacto para os alunos e por outro, porque a investigação revela que níveis adequados de inteligência emocional ajudam a lidar com contratempos diários e *stress* no trabalho.

É neste sentido que Goleman (2000) destaca cinco capacidades que um professor deve possuir: autoconsciência, gestão de emoções, automotivação, empatia e gestão de

relacionamentos em grupos. Capacidades como a autoconsciência, gestão de emoções e automotivação dizem respeito à inteligência intrapessoal a qual, por sua vez, se traduz numa “capacidade voltada para dentro. É a capacidade de criarmos um modelo correto e verídico de nós mesmos e de usar esse modelo para funcionar eficazmente na vida” (Goleman, 2003, p. 59). Por sua vez, capacidades como a empatia e a gestão de relações em grupos dizem respeito à inteligência interpessoal, “uma capacidade de compreender as outras pessoas, o que é que as motiva, como é que funcionam, como trabalhar cooperativamente com elas” (Goleman, 2003, p. 59).

Também Barbarán e Canet (2012) salientam a importância das seguintes capacidades para o professor:

- Autocontrole: manter a vigilância sobre emoções e impulsos perturbadores;
- Confiança: manter padrões adequados de integridade e honestidade;
- Conscientização: assumir a responsabilidade pelo seu próprio desempenho;
- Adaptabilidade: flexibilidade adequada em situações de mudança;
- Inovação: sentir-se confortável perante novas ideias, informações ou situações.

Assim sendo, a autoconsciência traduz-se na consciência das nossas próprias ações, sendo uma capacidade importante para reconhecer o que se sente, por meio de uma autoavaliação real das nossas próprias capacidades, contribuindo para nos transmitir autoconfiança e orientar-nos no momento de tomar a decisão (Goleman, 2003). A gestão das emoções resulta do autoconhecimento que o indivíduo tem de si próprio e das suas emoções, sendo uma forma de “lidar com as sensações de modo apropriado” e os indivíduos que conseguem gerir as suas emoções “recuperam muito mais depressa dos tombos que a vida nos obriga a dar” (Goleman, 2003, p. 63). Por sua vez, a automotivação é uma capacidade que direciona as nossas emoções para o alcance das metas ou objetivos, pelo que, segundo Goleman (2003, p. 63), “as pessoas que possuem esta aptidão tendem a ser mais altamente produtivas e eficazes em tudo o que fazem”.

Já no âmbito da inteligência interpessoal, destaca-se a capacidade de empatia, também já abordada neste trabalho, e a qual se refere à forma como se interpretam as emoções dos outros (Goleman, 2003). Esta é uma competência essencial para a vida social e em grupo e é perante a empatia existente com outros membros do grupo, que são criadas e desenvolvidas normas positivas que visam a gestão de relações do grupo com o exterior (Goleman, 2003). Por fim, mas não menos importante, outra capacidade que importa

que o professor detenha é a gestão de relacionamentos em grupos, e a qual se traduz na capacidade para persuadir, liderar, trabalhar em equipa e resolver problemas de uma forma tão eficaz, quanto eficiente (Goleman, 2003). Aqui, é importante que o professor seja assertivo.

São vários os estudos que evidenciam este facto a importância do professor ter formação emocional e de possuir competências emocionais. Barbarán e Canet (2012, p. 58) defendem que

“todo educador o educadora debería prestar atención a la alfabetización emocional de su estudiantado, procurar ayudar a mirar en su interior a menudo para descubrir cuáles son sus estados emocionales y por qué son provocados. Evidentemente, la educación de las emociones requiere una formación inicial; pero también una formación permanente. Este tipo de educación es importante, porque puede convertirse en una prevención inespecífica, como por ejemplo, prevención del estrés, de la depresión, de los conflictos interpersonales y, a la vez, potencia el desarrollo personal y social.”

A este respeito, importa salientar o estudo realizado por Hilário (2012), onde procurou perceber de que forma os professores desenvolvem o seu trabalho na sala de aula de modo a promover a inteligência emocional nos alunos do 1.º ciclo. A investigadora verificou que existe pouco conhecimento sobre a inteligência emocional, o que indica uma necessidade no sistema educativo e na formação de professores.

Outro estudo, realizado por Franco (2007, citado por Teixeira, 2010), também incide sobre a formação emocional dos professores, tendo analisado o impacto da aprendizagem emocional nos professores, mas também nos alunos. O estudo revelou um impacto positivo do programa de aprendizagem emocional nos professores e nos alunos, onde os primeiros se revelaram mais competentes ao nível do reconhecimento das emoções e os segundos mostraram-se mais abertos ao nível da relação com o professor. É importante, que o professor, dentro da sua sala de aula, aplique algumas práticas-chave associadas à gestão emocional e também com a sua própria missão enquanto professor (López & González, 2005 citados por Barbarán & Canet, 2012, p. 57):

- “Dominar sus propias respuestas emocionales, ya que su conducta incide más en el comportamiento de sus estudiantes que los regaños y sermones”;
- Enseñar a los alumnos y a las alumnas a controlarse y a gestionar sus emociones, mostrándoles que la única respuesta no es el enfado cuando algo sale mal o el engreimiento cuando sale bien;
- Ayudar a que el grupo estudiantil se aprecie y acepte ya que es fundamental para desarrollar la confianza en sí mismo;
- Aprender a conocer a los discentes y las discentes, ya que esto permite dirigir, de manera puntual y efectiva, la disciplina y la formación de valores;

- Desarrollar modelos de reacción que reduzcan el mal comportamiento;
- Ser consistentes en las reglas y límites que se determinen como necesarios para la buena educación de los niños y de las niñas;
- Ser consecuentes con las acciones de manera que se genere confianza y credibilidad en los niños y las niñas;
- Anticipar problemas y definir estrategias permite manejar más efectivamente los conflictos;
- No dejar que el mal comportamiento reste el disfrute que constituye apreciar al estudiantado, inclusive cuando no se comporte como se espera;
- Ser firmes, pero positivos;
- Estar dispuestos a cambiar. Siempre habrá cosas por mejorar y aspectos nuevos por aprender, incluso de los mismos estudiantes;
- Ser responsable de sus propias emociones, no culpar a los alumnos y a las alumnas de las mismas. Esto implica un manejo adecuado de las emociones.”

O professor é um agente crucial do processo de ensino-aprendizagem e por isso, entende-se que também ele deve ter formação emocional e possuir competências específicas para proporcionar uma devida e adequada aprendizagem emocional aos seus alunos. Ele, o professor, pode beneficiar dos conhecimentos da psicologia do desenvolvimento e da educação e da sociologia da educação, pois estes permitem-lhe promover o desenvolvimento dos alunos (Abrunhosa, 2008). Desta forma, “uno de los aspectos necesarios para promover el desarrollo de la inteligencia emocional en los estudiantes y las estudiantes consiste en que el docente y la docente desarrollen también su propia inteligencia emocional. El maestro o la maestra son modelos para los alumnos y las alumnas, es decir, enseñan en su propia práctica pedagógica su personalidad” (Barbarán & Canet, 2012, p. 56).

CAPÍTULO II – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

1. Opções Metodológicas

O presente estudo insere-se no paradigma socio-crítico, recorrendo à metodologia de natureza qualitativa, assumindo-se como uma investigação-ação.

O paradigma é socio-crítico, pois está orientado para a intervenção, para a ação e para a mudança, onde o professor investigador tem um papel participativo, tal como os alunos (Coutinho, 2018). Segundo esta autora, este paradigma distingue-se do paradigma qualitativo uma vez que “a inclusão da componente ideológica confere-lhe um cariz muito mais interventivo” (p. 21). O paradigma socio-crítico é ainda caracterizado como uma forma dinâmica de encarar a realidade, promotor de maior interatividade social e de uma proximidade do real, sendo esta última justificada pela “predominância da praxis, da participação e da reflexão crítica, e intencionalidade transformadora” (Coutinho, Sousa, Dias, Bessa, Ferreira e Vieira, 2009, p.357).

No que concerne à natureza metodológica, trata-se de uma perspetiva qualitativa, uma vez que “a nível conceptual o objeto de estudo na investigação não são os comportamentos, mas as intenções e situações, ou seja, trata-se de investigar ideias, de descobrir significados nas ações individuais e nas interações sociais a partir dos atores intervenientes no processo” (Coutinho, 2018, p.28). Para além disso, a investigação de natureza qualitativa baseia-se no método indutivo, pois “o investigador pretende desvendar a intenção e o propósito da ação, estudando-a na sua própria posição significativa” (Pacheco, 1993, p.28). Neste âmbito, o investigador deve procurar compreender o fenómeno a ser estudado sem impor quaisquer expectativas relativamente ao mesmo. O investigador deve fundamentar-se na observação dos sujeitos, na sua interpretação e significados próprios e não nas conceções prévias do investigado. Daí se considerar que numa investigação qualitativa não se aceita a uniformização dos comportamentos, mas a riqueza da diversidade individual (Pacheco, 1993).

Em relação ao plano de investigação, como já foi referido, este estudo insere-se num plano de investigação-ação. Neste âmbito, este plano tem o intuito não só de compreender as práticas, como também de as melhorar e reformular. Pretende ainda uma intervenção, em pequena escala, num contexto real associado a uma análise detalhada nessa intervenção (Coutinho *et al.*, 2009). A investigação-ação combina

“ação” com “investigação” e implica planejar, atuar, observar (avaliar) e refletir (teorizar), organizando-se num conjunto de fases que podem ser consideradas um processo cíclico e em espiral. Assim, o plano de investigação-ação segue uma metodologia de pesquisa essencialmente prática e aplicada, que visa a transformação da realidade e conseqüentemente a resolução de problemas reais, produzindo conhecimentos a partir das transformações resultantes da ação (Coutinho *et al*, 2009). Ainda segundo esta perspectiva, “a essência, na investigação-ação é a exploração reflexiva que o professor/investigador faz da sua prática, contribuindo dessa forma não só para a resolução de problemas como também (e principalmente!) para a planificação e introdução de alterações dessa e nessa prática” (Coutinho *et al* 2009, p. 360).

2. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

As técnicas de recolha de dados, neste estudo, utilizadas pela investigadora apoiaram-se fundamentalmente na observação direta participante na sala de aula, recorrendo a registos em notas de campo; nas produções escritas dos alunos, dos registos fotográficos e ainda das gravações de vídeo utilizadas durante a realização das sessões de “consciência emocional”.

Bogdan e Biklen (1994, p. 90) afirmam que a observação participante é a melhor técnica de recolha de dados neste tipo de estudos, uma vez que é uma técnica que coloca o investigador em contacto direto e aprofundado com os indivíduos e permite compreender com detalhe o que eles pensam sobre determinado assunto ou fazem em determinadas circunstâncias. Como refere Serrano (2004, p.32) interessa “conhecer as realidades concretas nas suas dimensões reais e temporais, o aqui e o agora no seu contexto social”.

No que diz respeito às notas de campo, os autores Bogdan e Biklen (1994, p.50) afirmam que “nos estudos de observação participante todos os dados são considerados notas de campo”. Trata-se então de um “relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha” (Bogdan & Biklen, 1994, p.150). As notas de campo constituem um recurso fundamental que auxilia o investigador a “acompanhar o desenvolvimento do projecto, a visualizar como é que o plano de investigação foi afectado pelos dados recolhidos, e a tornar-se consciente de como ele ou ela foram influenciados pelos dados” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 151). Segundo os

mesmos autores (1994, p. 150), as notas de campo podem ser constituídas por dois tipos de materiais: o descritivo “em que a preocupação é a de captar uma imagem por palavras do local, pessoas, acções e conversas observadas” ou o reflexivo, onde pretende “apreender mais o ponto de vista do observador, as suas ideias e preocupações”.

Ao longo deste estudo e devido à participação ativa da investigadora em sala de aula, a maior parte das vezes tornou-se difícil recolher notas de campo durante o decorrer das sessões. Deste modo, a investigadora optou por registar no momento apenas alguns tópicos mais significativos, sendo depois desenvolvidos após as sessões com o apoio do registo audiovisual e fotográfico, garantindo, assim, uma recolha rigorosa de todas as evidências.

Os registos audiovisual e fotográfico também foram extremamente úteis porque permitiram à investigadora captar as participações orais dos alunos nos momentos de interação em que a mesma os incitou a opinar ou a refletir em cada uma das sessões de “consciência emocional”. Desta forma, e com base nas transcrições dos registos audiovisuais, foi possível recolher dados ao nível dos discursos dos alunos ao longo de cada sessão desenvolvida (recolha de evidências mais rigorosa). Estes dados mostraram-se bastante proveitosos para a investigação em curso, pois na maior parte das vezes a investigadora esteve tão envolvida na interação com os alunos ao longo das atividades, que não conseguiu registar de forma fidedigna todos os comportamentos, ações, atitudes e verbalizações dos alunos. Por isso, a investigadora corrobora com Sousa (2009, p. 200) quando refere que “a câmara de vídeo pode ser considerada como um instrumento de observação direta, objetiva e isenta, que regista e repete honestamente os acontecimentos tal como sucederam. Uma excelente “ferramenta” de observação”.

Neste trabalho de investigação, a análise documental também incidiu sobre as produções escritas dos alunos nalgumas tarefas das sessões de “Consciência Emocional”. Estes trabalhos não só complementaram a recolha de dados, como também forneceram evidências acerca do conhecimento dos sujeitos, das suas experiências, das suas crenças, e ainda, do modo como estes se relacionam com o mundo que os rodeia (Amado, 2014). Estes documentos, segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 176) “servem como fontes férteis de descrições de como as pessoas que produziram estes materiais pensam acerca do mundo”.

3. Contexto do estudo

3.1. Caracterização do contexto educativo e dos participantes no projeto

Este estudo contou com a participação de uma turma do 2.º ano de escolaridade, que frequentava uma escola pública do 1.º CEB situada na zona semiperiférica da cidade de Leiria, constituindo o universo participante na investigação. A recolha de dados realizou-se ao longo do 1.º período do ano letivo 2017/2018, entre 19/09/2017 e 10/01/2018, período no qual decorreu a Prática Pedagógica do 1.º CEB I.

A escola retratava o ambiente de diversidade social e multicultural dos bairros habitacionais envolventes. Estes bairros acolhiam famílias migrantes, nacionais e estrangeiras, provenientes de vários países em vias de desenvolvimento. Esta população residente apresentava uma grande heterogeneidade quer a nível familiar, profissional, económico, social, quer a nível cultural e religioso.

A turma era constituída por 18 alunos, com idades compreendidas entre os seis os oito anos, dos quais dez eram do género masculino e oito eram do género feminino. Todos os alunos frequentavam pela primeira vez o 2.º ano de escolaridade, com a exceção de dois alunos.

Nesta turma, encontravam-se alunos com diferentes nacionalidades. Quatro alunos tinham nacionalidades de países de leste europeu, não tendo como língua materna a língua portuguesa. Doze alunos tinham nacionalidade portuguesa. Havia ainda um aluno referenciado com NEE, que beneficiava de apoio da educação especial.

Relativamente à ação social escolar, dos 18 alunos que formavam a turma, sete beneficiavam do escalão A, dois do escalão B e nove não beneficiavam de qualquer tipo de apoio.

