



ID 39

A construção da “ponte” entre as práticas curriculares e o desenvolvimento de competências socioemocionais

Sofia Pereira¹, Mónica Moreira²

¹Escola Jasmim, sofiapereira@escolajasmim.com

²Clínica Criar, mmoreira_psi@outlook.pt

Resumo: Com o trabalho intitulado de “A construção da “ponte” entre as práticas curriculares e o desenvolvimento de competências socioemocionais” pretendeu-se documentar um conjunto de experiências educativas desenvolvidas com uma turma de terceiro ano do 1º ciclo do Ensino Básico (CEB). As competências socioemocionais e académicas desenvolvem-se continuamente e estão profundamente interligadas. Ambas se desenvolvem no quotidiano enquanto surgem desafios sociais e oportunidades de ensino (Jones & Bouffard, 2012). Com base nesta premissa e partindo de algumas necessidades observadas no grupo surgiu esta intervenção, com objetivos amplos que iam desde as competências de comunicação, as capacidades de autorregulação, o respeito pelo outro, a gestão e resolução de conflitos e o desenvolvimento de competências curriculares. A equipa educativa composta pela psicóloga da escola e pela professora titular de turma traçou um conjunto de dinâmicas e estratégias, consoante a evolução de necessidades e respostas do grupo (levantadas através dos registos de conflitos nos tempos livres, preocupações debatidas na assembleia de turma e nas reuniões de equipa pedagógica). Estas dinâmicas passaram pela exploração de histórias como o livro *Gosto de ti (quase sempre)* de Anna Llenas que se assumiu como um elemento central, mas também abriu portas para a mobilização de um vasto número de recursos inspirados por outros livros ou projetos, de acordo com a intencionalidade pedagógica e didática do percurso traçado. Tendo as exigências do dia-a-dia do grupo como mote, este percurso incorporou a articulação de diferentes áreas do saber como o Português, a Matemática, as Artes Visuais, a Filosofia com Crianças e a Expressão Dramática/teatro. Entre os efeitos observados destacam-se as sinalizações do docente para a resolução de conflitos entre as crianças, a evolução dos temas abordados na assembleia de turma, as atitudes observadas na resolução de problemas e a mobilização das competências trabalhadas. Da mesma forma, analisa-se um leque variado de amostras de trabalho curricular e a evolução de competências dos alunos.

Palavras-chave: competências socioemocionais; práticas educativas; articulação; intervenção em contexto de turma.

The Construction of the *Bridge* between Curricular Practices and the Development of Socio-emotional Skills

Abstract: The work entitled “The Construction of the *Bridge* between Curricular Practices and the Development of Socio-emotional Skills”, aims to document a set of educational experiences developed with a third-year class of the Primary 1st cycle of Basic Education (CEB). Socio-emotional and academic skills develop continuously and are deeply interconnected. Both develop daily as social challenges and teaching opportunities arise (Jones & Bouffard, 2012). Based on this premise and starting from some needs observed in the group, this intervention was designed with broad objectives that ranged from the stimulation of communication skills, self-regulation skills, respect for others, conflict management and resolution, and the development of curricular skills. The educational team was composed of the school



psychologist and the class teacher, who designed several dynamics and strategies, depending on the evolution of the group needs and responses (surveyed through records of conflicts in free time, concerns discussed in the class assembly, and pedagogical team meetings). These dynamics included the exploration of stories such as the book “*Gosto de ti (Quase Sempre)*” by Anna Llenas, which became a central element but also opened doors for the mobilization of a vast number of resources inspired by other books or projects, according to with the pedagogical and didactic intention of the route outlined. With the group's day-to-day demands as its motto, this journey incorporated the articulation of different areas of knowledge such as Portuguese, Mathematics, Visual Arts, Philosophy with Children, and Dramatic Expression/theatre. Among the effects observed, the ability to resolve conflicts between children without recurring to the classroom teacher, the evolution of the topics covered in the class assembly, the attitudes observed in problem-solving, and the mobilization of the skills worked on stand out. Likewise, a wide range of samples of curricular work and the evolution of students' skills are analyzed.

Keywords: socio-emotional skills; educational practices; articulation; intervention in classroom context.

1. Introdução

Uma porção significativa do tempo e das principais interações sociais das crianças é vivida na escola, tornando-se este espaço um dos contextos mais importantes para o desenvolvimento socioemocional (Jones & Bouffard, 2010). Por sua vez, o sucesso neste contexto também depende das suas competências socioemocionais – prestar atenção, seguir instruções, interagir com os outros, gerir emoções, entre outros (McClelland, Tominey, Schmit & Duncan, 2017).

No sistema português, o movimento que integra a necessidade de intervenção socioemocional tem a sua legitimidade defendida no Decreto de Lei 54/ 2018 que preconiza a

“inclusão, enquanto processo que visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos, através do aumento da participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa” (n.º 1 do artigo 1.º).

Nesta lógica, a função dos docentes deve expressar-se por uma abordagem unificadora em que ocorra a monitorização, planeamento, instrução e modelagem integrada de competências académicas e socioemocionais. Este artigo visa apresentar uma intervenção orientada por estes princípios.

A intervenção visada foi realizada junto de uma turma do 1º Ciclo de Ensino Básico (CEB), da escola Jasmim, na qual foram destacados problemas de interação social e resolução de conflitos com impacto na experiência e concentração na sala de aula e manutenção de relações positivas entre os pares. Dada a complementaridade entre as competências



socioemocionais e acadêmicas, que se desenvolvem no cotidiano enquanto surgem desafios sociais e oportunidades de ensino e aprendizagem, foi traçada uma proposta integrada de intervenção nestas duas áreas (Jones & Bouffard, 2012). A articulação curricular promoveu uma aprendizagem holística levando à apropriação de conhecimentos por parte das crianças fomentando a capacidade de atribuir significado às situações vivenciadas no dia-a-dia. Esta articulação e interdisciplinaridade anteciparam e exigiram flexibilidade na gestão da planificação (Leite, 2012).

