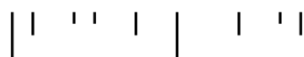


O CONTRIBUTO DE UM PROGRAMA DE
INTERVENÇÃO SOCIOEMOCIONAL PARA A GESTÃO
DA INDISCIPLINA EM SALA DE AULA: UM
ESTUDO COM ALUNOS DO 5.º ANO DE
ESCOLARIDADE

Nicole Tatiana Nunes Sousa

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico
e de Português e História e Geografia de Portugal
no 2.º Ciclo do Ensino Básico

2024-2025



O CONTRIBUTO DE UM PROGRAMA DE INTERVENÇÃO SOCIOEMOCIONAL PARA A GESTÃO DA INDISCIPLINA EM SALA DE AULA: UM ESTUDO COM ALUNOS DO 5.º ANO DE ESCOLARIDADE

Nicole Tatiana Nunes Sousa

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico
e de Português e História e Geografia de Portugal
no 2.º Ciclo do Ensino Básico

Orientador: Miguel Mata Pereira

Júri

Presidente: Adriana Cardoso

Arguente: Bianor Valente

Orientador: Miguel Mata Pereira

2024-2025

| | ' ' | | ' ' |

AGRADECIMENTOS

| | ' | | ' |

Chegar aqui foi muito mais do que cumprir um percurso académico. Foi crescer, tropeçar e reerguer-me, foi descobrir-me nos outros e em mim. Foram dias de cansaço e de alegria, de dúvidas e de certezas, mas, acima de tudo, dias cheios de amor.

Nada do que vivi teria tido o mesmo significado sem as pessoas que, com gestos simples e palavras certas, se tornaram abrigo nos dias de tempestade e sol nos dias cinzentos. A todas elas, que são pedaços do meu coração espalhados neste caminho, deixo a minha gratidão mais profunda.

Ao meu pai, o meu amor maior, o meu porto seguro. A ti, que és a voz da razão e o riso fácil, o abraço que acalma e o olhar que diz “vai, estou aqui”. Contigo aprendi que o amor também é silêncio e presença, que se faz sentir mesmo quando não se diz. Obrigada por seres o meu companheiro de todas as horas, por nunca duidares de mim, por me mostrares, todos os dias, o que significa ser casa. Continuarei sempre a ser, com o maior orgulho, a menina do papá.

À minha mãe, o significado de força. Cresci a ver-te segurar o mundo às costas, às vezes cansada, às vezes dura, mas sempre de pé. És feita de resiliência e amor contínuo, de gestos que dizem o que as palavras não conseguem. Durante muito tempo não compreendi a tua forma de amar, essa forma exigente, firme e protetora. Hoje sei que, por trás da tua dureza aparente, vive o coração mais leal que conheço. O teu amor é o de quem carrega o peso de manter tudo de pé, o de quem acredita que a família deve ficar junta, aconteça o que acontecer. E talvez o teu maior medo seja ver-nos afastar, porque, para ti, amor é isto: permanecer. És o fio invisível que nos une e é nele que reconheço o verdadeiro significado de casa.

À minha mana, o amor da minha vida, a minha pessoa favorita no mundo. És o riso mais genuíno e o abraço mais certo. Obrigada por me amares em todas as versões de mim, pelas palavras e pelos silêncios, por me recordares sempre que ter uma irmã é ter uma extensão do coração. És o meu exemplo, o meu espelho e o meu lugar seguro.

Ao meu mano, que disfarça o amor com piadas, mas nunca me deixou duvidar dele. Obrigada pelas tuas provocações de “então, mas ainda não acabaste o curso?” que, no fundo, eram o teu jeito de dizer “acredito em ti”. A tua forma de me amar, ainda que por entre risos e gozos, é das mais puras que conheço. E sei que o dirás, baixinho, quando leres isto.

Ao Tomás, o amor mais recente e mais absoluto da minha vida. És a razão de tantos sorrisos e a lembrança diária de que o amor pode ser tão simples quanto olhar para ti. Obrigada por me mostrares que o amor é também paz, ternura e recomeço. És o presente mais bonito do meu futuro.

À minha avó Maria, a mulher mais forte que conheço, e o coração mais doce. A ti, que me recebias depois da escola com pãozinho e ovo estrelado e um copo de sumo de laranja natural, deixo este agradecimento que é também uma prece: que sejas eterna, nas memórias e no amor que deixaste em mim. Recordo-me de todas as manhãs em que comias a côdea para que eu ficasse com o miolo das torradas, esse gesto, tão simples e tão bonito, é para mim o retrato mais fiel do amor de uma avó: o amor que se dá sem alarde, com doçura e entrega silenciosa. Obrigada por seres o meu maior exemplo de resiliência e ternura.