A maioria dos alunos da turma era trabalhadora, participativa e autónoma, mostrando curiosidade e interesse pelas atividades propostas e vontade de aprender novos conteúdos. Contudo, foi-se constatando que, por vezes, alguns dos alunos se distraiam facilmente, conversando com os colegas ou brincando com os materiais, sendo, por esta razão, o comportamento no geral apenas satisfatório. Verificou-se com frequência que

os alunos revelavam dificuldade em esperar pela sua vez para falar, não tendo o hábito de apoiar os colegas quando necessário, revelando-se por vezes, ainda individualistas e queixinhas.

Em termos de aproveitamento escolar, a turma apresenta um bom nível de desempenho, dado que metade dos alunos tem aproveitamento Muito Bom a todas as disciplinas curriculares.

O horário de funcionamento desta escola era diferente do habitual, dada a elevada procura e o número de salas que disponha, pelo que funcionava de acordo com o regime de desdobramento. A turma onde se realizou a investigação tinha um horário duplo da tarde, em que as atividades letivas se iniciavam às 13h30m, tendo o seu término às 18h30m. Durante o período da manhã, a maioria dos alunos frequentam as AEC (Atividades de Enriquecimento Curriculares) lecionadas por professores do Agrupamento: Música e Atividade Física-Desportiva.

4. Problemática, questão de investigação e objetivos do estudo

4.1. Enquadramento da problemática em estudo

Nas últimas décadas tem vindo a surgir a necessidade de considerar a educação não somente como instrumento para a aprendizagem de conteúdos e desenvolvimento de competências cognitivas, mas também como um espaço que contribua para a formação integral dos alunos, daí a importância da educação emocional e, portanto, do desenvolvimento integral das competências sociais.

Como referem vários autores (Querirós, 2014; González, 2008; Bisquerra, 2005; Fernández-Berrocal & Extrema, 2002; Vallés & Vallés, 2000) é de extrema importância reforçar a dimensão emocional, assim como a dimensão cognitiva, nos processos de ensino-aprendizagem, uma vez que as emoções influenciam a motivação e o desenvolvimento emocional de forma favorável, promovendo um clima emocional adequado para a aprendizagem no contexto de sala de aula.

Estes autores têm referido a importância de desenvolver a inteligência emocional e as competências emocionais nos alunos e de implementar programas específicos de inteligência emocional em contexto educativo, uma vez que a educação emocional ajuda

a conhecer melhor as nossas emoções e, por consequência, a melhorar os nossos níveis de autoestima, empatia, habilidades sociais e capacidade de resolução de conflitos.

A implementação de programas de educação emocional nas escolas traz melhorias nas relações inter e intrapessoais, aumenta a motivação do aluno, fortalecendo a confiança do(s) mesmo(s), desenvolve a capacidade de colaboração e participação em grupo, permite a aquisição de estratégias e técnicas para a resolução/gestão de conflitos e ainda o desenvolvimento da responsabilidade social nos alunos (Saarni, 1999; Fernández-Berrocal & Extremera, 2002; Bisquerra, 2011; Bueno, Teruel & Valero, 2005; Fernández-Domínguez, Palomero-Pescador & Teruel-Melero, 2009; Galindo, 2005; Marín, Teruel & Bueno, 2006; Teruel, 2000).

Partindo do enquadramento da problemática explicitada anteriormente, foi elaborada a seguinte pergunta de partida: “De que forma a sequência pedagógica de atividades promotoras de consciência emocional potencia o conhecimento de emoções em si e no próximo?”

O objetivo geral do estudo foi analisar de que forma a sequência pedagógica de atividades promotoras de consciência emocional potencia o conhecimento de emoções em si e no próximo e os objetivos específicos do estudo foram:

- ✓ Implementar um projeto em torno da consciência emocional;
- ✓ Fortalecer e/ou desenvolver a consciência emocional;
- ✓ Refletir sobre a implementação do projeto.

5. Descrição das Tarefas do Projeto “Vamos desenvolver a nossa consciência emocional”

O presente projeto apresentava uma proposta de programação didática-pedagógica em educação emocional. Devido aos constrangimentos relacionados com o fator tempo, apenas foram treinadas e desenvolvidas as competências alusivas à consciência emocional. No geral, tratam-se de competências difíceis de desenvolver, sendo necessário muito tempo, esforço e treino, pois não basta uma simples tarefa, uma mera observação, discussão, comentário ou uma repreensão. É preciso empatia, confiança, paciência, repetição, insistência e treino regular.

Estas competências de “consciência emocional” correspondem ao primeiro patamar de cinco níveis de competências emocionais. Ao nível das competências de inteligência emocional existem cinco áreas a trabalhar, contudo, estas áreas exigem tempo, treino e aquisição de conhecimentos e ferramentas para aplicação e desenvolvimento das mesmas. Dentro destas cinco áreas, as competências de consciência emocional, são as mais importantes, pois dizem respeito à capacidade de perceber, identificar e dar nome aos próprios sentimentos e emoções, assim como aos dos demais.

Para desenvolver a consciência emocional foram realizadas várias tarefas (ver Anexo VIII – Planificações), sendo que estas foram aplicadas de forma gradual no que respeita ao tratamento da consciência emocional em si e nos outros, começando com jogos e depois com tarefas de resolução de conflitos sobre situações ocorridas com outras pessoas (da 1ª tarefa à 5.ª tarefa). Sendo que as tarefas seguintes já foram mais centradas em situações emocionais inerentes ao próprio aluno. Todas estas tarefas² visavam contribuir para o desenvolvimento da competência de consciência emocional e desenvolvimento de competências pessoais, sociais e emocionais;

Quadro 2 - Apresentação do Cronograma/calendarização das tarefas

Data de realização		Denominação da Atividade	Duração da atividade
17/ 10/ 2017	1.	Jogo de Mímica “Encontrar Pares de Emoções”	60 minutos
24/ 10/ 2017	2.	Atividade “Presta atenção!”	
31/ 10/ 2017	3.	Atividade “Grande Problema...”	
7/ 11/ 2017	4.	Atividade “Para a próxima vez já me dás ouvidos”	
14/ 11/ 2017	5.	Atividade “Viste o meu caderno?”	
28/ 11/ 2017	6.	Atividade “Um verdadeiro Artista”	
12/ 12/ 2017	7.	Atividade “A flor da alegria”	
8/ 01/ 2018	8.	Atividade “Elogiar-se”	

² As tarefas do projeto “Vamos desenvolver a nossa consciência emocional” foram adaptadas com base nas propostas apresentadas por três livros de atividades de inteligência emocional para crianças:

Coco, C. (2015). *Inteligência emocional para niños. Nivel 1 de 5 a 8 años*. Colección Aprender y pensar. Madrid: Gesfomedia.

GROP. (2010). *Actividades para o desenvolvimento da inteligência emocional nas crianças*. Lisboa: Arteplural Edições.

Garmendia Iturrioz, I. (2008). *Programa Inteligencia Emocional*. Educación. Primaria, 1.º ciclo, 6-8 años. Gipuzkoa: Gipuzkoako Foru Aldundia.

1.^a Tarefa - *Encontrar pares de emoções*

Objetivo: Identificar emoções.

Iniciou-se a atividade colocando os alunos em forma de semicírculo. Depois, explicou-se-lhes que iam representar em mímica, para os colegas, diferentes emoções (contidas num baralho de cartas), devendo estar muito atentos, pois tinham de adivinhar as referidas emoções.

Distribuiu-se uma carta do baralho por cada aluno. No grupo havia dois colegas com cartas com a mesma emoção. Os alunos, um de cada vez, expressaram a emoção que lhes calhou através de gestos e da expressão facial. O aluno que ia apresentar a emoção contida na sua carta saía do semicírculo e colocava-se na posição central. Todos tinham de estar atentos, pois o aluno que era portador da carta com a mesma emoção da que estava a ser apresentada, tinha de sair do semicírculo e juntar-se ao colega que já estava ao centro. De seguida, a apresentação da emoção era retomada e representada pelo par.

Durante a representação da emoção ia-se questionando, os restantes alunos aleatoriamente, sobre qual a emoção que estava a ser mimada pelo par. Foi-se repetindo esta tarefa até que fossem apresentadas todas as emoções presentes no baralho de cartas.

Para finalizar pediu-se aos alunos que se sentassem em círculo e em conjunto refletiu-se sobre a atividade desenvolvida. Foi-se colocando algumas questões orientadoras: como se sentiram durante a realização desta atividade; se gostaram ou não de realizar a mesma; se esta foi fácil ou difícil, promovendo a exteriorização individual e espontânea das diferentes emoções abordadas.

2.^a Tarefa – “*Presta Atenção*”

Objetivo: Reconhecer e identificar emoções dos outros.

O ponto de partida para o desenvolvimento da segunda atividade foi a projeção do título “Presta Atenção” no quadro, seguida da imagem ilustrativa, desencadeando uma participação ativa nos alunos orientada pela professora investigadora, com vista à identificação da situação problemática em causa e a apresentação de soluções possíveis para a resolução da mesma.

Depois de realizada esta discussão, pediu-se aos alunos que ilustrassem os dois tipos de emoções / expressões faciais sentidas pelos meninos presentes na imagem projetada. Estas ilustrações serviram como indutor para mais uma reflexão acerca dos comportamentos adequados e dos comportamentos desadequados face a determinadas situações mais específicas de relacionamento entre colegas, tendo em conta, mais especificamente, as atitudes de discriminação.

3.^a Tarefa – “Grande Problema”

Objetivo: Expressar protesto ou descontentamento em situações do dia-a-dia.

Com o auxílio de um PowerPoint, foi apresentada uma situação problemática à turma. Essa situação problemática referia uma situação de injustiça por parte de um aluno que copiava todos os exercícios, trabalhos e atividades realizadas na sala de aula pelo colega que era muito bom aluno. Este último, acaba por se “cansar” da situação e acusa o colega ao professor, levando a que o primeiro aluno desencadeie uma situação de *bullying* face ao colega que o ajudava, acusando-o de ser “queixinhas” e ridicularizando-o junto dos colegas.

O objetivo foi levar os alunos a refletir sobre situações de ética e moral, opinando sobre a situação de forma emotiva e empática face a cada uma das personagens em causa, através da orientação da investigadora que foi colocando questões acerca das atitudes e dos sentimentos dos dois alunos envolvidos.

4.^a Tarefa: “Para a próxima vez já me dás ouvidos!”

Objetivo: Ser prudente face aos perigos.

A frase “Para a próxima vez já me dás ouvidos” foi projetada no quadro e foi pedido a um aluno que a lesse em voz alta. Tendo sido, de seguida, pedido que os alunos comentassem a expressão e indicassem os contextos em que a tinham ouvido anteriormente, partilhando as suas experiências.

A etapa seguinte teve como objetivo o comentário de uma situação imaginária relacionada com a expressão /frase anterior, aplicada agora numa situação específica ocorrida com uma menina que não tinha “dado ouvidos” ao pai, não tendo sido prudente

face aos perigos. A situação foi sendo explicada aos alunos com o auxílio de imagens projetadas em PowerPoint.

O objetivo geral desta atividade visava a sensibilização dos alunos relativamente aos conselhos dos mais velhos face aos perigos do dia-a-dia, dado que os mais velhos já têm mais experiência e conhecimentos relativamente às situações quotidianas.

A atividade termina com o desenho individual acerca do que deveria ter sido o comportamento correto da Maria.

5.ª Tarefa – “Viste o meu caderno?”

Objetivo: Apreciar a importância de se ser sincero e dizer a verdade.

A investigadora começou por ler parte de uma história, pedindo de seguida que os alunos indicassem como gostariam que esta terminasse.

Numa primeira instância a investigadora levou os alunos a refletir sobre a ideia de que estamos sempre a tempo de corrigir os nossos erros e pedir desculpas.

Numa segunda instância a investigadora levou os alunos a acreditar que é com os erros que aprendemos, mas devemos aprender a lição e não voltar a repetir o mesmo erro.

Por fim, foi feita uma reflexão sobre “a mentira”, acerca do que se sente quando nos mentem e acerca da razão pela qual não devemos voltar a fazê-lo.

6.ª tarefa – “Um verdadeiro artista emocional.”

Objetivo: Reconhecer as emoções nas expressões faciais que utilizamos de forma quotidiana.

A atividade iniciou-se no exterior, no recreio da escola, com a recolha de pedras para ilustrar e personalizar com uma emoção já alguma vez sentida pelos alunos, sem utilizar palavras.

Depois da ilustração as pedras foram apresentadas à turma pedindo aos alunos que identificassem cada uma das emoções ilustradas.

No final da atividade, e através de algumas questões, a investigadora sensibilizou os alunos para a importância de reconhecermos emoções para além do uso das palavras. E que ainda em determinadas circunstâncias uma mesma situação pode despertar em nós emoções diferentes, e até mesmo contraditórias. Tudo comunica e expressa emoções não só as palavras, mas também o nosso tom de voz, o volume, o ritmo da forma de falar, a entoação utilizada, sem esquecer a expressão do nosso rosto, a postura corporal e os gestos.

7.ª tarefa – “A flor da Alegria”

Objetivo: Dar-se conta de que todos têm emoções semelhantes.

Ao iniciar a atividade a investigadora explicou aos alunos que iriam falar sobre emoções, principalmente sobre a “alegria”.

Foi colocada uma música alegre e, de seguida, foi pedido aos alunos que indicassem que tipo de emoção ou estado de espírito lhes suscitava.

Depois de descoberta / encontrada a emoção certa – a alegria – a investigadora propôs a realização de uma flor, onde os alunos representaram o que para eles seria a “alegria”. Esta flor foi construída com a orientação da investigadora, tendo sido colocado no centro da mesma a palavra “alegria”, enquanto nas pétalas foram colocadas todas as situações em que o/a aluno/a sentiu alegria.

A atividade terminou com a leitura em voz alta para o grupo-turma de todas as situações descritas e escritas pelos alunos.

8.ª tarefa – “Elogiar-te”

Objetivo – Fomentar a criatividade e a valorização pessoal.

O “elogio” foi o ponto fulcral do desenvolvimento desta atividade. A investigadora começou por indicar o significado da palavra em si. Foi pedido de seguida aos alunos que fizessem uma chuva de ideias, dando alguns exemplos de adjetivos que pudessem ser bons elogios, terminando com o registo dos mesmos no quadro.

A atividade prosseguiu com a construção de uma estrela, em que cada aluno colocou o seu nome no centro da estrela e escreveu os elogios em relação a si próprio em cada ponta/vértice da estrela.

No final procedeu-se a uma sensibilização dos alunos para o facto de todos os dias podermos ouvir coisas boas e coisas más, mas que é sempre muito importante não perder a oportunidade de se autoelogiarem e de elogiarem os outros.

6. *Técnicas de análise de dados – Análise Especulativa*

A análise de dados consiste num processo sistemático de busca e organização de transcrições de vídeos, de notas de campo e de outros materiais que foram recolhidos no decorrer da investigação, com a finalidade de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de nos permitir apresentar aos outros aquilo que efetivamente encontramos. De acordo com Bogdan e Biklen (1994, p. 205) “A análise envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta dos aspectos importantes e do que deve ser aprendido e a decisão final sobre o que vai ser transmitido aos outros”.