2. Enquadramento teórico

A experiência e participação ativa na vida escolar pode ser aterradora ou excitante para uma criança: as oportunidades para formar, manter e desfrutar de amizades com várias crianças, as oportunidades de aprendizagem de vários conteúdos e as múltiplas tarefas. A melhor abordagem para empoderarmos as crianças passa por criar um ambiente de relações saudáveis, promover a aprendizagem emocional, a adoção de um repertório de competências pró-sociais e envolvê-las em trabalho estimulante, criativo e motivador (Suckling & Temple, 2008).

Para tal, a abordagem do Modelo Social and Emotional Learning (SEL) tem sido amplamente explorada e disseminada na comunidade educativa internacional, surgindo vários programas e técnicas que podem ser direcionadas ao contexto escolar. Vários efeitos positivos são reportados nestes tipos de intervenções, desde efeitos a curto-prazo como a melhoria da atenção, o desenvolvimento de competências sociais e a redução de conflitos, até efeitos positivos a longo-prazo relacionados com a saúde mental, o ajustamento comportamental e rendimento académico (Jones & Bouffard, 2010).

2.1. Modelo SEL

O Modelo SEL integra programas que focam e abordam de forma articulada desenvolvimento de competências emocionais, sociais e cognitivas. Segundo vários autores, este integra três dimensões distintas, mas inter-relacionadas. As competências emocionais são processos que incluem conhecimento e expressão emocional, regulação emocional e comportamental, empatia e tomada de perspetiva. Competências sociais/interpessoais incluem a compreensão de pistas sociais, a interpretação do comportamento dos outros, a exploração de situações sociais, a capacidade de interagir positivamente com os outros e de executar comportamentos pró-sociais. As competências cognitivas, mais especificamente, a regulação cognitiva, integra competências como o controlo atencional, a inibição de



comportamentos desadequados, a memória de trabalho e a flexibilidade cognitiva (também referidas como funções executivas) (Jones & Bouffard, 2010; McClelland, et al., 2017).

Respeitando as orientações do Modelo SEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning [Casel], 2006), a própria cultura escolar da escola Jasmim integra no seu funcionamento a partilha de valores e preocupação com o desenvolvimento socioemocional. Tem como objetivos gerais “fomentar a educação para a cidadania nas relações entre os alunos e os restantes elementos da Escola, através da prática de valores de convivência cívica, de respeito pelo outro e pela diferença, de tolerância e diálogo”; “promover o desenvolvimento da autoconfiança, da autoestima, de relações baseadas no respeito por si e pelos outros”; “promover a aprendizagem cooperativa como um importante meio relacional, onde se torna possível construir relações de entreatajuda, de partilha e de solidariedade” (Projeto Educativo, 2022-2025, p.10).

Desta forma, nas reuniões, os docentes partilham uma visão articulada das suas expectativas e experiências relacionadas com o comportamento dos alunos e existe uma articulação contínua com os auxiliares não-docentes, responsáveis pela monitorização de tempos livres. Para além disso, na própria rotina escolar, estão integrados momentos de estímulo de regulação emocional e resolução de conflitos como a assembleia de turma ou o preenchimento do Jornal de Parede, que permitem aos docentes intervir diretamente sobre as temáticas e monitorizar as necessidades levantadas.

O modelo SEL pode ser também integrado nas práticas educativas ditadas pela legislação portuguesa no desenho de intervenções universais. A abordagem do Desenho Universal de Aprendizagem implica a compreensão de como cada aluno aprende, como percebe e analisa a realidade para o planeamento intencional, proativo e flexível de práticas e atividades, através do ajustamento de objetivos, métodos, materiais e formas de avaliação (Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação [DGE], 2018).; Aguilar, Melero & Perabá, 2020). Segundo as orientações do Ministério de Educação português, esta abordagem deve identificar e eliminar todas as barreiras à aprendizagem, assim como, potenciar a participação através de três princípios base: a) disponibilização de múltiplos meios de envolvimento para incentivo de interesse, à autorregulação e suporte ao esforço e persistência; b) disponibilização de múltiplos meios de representação, para oferecer opções para a perceção, para a linguagem e para a compreensão; c) disponibilização de múltiplos meios de ação e expressão, ou seja, para participarem na aprendizagem e expressarem o que aprenderam através de meios como a atividade física, diferentes suportes para a expressão e comunicação, assim como, diferentes opções para estímulo das funções executivas (Ministério da Educação/Direção-Geral da



Educação [DGE], 2018).

2.2. Processamento da Informação Social

Tendo em conta os objetivos de intervenção discutidos, foi necessário adotar uma perspectiva explicativa ampla do funcionamento social/ interpessoal, que integrasse o papel das diferentes competências sociais, emocionais e cognitivas. O Modelo de Processamento de Informação Social (Crick & Dodge, 1994; Lemerise & Arsénio, 2000) integra estas competências, assim como, esquematiza e ordena os passos que estão na origem do comportamento social sem “mecanizar” o modelo ao formato linear e dando relevância ao processamento paralelo de vários estímulos (Figura 1) (Cooke, 2017). Segundo estes autores, o comportamento está dependente do contexto social e das relações sociais em que o mesmo ocorre, e da interpretação da informação, até à tomada de decisão e expressão de respostas, ocorre um processo por várias fases, que é afetado pelas emoções e memórias de cada indivíduo.

Figura 1 – Modelo de Processamento de Informação Social (Crick & Dodge, 1994; Lemerise & Arsénio, 2000)



Mais ainda, apesar de não se seguir cronologicamente a ordem destas fases, o conhecimento sobre as mesmas foi fundamental para o planeamento, seleção e construção de técnicas e atividades. Atendendo a que os programas com maiores efeitos seguem como diretrizes (1) a sequenciação de atividades coordenadas e orientadas para competências, (2) a inclusão de formas ativas de aprendizagem, (3) atividades focadas no desenvolvimento de uma ou mais competências sociais e (4) explícitas sobre o direcionamento de habilidades específicas (Dulark et al., 2011, citado em Jones & Bouffard, 2012).