À Nácia e ao Pedro, meus padrinhos de alma e coração. Obrigada por serem farol e porto seguro, por me fazerem sentir perto mesmo estando longe. Nácia, uma das pessoas mais importantes da minha vida, tu que transformavas qualquer *dia das princesas* numa aventura, vestindo-me, maquilhando-me (sempre fui muito pirosa!) e fazendo-me sentir especial, mostraste-me desde cedo o que é o amor cuidado e divertido. Pedro, que chegaste mais tarde, mas te tornaste essencial, foste quem me ajudou a avançar quando eu hesitei, quem acreditou em mim mesmo quando eu duvidei. A ambos, obrigada por me ouvirem, por me apoiarem sem reservas, e por me lembrarem todos os dias que posso ir mais longe do que penso. Admiro-vos profundamente, pela vossa força, pela forma como enfrentam os obstáculos da vida e pelo exemplo que são para mim.

À minha nô, o meu abrigo. Obrigada por me acompanhares em cada passo, por acreditares em mim quando eu duvido, por me lembrares que o amor é feito de paciência, de risos e cumplicidades partilhadas. És o abraço que amansa o caos, a voz calma que me sossega na turbulência e a luz de presença no escuro. Obrigada por fazeres de mim uma versão mais serena e inteira. A vida é infinitamente mais bonita contigo.

À Inês e à Rita, o meu trio, o capítulo mais bonito que a faculdade me deu. Obrigada por me lembrarem que a amizade pode ser colo, gargalhada e silêncio cúmplice, tudo ao mesmo tempo. Fomos três, mas sempre inteiras, unidas pelos dias bons e pelos menos bons, pelas conversas que duravam horas e pelos olhares que diziam tudo. Entre

nós ficamos também as noites a estudar até de madrugada, os trabalhos entregues às 23:59, os ensaios vocais, as viagens matinais de carro pela marginal a cantar e um soldado sempre abatido no lugar de trás.

Inês, confesso que és, oficialmente, a pessoa mais engraçada que conheço (sim, só chegaste na segunda fase, mas ainda bem que te aceitámos no grupo, porque sem ti nada teria a mesma graça). A tua pureza, o teu coração limpo e o teu humor são um lugar onde é impossível não querer ficar.

Rita, és o mar onde posso sempre regressar, o colo mais terno e o abraço mais quentinho. Quando fecho os olhos e penso em ti, penso no mar e ouço-o — acalma-me. Obrigada por me veres nas minhas sombras e ainda assim me chamares à luz. Amo-vos com a serenidade de quem sabe que amizades assim são para sempre, mesmo quando a vida nos levar por caminhos diferentes.

Aos amigos que a ESELx me deu — Léo, Mãeliana, Pinocas, Placas, Helena, Tomás, Gouveia, Casaleiro, e a todos os outros que tornaram este percurso mais leve, obrigada pelas conversas, pelas partilhas e pelas gargalhadas que tantas vezes curaram o cansaço. Obrigada por me fazerem sentir acompanhada mesmo quando o caminho parecia longo demais. Levo um bocadinho de cada um de vocês no que sou hoje, e sei que levarei sempre.

Ao professor Miguel Mata Pereira, meu orientador, exemplo de empatia e humanidade. Obrigada por cada gesto de cuidado, por me guiar com respeito e paciência, por estar sempre disponível, mesmo nas minhas infinitas dúvidas. É o tipo de professor que marca, não apenas pela excelência, mas pela forma como olha e cumprimenta cada aluno à entrada da sala. Obrigada por acreditar em mim e por me ajudar a construir este trabalho com a mesma entrega com que se dedica a cada estudante. Foi uma honra tê-lo como orientador e, acima de tudo, como inspiração.

Ao professor Tiago Tempera, por ser um farol para todos os que passam pela ESELx. Obrigada pela generosidade com que ensina e pela sensibilidade com que toca cada aluno, mesmo quando não se apercebe. É exemplo de rigor, mas também de humanidade, e deixa em todos nós a vontade de ser melhores.

Ao professor André Pombo, por me mostrar o que realmente significa ser professor. Por me ensinar que a relação com os alunos é o coração do ensino e que é na

escuta e na empatia que se constrói a aprendizagem. Obrigada pelas aulas cheias de humor e pela proximidade com que sempre olhou para cada um de nós.