Tendo em conta a natureza do estudo que se insere no paradigma sócio-crítico e num plano de investigação ação, interessa-nos mais empreender uma análise especulativa no que respeita ao tratamento de dados, uma vez que foi feita uma análise baseada na observação direta e na recolha de dados pela investigadora, resultando daí uma interpretação mais pessoal sobre os comportamentos e atitudes do grupo de participantes alvo em estudo.

Deste modo, optámos pela análise especulativa por ser uma técnica de análise com bastante uso na investigação etnográfica em educação. Sendo considerada por Woods (1998, p. 136) “es tal vez la reflexión tentativa, que tiene lugar a partir de la recogida de datos la produce las aprehensiones más importantes”. Por outras palavras, trata-se de um tipo de análise que permite produzir uma apreensão importante acerca dos dados recolhidos na interação com os alunos em sala de aula, durante as atividades realizadas. É neste tipo de análise que de acordo com Woods (1998, 138) “Aquí formulo juicios iniciales acerca de los datos registrados, lo cual pone de manifiesto otra virtud de esta práctica: la de que ayuda a conservar esos juicios al margen de los registros de datos”:

Ainda na mesma linha de ideias do estudo de La de Davies (1982) (citado por Woods, 1998, p.136) a investigadora regista comentários na margem das transcrições das suas conversas com os alunos e depois incluía-os no seu estudo. “Esto contribuye a conetar la discusión com el análisis principal” (Woods, 1998, 136). E ainda que “Estos comentarios pueden haber sido pulidos en interés de la presentación y la integración”. (Woods, 1998, 137).

Ainda de acordo Woods (1998) podemos concluir que “Estos son, pues, los primeros pasos tentativos del análisis. Puede que represente un cierto desorden, pues su objeto es más bien sugerir líneas de análisis, señalar la vía de posibles conexiones com otros datos y com la literatura, indicar la dirección de futuras investigaciones, que constituir resultados finales netos y acabados” (Woods, 1998, p. 139).

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Nesta parte do trabalho, são apresentados e discutidos os resultados obtidos através da análise especulativa relativa às oito atividades, tendo por base as respectivas notas de campo e as transcrições de alguns excertos de vídeo (ver Anexo IX - Transcrições de alguns excertos de vídeo).

ATIVIDADE 1 “ENCONTRAR PARES DE EMOÇÕES”

A primeira atividade de introdução à temática das emoções permitiu que os alunos aprendessem a dar um nome a cada emoção, mas também, a identificar as emoções, com base nos sinais corporais e faciais.

É importante que os alunos conheçam os seus sentimentos e emoções e que aprendam a enfrentá-los de forma adequada. Por isso, a atividade proposta tinha como objetivo aprender diferentes emoções. Para a realização desta atividade a investigadora construiu um baralho constituído por 18 cartas, organizadas em nove pares de emoções iguais.



Figura 16 – Cartas do Jogo com emoções representadas

Deste modo, através da mímica foi possível explorar nove emoções distintas, tanto positivas como negativas: estar triste, estar feliz, sentir amor, estar com medo, estar com raiva, estar com vergonha, estar assustado, estar surpreso e estar orgulhoso.

A investigadora entregou a cada um dos alunos uma carta do baralho e propôs que um aluno representasse através de mímica a sua carta. O colega que tivesse a carta com a mesma emoção representada, deveria juntar-se ao colega e em conjunto teriam de mimetizar a emoção, tendo o restante grupo a função de descobrir a emoção representada.

Ao longo das representações a pares, as emoções tristeza, alegria, amor, medo, vergonha, raiva/fúria, surpresa e assustado, não constituíram qualquer problema, tal como se pode verificar nas notas de campo:

(...) os alunos participaram com bastante entusiasmo (...) Nestas não se verificaram dificuldades nem por parte de quem as representava, nem por parte de quem as interpretava. (...) (ver Anexo X - Notas de Campo, Notas de Campo I, 17/ 10/ 2017)

O mesmo já não se pode dizer da emoção orgulho conforme se pode ler no excerto das notas de campo que seguem:

(...) Na emoção orgulho, observaram-se muitas dificuldades tanto por parte de quem as representava, como por parte de quem as interpretava. A meu ver estas dificuldades aconteceram devido ao desconhecimento, por parte dos alunos, do verdadeiro significado da palavra orgulho, bem como, da forma como a poderiam eventualmente representar, através das expressões facial e corporal. (...) (ver Anexo X – Notas de Campo, Notas de Campo I - 17/ 10/ 2017)

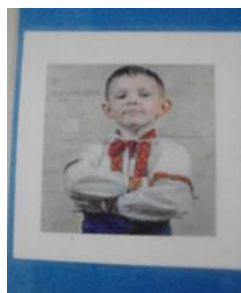


Figura 17 – Carta do Jogo com a emoção “Orgulho”

Antes de terminar a atividade a investigadora juntamente com os alunos refletiram sobre a atividade desenvolvida, mais especificamente, sobre o que os alunos sentiram durante a realização da mesma. As respostas dos alunos foram bastante positivas e comprovaram o gosto e o prazer que tiveram com a execução da atividade.

(...)

Aluno 1 – Eu senti-me bem e diverti-me bastante.

Aluno 2 – Eu senti-me muito feliz e fiquei muito alegre.

Aluno 3 – Eu senti-me bem e estou muito contente. (...)

A satisfação pela vivência do lúdico e da expressão dramática nesta atividade, para além de, ser visível no rosto das crianças foi também verbalizada oralmente pelos mesmos:

(...) Aluno 4 – Eu gostei e gostava de fazer mais vezes.

Aluno 5 – Gostei porque gosto muito de fazer mímica.

Aluno 6 – Eu gostei porque gosto muito de jogos. (...)

Quando questionados pela investigadora relativamente ao grau de facilidade e/ou dificuldades durante a realização da atividade, os alunos de um modo geral identificaram-na como sendo de fácil realização, no entanto, identificaram a mimica do orgulho, como sendo, uma tarefa difícil de representar e interpretar:

(...)

Aluno 7 – Não foi fácil, mas também não foi difícil. Foi assim, assim.

Aluno 8 – Para mim foi muito fácil.

Aluno 9 – Para mim só foi difícil fazer o orgulho. (...)

Para finalizar a investigadora solicitou aos alunos que pensassem em cada uma das emoções exploradas, e ainda que expressassem oralmente em grande grupo exemplos das suas vidas em que estas emoções aparecessem. Os alunos conseguiram interiorizar muito bem as emoções estudadas e demonstraram ser capazes de as associar a diversas situações do seu quotidiano.

(...)

Aluno 10 – Quando estou com a minha família sinto-me muito feliz.

Aluno 11 – Quando alguém me bate ou me empurra sinto raiva.

Aluno 12 – Sinto-me triste quando o meu pai não me vem buscar.

Aluno 13 – Quando estou sozinho em casa fico cheio de medo.

Aluno 14 – Quando dizem que eu fiz uma coisa bem fico com orgulho. (...)

Para a investigadora esta atividade foi uma primeira experiência no campo das emoções e da inteligência emocional, mas também uma possibilidade e oportunidade dos alunos se expressarem livre e espontaneamente sem receios e/ou medos, compreendendo que neste jogo não há vencedores, nem vencidos, mas crianças mais atentas e sensibilizadas para as emoções. Embora esta atividade fosse uma atividade introdutória em que apareceram jogos, para pensar e tomar consciência de como nos sentimos (GROP, 2010), na realidade conhecer ou aprender a linguagem das emoções, identificando o estado emocional de cada um e dos outros, é a base da inteligência emocional (Coco, 2015).

Logo nesta primeira atividade a investigadora sentiu que este grupo de alunos, na sua globalidade, apresentava facilidade em descobrir, identificar e diferenciar as emoções, aspeto base da inteligência emocional e simultaneamente para o bem-estar pessoal, tal como salientam Pereira e Valcárcel (2017, p. 7) “para que sejamos capazes de criar a nossa própria felicidade, é necessário que aprendamos a integrar no desenvolvimento

psicológico o conhecimento das emoções. (...) para que venham a tornar-se adultos autoconscientes e com habilidade sensitiva para enfrentar os desafios da vida”.

ATIVIDADE 2 “PRESTA ATENÇÃO”

Através do diálogo entre a investigadora e os alunos é possível verificar que os alunos já começam a identificar sentimentos através da expressão facial, tendo diferenciado com facilidade, as emoções, estar triste e aborrecido. A expressão facial é um dos meios de comunicação mais importantes nas relações interpessoais, quer para obtermos uma confirmação de expectativas, quer para a afirmação de determinados estados de espírito (Freitas-Magalhães, 2007).

(...) Investigadora – Estará mesmo triste esse menino? Porque será?

Aluno 4- Se calhar os outros estão chateados com ele e por isso não o deixam brincar.

Aluno 5- Eu acho que não é bem isso. Se calhar ele é que está zangado com os seus amigos.

Investigadora – Como é sabemos que ele está zangado e triste?

Aluno 5- Vê-se pela cara dele.

Investigadora – Então quer dizer que conseguimos saber se os nossos amigos estão tristes, zangados ou alegres pela sua cara?

Aluno 5 – Sim, a boca mostra-nos que está triste porque ele não está a sorrir.

Aluno 4- Eu acho que ele não está assim tão triste, porque se ele estivesse a chorar, ele estava ainda mais triste.

Aluno 6- Se calhar ele só está um bocadinho aborrecido e não está triste!

Aluno 7- Está-se a sentir mal! (...)



Figura 18 – Imagem que despoletou a dinâmica de grupo

Após terem identificado as emoções que o menino poderia estar a sentir no momento através da observação das suas expressões faciais, os alunos conseguiram apresentar propostas de atividades, em grupo, com o objetivo de o menino começar a sentir-se melhor e mais alegre.



Figura 19 – Rostos Tristes e Rostos Felizes

Conforme se pode ver no excerto do diálogo entre a investigadora e os alunos, estes apresentam situações hipotéticas que poderiam deixar um colega mais feliz. Todas as situações apresentadas pelos alunos incluíam o “brincar em conjunto”, sendo que os alunos 12 e 5, não se limitavam a brincar com colega, mas tentavam saber e perceber o motivo pelo qual o colega estava triste.

(...)

Investigadora – Então, o que é que vocês acham que podemos fazer para que aquele menino fique mais contente?

Aluno 8- Eu brincava com ele.

Aluno 9- Eu pedia a um menino se também podíamos jogar com eles.

Aluno 10- Eu ia ter com ele e perguntava-lhe se ele queria brincar comigo.

Aluno 11- Chamava-o para ele ir brincar comigo ao jogo que ele quisesse.

Aluno 12- Perguntava-lhe o que se passava e depois sabia o que é que ele queria brincar e depois ia jogar com ele.

Aluno 5- Ia ter com ele, sentava-me ao lado dele e perguntava-lhe porque é que ele não estava a brincar com os outros meninos. (...)



Figura 20– Diálogo com os alunos sobre as situações hipotéticas

Os alunos conseguem identificar comportamentos corretos e incorretos, nas situações quotidianas, na relação com os outros. As crianças, nesta faixa etária, são extremamente críticas em relação aos seus comportamentos e aos dos seus pares, não revelam

quaisquer dificuldades no reconhecimento das emoções básicas, quer sejam positivas ou negativas (Bisquerra, 2016).

(...) Investigadora – Então, quer dizer que às vezes podemos ser “bonzinhos”? E outras vezes podemos ser “mauzinhos”? E vocês acham isso correto?

Aluno 4- Não, no outro dia o aluno 7 disse que eu era mazinha, porque não o deixava brincar, mas ele só me queria magoar a mim e aos meus amigos. (...)

Na parte final desta atividade os alunos desenharam expressões faciais de crianças tristes e infelizes e de crianças contentes e felizes. As ilustrações apresentadas pelos alunos revelam que todos mostraram facilidade em identificar e distinguir as emoções positivas e negativas.

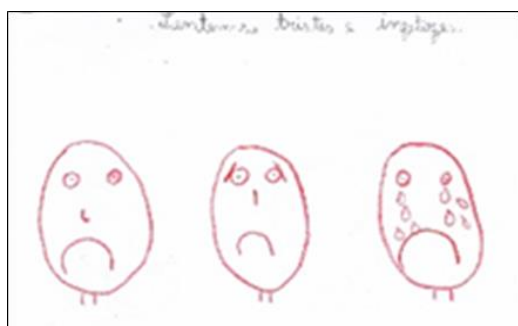


Figura 22 – Desenho de expressões faciais alegres e felizes

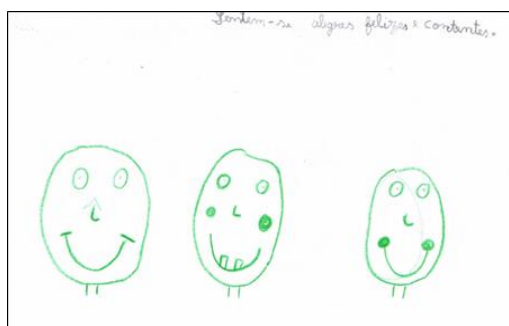


Figura 21– Desenho de expressões faciais tristes e infelizes

Na reflexão final efetuada no fim desta atividade 2, os alunos conjuntamente com a investigadora concluíram:

(...) que não devem, em situação alguma ignorar os amigos. Devem respeitar todos sem exceção e acima de tudo perceber que não devem discriminar ninguém, independentemente do estado emocional de cada um. Foi de extrema importância as crianças perceberem que mesmo quando se sentem felizes e contentes outros poderão não se sentir da mesma forma e, por vezes, poderão precisar da nossa ajuda. Em muitas das situações basta um pequeno gesto ou atenção para melhorarem a sua forma de se sentirem e se integrarem com os outros. (ver Anexo X – Notas de Campo, Notas de Campo II, 24/11/2017).

Além disso, como refere Bisquerra (2003, p. 16) “cada persona tiene la necesidad de sentirse bien consigo misma, experimentar las propias emociones y crecer emocionalmente”.

ATIVIDADE 3 “GRANDE PROBLEMA”

Após ser apresentada a história do João e do Alberto, os alunos conseguiram identificar sem grande esforço a situação-problema, mais concretamente, o comportamento incorreto por parte do Alberto ao aproveitar-se do trabalho do João para benefício próprio, “não olhando a meios para atingir os seus fins”.



Figura 24 – Diapositivo, João, aluno modelo



Figura 23 – Diapositivo Alberto a copiar os trabalhos do João

Durante a reflexão da situação-problema a investigadora procurou promover situações em que os alunos pudessem colocar-se no lugar do João, por exemplo, quando foram questionados sobre o que o João pensaria quando o Alberto copiava os trabalhos de casa, permitindo-lhes assim fazer uma breve caracterização psicológica do Alberto, como sendo um aluno “preguiçoso e desinteressado, que só pensa na brincadeira”, “não é trabalhador e que engana os pais e os professores” e ainda que “não é sincero”.

(...) Aluno 1 – O João pensa que o Alberto é preguiçoso e desinteressado, que só pensa na brincadeira e por isso não faz os trabalhos e prefere copiá-los.

Aluno 2 – O João sabe que o Alberto não é trabalhador, ele engana os pais e o professor.

Aluno 3- O João acha que o Alberto não é sincero e que mais cedo ou mais tarde vai ser descoberto. (...)

Os alunos abominaram a atitude do Alberto, considerando esta situação muito desagradável e injusta para o João, que é um aluno modelo.