3. Metodologia de investigação

A escola onde as experiências de aprendizagem descritas foram desenvolvidas, escola Jasmim, procura desenvolver um projeto dinâmico, flexível e inovador. É uma

“escola aberta à reflexão, avaliação crítica e mudança, procurando de forma permanente, não só a melhoria do processo de ensino-aprendizagem, como a transmissão de valores que conduzam à formação de cidadãos responsáveis, tolerantes, solidários e conscientes dos seus direitos e deveres” como se pode ler no seu Projeto Educativo (PE) (Projeto Educativo, 2022-2025).

Neste contexto, o professor assume uma agência reflexiva constante, atento às necessidades e potencialidades do grupo, imbuído na mudança, procurando recriar a escola, transformando as necessidades e potencialidades em significativas oportunidades de aprendizagem (Elliott, 2000; Vieira & Moreira, 2011). “No coração da mudança” educativa está a Metodologia de Investigação-Ação (MIA) (Máximo-Esteves, 2008, p. 9). O professor torna-se sujeito da sua investigação para “agir e investigar a ação para a transformar; formar na ação transformando-a

[e] investigar a transformação para reconstruir o conhecimento praxiológico” (Máximo-Esteves, 2008, p. 11).

A MIA parte das situações vividas na prática docente, procura diagnosticar e interpretar o que ocorre para chegar a uma resposta devidamente contextualizada e adequada ao ponto de partida. Todavia, não se fecha este ciclo, abre portas para novos ciclos com a redefinição do problema inicial (Elliott, 2000). Desta metodologia fez parte uma sucessão encadeada de etapas de planificação, ação, observação e reflexão na procura de uma melhor resposta educativa, por parte da equipa educativa e multidisciplinar (Kemmis, 1988).

Através da observação num campo de investigação grupal, direta, dado que houve contacto direto com o objeto de observação, e participante, quanto à atitude do observador, foi possível traçar a caracterização do grupo e denotar fragilidades (Estrela, 1994; Trindade, 2007). A turma do terceiro ano do primeiro ciclo do ensino básico era constituída por 17 crianças, das quais 7 rapazes e 10 raparigas, com idades compreendidas entre os 8 e os 9 anos. Uma turma muito dinâmica e heterogénea em termos de maturidade emocional e estilos de aprendizagem, com uma postura crítica e criativa acentuada face às situações do mundo envolvente, bem como face às atividades e experiências de aprendizagem. Já no segundo ano de escolaridade, se observavam dificuldades ao nível emocional, social e relacional, o que despertou o olhar atento da professora titular e da psicóloga da escola que iniciaram, desde



logo, este processo de investigação-ação.

O presente artigo debruça-se sobre o trabalho desenvolvido com o terceiro ano, onde através do aumento de conflitos verbais, sobretudo nos momentos de recreio, disparou entre diferentes elementos, a persistência dos mesmos e a sua influência no contexto de sala de aula e familiar (preocupação partilhada por alguns pais). Estas preocupações foram debatidas na assembleia de turma e nas reuniões de equipa pedagógica, identificando-se dificuldades na comunicação entre pares, na autorregulação, no respeito pelo outro, na gestão e resolução de conflitos. Face a este cenário, surgiu o intuito de delinear uma intervenção universal para o contexto desta turma, dado que, este tipo de abordagem é de efeito mais amplo e está na base do tipo de intervenções em contexto escolar.

O processo de planificação previu a ação, subjacente ao processo de reflexão para a ação, partindo da realidade e traçando objetivos de desenvolvimento de competências e aprendizagens a atingir. Privilegiando a articulação de saberes, as atividades foram delineadas com base também na pesquisa de outros projetos já implementados no mesmo âmbito. Já na ação, a observação dos resultados das atividades desenvolvidas, descritos adiante, exigiram uma reflexão na ação e deram pistas constantes para a prospeção da ação futura. A reflexão sobre e para a ação, posterior à mesma, permitiu analisar a resposta e evolução do grupo, redefinindo constantemente os objetivos levando à reestruturação da ação, iniciando um novo ciclo de investigação-ação (Alarcão, 1992; Kemmis, 1988).

O trabalho colaborativo entre a equipa educativa traduzido pela interação de múltiplos olhares reflexivos e sistemáticos perpassou todo o processo de investigação-ação, algo frutífero para atingir o primordial objetivo, a melhoria de uma prática contextualizada, dando resposta às necessidades do grupo (Ribeiro, Claro & Nunes, 2007).

4. Apresentação e análise dos resultados

O conjunto de experiências educativas desenvolvidas com a turma resultaram de um processo cíclico de investigação-ação, mas procuraram responder também a todas as fases do modelo de processamento de informação social de acordo com as necessidades evidenciadas pela turma (Crick & Dodge, 1994; Lemerise & Arsénio, 2000). Por seu turno, as atividades desenvolvidas procuraram também correlacionar as competências socioemocionais e académicas dado que se desenvolvem continuamente e estão profundamente interligadas. Ambas se desenvolvem no quotidiano enquanto surgem desafios sociais e oportunidades de ensino e aprendizagem (Jones & Bouffard, 2012). Com base nesta premissa, e partindo de algumas necessidades observadas no grupo, surgiu esta



intervenção que se intitula por construção da “ponte” entre as práticas curriculares e o desenvolvimento de competências socioemocionais.

Memória e Emoções

Todo o processo de resposta, desde a recepção da informação do outro e a sua análise até à seleção e execução de uma resposta comportamental está condicionada por características individuais biológicas (temperamento e regulação emocional), competências cognitivas, como as suas capacidades atencionais (capacidade de “detetar” pistas) e o seu banco de memórias experiências anteriores (Crick & Dodge, 1994; Lemerise & Arsénio, 2000). Ou seja, pode haver um enviesamento na análise e interpretação e, conseqüentemente, na resposta.