À Professora Bianor Valente, por me ter dito, um dia, para seguir o meu sonho, mesmo que esse sonho não fosse exatamente o que esperava. Lembro-me de partilhar consigo as minhas inseguranças relativamente à área da Educação e de lhe confessar o meu desejo de seguir Psicologia. A forma como me ouviu, me apoiou e, mais tarde, ainda perguntou se já tinha seguido o meu sonho, marcou-me profundamente. Obrigada por ver em mim algo que, na altura, eu ainda não via, e por se interessar genuinamente pelo caminho que quis traçar. Obrigada pela inspiração que representa, pelo trabalho incansável e pela forma como prova, dia após dia, que é possível ser uma força da natureza e ainda assim ensinar com delicadeza.

Não faria sentido chegar ao fim sem agradecer à mui nobre instituição que me acolheu, ensinou e transformou: a Escola Superior de Educação de Lisboa, casa onde cresci, tropecei e me reencontrei. Obrigada pelas aprendizagens, pelas pessoas que colocaste no meu caminho, pelos risos partilhados nos corredores e pelas memórias que guardarei com ternura. Obrigada pelos dias luminosos e também pelos dias desafiantes, todos fizeram parte da pessoa que sou e da profissional que serei.

A ti, ESELx, e a todos os que te habitam, deixo um obrigado sentido. Foste palco de uma das fases mais marcantes da minha vida. Levo-te comigo, com gratidão e carinho. Até sempre.

RESUMO

| " " | | " "

O presente Relatório Final foi desenvolvido no âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada II, integrada no Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação de Lisboa.

Numa primeira parte, descreve-se a prática pedagógica realizada nos contextos do 1.º e do 2.º Ciclo do Ensino Básico, evidenciando estratégias de intervenção, processos de regulação e avaliação, e uma reflexão crítica sobre o desenvolvimento profissional.

O estudo, desenvolvido numa turma do 5.º ano de escolaridade, teve como propósito analisar a relação entre competências socioemocionais e comportamentos de indisciplina. Formulou-se a seguinte questão de investigação: *De que forma a implementação de um programa de intervenção socioemocional pode contribuir para a diminuição dos comportamentos de indisciplina numa turma do 5.º ano de escolaridade?*

Definiram-se como objetivos específicos do estudo de caso: (i) *identificar o impacto de um programa de intervenção socioemocional na capacidade de identificação de emoções por parte dos alunos;* (ii) *implementar um programa de intervenção socioemocional;* e (iii) *analisar os efeitos do programa de intervenção socioemocional nos comportamentos de indisciplina dos alunos.*

Atendendo aos objetivos definidos, a investigação adotou uma abordagem metodológica mista, articulando dados de natureza quantitativa e qualitativa, alicerçada no modelo de investigação-ação. Para a recolha de dados, recorreram-se a diferentes instrumentos, designadamente: questionários de avaliação de competências socioemocionais, implementação de um programa de intervenção socioemocional, grelhas de avaliação comportamental, entrevista à professora cooperante e realização de um *focus group* com cinco alunos da amostra. Os dados foram analisados de forma descritiva e interpretativa, à luz dos objetivos traçados e da literatura científica explorada.

Os resultados indicam uma alteração no comportamento dos alunos, evidenciada pela redução de episódios de indisciplina, maior capacidade de autorregulação e um clima relacional mais positivo. Estes dados reforçam a relevância de integrar o desenvolvimento socioemocional como parte essencial do currículo e da prática docente.

Palavras-chave: competências socioemocionais; indisciplina; programa de intervenção socioemocional; 2.º Ciclo do Ensino Básico.

ABSTRACT

| " ' | | ' |

This Final Report was developed within the scope of the Supervised Teaching Practice II, as part of the Master's Degree in Primary Education, and in Portuguese, History, and Geography of Portugal for Lower Secondary Education at the Lisbon School of Education.

In the first part, the report describes the pedagogical practice carried out in the contexts of Primary and Lower Secondary Education, highlighting intervention strategies, assessment and regulation processes, and a critical reflection on professional development.

The study was conducted in a 5th grade class of lower secondary education and addressed the relationship between socioemotional skills and student's behaviors of concern. The key research question was: *To what extent can the implementation of a socioemotional intervention program have impact to the management of student disruptive behavior in a 5th grade classroom?*

In order to investigate this question, the case study established three specific objectives: (i) *to examine the impact of a socioemotional intervention program on students' ability to identify emotions*; (ii) *to implement the intervention program*; and (iii) *to analyze its effects on students' behavioral outcomes*.