(...) Aluno 2- O João fica triste e acha injusto, mas não diz nada porque talvez tenha medo de perder o amigo.

Aluno 5- O João sentia-se muito mal porque estava com medo que o professor descobrisse e castigasse os dois. (...)

Os alunos conseguiram também experienciar a empatia e a solidariedade quando foram questionados pela investigadora relativamente ao que o João sentiria, quando o Alberto também recebia boa nota nos trabalhos de casa, isto é, os alunos inconscientemente colocaram-se no lugar do outro para melhor entenderem e compreenderem as suas atitudes e os seus sentimentos, por isso, identificaram e reconheceram emoções e sentimentos negativos vivenciados pelo João, tais como “triste”, “injusto”, “medo de perder o amigo”, “muito mal”, “medo de ser descoberto e castigado”, “chateado” e “raiva”.

Ao longo da discussão da situação-problema a investigadora fez uma análise global das respostas dos alunos, organizando a informação de modo a que os alunos percebessem como deveriam agir em situações menos corretas como a apresentada, enfatizando a necessidade de mostrar e manifestar o nosso desagrado perante as situações que nos fazem sentir mal e tristes, procurando gerir os conflitos de uma forma assertiva, e ainda, de que o João havia agido da melhor forma ao expor ao professor o que se estava a passar.

Quando questionados sobre a atitude tomada pelo João de ter contado ao professor, os alunos intervenientes referiram que o João teve uma atitude correta/assertiva, pois se a situação se mantivesse o Alberto continuaria a repetir o seu comportamento e jamais aprenderia.

(...) Aluno 7- Eu acho que o João fez bem, mas devia primeiro ter falado com o Alberto.

Aluno 6- Eu acho que ele fez muito bem em contar ao professor. (...)

Para além do professor, outros alunos consideraram que o João não só deveria ter contado ao professor, mas também ao seus pais, e ainda, que o Alberto merecia receber uma repreensão pelo seu comportamento.

(...) Aluno 8- Eu acho que ele devia também ter contado aos pais do Alberto, pois se ele continuar assim nunca vai aprender a fazer coisas novas.

Aluno 9- Eu acho que os pais do Alberto deviam saber, pois ele precisa de receber uma lição. (...)

No entanto, alguns alunos referiram que o João antes de falar com o professor deveria ter conversado com o Alberto, isto é, que o João, antes de ter exposto ao professor a situação, deveria ter tido coragem para falar abertamente com o seu amigo.

(...) Aluno 7- Eu acho que o João fez bem, mas devia primeiro ter falado com o Alberto. (...)

(...) Aluno 10- Se fosse comigo eu ia falar primeiro com o Alberto e dizia-lhe que a partir de agora já não o deixava copiar mais pelos meus trabalhos. (...)

O aluno 10 coloca-se no lugar do João e dá a transparecer que conseguiria resolver a situação sozinho não necessitando da ajuda de um adulto na mediação do conflito.

(...) Aluno 10- Se fosse comigo eu ia falar primeiro com o Alberto e dizia-lhe que a partir de agora já não o deixava copiar mais pelos meus trabalhos. (...)

Quando os alunos foram convidados a colocar-se no lugar do Alberto, isto é, quando foram questionados sobre como Alberto se sentiria depois do João ter contado ao professor, eles confessaram que o Alberto expressaria emoções e sentimentos de mal-estar, tristeza e aborrecimento.

(...) Aluno 11- Eu acho que o Alberto ficou assustadíssimo, sem saber o que o professor ia pensar dele.

Aluno 12- Eu acho que o Alberto ficou com medo que o professor contasse aos pais.

Aluno 13- Eu acho que o Alberto ficou aborrecido com o João, por ele ter contado.

Aluno 14- Eu acho que o Alberto ficou triste com o João, porque ficou a pensar que o João já não queria ser seu amigo.(...)

Os alunos foram ainda convidados a colocar-se no lugar dos amigos do Alberto:

(...) Investigadora – Então e agora: O que acham da atitude dos amigos do Alberto ao acusarem o João de queixinhas e de gozarem com ele? (...)



Figura 25 – Diapositivo, Amigos do Alberto a fazer troça do João



Figura 26 – Discussão da situação-problema

Aproveitando a campanha de sensibilização sobre o *bullying*, levada a cabo pela Polícia de Segurança Pública, o assunto foi abordado mais espontaneamente, uma vez que, os alunos já detinham conhecimentos sobre a temática, tendo facilitado o diálogo na atividade proposta.

Nesta linha de ideias/pensamentos, Bisquerra (2014, p.111) reforça a ideia de que “el trabajo con las emociones lleva a la toma de consciencia de la própria responsabilidad

sobre actitudes y comportamentos”. Deste modo, identificar, compreender e saber responder adequadamente aos sentimentos e ao estado emocional dos outros têm bastante influencia na convivência e na prevenção da violência.

Na parte final desta atividade a investigadora procurou salientar alguns aspetos comportamentais e atitudinais que os alunos deverão ter perante uma situação semelhante, referindo que oferecer-se para ajudar os colegas no que for preciso é uma atitude muito generosa, mas que devemos ficar atentos para que não abusem da nossa bondade, pois não devemos aproveitarmo-nos do trabalho e do esforço dos outros. Percebemos que progressivamente os alunos foram adquirindo mais habilidades socio emocionais que irão trazer benefícios nas suas relações interpessoais, pois à medida em que lhes foram sendo apresentadas novas situações-problema, mais especificamente, relativas à defesa dos seus próprios direitos, eles tinham manifestado uma escuta atenta, procurando o entendimento com o outro (interlocutor), respeitando o outro, tentando encontrar soluções e usando uma linguagem sem rodeios. Deste modo, “precipitando-se menos, mostram-se mais serenos e procurando resolver essas situações de forma assertiva, reduzindo ou eliminando possíveis comportamentos associados ao *bullying* (ver Anexo X - Notas de Campo, Notas de Campo III -31/10/2017).

Neste âmbito concordamos com Del Prette & Del Prette (2010) que enfatizam a importância da assertividade e da empatia, no estabelecimento de relações interpessoais duradouras e saudáveis. De facto, se os alunos conseguirem controlar com alguma facilidade a sua habilidade assertiva, estes conseguirão ser mais comunicativos, mais autónomos e confiantes, mais perseverantes, experienciarão mais emoções positivas e interagirem com os seus pares de forma mais positiva.

Outro aspeto a realçar é que os alunos conseguiram desenvolver, no decorrer, desta atividade a capacidade de partilhar as emoções e pensamentos das outras pessoas, o que produz modificações no comportamento de um observador, tal como se ele mesmo estivesse envolvido na situação e a diminuição do comportamento agressivo (Miller & Eisenberg, 1988).



Figura 27 – Discussão da situação-problema

ATIVIDADE 4 “PARA A PRÓXIMA VEZ JÁ ME DÁS OUVIDOS”

Através do diálogo entre a investigadora e os alunos foi possível verificar que os alunos só com a leitura do título já conseguiam identificar situações do seu quotidiano que representavam/revelavam a necessidade e a importância de prestar atenção aos avisos e conselhos dos adultos, pois só assim, poderiam evitar consequências negativas, podendo estas ser físicas como “entalar um dedo... e fazer sangue”, ou ainda, com impacto psicológico quando, por exemplo, lhes é dito “já fizeste asneira outra vez”. Como podemos ver no seguinte excerto:

(...) Aluno 2 – Num dia fui mais o pai para o seu trabalho e estavam lá umas máquinas e ferramentas perigosas. O meu pai disse-me para eu não mexer em nada, mas eu mexi nelas sem ele saber e depois entalei um dedo e comecei a chorar. Fiquei cheio de dores e até fiz sangue. (...)

(...) Aluno 3 – Quando sou teimoso e não faço as coisas como os meus pais querem, às vezes corre mal e eles dizem-me, já fizeste asneira outra vez. (...)

Ainda sem conhecerem a situação problemática que iria ser apresentada os alunos também conseguiram identificar quem pode ser um adulto protetor, como podemos constatar através dos diálogos dos alunos 3 e 4, reconhecendo não só o papel da família como o da escola.

(...) Aluno 3 – Não, também os nossos avós. (...)

(...) Aluno 4 – Sim também na escola, a professora e as auxiliares. (...)

Relativamente aos papéis da família e da escola, Bisquerra (2003, p.17) refere que “Hay que buscar alternativas creativas (...) “Tomando consciência da realidade que nos rodea, hay que reconocer que muchas de las competencias básicas para la vida que se

adquiriam en la família, hoy en día no se pueden dar por obvias en la educación formal.(...) Se necessita que la escuela se implique en las competências emocionais y sociais.

Depois de ser apresentada a história da Maria, os alunos conseguiram identificar imediatamente o comportamento incorreto da Maria e o que a motivou a agir daquela forma.

(...) Aluno 5 – Não, ela devia ter obedecido ao pai e ter posto o capacete na cabeça para não se magoar.

(...)

(...) Aluno 6 – Porque ela tem vergonha de usar o capacete.

Aluno 7 – Eu acho que ela foi teimosa! (...)

(...) Aluno 8 – Para ela não se magoar. (...)



Figura 28 – Quando o pai da Maria lhe diz para ela usar o capacete



Figura 29 – Quando a Maria está a chorar junto dos seus pais

Por modelação, os alunos, identificaram comportamentos de segurança a adotar, generalizando a utilização do capacete em situações semelhantes, como por exemplo, andar de bicicleta e de skate.

(...) Aluno 10 – Devemos usar sempre o capacete e as joalheiras quando andamos de patins.

Aluno 11 – E não só! Também quando andamos de bicicleta e de skate. (...)

Por fim, os alunos reconheceram igualmente a necessidade de obedecer/ouvir/ estar atentos aos conselhos dos adultos, pois é uma forma de se precaverem de eventuais perigos que possam ocorrer. E ainda, por uma questão de respeito e de segurança pessoal devemos valorizar os avisos feitos pelos adultos.

(...) Aluno 13 – Que devemos sempre obedecer aos nossos pais, aos nossos professores e aos adultos.

Aluno 14 – Os pais têm sempre razão. (...)



Figura 31 – Diálogo com o grupo-turma sobre a situação da Maria



Figura 30– Desenhos elaborados pelos alunos relativamente a importância de ser prudente face aos perigos

Relativamente a esta atividade e de acordo com a notas de campo, verificou-se que:

(...) os alunos percebem bem que têm de dar mais atenção às advertências feitas pelos pais, professores e outros adultos. No entanto, por vezes não o fazem, ainda que tenham alguma consciência de que isso seria melhor para si. (...)

(...) os alunos já possuem um razoável leque de vocabulário emocional (...)

Como assinala Piaget (1987), neste estágio de desenvolvimento cognitivo, as crianças revelam-se egocêntricas:

(...) No entanto, as crianças nesta fase do seu desenvolvimento, são tendencialmente teimosas e gostam de testar os limites dos adultos para consigo, daí muitas vezes o facto de não obedecerem às advertências, não seja assim tão negativo, mas sim um ensinamento que as leva a refletir e a mudar de atitudes futuramente. (...) (ver Anexo X - Notas de campo, Notas de campo II, 24/10/2017).

ATIVIDADE 5 “VISTE O MEU CADERNO?”

No que diz respeito à continuação da história da “Cristina e da Susana”, intitulada “Viste o meu caderno?” foram apresentadas algumas soluções/propostas de resolução de conflitos pelos alunos.



Figura 33 – Diapositivo, Susana mostra o caderno novo à Cristina



Figura 32 – Diapositivo, Susana pergunta à Cristina: - Viste o meu caderno?

Num dos exemplos apresentados, o aluno 3, falava com uma pessoa adulta e esta, por sua vez, é que iria resolver o problema. Assim, a pessoa adulta iria mediar a conversa entre a “Susana e a Cristina”, através do diálogo com as duas sozinhas, respeitando assim os direitos de privacidade e de confidencialidade das duas alunas envolvidas na situação-problema. No entanto, a “Cristina” é que teria de entregar/dar o caderno à “Susana”, o que implicava que a “Cristina” tomasse a atitude de assumir a responsabilidade pelo desaparecimento do caderno. Esta atitude por parte da “Cristina” certamente seria bastante desconfortável e difícil, mas ao mesmo tempo revelaria uma atitude de coragem e de honestidade perante os seus atos.

(...) Aluno 3 – Eu acho que depois a Cristina devia ir ter com a professora e conversar com ela sobre o desaparecimento do caderno da Susana. (...) A professora conversava com as duas sozinhas e a Cristina dava o caderno à Susana. (...)

O motivo que terá levado o aluno 3 a solicitar a ajuda de uma terceira pessoa, neste caso, ajuda da professora, poderá prender-se com a necessidade da presença de um adulto como mediador e facilitador de conflitos entre as crianças. Nesta perspetiva o professor ao atuar como mediador, não deve resolver as questões pelas crianças, mas construir um meio favorável para que elas reconheçam as situações, entendam (dentro das limitações da faixa etária em que estão) o que as suas atitudes podem causar no outro e dentro disto, decidam como agir para resolver. Dessa forma, irá contribuir para o desenvolvimento não só intelectual das crianças, mas também para seu desenvolvimento pessoal” (Quinquiolo, 2017).

Ao utilizar a mediação de conflitos em contexto escolar, enquanto estratégia de gestão e resolução de conflitos, o professor está precisamente a usar uma estratégia alternativa, baseada numa metodologia que incide na relação cooperativa e em que se privilegiam a construção de soluções conjuntas, mutuamente satisfatórias para as partes em conflito, procurando que ambas saiam vencedoras, porém, por outro lado, tem como objetivo abordar o conflito numa perspetiva positiva e formadora fomentando a autoestima, o empoderamento e a responsabilidade social (Costa e Silva, 2010).

O aluno 2 considerou que para além de assumir a responsabilidade de ter tirado o caderno da “Cristina” também deveria pedir desculpa à “Susana” pelo sucedido. Não pondo em causa a amizade entre ambas, mas fortalecendo a sua relação com um gesto carinhoso.

(...) Aluno 2 – Eu acho que a Cristina devia de pedir desculpa à Susana por ter roubado o caderno dela, pois quando se faz alguma asneira deve pedir-se desculpa. (...) Depois ficavam amigas e iam as duas brincar no recreio da escola. No dia seguinte a Cristina dava um ramo de flores à Susana. (...)

O aluno 5 apresentou uma atitude assertiva e empática para com a “Cristina”, identificando o comportamento não como um “roubo”, mas antes como tirar por curiosidade, mas depois devolvê-lo. Apesar de o aluno 5 sentir que amiga pudesse ficar aborrecida, ele devolver-lhe-ia o caderno, mas com a intenção de “fazer as pazes”, isto é, de abrir o seu coração e pedir-lhe desculpa pelo acontecido.

(...) Aluno 5 – Eu acho que a Cristina devia dizer à Susana que: “Eu levei-te o caderno e não tive coragem de te dizer, pois pensei que tu ficavas chateada comigo e nunca mais querias brincar comigo”.
(...) Para mim a Cristina só queria ver o caderno da Susana. Como era um caderno novo, ficou curiosa, pois também gostava de ter um. Mas quando o tirou não foi com a intenção de roubá-lo. Foi só para ver.
(...) Depois ela dava-lhe o caderno. Dessa maneira ficava tudo bem e elas faziam as pazes.
Investigadora - E depois o que é que achas que ela devia fazer?