Atentando a isso, recorreu-se a contos para explorar com as crianças dimensões para o estímulo da cognição social, da interpretação (destaque de pistas), do autoconhecimento, da automonitorização e da autorregulação. No processo de leitura de obras literárias, é ativada a memória do leitor e o seu cérebro reage como se estivesse a experienciar as emoções do enredo porque são mobilizados neurónios-espelho (Mar & Oatley, 2008). Desta forma, a literatura infantil oferece à criança a oportunidade de conhecer situações com que se identifique de forma empática ou, por outro lado, novas situações que, com o apoio do adulto, pode explorar, estabelecendo analogias entre o que é real e ficcional, reconhecendo causas e conseqüências dos estados emocionais das personagens (Riquelme & Munita, 2017).

A obra *Novelo de Emoções* de Elizabete Neves foi explorada no segundo ano de escolaridade, já a obra *Gosto de ti (quase sempre)* de Anna Llenas foi o mote para este projeto na sessão de Filosofia com Crianças (Neves, 2019; Llenas, 2020). Na agenda de discussão para o diálogo filosófico surgiram questões como: “Os amigos precisam de ser iguais para serem amigos?”; “Temos de confiar sempre?”; “Porque é que eles se aborreceram facilmente?”; “Porque é que conseguiam fazer sempre as pazes?”. Perguntas, entre tantas outras, pertinentes para um diálogo onde se aguçou, desde logo, o pensamento crítico e criativo.

A partir do enredo, as crianças realizaram um questionário onde se posicionaram atendendo à semelhança de características com as personagens da história (pirilampo ou bicho-de-conta), promovendo o autoconhecimento (Figura 2). Mais tarde, em colaboração com as famílias, responderam a um desafio onde apontaram as dificuldades que sentiam no relacionamento com os outros e as qualidades que facilitavam a relação com os pares. Depois de um levantamento das características psicológicas registadas pelas crianças no desafio anterior, partiram para a construção, em grande grupo, de um diagrama de *Venn*, em articulação com a área curricular de matemática, com as características de cada grupo de



personagens, como se pode ver na *Figura 3*. Ao longo da discussão, as crianças procuravam representar as características no diagrama fazendo analogias com as suas próprias características e davam exemplos pessoais, aprimorando o seu autoconhecimento. Por seu turno, também se depararam com características comuns aos dois tipos de personagem da história.

Figura 2 – Preenchimento dos questionários



Figura 3 – Diagrama de Venn construído



Procurando atuar no campo da autorregulação, as crianças tiveram oportunidade de explorar técnicas de relaxamento e autocontrolo com a psicóloga em sala. Nomeadamente, seguindo a abordagem do *Mindfulness*, em que se orienta as crianças para um processo ativo de controlo atencional e de consciência do meio envolvente, passando pelo foco de análise de estímulos externos (sons, cheiros, imagens, etc.) e estímulos internos (sensações corporais, pensamentos, emoções, etc.) e a sua aceitação (Hooker & Fodor, 2008). Esta capacidade permite às crianças processar a informação sobre várias perspetivas, acrescentando-as às suas bases de conhecimentos e aumentando a sua criatividade. Desta forma, foram desenvolvidas técnicas de relaxamento muscular progressivas e técnicas para a monitorização do foco atencional, da memória e da atenção para potenciar as capacidades de automonitorização e autorregulação cognitiva, física e comportamental das crianças (Napoli, Krech & Holley, 2005).

Fomentando o estímulo da cognição social e da automonitorização, explorou-se a metáfora de que cada um tem um “habitat” perfeito para ser feliz. Através da psicoeducação, as crianças tiveram oportunidade de analisar duas plantas diferentes e reconhecer que cada uma tem as suas características próprias, o seu temperamento, se se estabelecer uma analogia com a vida humana, emergindo a necessidade de respeitar a individualidade. O “habitat” constitui, assim, o ambiente com condições favoráveis, ideais e próprias para um bom funcionamento, para que cada um se sinta bem. O grupo foi chamado a refletir sobre quais as sementes que precisavam de semear e criar no seu *habitat*, surgindo respostas como “atenção aos outros”, “calma”, “amor”, “compreensão”, “gratidão”. Por outro lado, refletiu



sobre os riscos de poluição analisando “conflitos”, “cansaço”, “solidão”, “dificuldade em gerir a raiva”, “competição” como fatores que poderiam estar a pôr em risco o seu habitat e a poluir a sua felicidade (Conangia & Soler, 2013).

Fases I e II - Codificação e Interpretação de Estímulos

As primeiras fases do modelo de processamento da informação social prendem-se com a codificação da informação recebida e a interpretação desse comportamento, percebendo a sua intenção, como um comportamento agressivo, provocador ou pró-social (Crick & Dodge, 1994; Lemerise & Arsénio, 2000). Neste sentido, exploraram-se as pistas para as quais as crianças devem estar atentas no comportamento do outro para uma melhor interpretação. Desenvolveram-se atividades como a determinação de palavras-ponte e palavras-dardo a partir de palavras e expressões ditas pelas crianças (Conangia & Soler, 2013). Por um lado, palavras que aproximam do outro e alimentam uma relação e, por outro, palavras que picam e ofendem, respetivamente. É de realçar que este registo ficou disponível e as crianças acrescentaram palavras ao longo do ano letivo, abrindo espaço para a reflexão e discussão contínua sobre esta dinâmica. Na listagem das palavras-ponte podiam ler-se palavras como “escuta-me”, “ajuda-me”, “para”, “por favor”, “obrigado/a” e nas palavras-dardo “inútil”, “estúpido”, “burro” (Figura 4).