A mixed-methods approach was adopted, combining quantitative and qualitative data within an action-research framework. The data collection relied on several instruments, including socioemotional skills questionnaires, behavioral observation grids, the implementation of the intervention program, an interview with the cooperating teacher, and a focus group with five students. The data were analyzed using both descriptive and interpretative approaches, guided by the study's objectives and the existing research literature.

The findings indicate positive changes in student behavior, including decreased episodes of disruptive behaviors, enhanced self-regulation, and a more supportive classroom environment. These results highlight the importance of embedding socioemotional development as the core dimension of curriculum design and teaching practice.

Keywords: socioemotional skills; student disruptive behavior; intervention program; lower secondary education.

ÍNDICE GERAL

| | |
|--|----|
| INTRODUÇÃO | 1 |
| PARTE I..... | 5 |
| 1. DESCRIÇÃO SINTÉTICA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA NO 1.º CEB..... | 6 |
| 1.1. Caracterização do contexto socioeducativo | 7 |
| 1.1.1. A instituição cooperante | 7 |
| 1.1.2. Prática pedagógica da(s) professora(s) cooperante(s)..... | 8 |
| 1.1.3. O grupo turma | 9 |
| 1.2. Problematização dos dados do contexto e identificação da problemática de intervenção | 9 |
| 1.2.1. Objetivos gerais | 9 |
| 1.2.2. Estratégias globais de intervenção e de integração curricular | 11 |
| 1.2.3. Atividades implementadas | 11 |
| 1.2.4. Processos de avaliação e regulação..... | 12 |
| 2. DESCRIÇÃO SINTÉTICA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA NO 2.º CEB..... | 15 |
| 2.1. Caracterização do contexto socioeducativo | 16 |
| 2.1.1. A instituição cooperante | 16 |
| 2.1.2. Prática pedagógica da(s) professora(s) cooperante(s)..... | 17 |
| 2.1.3. Os grupos turma | 18 |
| 2.2. Problematização dos dados do contexto e identificação da problemática de intervenção | 19 |
| 2.2.1. Objetivos gerais | 19 |
| 2.2.2. Estratégias globais de intervenção e de integração curricular | 20 |
| 2.2.3. Atividades implementadas | 21 |
| 2.2.4. Processos de avaliação e regulação..... | 21 |
| 3. ANÁLISE CRÍTICA DA PRÁTICA OCORRIDA EM AMBOS OS CICLOS | 24 |
| 3.1. Desenvolvimento e respectivas competências esperadas dos alunos | 25 |
| 3.2. Métodos de ensino-aprendizagem: processos de organização e desenvolvimento do currículo | 27 |
| 3.3. Relação pedagógica | 28 |
| 3.4. Processos de regulação e avaliação das aprendizagens e dos comportamentos sociais | 29 |
| PARTE II | 31 |
| 1. APRESENTAÇÃO DO ESTUDO..... | 32 |
| 1.1. Problemática | 35 |
| 1.2. Objetivos específicos..... | 35 |
| 2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA | 37 |
| 2.1. Desenvolvimento Socioemocional | 38 |
| 2.2. Indisciplina Escolar | 40 |
| 2.3. Relação entre as Competências Socioemocionais e a Indisciplina..... | 42 |