Ainda a respeito das propostas apresentadas pelos alunos é de salientar que apenas um aluno numa turma de 18 alunos, propôs a resolução do problema recorrendo à mentira.

(...) Aluno 8 – Eu, se fosse a Cristina mentia à Susana. Dizia-lhe que tinha encontrado o caderno e depois entregava-lho. Assim, ela não chegava a perceber que tinha sido eu que lho tinha tirado. (...)

Uma outra solução encontrada implicava que o encarregado de educação/família interviesse na resolução do problema e que obrigasse a devolver o caderno assumindo as consequências.

(...) Aluno 10 – Depois a mãe da Cristina encontrava o caderno da Susana na mochila da Cristina e obrigava-a dar o caderno à Susana. (...)

Ainda que a maioria dos alunos tenha colocado o “foco” na “Cristina”, há outra perspetiva que ressaltou na compreensão e na compaixão para com a “Susana”. Pereira e Valcárcel (2017, p.32) consideram que a compaixão é um sentimento que nos leva a ajudar quem está a sofrer. Foi isso que a Cristina fez para com a Susana.

(...) Aluno 15 – Eu acho que a Susana tinha desconfiado que a Cristina lhe tinha tirado o caderno. Por isso ela aguardou até ao dia seguinte para ver se a Cristina se arrependia e lhe dava o caderno. Como no dia seguinte ela lho deu e lhe pediu desculpa, elas abraçaram-se e ficaram amigas porque a Susana perdoou a sua melhor amiga. (...)

Após este diálogo, a investigadora fez a análise das respostas dos alunos intervenientes e sintetizou/sistematizou a informação de modo a que os alunos percebessem como agir,

futuramente, em situações semelhantes. Este *feedback* foi muito bem aceite pelo grupo-turma. Perante a questão colocada pela investigadora ao grupo-turma “alguém já disse alguma mentira?” A resposta imediata e em coro apresentada pelos alunos foi negativa. A investigadora decidiu, então, dar um exemplo seu com o objetivo de desbloquear os alunos, de modo, a que estes pudessem “confessar” as suas mentiras espontaneamente. No entanto, a investigadora advertiu que:

(...) Investigadora – Todos sabemos que mentir é um comportamento vulgar. Quase todas as pessoas o fazem por uma variedade de razões: evitar magoar os sentimentos de alguém, sair de uma situação embaraçosa, etc. O medo aparece quando achas que te vai acontecer alguma coisa de mal. (...)

Alguns alunos conseguiram apresentar situações de mentira relacionadas com a família, mais especificamente, mentir às mães, podendo as situações apresentadas serem consideradas como “mentiras fáceis de acreditar”. A maioria das vezes foram usadas pelas crianças para evitar um castigo e/ou uma repreensão.

Embora os alunos considerassem que a mentira não é algo positivo, eles serviam-se dela, em situações quotidianas, como um recurso para “escapar” a uma possível reação negativa do adulto. Estas situações de mentira são vistas mais como uma forma de enganar do que prejudicar alguém, sempre com a finalidade, como já foi referido, de evitar o castigo e a repreensão. No que respeita à utilização da mentira pelas crianças, Taylor, Lussier e Maring, (2003) mostram no seu estudo que a partir dos seis anos começa a ser clara a diferença entre verdade e mentira e a criança já consegue enganar sem ser apanhada.

(...) Aluno 12 – Eu menti à minha mãe porque não queria comer a sopa. (...) Despejei-a na panela sem ela ver e disse que já tinha comido. (...) Senti medo. Se a minha mãe descobrisse ficava muito irritada e punha-me de castigo. (...) Sim, porque eu deixei o prato em cima da mesa tal e qual como se tivesse comido tudo.

(...) Aluno 5 – Eu um dia estava a jogar à bola e parti um vaso à minha mãe. No dia seguinte a minha mãe perguntou-me se eu tinha partido o vaso e eu disse que não, que tinha sido o cão. (...) Senti-me mal e culpado, mas eu ia ficar de castigo de certeza e o cão a minha mãe não podia fazer-lhe nada. (...) Sim, porque o meu cão às vezes faz destes disparates. (...)

Assim, por um lado, a criança mente como uma forma de proteção fazendo um “esforço criativo” para ficar bem visto perante o adulto.

Por outro lado, a criança mente em situações que fantasia, pois gostava e desejava que lhes acontecesse, muitas vezes porque ouvem os colegas falar. Geralmente, inventam

situações ou aumentam factos para satisfazer as próprias vontades e para manter uma boa imagem para si mesmas e para os outros, contam as chamadas “pseudomentiras” “As crianças, em virtude do seu egocentrismo inconsciente são levadas espontaneamente a transformar a verdade em função dos seus desejos e a ignorar o valor da verdade” (Piaget, 1994).

(...) Aluno 16 – Eu fiquei muito aborrecido quando descobri que o meu melhor amigo me mentia a dizer que já tinha passado muitos mais níveis do que eu no jogo da *playstation*. (...)

(...) Aluno 5 – Eu fiquei muito triste quando uma amiga minha me disse que andava no “*hip-hop*” e depois eu descobri que era mentira. Ela andava sempre a dançar para me fazer inveja. (...)

Com esta atividade os alunos perceberam que todos podemos errar e agir mal, mas que estamos sempre a tempo de corrigir os nossos erros e pedir desculpa. Basta termos vontade de o fazer. Por alguma razão se diz que é com os erros que mais se aprende. No entanto, o mais importante é aprender a lição para não se voltar a cair no mesmo erro.

Os alunos aceitaram que muitas das vezes se mente por medo que os repreendam ou para que alguém não fique aborrecido com eles. No entanto, também concordaram que a mentira os faz sentir culpados e com remorsos.

Quando alguém lhes mente, os alunos referiram que se sentiam tristes, dececionados e muitas vezes aborrecidos com essas pessoas, porque estas não lhes conseguiram dizer a verdade.

Por fim, concluíram que lhes é difícil voltar a confiar e acreditar nas pessoas que já lhes mentiram. Apesar disso, entenderam que devemos dar sempre uma oportunidade ao outro. Uma vez que, muitas das vezes as mentiras não têm grande significado, apenas são usadas para resolver situações sem gravidade, acabando por serem solucionadas de imediato (ver Anexo X - Notas de Campo, Notas de Campo V, 14/11/2017).

ATIVIDADE 6 “UM VERDADEIRO ARTISTA EMOCIONAL”

Na sexta atividade foi feita mais uma vez uma abordagem às emoções a partir das expressões artísticas (ilustração de emoções em pedras). O principal objetivo da atividade era conseguir decifrar mensagens emocionais demonstradas em pedras elaboradas pelos alunos.

Nesta atividade as pedras funcionaram como um excelente recurso didático na abordagem das emoções, uma vez que a partir de um recurso simples foi possível assistir a um ato criativo. Para além disso, fomentaram o desenvolvimento de distintas habilidades nas crianças, tanto emocionais, como de bem-estar, e ainda, sociais.

Os alunos participaram ativamente em todo o processo de criação artística, desde o poder ir à natureza (recreio da escola) encontrar as pedras e escolher a mais adequada para o seu projeto, como depois na pintura e na ilustração da sua pedra ao seu gosto e requinte.

Todos os alunos representaram a emoção alegria, como sendo a emoção que estariam a sentir no momento da realização da tarefa. Quando questionados pela investigadora, se gostaram de realizar atividade, todos os alunos responderam afirmativamente, como podemos verificar no seguinte excerto:

(...)

Aluno 1 - Eu gostei imenso e gostava de voltar a fazer mais pinturas.

Aluno 2 – Eu também gostei nunca tinha pintado uma pedra!

Aluno 3 - Eu adorei pois gostei mesmo de pintar pedras.

Aluno 4 – Para mim foi uma atividade muito divertida porque gosto muito de mexer em tintas.

Aluno 5- Gostei e gostava de voltar a repetir.

Aluno6- Senti-me tão bem. (...)

Ainda em relação a esta atividade, foi pedido aos alunos que nomeassem as emoções que sentiram:

(...) Aluno 8- Enquanto eu estava a pintar a pedra senti-me feliz e alegre.

Aluno 5 – Eu fiquei tão contente que até me senti calmo.

Aluno 6- Senti-me muito bem a pintar a cara alegre.

Aluno 9 – Eu pintei a cara de felicidade a imaginar que essa seria a minha cara quando estou feliz.

Aluno 13- Eu pintei uma cara com um grande sorriso porque me estava a sentir muito feliz. (...)

Durante a pintura das pedras, a investigadora enfatizou e reforçou os aspetos positivos, utilizando *feedbacks* valorativos como por exemplo “Muito bem!”, “Extraordinário”, “Claro que consegues!” e “Está espetacular!”, mencionando que os trabalhos estavam bastante originais e criativos, e ainda, que os alunos tinham revelado um ótimo desempenho nesta tarefa, como se tratasse de “uma verdadeira obra artística”. Posteriormente, a investigadora voltou a questionar os alunos sobre como sentiam o seu corpo ao longo da atividade. De um modo geral, as respostas dadas pelos alunos foram

bastante expressivas de como se estavam a sentir, como por exemplo, sentir-se relaxado, tranquilo e calmo. Todas estas sensações dão-nos informações preciosas sobre a emoção que estamos a sentir naquele momento, o estar alegre, o estar feliz, o sentir-se bem, como podemos ver nos seguintes excertos:

(...)

Aluno 8- Eu senti-me muito bem o meu corpo estava relaxado.

Aluno 5 – Eu também me senti sempre muito tranquilo e calmo.

Aluno 6- Eu senti-me muito sereno pois estes trabalhos deixam-nos muito tranquilos.

Aluno 9 – O meu corpo estava normal, mas sentia-me bem.

Aluno 13- Eu adorei até parecia que estava a fazer uma pintura muito importante e famosa, por isso, sentia-me muito feliz e calmo. (...)

A investigadora sentiu que os alunos ao longo do desenvolvimento da tarefa estiveram completamente compenetrados no seu trabalho, os seus rostos espalhavam entusiasmo e satisfação e o seu estado de calma era simplesmente maravilhoso, equilibrado e intenso, tendo conseguido promover um momento prazível e relaxado.

Por fim, os alunos juntamente com a investigadora concluíram que esta atividade tinha sido bastante enriquecedora, pois perceberam que:

“Embora as ilustrações apresentassem expressões faciais diferentes, todos os alunos as identificaram como “alegria”.” E ainda que “(...) compreenderam que a representação de uma emoção pode ter várias interpretações ao ser feita por diferentes indivíduos.” (ver Anexo X – Notas de Campo, Notas de Campo VI, 28/ 11/ 2017).



Figura 34 – Pedras ilustradas pelos alunos com a emoção “alegria”

De acordo com Queirós (2014, p.55) verificámos que “A expressão facial é o mais instantâneo dos sinais emocionais. É a fonte mais rica de informação acerca das emoções (...) o rosto mostra-nos a emoção sentida no momento (...) e a intensidade da experiência emocional.”

ATIVIDADE 7 “A FLOR DA ALEGRIA”

Esta atividade iniciou-se com um diálogo entre a investigadora e os alunos sobre em que situações do nosso dia-a-dia é que sentimos a emoção “alegria”. Os alunos responderam com bastante facilidade à questão, apresentando uma grande variedade de respostas. Uma das respostas mais frequentes foi que sentiam a emoção alegria quando estavam em família, como podemos ver no excerto:

(...)

Aluno 1- É quando os meus pais me levam ao cinema e me compram pipocas.

Aluno 2 – Eu sinto uma grande alegria quando o meu pai está em casa e pode brincar comigo.

Aluno 3 – Eu fico muito alegre no dia do meu aniversário.

Aluno 4- Eu sinto uma grande alegria quando a minha família está toda reunida em casa da avó ****.

Aluno5 - Eu fico mesmo contente quando a minha mãe está de folga e vem buscar-me à escola e depois vamos à pastelaria e ao parque de jogos.

Aluno 6 – Eu sinto uma enorme alegria quando é Natal e estamos todos juntos a abrir os presentes. (...)

No entanto, durante o diálogo houve um aluno que utilizou a expressão “sentir-se eufórico” como o mesmo significado de “sentir-se alegre”, como podemos ler no excerto:

(...) Aluno 7- Eu fico eufórico quando a minha equipa ganha o jogo.

A investigadora aproveitou a afirmação do aluno 7 e explorou em grande grupo o vocábulo euforia, questionando os alunos sobre “se as duas palavras, euforia e alegria, teriam o mesmo significado”. Os alunos não hesitaram em responder:

Aluno 3 - Para mim é uma alegria ainda maior.

Aluno 7 – É quando eu estou muito alegre e sinto uma grande energia e vontade de contar a todos a minha vitória.

Aluno 8 – Então, eu ficava eufórico se me saísse o *euromilhões*.

A investigadora, reforçou positivamente as respostas dadas pelos alunos, aproveitando as mesmas para lhes dar a conhecer mais uma emoção da família da alegria. A partir das respostas dadas pelos alunos, a investigadora construiu uma definição de euforia para que todos ficassem com a ideia de que euforia e alegria não tinham exatamente o mesmo significado, sendo a euforia uma alegria muito grande e mais intensa. E ainda, exemplificou com situações da sua vida privada.

Investigadora – (...) Por exemplo, no meu caso eu fiquei sempre eufórica quando as minhas filhas nasceram. Senti muita satisfação por ter acontecido algo muito agradável e vontade de festejar o que aconteceu com a minha família.

Depois de terem ouvido uma música da cantora colombiana, Shakira, intitulada “Waka Waka”, a investigadora questionou os alunos sobre como se sentiram ao longo da mesma e depois no fim de a terem ouvido. As respostas dos alunos foram muito verdadeiras:

Aluno 8 – Eu gostei muito de ouvir essa música, é alegre e até me deu vontade de dançar.

Aluno 5 – Eu também gostei, até fiquei com vontade de me levantar e de me mexer.

Aluno 2 – Eu adorei, até parece que o nosso corpo fica com mais energia e vontade de dançar.

Aluno 13- Foi muito bom, senti-me eufórica.

Após terem partilhado situações em que sentiram a emoção alegria e até mesmo euforia, a investigadora interrogou sobre como é que o nosso corpo reage quando estamos alegres e eufóricos. De acordo com Queirós (2014, p. 34) “os estímulos capazes de causar emoções são objetos e situações (estímulos externos) ou pensamentos (estímulos internos), sendo que para isso contribuí o cérebro que faz emergir a emoção ao detetar os estímulos (vivos ou recuperado)”. Deste modo, podemos dizer que uma emoção é uma resposta do nosso corpo ao que se passa à nossa volta, através dos estímulos que ativam os sentidos e o nosso pensamento, podendo a resposta ser agradável (positiva) ou desagradável (negativa). Mais uma vez os alunos responderam com bastante sensatez relativamente aos comportamentos típicos de quando sentem emoções da família de Alegria.

(...)

Aluno 1– Quando eu fico eufórico eu não consigo parar quieto.

Aluno 2 – E eu só me apetece fazer muitas coisas e não consigo parar.

Aluno 3- Eu fico mesmo muito agitado com vontade de saltar e festejar.