Figura 4 – Palavras-ponte e palavras-dardo





Em articulação com um outro projeto da turma, as crianças foram cirurgiãs das emoções, analisando diversos quadros num museu criado na sala de aula, *dissecando* as emoções que sentiam ao observá-los através de um código de cores. Seguiu-se um diálogo sobre a variedade de cores atribuídas a cada quadro onde as crianças depreenderam rapidamente que era fruto da sua interpretação individual, consequência dos seus gostos e/ou do que estavam a sentir. Depois, partiram para a pintura das suas próprias obras onde refletiram sobre a concordância ou falta dela nas emoções apontadas pelos colegas aos seus quadros (Figura 5).

Exploraram, ainda, três tipos de óculos invisíveis de interpretação: bajuladores, choramingas e óculos da verdade (Isern, 2023). Construíram os seus próprios óculos e escreveram um pequeno texto sobre eles, como se pode observar na *Figura 6*. “Os meus óculos são choramingas, eu estou quase sempre triste, vejo que quase todos são melhores e eu não sirvo para nada.”; “Os meus óculos são da verdade (...) às vezes, uso em demasia e faço coisas sem querer. (...) Tento ir variando entre óculos para não exagerar.”; “Estes óculos são para quando tiro os óculos choramingas. Eu ponho logo estes óculos porque eles têm um pouco de bajuladores e um pouco de verdade. Assim, eu sinto-me boa, vejo o mundo e os outros felizes e já não me sinto tão má.” Foram alguns dos excertos dos textos das crianças que davam conta da sua capacidade de reflexão sobre o seu próprio processo de interpretação das situações. Com a partilha e um pequeno exercício de interpretação de situações usando os seus óculos, as crianças perceberam que nem todas usam o mesmo tipo de lentes ao mesmo tempo, o que pode levar a um choque de visões sobre a mesma situação. Do mesmo modo, não usam sempre as mesmas lentes, podem ser influenciadas pelo que sentem. Ainda assim, todas as lentes são necessárias em diferentes doses.

Figura 5 – Atividade cirurgiões da emoções



Figura 6 – Óculos e registo de uma criança





Fase III - Clarificação de Objetivos

Após a interpretação do comportamento do colega, a criança forma o seu objetivo, que pode passar pela manutenção da relação ou o conflito e quebra de laços. A natureza dos laços emocionais prévios à interação em análise pode enviesar os objetivos, sendo importante fomentar vínculos de amizade ou o sentimento de pertença do grupo turma para estimular ao comportamento pró-social (Crick & Dodge, 1994; Lemerise & Arsénio, 2000). Crianças com um histórico de violência tendem a selecionar diferentes objetivos em relação aos seus pares visto que não estão tão interessados na inclusão social (Cooke, 2017). Para reforçar o sentido de grupo e a coesão grupal, recorreu-se à metáfora da ponte onde, de mãos dadas, o grupo tinha de passar por diversos desafios sem quebrar a ponte com os colegas (Conangia & Soler, 2013). Realizaram-se, ainda, outros jogos de grupo como o jogo dos jacarés, um jogo dramático na sala de aula transformada num pântano com jacarés. As cadeiras eram barcos e as crianças tinham que se mover de cadeira em cadeira, se caíssem eram comidas pelos jacarés. Não podiam falar nem arrastar cadeiras, porque o barulho atraía os jacarés, apenas podiam comunicar com gestos e, em equipa, deviam conseguir chegar todos a um ponto da sala pré-estabelecido (Raimundo, 2019). Revelaram-se desafios difíceis, numa primeira fase, principalmente para determinadas crianças com mais dificuldade no trabalho colaborativo.

Fases IV e V - Construção de Resposta e Tomada de Decisão

No que concerne à construção de resposta e tomada de decisão, é importante atentar que estas fases estão condicionadas pelas crenças de autoeficácia, os objetivos para a ação e a previsão de resultados, assim como, a intensidade de emoções sentidas e a capacidade de regulação emocional de cada criança (Lemerise & Arsénio, 2000). Dessa forma, as técnicas exploradas pelo grupo caracterizaram-se por diferentes graus de estruturação - desde técnicas mais fechadas, com uma autoinstrução direta e clara para orientar o indivíduo, a técnicas que potenciavam um diálogo estruturado focado nas experiências (i.e, situação, interpretação e emoções sentidas). A técnica dos degraus e da voz de robot são exemplos de técnicas de comunicação mais fechadas, que as crianças aprenderam explicitamente a utilizar em situações em que se sintam impelidas a fazer algo que não querem ou que não é do seu agrado. Com declarações breves e repetitivas, e de forma assertiva, as crianças demarcavam a sua posição que o par teria de respeitar, vencido pelo cansaço da repetição da voz de robot. Por outro lado, a técnica dos degraus permitiu às crianças definir limites através de declarações graduais por etapas, para que o outro retivesse o que estava a dizer, uma vez que



numa situação de tensão, selecionar as palavras certas a dizer é um desafio difícil. Exemplificando: “Para com isso. Eu não gosto.”; “Para com isso agora ou vou contar à professora.”; “Vou contar à professora agora.”

(Suckling & Temple, 2008). Estas técnicas foram abordadas com as crianças através da expressão dramática, partindo da problematização das técnicas exploradas para a dramatização de situações criadas pelas crianças com base nas suas experiências pessoais e sociais (Figuras 7 e 8).

Ao nível das técnicas que potenciam um diálogo estruturado focado nas experiências, os passos da assertividade apoiaram a estruturação do discurso das crianças. As crianças foram novamente chamadas a recriar uma situação, desta vez, entre as personagens da história explorada e a dar-lhe continuidade recorrendo aos passos da assertividade. A assertividade pode ser definida como a capacidade de expressar ambas as emoções negativas ou positivas em contexto interpessoal, sem a perda do reforço social (Bornstein, Bellack & Hersen, 1997). A assertividade pode ser também encarada como uma resposta autocontrolada, na qual o autoconhecimento e a empatia são importantes para a produção de consequências positivas, que promovam a aprovação social, visto que englobam a discriminação dos próprios sentimentos, dos sentimentos do interlocutor e das variáveis das quais esses sentimentos são sujeitos, facilitando a emissão de respostas que respeitem cada uma das partes (Marchezini-Cunha & Tourinho, 2010).