Aluno 4 - Eu quando estou muito feliz não consigo ficar calma, não deixo de pensar no que me aconteceu.

Aluno 5 – Às vezes quando sinto muita alegria, sinto-me bem e fico satisfeito.

Aluno 6 – Eu às vezes quando estou muito feliz, nem consigo adormecer, só penso no que me aconteceu.

(...)

Nesta fase, já foi possível constatar que os alunos ao longo dos seus diálogos estavam mais atentos e motivados. Foi notório que, cada vez mais, gostavam de participar e dar a sua opinião, respeitando as normas de cortesia de relacionamento uns com os outros. Estas evidências permitem-nos constatar que através deste tipo de tarefas os alunos

começam a obedecer espontaneamente às normas de convivência para o bem-estar geral, quer em situações de grupo-turma, quer em situações do seu cotidiano.

No decorrer do diálogo com os alunos sobre as emoções de alegria e de euforia, estes para além de serem questionados sobre os comportamentos que normalmente apresentavam quando experienciam estas emoções, também foram interrogados sobre “se as pessoas se apercebem quando vocês estão eufóricos?”. Os alunos conseguiram identificar as características físicas habituais e mais frequentes, tais como, as alterações no “rosto”, na “postura” e nos “gestos” (Moreira, 2016; Queirós, 2014).

Aluno 1- Claro professora, basta eles olharem para a nossa cara.

Aluno 2 – Só de olhar para a cara da pessoa nós percebemos logo se está alegre ou triste.

Aluno 5 – E também o nosso corpo fica com mais baterias.

Aluno 6 – O que o Aluno 5 quis dizer é que ficamos mais elétricos porque temos mais energia no nosso corpo.

Aluno 8 –E as nossas mãos e os nossos pés, parecem que têm pilhas.

Aluno 15 – Às vezes a professora até diz que eu tenho “Bicho de carpinteiro”!

Os alunos concluiriam ainda que as pessoas que estavam consigo nos momentos em que estavam alegres sentiam-se muito satisfeitas e felizes: (porque os outros, quer seja a família, quer seja o professor na escola, quer seja ainda os amigos da escola, gostam simplesmente de os ver felizes e contentes, logo se eles estão felizes e contentes os outros também o estão.

Aluno 1- Ficam contentes.

Aluno 2- Quando estou feliz, os meus pais também estão felizes.

Aluno 3 – As pessoas sentem-se bem porque gostam de nos ver contentes.

Aluno 4 – Se nós estivermos felizes, portamo-nos bem e as outras pessoas gostam.

Aluno 5- Os meus avós quando eu ando muito contente e me porto bem até me fazem mais vontades.

Aluno 6- A professora do ano passado até me dizia que eu ficava mais bonito quando estava contente.

Através das interações estabelecidas entre os alunos e a investigadora foi possível constatar que os alunos têm vivenciado e experienciado muito positivamente estas atividades. Ao sentirem-se bem consigo mesmo e com outros durante as realização destas tarefas, os alunos têm revelado algumas melhorias no seu relacionamento com os outros, e ainda, na sua autoestima e autoconfiança. Por fim, estas atividades têm permitido exteriorizar e reconhecer as suas emoções e as dos outros (ver Anexo X – Notas de Campo, Notas de Campo VIII, 12/12/2017).

Ao analisar a flor da alegria construída por cada aluno durante esta aula, a investigadora constatou que as frases mais escolhidas estavam bastante ligadas à família (como por exemplo: ter irmãos; ter pai e mãe; ter família; gostar da família...); depois ao gostar da escola (como por exemplo: gostar do espaço físico, gostar do professor e gostar das disciplinas), também com o facto de ter amigos (como por exemplo: ter muitos amigos; ter bons amigos, brincar com os amigos, gostar dos amigos) e ainda com menor preferência gostar/ter bens materiais (apenas dois alunos refiram ficar felizes quando têm ou recebem algo, receber brinquedos e ter coleção de carros *Hot Wheels*, e ainda frequentar, desportos favoritos, como por exemplo: o Judo e o Futebol).



Figura 35 – Flor da Alegria, trabalhos dos alunos

Os alunos foram capazes de identificar as emoções; o seu conteúdo emocional; reconhecer emoções em si e nos outros; exprimir emoções; e avaliar a expressão das suas emoções. Estes resultados vão ao encontro do que a literatura aponta sobre o que é a perceção emocional (Mayer & Salovey, 1997; Mayer; Salovey & Caruso, 2004).

Atividade 8 “Elogiar-se”

Nesta aula os alunos criaram uma estrela de elogios. Nessa estrela os alunos escreveram vários elogios para si próprio, e ainda incluíram nesses elogios, o que acham que tinham de (ou o que podiam) melhorar em si. A investigadora deu um exemplo.

Investigadora - Por exemplo, se eu não me sinto confiante, mas desejo sentir-me, então na minha estrela eu vou escrever algo como: “eu sou uma pessoa segura e determinada”. A ideia é que os alunos olhem para a sua estrela todos os dias e que leiam todos os elogios que o relembram do que é capaz e do quanto é especial.

Depois de os alunos terem escrito os elogios na sua estrela, a investigadora interrogou alguns alunos sobre o que estes tinham sentido ao autoelogiar-se. A maioria dos alunos

nunca se tinha autoelogiado nem considerava ser da sua competência “fazer elogios a si próprios”, isto é, são os “outros” que nos elogiam e não nós próprios. Mesmo assim gostaram bastante da atividade e sentiram-se muito bem.

Aluno 5 - Eu gostei imenso, mas nunca tinha pensado nas coisas boas que tinha.

Aluno 7 – Eu nunca me tinha elogiado a mim próprio, a minha mãe é que me elogia quando eu me porto bem.

Aluno 3 - Eu senti-me muito bem porque só costumo ouvir coisas más sobre mim.

Aluno 13 – Professora! Pensava que só as outras pessoas é que nos podiam elogiar.

Aluno 10 – Eu gostei, só costumo ouvir coisas más de mim e hoje percebi que também tinha coisas boas.

Aluno 8 – Eu estou muito orgulhoso porque também consegui elogiar-me e isso fez-me sentir muito bem.

Aluno 12 – Eu estou muito contente porque nunca pensei que podíamos elogiar-nos a nós próprios.

No final desta atividade a investigadora juntamente com os alunos refletiram acerca das aprendizagens que estes tinham adquirido com esta atividade. As respostas de alguns alunos revelaram que eles aprenderam a elogiar-se e que apesar de não estarem habituados a fazê-lo sentiram-se muito felizes.

Aluno 8- Eu aprendi que também me posso autoelogiar e isso faz-me muito feliz.

Aluno 17 – Eu gostei de me elogiar porque não estava habituado a fazê-lo e achei que era bom para mim.

Aluno 6- Senti-me muito bem ao falar sobre as minhas qualidades.

Aluno 9 – Eu acho que exagerei um bocado nas qualidades, mas foi bom sentir isso.

Aluno 13- Costumo elogiar a minha mãe e o meu pai, mas nunca a mim mesmo.

Aluno 15 – Aprendi mais qualidades que não conhecia e isso foi bom. (...)

Os alunos também foram questionados sobre a importância de nas nossas relações do dia-a-dia darmos e recebermos elogios. Aqui todos os alunos responderam afirmativamente.

Aluno 14 – Eu acho que sim porque as outras pessoas também ficam contentes quando recebem elogios.

Aluno 2 – Eu acho que é muito importante, mas só estou habituada receber elogios da minha mãe.

Aluno 1 – Eu gosto muito de receber elogios bons, mas também gosto de dar aos outros.

Aluno 16- Eu prefiro que me elogiem do que ser eu a elogiar os outros.

Aluno 18- Eu só elogio os meus amigos porque as outras pessoas eu não conheço.

Aluno 19 – Eu recebo mais críticas do que elogios e isso deixa-me triste. (...)

Na parte final da atividade a investigadora reforçou a importância de dar e receber elogios e ainda a relevância da prática diária de elogiar-se como sendo uma forma de restabelecer o nosso estado emocional de forma a manter o equilíbrio emocional face às adversidades da vida.

(...) Investigadora – Então, já percebemos que é importante não só receber como também saber dar elogios. Tanto quando somos elogiados, como quando nos autoelogiamos aumentamos a nossa autoestima. A autoestima, como já falamos, noutras situações, é quando nós nos sentimos bem connosco e isso é muito importante que aconteça em cada um de nós. Por isso, os elogios são uma forma de nos proporcionar uma boa autoestima e de nos fazerem sentir felizes. Quando por vezes, ouvimos coisas de que nós não gostamos tanto sobre nós mesmos é normal que isso nos deixe tristes e aborrecidos. Por exemplo, quando somos criticados ficamos muito tristes e até mesmo frustrados. É importante conseguirmos ultrapassar estas situações mais negativas, podemos fazer isso utilizando o autoelogio, ou seja, elogiarmo-nos a nós próprios, para assim conseguirmos superar as nossas angústias e alguns sentimentos mais negativos. Isto faz-nos sentir melhor, aumentando a nossa autoestima.

Por fim, concluímos que o importante é ir reforçando a prática de elogios, nesta estrela, de semana a semana ou de mês a mês. Pois, quanto mais vamos estando atentos às nossas qualidades, mais elas se vão manifestando positivamente. Este é um exercício que nos vai transformando em pessoas cada vez mais confiantes, promovendo amor por si mesmo, e ainda, o reconhecimento de si próprio e a sua autoestima (ver Anexo X – Notas de Campo, Notas de Campo VIII – 8/01/2018).



Figura 36 – Estrela Elogiar-se, trabalhos dos alunos

Síntese das atividades implementadas

A primeira atividade “Encontrar Pares de Emoções” permitiu aos alunos uma melhor identificação das emoções tendo por base o reconhecimento das mesmas através de sinais corporais e faciais. Esta primeira experiência no campo das emoções e da inteligência emocional revelou-se bastante positiva e enriquecedora, pois permitiu aos alunos interiorizarem com facilidade as diferentes emoções e, posteriormente, associá-las com sucesso, às diversas situações do seu quotidiano.

Na segunda atividade “Presta atenção” os alunos ficaram mais sensibilizados para identificarem os diferentes estados emocionais que podem ocorrer em diferentes situações e em diferentes indivíduos, aceitando que nem sempre todos se sentem felizes e contentes. Muitas das vezes, embora nós estejamos bem, outros poderão não o estar e a precisarem de um pequeno gesto ou atenção da nossa parte para melhorarem a sua forma de se sentir e se integrar socialmente. Para tal, os alunos conseguiram apresentar propostas hipotéticas de resolução de problemas com o intuito de proporcionar um maior bem-estar e felicidade aos colegas.

Com a apresentação da atividade “Grande Problema” os alunos conseguiram com facilidade identificar e avaliar comportamentos corretos e incorretos em situações do dia-a-dia. Conseguiram espontaneamente colocar-se no lugar do outro, experienciaram a empatia e a solidariedade resolvendo de forma mais assertiva as diferentes situações propostas.

“Para a próxima vez já me dás ouvidos” foi a situação-problema que desafiou os alunos a reconhecerem a necessidade de obedecer e estar atento aos conselhos dos adultos, pois é uma forma de se precaverem de eventuais perigos que possam ocorrer. A investigadora verificou que os alunos, mais uma vez, conseguiram identificar comportamentos corretos e incorretos, e ainda por modelação identificaram comportamentos de segurança a adotar em determinadas situações e contextos. Para além disso, conseguiram reconhecer em determinadas situações quem pode ser um adulto protetor.

Os alunos apresentam propostas de resolução de conflitos de possíveis situações presentes no seu quotidiano aquando da atividade “Viste o meu caderno?”. Nestas propostas, verificámos que existe alguma dissemelhança na estratégia de resolução do

problema. Assim, alguns alunos consideram importante a presença de uma terceira pessoa na mediação das situações de conflito, outros optaram por ter autonomia para resolver o problema sozinhos, sem ajuda. O importante é salientar que os alunos continuam a ser capazes de apresentar atitudes assertivas, de empatia e de compaixão para com outros, o que revela que no seu íntimo já têm consciência de que é importante ajudar quem está a sofrer. Foi possível debater com os alunos a mentira enquanto estratégia utilizada em algumas situações. Com esta atividade os alunos compreenderam que todos podemos errar e agir mal, mas que estamos sempre a tempo de corrigir os nossos erros e pedir desculpa.

Na sexta atividade os alunos tornaram-se em “Um verdadeiro Artista Emocional” pintando emoções de uma forma espontânea e criativa. Para além do bem-estar associado a esta tarefa (por ser de expressão plástica, com a manipulação de materiais diversos) a utilização do reforço positivo promoveu a autoestima destas crianças que foram valorizados pela forma como expressaram a emoção que estavam a sentir no momento. Ainda neste âmbito, embora todos tenham apresentado a mesma emoção, eles compreenderam que esta pode ser representada de formas distintas.

Ao analisar “A Flor da Alegria” construída pelos alunos durante a aula, a investigadora constatou que as frases mais escolhidas associadas à “Alegria” estavam relacionadas com a família, a escola e também com o facto de terem amigos, deixando para segundo plano os bens-materiais. Verificámos que ao sentirem-se bem consigo mesmo e com outros os alunos têm revelado algumas melhorias no seu relacionamento com os outros, e ainda, na sua autoestima e autoconfiança. Por fim, estas atividades têm permitido exteriorizar e reconhecer as suas emoções e as dos outros.

Com a última atividade “Elogiar-se” constatámos que a maioria dos alunos nunca se tinha autoelogiado nem considerava ser da sua competência “fazer elogios a si próprios”, isto é, são os “outros” que nos elogiam e não nós próprios. As respostas de alguns alunos revelaram que eles aprenderam a elogiar-se e que apesar de não estarem habituados a fazê-lo sentiram-se muito felizes. Esta aprendizagem é muito importante porque, tal como uma das alunas referiu: “permite que me conheça melhor e me sinta bem comigo própria.” Concluiu-se que o importante é ir reforçando a prática de elogios regularmente, devendo os alunos utilizar a estrela elaborada para esta atividade de forma periódica (semanal ou mensalmente) consoante a necessidade cada um, uma vez

que este é um exercício que nos vai transformando em pessoas cada vez mais confiantes, promovendo amor por si mesmo, e ainda, o reconhecimento de si próprio e a sua autoestima.

Por fim, com as oito atividades desenvolvidas e implementadas, constatámos que o professor tem um papel fulcral ao ensinar comportamentos novos, prossociais, que as crianças ainda não tiveram a oportunidade de vivenciar, sendo essencial que elogie os comportamentos positivos dos seus educandos, quando eles manifestam nas suas ações do dia a dia, habilidades de civilidade, assertividade, empatia e outras mais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta fase do relatório cumpre-nos responder à pergunta que esteve na origem deste trabalho em torno da consciência emocional. Partindo do enquadramento teórico da problemática explicitada anteriormente, foi elaborada a seguinte pergunta de partida: “De que forma a sequência pedagógica de atividades promotoras de consciência emocional potencia o conhecimento de emoções em si e no próximo?”. O objetivo geral deste estudo foi analisar de que forma a sequência pedagógica de atividades promotoras de consciência emocional potencia o conhecimento de emoções em si e no próximo, tendo como objetivos específicos: implementar um projeto em torno da consciência emocional; fortalecer e/ou desenvolver a consciência emocional e ainda refletir sobre a implementação desse mesmo projeto.

De um modo geral, tendo por base as análises feitas, o estudo sugere que as atividades pedagógicas implementadas ao longo deste projeto tiveram um efeito positivo no desenvolvimento das competências emocionais, mais especificamente, na consciência emocional dos alunos em si mesmos e na relação de uns para com os outros.

Foi possível verificar que os alunos alvo do estudo, não só aumentaram a sua consciência emocional, como também alargaram o seu conhecimento no campo das emoções. Consequentemente, com o decorrer das atividades foi possível constatar que os alunos, a pouco e pouco, começaram a conseguir descobrir, identificar e diferenciar as emoções que iam sendo abordadas.

Ao longo da realização desta sequência pedagógica, os alunos revelaram entusiasmo e motivação na execução das tarefas propostas, tendo sido bastante participativos, começando gradualmente a ser capazes de se colocar no lugar do outro. Verificou-se também uma melhoria das relações interpessoais e na convivência uns com os outros, respeitando-se com mais frequência e aceitando mais abertamente as opiniões dos outros.

Com o decorrer das atividades, fomos progressivamente constatando que o comportamento dos alunos começava a melhorar, mudando as suas atitudes e mostrando-se mais calmos e serenos tanto nas aulas como no espaço de recreio.

A concretização deste projeto foi um grande desafio, pois colocou-me também à prova no que diz respeito à minha consciência emocional e relativamente à forma como deveria transmitir e mobilizar os conhecimentos necessários à aprendizagem e desenvolvimento da consciência emocional dos próprios alunos.

A escolha das atividades implementadas também foi extremamente importante, dado que o objetivo era ter impacto positivo no comportamento emocional do grupo alvo e superar as dificuldades que as crianças, habitualmente, sentem nesta área e que não são trabalhadas com tanta profundidade e frequência no contexto escolar.

No decurso da realização das atividades tentámos sempre que possível fornecer um *feedback* positivo aos alunos, reforçando os seus comportamentos e ações, tendo-se verificado crescentemente um impacto na melhoria da sua autoestima.

É importante destacar que em muitas ocasiões a riqueza das atividades se encontrou no debate e discussão que se gerava em torno das situações problemáticas. Neste âmbito, foi crucial a preparação de modo a implementar adequadamente as atividades e fomentar a participação do grupo nas mesmas.

Foi também fundamental para o êxito das atividades propostas o papel da professora-investigadora e a sua capacidade para motivar o grupo e fazê-lo sentir interesse e prazer. O forte interesse pela temática das emoções e a sensibilidade demonstrada provou que é possível chegar mais perto dos alunos e fortalecer a relação aluno-professor, daí considerar pertinente e de grande importância o papel do professor e a sua capacidade de motivação no desenvolvimento deste género de projetos.

LIMITAÇÕES DO ESTUDO E RECOMENDAÇÕES

Neste âmbito, destaco a minha inexperiência enquanto investigadora, tanto na investigação propriamente dita como na abordagem à temática das emoções.

O tempo/duração do estudo foi muito curto o que não permitiu que fosse possível avançar para as outras quatro competências/habilidades de inteligência emocional, pois apenas se conseguiu implementar atividades relativas ao primeiro patamar, ou seja, de consciência emocional. Contudo, considero que seria interessante e pertinente organizar

e implementar um projeto onde fosse possível trabalhar todas as habilidades de inteligência emocional.

Uma das minhas sugestões para próximos estudos realizados em torno das competências emocionais, seria a sua aplicação a outros anos de escolaridade, inclusivamente na educação pré-escolar, na formação de professores, quer ao nível da formação inicial quer ao nível da formação contínua. O desenvolvimento das habilidades de inteligência emocional nos professores não só servirá para conseguir alunos emocionalmente mais preparados, mas também ajudará ao próprio professor na implementação de novos projetos. E ainda também a sua aplicação junto dos pais e/ou encarregados de educação para que estes consigam lidar melhor com a suas emoções e as dos seus educandos.

Parece-me pertinente que este tipo de projetos seja desenvolvido em cooperação com outros técnicos, como por exemplo, psicólogos, educadores sociais e professores no geral, usando outros instrumentos, como escalas e questionários, que pudessem aferir não só a empatia como a autoestima dos alunos (permitindo assim um estudo quantitativo/qualitativo).

Por fim, saliento que o presente relatório consiste no culminar de um processo de investigação teórica e empírica, que poderá ser considerada como um ponto de partida para suscitar reflexões e pesquisas futuras, dado as temáticas abordadas estarem a emergir na atualidade e a ser alvo de interesse e estudo por parte de diversos investigadores nas mais diversas áreas de intervenção.

CONCLUSÃO DO RELATÓRIO

A realização deste relatório, em primeiro lugar, é o culminar de um percurso que teve algumas sinuosidades próprias de quem o está a trilhar pela primeira vez, de quem para além de estudante é trabalhador, de quem tem uma família e que no decorrer do mesmo ainda alargou a família e de quem ainda é inexperiente.

A elaboração deste relatório permitiu-me fazer diversas aprendizagens, em ambas as partes que o compõem, na medida em que foi o primeiro trabalho do género que realizei, durante toda a minha formação académica.

Com a dimensão reflexiva, pude fazer o exercício de recordar e encontrar referentes que para mim foram mais significativos ao longo dos quatro contextos por onde passei e assim refletir, aprofundar e sistematizar sobre todo um percurso feito.

A dimensão investigativa permitiu-me desenvolver competências de investigação de uma forma mais sistemática, no sentido de aperfeiçoar e de compreender melhor todas as etapas subjacentes a um trabalho desta natureza.

Não posso dizer que não senti dificuldades na concretização de alguns pontos deste projeto, contudo considero que fui conseguido superar essas minhas dificuldades aos poucos. Do mesmo que os alunos progrediram no crescimento das suas competências emocionais, também eu progredi e amadureci as minhas competências pessoais e profissionais.

Em suma, posso afirmar que através da realização deste relatório ficou mais claro para mim a interligação e a importância de se ser simultaneamente professor reflexivo e investigativo, rumo à melhoria quer das nossas práticas letivas, quer do sucesso educativo dos alunos.

BIBLIOGRAFIA

- Abarca, M., Marzo, L., & Sala, L. (2002). La educación emocional en la práctica educativa de primaria. *Bordón*, 54, 505-518.
- Abrunhosa, S. (2008). *Concepções dos professores do 1º Ciclo do Ensino Básico sobre a educação para a cidadania: as competências do professor no âmbito da abordagem transversal da educação para a cidadania*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Almeida, M (2006). *Socialização Parental das Emoções e a Competência Social da Criança*. Dissertação de Mestrado. Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Amada, J. (2014). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. 2.^a ed. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amaral, S.M. (2014). *Promovendo a regulação emocional em crianças do 1.º ciclo do ensino básico: um programa de competências emocionais e sociais*. Dissertação de Mestrado. Universidade dos Açores.
- Antunes, I. (2015). *Da Monodocência à Monodocência Coadjuvada. Relatório Final da Prática de Ensino Supervisionada*. Lisboa: Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich. Consultado em 1 de março de 2018, acedido em: <http://hdl.handle.net/10400.26/11013>
- Barbarán, R. & Canet, G. (2012). El papel de la maestra en la promoción de dos competencias de la inteligencia emocional de niñas y niños de quinto grado. *Revista Electrónica Educare*, 16(3), 49-75.
- Batalha, A. (2004). *Metodologia do Ensino da Dança*. Lisboa: UTL, Faculdade de Motricidade Humana.
- Beltrán, L. (2000). Globalização e Reeducação Expressivo-Artística: E pela Asa do Sonho eu me crio... In Vários Autores (2000). *Educação pela Arte – Estudos em homenagem ao Dr. Arquimedes da Silva Santos* (pp.127-142). Lisboa: Livros Horizonte.

- Beyers, J.M.; & Loeber, R. (2003). Untangling developmental relations between depressed mood and delinquency in male adolescents. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 31, 247- 266.
- Bhattacharjee, B. (2016). Emotional Intelligence and teachers. *Research Paper: Education*, 2(5), p. 83-84.
- Bisquerra, R. (2016). *Educación emocional. Propuestas para educadores y familias*. (3ª ed.). Bilbao: Desclee de Brouwer.
- Bisquerra, R. (2014). *Prevención del acoso escolar con educación emocional*. Bilbao: Desclée de Brower.
- Bisquerra, R. (2012). De la inteligencia emocional a la educación emocional. In R. Bisquerra (Coord.), *¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia* (pp. 24-35). Barcelona: Hospital de Sant Joan de Déu. [Date accessed 18/10/2018]. Retrieved from http://faros.hsjdbcn.org/sites/default/files/faros_6_cast.pdf.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Editorial Síntesis, SA.
- Bisquerra, R. (2008). *Educación emocional para la convivencia: las competencias emocionales*. Jiménez Benedit, M.S.
- Bisquerra, R. (2008). *Educación emocional y bienestar*. (4ª ed.). Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43.
- Bisquerra, R. & Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.
- Bjorklund, D.F. (1997). The role of immaturity in human development. *Psychological Bulletin*, 122(2), 153-169.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

- Bohnert, A.M.; Crnic, K.A.; & Lim, K.G. (2003). Emotional competence and aggressive behaviour in school-age children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 31(1), 79-91.
- Branco, A.V. (2004). *Competência emocional. Um estudo com professores*. Coleção Nova Era: Educação e Sociedade, nº 21. Coimbra: Inforsete- A. G., Lda..
- Branco, A.V. (2005). *Competência emocional em professores, um estudo em discursos do campo educativo*. Tese de Doutoramento, Universidade do Porto.
- Carlton, M.P. & Winsler, A. (1999). School Readiness: The Need for a Paradigm Shift. *School Psychology Review*, 28, 338-352.
- Cardoso, J. (2013). *O professor do futuro*. Lisboa: Guerra e Paz, Editores, S.A., Clube do Livro.
- Carolino, A. (2007). A Actualidade do 1.º CEB: Monodocência, Coadjuvação ou Pluridocência. In C. Leite & A. Lopes. (Org). *Escola, Currículo e Formação de Identidades*. (pp.137-154). Porto: Edições ASA.
- Casares, M.I.M. (Dir.) (2009). *Cómo promover la convivencia: programa de asertividad y habilidades sociales*. Madrid: Editorial CEPE.
- Casel Guide – Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (2013). *Effective social and emotional learning programs: Preschool and elementary school edition*. Chigago, KSA-Plus Communications, Inc. [Date accessed 19/10/2018]. Retrieved from <http://www.casel.org>.
- Cejudo, J., López-Delgado, M., Rubio, M. & Latorre, J. (2015). La formación en educación emocional de los docentes: una visión de los futuros maestros. *Asociación Española de Orientación y Psicopedagogia*, 26(3), 45-62.
- Céspedes, A. (2014). *Educar as Emoções*. Lisboa: Editorial Presença.
- Cesana, L. (2000). Apenas um Agradecimento. O Homem, o Pensamento e a Obra. In Vários Autores (2000). *Educação pela Arte – Estudos em homenagem ao Dr. Arquimedes da Silva Santos*. Lisboa: Livros Horizonte.

- Chawla, L. & Cushing, D. (2007). Education for strategic environmental behavior. *Environmental Education Research*, 13(4), 437-452.
- Coco, C. (2015). *Inteligência emocional para niños. Nivel 1 de 5 a 8 años*. Colección Aprender y pensar. Madrid: Gesfomedia.
- Coelho, L. (2012). Competência emocional em professores: contributos da psicoeducação. *Revista Portuguesa de Enfermagem de Saúde Mental*, 8, 16-24.
- Cordeiro, M.G.R. (2015). *Assertividade em crianças do 1.º ciclo do ensino básico: Contributos para um Programa de Competências Emocionais e Sociais*. Dissertação de Mestrado. Universidade dos Açores.
- Cosme, A. & Trindade, R. (2013). *Organização e Gestão do Trabalho Pedagógico: Perspetivas, Questões, Desafios e Respostas*. Porto: Editora Mais Leituras.
- Cosme, A. (2009). Repensado a Sala de Aula: Novas formas de organização do tempo e do espaço pedagógico. *Revista Aprendizagem: a revista da prática pedagógica*, V.3 (N.12), 20-21, Pinhais: Editora Melo. Consultado em 1 de março de 2018, *acedido em: <http://hdl.handle.net/10216/17926>*
- Costa, N. (2016). *Educação e empatia: caminhos para a transformação social*. In: A Importância da empatia na Educação. Yirula, Carolina Prestes (org.). São Paulo: Instituto Alana.
- Costa e Silva, A. (2010). Conflito(s) e Mediação em Contextos Educativos. In *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*. Vol. 18 (1), 7 – 18.
- Coutinho, C. (2018). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. 2.^a ed. Coimbra: Edições Almedina.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, 13:2, pp. 355- 379.
- Cruz, S., & Neto, J. (2012). A polivalência no contexto da docência nos anos iniciais da escolarização básica: refletindo sobre experiências de pesquisa. *Revista*

Brasileira. V.17 (N.º50), maio-ago. Consultado em 1 de março de 2018, acessado em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n50/v17n50a08.pdf>

- Damásio, A. (1996). *O erro de Descartes. Emoção, razão e cérebro*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Delors, J. (Coord.) (1996). *Educação um Tesouro a Descobrir*. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Porto: Edições Asa.
- Decety, D. & Svetlova, M. (2012). Putting together phylogenetic and ontogenetic perspectives on empathy. *Developmental Cognitive Neuroscience*, 2, 1-24.
- Del Prette, A. & Del Prette, P. (2001). *Psicologia das relações interpessoais: vivências para o trabalho em grupo* (4ª ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Del Prette, A. & Del Prette, P. (2003). *Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem: questões conceituais, avaliação e intervenção*. São Paulo: Alínea.
- Del Prette, A. & Del Prette, P. (2010). Habilidades Sociais e Análise do Comportamento: Proximidade histórica e atualidades. *Perspectivas em Análise do Comportamento*, 1(2), 104-115
- Del Prette, A. & Del Prette, P. (2017). *Competência Social e Habilidades Sociais: Manual teórico-prático*. Petrópolis: Vozes.
- Denham, S.A. (1998). *Emotional development young children*. New York: Guilford Press.
- Denham, S.A. (2007). Dealing with feelings: How children negotiate the worlds of emotions and social relationship. *Cognition, Brain, Behaviour*, 11, 1-48.
- Dessen, M. & Polonia, A. (2007). Família e Escola como contextos de desenvolvimento humano. *Paidéia, Ribeirão Preto*, v. 17, n. 36, p. 21-32
- Estrela, M.T. (2010). *Profissão docente: dimensões afetivas e éticas*. Porto: Areal Editores.