Figura 7 – Crianças a preencher os passos da assertividade



Figura 8 – Dramatização de situações



A título de exemplo, um grupo de crianças começou por descrever o que tinha acontecido: “Quando não me ouves...”. De seguida, partilhou o que sentiu, a emoção: “(...) sinto-me mal como se não valesse nada.”. No terceiro passo, disseram como gostariam que o outro tivesse feito ou comunicado, apresentando uma alternativa: “Gostaria que parasses de gritar e me



deixasses falar”. Por último, partilharam o que ambos ficariam a ganhar, uma consequência: “Se me ouvisses, ficávamos os dois a ganhar e íamos para a festa mais rápido.” (Raimundo, 2013).

Fase VI - Determinação Comportamental

A fase de concretização/operacionalização da resposta, também pode ser influenciada pelos fatores previamente mencionados. Por exemplo, crianças com comportamentos desajustados frequentes conseguem identificar, refletir e implementar comportamentos de acordo com as regras sociais, se regulados; mas, numa situação de elevada excitação, esse conhecimento pode não ser implementado. Neste âmbito, as crianças construíram a casa da palavra como espaço seguro para resolução de conflitos (Conangia & Soler, 2013). Um espaço limitado, construído pelas crianças, onde não havia condições para uma resposta física exacerbada, e em que esta configuração de espaço atuava como um lembrete das normas sociais (Figura 9). Neste local, as crianças eram desafiadas a encontrar-se para fazer uso das palavras-ponte, anteriormente referidas, para resolver o conflito com o outro. Um espaço onde tinham necessidade de se baixar para entrar, de se humildar e aproximar do outro para conversar. Este espaço foi deixando de ser utilizado ao longo do ano porque as crianças começaram a incorporar nas suas dinâmicas estas estratégias de resposta sem recorrer ao espaço físico dedicado à dinâmica. A professora titular presenciou momentos em que as crianças iam recorrer à rubrica “Acho mal” do jornal de parede para sinalizar um conflito e outros colegas, atentos à situação, sugeriram a ida à casa da palavra para tentar resolver o problema, primeiramente entre os envolvidos e mobilizando as estratégias exploradas no projeto.

Foi também criada a caixa das preocupações para a sala de aula, onde as crianças podiam deixar em anonimato, se assim o entendessem, as suas preocupações pessoais ou com os outros para as quais necessitavam de sugestões e/ou ajuda (Figura 10). Na caixa das preocupações foram deixadas sinalizações como: “Estou preocupado com o M, sinto que está triste”; “Nós estamos preocupadas com a forma como o M trata o F”.



Figura 9 – Construção da casa da palavra



Figura 10 – Caixa das preocupações



No final do ano letivo, depois de todas as dinâmicas apresentadas, as crianças foram desafiadas a participar no correio da amizade, escrevendo uma carta para um destinatário desconhecido, onde lhe pudesse dar alguns conselhos sobre como cuidar de uma amizade, articulando com os conteúdos da área curricular de português (Figura 11). Nas cartas das crianças ressaltaram interessantes resultados deste projeto. “Gosto de manter as minhas amizades cuidando dos meus amigos, estando atenta ao que eles me dizem e garantir que se sentem sempre bem.”; “Gosto de ouvir a opinião dos meus amigos e mesmo não estando de acordo, respeito a sua opinião.”; “Há dias em que podemos chatear-nos um bocadinho, mas não faz mal, depois resolvemos com calma e fica tudo bem!”; “Foi um ano de muitos desafios, mas o mais importante foi termos estado juntos.”; “Para continuarmos a manter a nossa amizade, temos que respeitar um ao outro, aceitar as nossas diferenças e tentar não ferir os sentimentos do outro. Nem sempre vai ser fácil, mas iremos conseguir.”; “Eu gosto de resolver os conflitos, primeiro falar com o outro e tentar resolver com a pessoa e, se não funcionar, falar com um adulto e tentar resolver.”; “É importante reconhecer quando agimos mal e saber pedir desculpa.” (Figura 12)

Figura 11 – Correio da amizade



Figura 12 – Criança a ler a carta que recebeu





Ao longo do projeto, explorando a expressão escrita e as diferentes partes do texto narrativo, as crianças, em conjunto com a professora titular, escreveram a história da turma, como forma de registo deste projeto. Numa fase inicial, escreveram a introdução e a situação problemática, identificando os problemas que se faziam sentir. Ao longo do processo, foram registando o desenvolvimento da história onde clarificavam as conclusões das dinâmicas desenvolvidas enquanto formas de resolução do problema. Por último, escreveram a conclusão da história, partindo das cartas escritas. A história escrita pela turma pode ler-se nos parágrafos que se seguem:

“Durante o terceiro ano, na Escola Jasmim, a nossa turma conheceu a história Gosto de ti (quase sempre). Com essa história descobrimos que não somos todos iguais. Um grupo de meninos e meninas tem mais características de pirilampo, outro tem mais de bicho-de-conta e alguns meninos e meninas têm características de ambos.

Os que têm mais características de pirilampo ora são mais impacientes, teimosos, corajosos, têm dificuldade em ouvir os outros e provocam mais conflitos. Por outro lado, os que têm mais características de bichos-de-conta ora são mais calmos, pacientes, gostam de ajudar e cuidar dos outros e evitam os conflitos.

Começaram a surgir alguns problemas que nos fizeram sentir tristes, com raiva e até medo. As nossas diferenças ficaram tão grandes que provocaram discussões, conflitos, ameaças, exclusão, troça, preconceitos e acusações.