- Extremera, N. & Fernández-Berrocal, P. (2004). La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33, 1-10.
- Fernández-Berrocal, P., & Extremera, N. (2002). La inteligência emocional como una habilidade essencial en la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29,1-6.
- Ferreira, S. (2007). *Os recursos didácticos no processo de ensino-aprendizagem. Estudo de caso da Escola Secundária Cónego Jacinto*. Universidade Jean Piaget de Cabo Verde: Campos Universitário da Cidade da Praia.
- Formosinho, J. (1998). Educação para Todos – O Ensino Primário, de Ciclo único do Ensino Básico a Ciclo Intermédio da Educação Básica. Cadernos PEPT. Lisboa: Editora Ministério da Educação.
- Freitas, E.; Simões, M.; & Martins, M. (2011). *Impacto de um programa de competências pessoais e sociais em crianças de risco*. Comunicação apresentada ao XI Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia, La Coruña.
- Freitas-Magalhães, A. (2007). *A Psicologia das Emoções: O Fascínio do Rosto Humano*. Porto: Edições Universidade Fernando Pessoa.
- Garcia, A. (2003). *Escolas e culturas: as possibilidades emancipatórias dos/nos currículos praticados*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- Garcia-Serpa, F.A. (2001). *Investigando diferentes indicadores de empatia em meninos e sua relação com a empatia e ações educativas dos pais*. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.
- García, M. (2003). La educación emocional: conceptos fundamentales. *Revista Universitaria de Investigación*, 4(2).
- Gardner, H. (1999). *Arte, Mente e Cérebro – Uma abordagem cognitiva da criatividade*. Porto Alegre: ArtMed Editora.

- Garmendia Iturrioz, I. (2008). Programa Inteligência Emocional. Educação Primária, 1.º ciclo, 6-8 anos. Gipuzkoa: Gipuzkoako Foru Aldundia.
- Goldstein, A.P.; & Michaels, G.Y. (1985). *Empathy: development, training, and consequences*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Goleman, D. (2000). *Trabalhar com Inteligência Emocional*. Lisboa: Temas e Debates.
- Goleman, D. (2003). *Inteligência emocional*. Lisboa: Temas Editoriais.
- Goleman, D. (1996). *Inteligência emocional*. Lisboa: Círculo de leitores.
- Gottman, J. & Declaire, J. (2000). *A Inteligência Emocional na Educação*. Cascais: Pergaminho.
- Graells, P. (2000). *Los Medios Didácticos y los Recursos Educativos*. Departamento de Pedagogia Aplicada, Facultad de Educación, UAB.
- GROP. (2010). *Actividades para o desenvolvimento da inteligência emocional nas crianças*. Lisboa: Arteplural Edições.
- Hernández, C. & Guárate, A. (2017). *Modelos Didácticos para situaciones y contextos de aprendizaje*. Madrid: Narcea, S.A. De Ediciones.
- Hilário, A. (2012). *Práticas de Educação Emocional no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Dissertação de Mestrado. Beja: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Beja.
- Jorge, S. (2011). *Literacia Emocional nos Adolescentes: A Emoção como Sustentáculo para a Aprendizagem e o Sucesso Escolar...?* Dissertação de Mestrado. Universidade da Madeira.
- Justo, A.; Carvalho, J.; & Kristensen, C. (2014). Desenvolvimento da empatia em crianças: a influência dos estilos parentais. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 15(2), 510-523.
- Knafo, A.; Zahn-Waxler, C.; Hulle, C.V.; Robinson, J.L.; & Rhee, S.H. (2008). The Developmental Origins of a Disposition Toward Empathy: Genetic and Environmental Contributions, *Emotion*, 8, 737–752.

- Kowalski, I. (2000). Educação estética: a fruição nos primeiros anos do ensino básico, in Vários, *Educação pela Arte. Estudos em homenagem ao Dr. Arquimedes da Silva Santos*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Leal, M. (2000). Educação pela Arte: Porquê e para quê? in Vários, *Educação pela Arte. Estudos em homenagem ao Dr. Arquimedes da Silva Santos*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Ledoux, J. (1996). *O cérebro emocional. Os misteriosos alicerces da vida emocional*. São Paulo: Ojetiva.
- Lopes, J.; Rutherford, R.; Cruz, M.; Mathur, S.; & Quinn, M. (2006). *Competências Sociais: Aspectos comportamentais, emocionais e de aprendizagem*. Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Lopes, M. (2011). *O Saber Dramático: A Construção e a Reflexão*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian – Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
- Magalhães, O. (2007). A especificidade do currículo nos processos de monodocência do 1.º CEB. In C. Leite & A. Lopes. (Org). *Escola, Currículo e Formação de Identidades*. (pp.155-171). Porto: Edições ASA.
- Masten, A.S. & Coatsworth, J.D. (1998). The development of competence in favorable and unfavorable environments. *American Psychologist*, 53(2), 205–220.
- Mayer, J. & Salovey, P. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185-221.
- Mayer, J., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence* (pp. 3-31). New York: Basic Books.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2004). Emotional intelligence: Theory, findings, and implications. *Psychological Inquiry*, 15(3), 197-215.
- McDonald, N.; & Messinger, D. (2011). The development of empathy: How, when, and why. In A. Acerbi, J.A. Lombo, & J.J. Sanguinetti (Eds), *Moral Behavior and Free*

- Will: A Neurobiological and Philosophical Approach* (pp 341-368). Morolo: IF-Press.
- McPherson Frantz, C.; & Janoff-Bulman, R. (2000). Considering both sides: The limits of perspective taking. *Basic and Applied Social Psychology*, 22, 31–42.
- Melo, M. (2005). *A Expressão Dramática. À procura de percursos*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Miller, P.A.; & Eisenberg, N. (1988). The Relation of Empathy to Aggressive and Externalizing/Antisocial Behavior. *Psychological Bulletin*, 103, 324-344.
- Ministério da Educação. (1992). *A Educação Física no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Direcção Geral dos Ensinos Básico e Secundário.
- Mogensen, F. & Schnack, K. (2010). The action competence approach and the ‘new’ discourses of education for sustainable development, competence and quality criteria. *Environmental Education Research*, 16(1), 59-74.
- Mora, F. (2013). *Neuroeducación. Solo se pode aprender aquello que se ama*. Madrid: Alianza editorial.
- Morales, M. & López-Zafra, E. (2009). Inteligencia emocional y rendimiento escolar: estado actual de la cuestión. *Revista Latino Americana de Psicología*, 41(1), 69-79.
- Moreira, P. (2016). *Emoções e Sentimentos Ilustrados*. Para trabalhar com crianças entre os 4 e os 10 anos. Porto: Porto Editora.
- Motta, D.C.; Falcone, E.; Clark, C.; & Manhães, A. (2006). Práticas educativas positivas favorecem o desenvolvimento da empatia em crianças. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v.11, n.3, p. 523-532.
- Neves, M. (2007). *Organização de Trabalho na Sala de Aula*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Nunes-Valente, M. & Monteiro, A.P. (2016). Inteligência Emocional em Contexto Escolar. *Revista Eletrónica de Educação e Psicologia*, Volume 7, p. 1-11.

- Oliveira, R. (2010). *Realidades da profissão do professor numa escola para todos*. Consultado em 1 de março de 2018, acedido em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ea000686.pdf>
- Oliveira, M. & Milhano, S. (org.). (2010). *As Artes na Educação: Contextos de Aprendizagem promotores de Criatividade*. Leiria: Folheto Edições e Design – Centro de Investigação Identidades e Diversidades.
- Pacheco, C.C. (2015). *O papel das competências emocionais no processo de autoeficácia académica em crianças do 1.º ciclo do ensino básico*. Dissertação de Mestrado. Universidade dos Açores.
- Pacheco, J. (1993). *O pensamento e a ação do professor em formação*. (Tese de doutoramento). Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, Braga.
- Pavarino, M.G. (2004). *Agressividade e empatia: um estudo com crianças pré-escolares*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.
- Pavarino, M.G.; Del Prette, A.; & Del Prette, Z.A P. (2005). O desenvolvimento da empatia como prevenção da agressividade na infância. *PSICO*, Porto Alegre, v.36, n.2, p. 127-134.
- Pereira, A.I. F. (2007). *Crescer em relação: estilos parentais educativos, apoio social e ajustamento – Estudo longitudinal com crianças em idade escolar*. Dissertação de Doutoramento, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra. Consultado em 1 de março de 2018, acedido em: <http://hdl.handle.net/10316/7477>
- Pereira, C. & Valcárcel, R. (2017). *Emocionário. Diz o que sentes*. Lisboa: Texto Editores.
- Peres, A. (1999). *Educação Intercultural: utopia ou realidade?* Porto: Profedições.

- Pérez-González, J. (2008). Propuesta para la evaluación de programas de educación socioemocional. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*. N.º 15, Vol 6 (2) 2008, pp: 523-546
- Piaget, J. (1987). *Seis estudos de Psicologia*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Piaget, J. (1994). *O juízo moral na criança*. São Paulo: Summus.
- Pombo, O., Guimarães, H., Levy, T. (1994). *Interdisciplinaridade – Reflexão e Experiência*. Lisboa: Texto Editora.
- Queirós, M. (2014). *Inteligência Emocional. Aprenda a ser Feliz*. Porto: Porto Editora.
- Quinquiolo, N. (2017) O papel do professor como mediador de conflitos entre crianças da educação infantil. *Revista de Ciências Humanas – Educação e Desenvolvimento Humano – UNITAU, Taubaté/SP - Brasil*, v. 10, n 1, edição 18, p. 116 - 125, Junho.
- Reis, M. P. (2008). *A relação entre pais e professores: Uma construção de proximidade para uma escola de sucesso*. Málaga: Universidade de Málaga. Consultado em 1 de março de 2018, acessado em: <http://hdl.handle.net/10400.26/2238>
- Rêgo, C. & Rocha, N. (2009). Avaliando a educação emocional: subsídios para um repensar da sala de aula. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, 17(62), 135-152.
- Roldão, M. (2000). Gestão curricular: A especificidade do 1.º ciclo. In Graça Aníbal (Coord.), *Gestão curricular no 1.º ciclo*. Monodocência - Coadjuvação (pp. 15-30). Lisboa: ME/DEB.
- Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. The Guidford series on social and emotional development. New York: Guildford Press.
- Salovey, P. & Mayer, J. D. (1990). *Emotional intelligence. Imagination, Cognition, and Personality*, 9, pp. 185-211.
- Sanches, I. (2001). *Comportamentos e Estratégias de Actuação em Sala de Aula*. Porto: Porto Editora.

- Santos, B.F. (2018). Educação emocional: uma breve discussão. *Revista Espaço Acadêmico*, n.204, maio, p. 37-50.
- Santos, A. (2016). *Especificidades da Educação das Expressões nas concepções de docentes do 1º CEB*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação não publicada. Universidade do Porto. Consultado em 27 de março de 2018, acessado em: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/85749/2/145983.pdf>
- Santos, A. (2000). Educação pela Arte: Porquê e para quê? in Vários, *Educação pela Arte. Estudos em homenagem ao Dr. Arquimedes da Silva Santos*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Schaffer, M.; Clark, S.; & Jeglic, E.L. (2009). The role of empathy and parenting style in the development of antisocial behaviors. *Crime & Delinquency*, 55, 586-599.
- Serrano, G. (2004). *Investigación cualitativa. Retos e Interrogantes*. Madrid: Ed. La Muralla.
- Silva, C. (2011). *Estudo de competências emocionais e sua correlação com o auto-conceito*. Dissertação de Mestrado. Universidade Fernando Pessoa, Porto.
- Silva, L. (2006). Jogos e situações-problema na construção das noções de lateralidade, referências e localização espacial. In: Castellar, S. *Educação geográfica: teorias e práticas docentes*. São Paulo: Editora Contexto.
- Sousa, A. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação. Bases Psicopedagógicas*. Coleção Horizontes Pedagógicos. 1.º volume. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sousa, A. (2009). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Souza, S. E. (2007). O uso de recursos didáticos no ensino escolar. In: I Encontro de Pesquisa em Educação, IV Jornada de Prática de Ensino XIII Semana de Pedagogia da UEM: “Infância e Práticas Educativas”. Arq Mudi, 11(Supl.2) p.10-4.
- Strecht, P. (2005). *Vontade de ser: textos sobre a adolescência*. Coimbra: Assírio & Alvim.

- Strecht, P. (1995). *Para Uma Escola Feliz - Uma Abordagem Psicodinâmica sobre Dificuldades na Iniciação à Aprendizagem Escolar*. Lisboa: Escola Profissional Vale do Rio.
- Teixeira, M. (2010). *Estudo sobre a eficácia de um programa de inteligência emocional no auto-conceito de alunos do 2º ciclo do ensino básico*. Dissertação de mestrado. Porto: Universidade Fernando Pessoa.
- Taylor, M., Lussier, G. L. & Maring, B. L. (2003). The distinction between lying and pretending. *Journal of Cognition and Development*, 4(3), 299-323. doi: 10.1207/S15327647JCD0403_04
- Vieira, R. (2015). Antropologia e educação intercultural: Reflexão sobre o trabalho docente em contextos de diversidade. In Lopes, A., Pereira, F., Freitas, M., & Freitas, A. (Eds.). *Trabalho Docente, Subjetividade e Formação*. Maceió: Mais Leitura Editora.
- Viscovini, R. (2009). Recursos pedagógicos e atuação docente. *IX EDUCERE*. Curitiba.
- Vallés, A & Vallés, C. (2000). *Inteligencia Emocional. Aplicaciones Educativas*. Madrid: Editorial EOS.
- Vallés, A & Vallés, C. (2003). *Psicopedagogia de la Inteligencia Emocional*. Valencia: Promolibro.
- Warden, D.; & Mackinnon, S. (2003). Prosocial children, bullies and victims: An investigation of their sociometric status, empathy and social problem-solving strategies. *British Journal of Developmental Psychology*, 21, 376- 385.
- Webster-Stratton, C. (2017). *Como promover as Competências Sociais e Emocionais das Crianças*. Braga: Psiquilibrios Edições.
- Woods, P. (1998). *La escuela por dentro: la etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Ed. Paidós.
- Zabala, A. (2010). *A Prática Educativa. Como ensinar*. Porto Alegre: Artmed.

Zabalza, M. (2003). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Colecção Perspectivas Actuais, 7ª edição. Porto: Edições Asa

Legislação:

Lei nº 46 / 86, de 14 de outubro, Lei de Base do Sistema Educativo.

ANEXOS

**ANEXO I – REFLEXÃO INDIVIDUAL, 4.^a SEMANA DE INTERVENÇÃO
PARTILHADA, PPI**

ANEXO II – REFLEXÃO INDIVIDUAL, 6.^a SEMANA DE INTERVENÇÃO, PPI

ANEXO III – REFLEXÃO DA 2.ª QUINZENA DE INTERVENÇÃO, PORTUGUÊS
6.º ANO

**ANEXO IV - REFLEXÃO INDIVIDUAL, 1.^a SEMANA DE INTERVENÇÃO
PARTILHADA, PPII**

**ANEXO V - REFLEXÃO INDIVIDUAL, 3.^a SEMANA DE INTERVENÇÃO
PARTILHADA, PPII**

ANEXO VI – REFLEXÃO INDIVIDUAL, 5.^a SEMANA DE INTERVENÇÃO, PPII

ANEXO VII - REFLEXÃO INDIVIDUAL, 3.^a SEMANA DE COOPERAÇÃO, PPI

ANEXO VIII – PLANIFICAÇÕES DAS ATIVIDADE DO PROJETO “VAMOS DESENVOLVER A CONSCIÊNCIA EMOCIONAL”

ANEXO IX – TRANSCRIÇÃO DE ALGUNS EXCERTOS DE VÍDEO

ANEXO X – NOTAS DE CAMPO