Com a sessão de relaxamento percebemos que quando perdemos o controlo da atenção e do corpo, surgem os conflitos. Quando perdemos o controlo dos nossos pensamentos, eles são como bolas de sabão e as emoções tomam conta do nosso corpo e assumem o controlo. Para ser amigo e cuidar dos outros é necessário esforço. O primeiro esforço está em conhecer e controlar o nosso corpo.

Ao ser cirurgiões das emoções, descobrimos que não vemos e sentimos as situações da mesma forma e delas tiramos interpretações diferentes. Os óculos invisíveis ensinaram-nos que não usamos todos as mesmas lentes ao mesmo tempo, o que pode levar a um choque de visões e uma grande discussão. Por outro lado, todas as lentes são importantes, mas quando as usamos em demasia podem causar problemas. As emoções que sentimos também influenciam os óculos que usamos e podem ampliar os conflitos. Nessas situações, precisamos de parar e conversar com tranquilidade.

Aprendemos o valor da assertividade na resolução dos conflitos. Conhecemos os quatro passos para comunicar com os outros de forma assertiva: primeiro, devemos dizer o que aconteceu e, depois, como nos sentimos; no terceiro passo, dizemos como gostaríamos que



a outra pessoa tivesse feito ou comunicado de outra forma e, por último, partilhamos o que ambos ficaríamos a ganhar com isso.

Ser assertivo não é tarefa fácil e, por isso, aprendemos duas técnicas especiais que nos podem ajudar no futuro. Quando o outro não está a querer ouvir-nos, podemos criar uma resposta que repetimos como um *robot*, que resiste e não desiste. Com a regra dos três degraus aprendemos a importância de definir limites, pedindo para parar ou até pedindo a ajuda de um adulto ou amigo que esteja por perto.

A amizade é uma das melhores coisas do mundo, faz-nos felizes e dá-nos energia. A amizade alimenta-se de cuidado, atenção, carinho, respeito e preocupação. A troca de cartas, no final deste projeto, recordou-nos da importância da amizade e dos segredos para a manter fértil.

Foi um ano de muitos desafios, mas o mais importante foi termos estado juntos. A história Gosto de ti (quase sempre), apesar de ser curta, fez-nos embarcar numa grande viagem e trouxe-nos muitas aprendizagens. Será este o segredo dos livros?”.

Segundo Boscolo (2009) a motivação para a escrita pode ser aumentada através do significado atribuído à tarefa e ao poder de escolha. Assim sendo, a possibilidade de narrar episódios pessoais e a escrita de cartas podem ser oportunidades extremamente motivadoras para a expressão escrita. Mais ainda, existem vários estudos que reportam o poder terapêutico da escrita criativa aplicada a experiências negativas, equacionando que os seus efeitos se devem a múltiplas características da tarefa da escrita, entre as quais, o processamento cognitivo necessário para reorganizar e estruturar memórias negativas em esquemas mais adaptativos (Baikie & Wilhelm, 2005). Desta forma, a intervenção realizada com este grupo recorrendo à escrita uniu o incentivo à motivação para a escrita e a reorganização e formação de esquemas cognitivos adaptativos sobre as interações sociais.

5. Considerações finais

Os comportamentos sociais, ainda que aparentem ser impulsivos e sejam executados numa breve sequência de segundos, são, na verdade, resultado de um processo de várias fases. Este processo também é altamente influenciado por condições do contexto e das relações em que é desencadeado, pela capacidade biológica de regulação emocional e pelas próprias experiências anteriores do sujeito que o marcaram em termos de vivências emocionais e memórias. Dessa forma, a natureza comportamental é multifacetada e a resposta sobre a mesma deve incidir sobre todas as fases do processamento de informação



social e não apenas no resultado. Assim sendo, uma intervenção comportamental deve incidir sobre as dimensões definidas no modelo SEL: competências emocionais, competências sociais/interpessoais e competências cognitivas (Jones & Bouffard, 2010; McClelland, et al., 2017).

Na realidade escolar, as crianças são submetidas a múltiplas experiências com vários intervenientes. A presença de grupos heterogêneos e a necessidade de capacitar vários meios de envolvimento, representação e ação impelem os profissionais de educação a criar abordagens universais capazes de dar resposta aos diferentes perfis dos seus alunos. Na intervenção apresentada, tentou-se ilustrar diferentes estratégias diferenciadoras para potenciar a aquisição de competências de todos os elementos envolvidos. Mais ainda, utilizou-se como suporte o Modelo de Processamento de Informação Social para orientação e definição dos objetivos a atingir (Crick & Dodge, 1994; Lemerise & Arsénio, 2000). Este modelo revelou-se amplo sendo capaz de equacionar vários fatores do ambiente, assim como do processamento inconsciente, influenciado pelo papel das emoções, o que permite a sua integração nos modelos e práticas da psicologia da educação (Cooke, 2017).

A metodologia de investigação-ação permitiu o planeamento e monitorização paralelos ao processo de reflexão sobre as necessidades e as práticas, a fim de promover uma melhor resposta educativa com integração de objetivos de ensino-aprendizagem de competências socioemocionais e académicas. Os resultados observados remeteram para uma maior e melhor coesão grupal, uma redução de conflitos entre pares, uma maior autonomia na sua resolução e a adoção de ferramentas e estratégias para a preservação da relação social. Esta evolução foi gradual, diminuindo a necessidade de intervenção do adulto até à mobilização de outros colegas para suporte e a resolução independente entre elementos do conflito.

Apesar das vantagens associadas à metodologia utilizada, a complexidade deste processo refletiu-se numa necessidade de constante articulação e redefinição de papéis dos profissionais de educação (professora e psicóloga), dos conteúdos e dos objetivos, dada a imprevisibilidade do processo e da experiência partilhada dos intervenientes. O esforço envolvido constitui-se como um grande desafio em termos de gestão de tempo, recursos e diferentes graus de evolução entre as crianças. Outro foco desta intervenção poderia ter sido a recolha de dados adicionais, quantitativos, para um estudo mais aprofundado do seu grau de eficácia.

Seria importante alargar este tipo de iniciativas na esfera escolar, envolvendo de forma ativa e constante toda a equipa educativa (pessoal docente e não docente). A nível do contexto nacional, deveriam existir mecanismos para o desenvolvimento profissional



contínuo que capacitassem a maior articulação entre práticas curriculares e a formação cívica e socioemocional. Partindo desta premissa, seriam necessários órgãos e iniciativas para a partilha e reflexão sobre necessidades e práticas em contexto escolar.

6. Referências

- Alarcão, I. (1992). Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. In I. Alarcão, *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão* (pp. 9-39). Porto: Porto Editora.
- Aguilar, P. A., Melero, C. F., & Perabá, C. M. (2020). Neurodiversity as a teaching tool for educational inclusion. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, 6(1), 88-97.
- Baikie, K. A., & Wilhelm, K. (2005). Emotional and physical health benefits of expressive writing. *Advances in psychiatric treatment*, 11(5), 338-346.
- Bornstein, M. R., Bellack, A. S., & Hersen, M. (1977). Social-skills training for unassertive children: a multiple-baseline analysis 1. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 10(2), 183-195.
- Boscolo, P. (2009). Engaging and motivating children to write. In R. Beard, D. Myhill, M. Nystrand & J. Riley (Eds.), *The SAGE handbook of writing development*. (pp. 300-313). London: SAGE Publications
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2006). *Casel practice rubric for schoolwide self implementation*. Retirado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED505360.pdf>
- Conangia, M., & Soler, J. (2013). *Energias e Relações*. Edicare: Lisboa.
- Cooke, T. (2017). Social information processing: A useful framework for educational psychology. *Educational Psychology Research and Practice*, 3(1), 50-69.
- Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological bulletin*, 115(1), 74.
- Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho. Diário da República n.º 129/2018, I Série. Presidência do Conselho de Ministros. Lisboa. Regime jurídico da educação inclusiva.
- Elliott, J. (2000). *La investigación-acción en educación*. (4.ª ed.). Madrid: Ediciones Morata.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes. Uma estratégia de formação de professores*. Porto. Porto Editora.
- Isern, S. (2023). *A Conquista de Mim Mesmo! - Grandes Ferramentas para Pequenos Guerreiros*. Lisboa: Booksmile.
- Jones, S. M., & Bouffard, S. M. (2012). Social and Emotional Learning in Schools: From Programs to Strategies. Social Policy Report. Volume 26, Number 4. *Society for Research in Child Development*.



- Kemmis, S. (1988). *Action Research*. In J. P. Keeves (ed.), *Educational Research, Methodology and Measurement. An International Handbook*, pp. 42-49. Oxford: Pergamon.
- Hooker, K. E., & Fodor, I. E. (2008). Teaching mindfulness to children. *Gestalt review*, 12(1), 75- 91.
- Leite, C. (2012). A articulação curricular como sentido orientador dos projetos curriculares. *Educação Unisinos*, 16 (1), 87-92.
- Lemerise, E. A., & Arsenio, W. F. (2000). An integrated model of emotion processes and cognition in social information processing. *Child development*, 71(1), 107-118.
- Llenas, A. (2020). *Gosto de Ti Quase Sempre*. Porto: Porto Editora.
- Mar, R. A. & Oatley, K. (2008). The function of fiction is the abstraction and simulation of social experience. *Perspectives on Psychological Science*, 3, 173-192.
- Marchezini-Cunha, V., & Tourinho, E. Z. (2010). Assertividade e autocontrole: interpretação analítico-comportamental. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 26, 295-304.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-ação*. Porto: Porto Editora.
- McClelland, M. M., Tominey, S. L., Schmitt, S. A., & Duncan, R. (2017). SEL interventions in early childhood. *The Future of Children*, 33-47.
- Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE). (2018). Para uma Educação Inclusiva: Manual de Apoio à Prática.
Retirado de:
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/manual_de_apoio_a_pratica.pdf
- Napoli, M., Krech, P. R., & Holley, L. C. (2005). Mindfulness training for elementary school students: The attention academy. *Journal of applied school psychology*, 21(1), 99-125.
- Neves, E. (2019). *O novelo das emoções*. Porto: Porto Editora. Projeto Educativo da Escola Jasmim (2022-2025)
- Raimundo, R. C. P. (2013). "*Devagar Se Vai Ao Longe*": Avaliação Da eficácia e Da Qualidade Da implementação De Um Programa De promoção De competências sócioemocionais Em crianças (Doctoral dissertation, Universidade de Lisboa (Portugal)).
- Ribeiro, D., Claro, L. & Nunes, S. (2007). Diários colaborativos de formação: A co-construção de saberes profissionais pela pluralidade de sentidos. In Barca, A., Peralbo, M., Porto, A., Duarte da Silva, B. & Almeida, L. (Eds.) (2007). *Libro de atas do Congreso Internacional Galego- Português de Psicopedagogía* (pp. 3115-3127). Universidade da Coruña: Revista GalegoPortuguesa de Psicoloxía e Educación
- Riquelme, E., & Munita, F. (2017). Mediated Reading of Children's Literature as Paradigmatic Scenario to Develop Emotional Competence/Leitura Mediada de Literatura Infantil como Cenário Paradigmatico no Desenvolvimento de Competencia Emocional. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 33.
- Suckling, A., & Temple, C. (2008). *Cool Calm Kids*. Aust Council for Ed Research.
- Trindade, V. (2007). *Práticas de formação. Métodos e técnicas de observação, orientação e avaliação (em supervisão)*. Lisboa: Universidade Aberta.



I Encontro Nacional de Educação Básica: Políticas, Desafios e Práticas Transformadoras

Vieira, F. & Moreira, M. (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho docente: para uma abordagem de orientação transformadora*. Lisboa: Ministério da Educação – Conselho científico para a avaliação de professores.