| | | |
|------|--|-----|
| 2.4. | Enquadramento Legal e Curricular em Portugal | 45 |
| 3. | METODOLOGIA | 48 |
| 3.1. | Natureza do estudo | 49 |
| 3.2. | Técnicas de recolha de dados | 50 |
| 3.3. | Participantes..... | 53 |
| 3.4. | Princípios éticos no processo de investigação | 54 |
| 3.5. | Plano de Investigação | 55 |
| 4. | RESULTADOS | 56 |
| 4.1. | Identificação da capacidade de reconhecimento emocional | 57 |
| 4.2. | Implementação do Programa de Intervenção Socioemocional | 59 |
| 4.3. | Efeitos do programa de intervenção socioemocional nos comportamentos de indisciplina | 62 |
| 5. | CONCLUSÕES | 67 |
| | REFLEXÃO FINAL | 71 |
| | REFERÊNCIAS..... | 75 |
| | ANEXOS | 82 |
| | ANEXO A. Potencialidades e Fragilidades do Grupo Turma – 1.º CEB | 83 |
| | ANEXO B. Objetivos Gerais e Estratégias de Intervenção – 1.ºCEB | 87 |
| | ANEXO C. Trabalho realizado no 1.ºCEB..... | 92 |
| | ANEXO D. Objetivos Gerais e Indicadores de Avaliação – 1.º CEB | 95 |
| | ANEXO E. Avaliação dos Objetivos do Projeto de Intervenção – 1.º CEB..... | 98 |
| | ANEXO F. Taxa de sucesso do PI – 1.º CEB | 100 |
| | ANEXO G. Potencialidades e Fragilidades dos Grupos Turma – 2.ºCEB | 103 |
| | ANEXO H. Objetivos Gerais e Estratégias de Intervenção – 2.º CEB..... | 105 |
| | ANEXO I. Objetivos Gerais e Indicadores de Avaliação – 2.º CEB | 109 |
| | ANEXO J. Avaliação dos Objetivos do Projeto de Intervenção – 2.º CEB | 112 |
| | ANEXO K. Taxa de sucesso do PI – 2.º CEB | 114 |
| | ANEXO L. Jogos elaborados e aplicados – 1.º e 2.º CEB | 120 |
| | ANEXO M. Tabela comparativa de investigações | 123 |
| | ANEXO N. Escala de Avaliação do Conhecimento emocional (EACE) – Versão adaptada..... | 129 |
| | ANEXO O. Guião de Entrevista à Professora Cooperante..... | 136 |
| | ANEXO P. Guião de <i>Focus Group</i> aos cinco alunos do 5.º1 | 140 |
| | ANEXO Q. Grelha de avaliação comportamental | 145 |
| | ANEXO R. Programa de Intervenção Socioemocional | 147 |
| | ANEXO S. Consentimento Informado | 154 |
| | ANEXO T. Tabela de descrição de situações associadas a emoções | 156 |

ÍNDICE DE FIGURAS

| | |
|---|----|
| Figura 1. Código de preenchimento utilizado | 12 |
| Figura 2. Percentagem de acertos dos questionários de avaliação de competências socioemocionais | 58 |

ÍNDICE DE TABELAS

| | |
|---|----|
| Tabela 1. Exemplos de comportamentos desviantes identificados no grupo turma | 36 |
| Tabela 2. Objetivos e instrumentos utilizados | 53 |
| Tabela 3 Plano de investigação | 55 |
| Tabela 4. Média e desvio padrão relativos à identificação de emoções (n = 18) | 58 |
| Tabela 5. Média e desvio-padrão relativos à avaliação da indisciplina (n= 18) | 63 |

LISTA DE ABREVIATURAS

| | |
|-------|---|
| AE | Aprendizagens Essenciais |
| ASE | Ação Social Escolar |
| CEB | Ciclo do Ensino Básico |
| DGE | Direção-Geral da Educação |
| EMAEI | Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva |
| HGP | História e Geografia de Portugal |
| PALOP | Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa |
| PASEO | Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória |
| PC | Professora(s) Cooperante(s) |
| PES | Prática de Ensino Supervisionada |
| PI | Projeto de Intervenção |
| PLNM | Português Língua Não Materna |
| PPCSE | Programa de Promoção de Competências Sociais e Emocionais |
| SPO | Serviço de Psicologia e Orientação |
| TEIP | Territórios Educativos de Intervenção Prioritária |
| UC | Unidade Curricular |

INTRODUÇÃO

| " | | " |

No âmbito da Unidade Curricular (UC) de Prática de Ensino Supervisionada (PES) II, lecionada no 2.º ano do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e de Português e História e Geografia de Portugal (HGP) no 2.º CEB, integrado na oferta formativa da Escola Superior de Educação de Lisboa, foi proposta a realização de um Relatório Final (RF). Este documento visa constituir-se como espaço de integração entre a prática letiva desenvolvida nos dois ciclos de ensino e a investigação científica realizada, permitindo articular os conhecimentos adquiridos ao longo do curso com a realidade concreta dos contextos escolares.

Tendo em consideração a Ficha de UC, a PES II tem como principais objetivos: (i) compreender o funcionamento das escolas do 1.º e do 2.º CEB; (ii) conceber e implementar projetos curriculares de intervenção no 1.º e no 2.º CEB; (iii) analisar e refletir sobre o papel do professor na sociedade atual; (iv) conceber e implementar propostas pedagógicas metodologicamente adequadas e (v) refletir sobre a ação. Tendo em vista a concretização dos objetivos supramencionados, realizaram-se duas intervenções, tendo sido a primeira no 2.º CEB (nas disciplinas de Português e de HGP) e a segunda no 1.º CEB. No decorrer das mesmas, cada estudante realizou uma investigação sobre a sua prática, que culminou na elaboração deste RF.

Tendo em conta o meu particular interesse pela problemática da gestão comportamental em sala de aula e considerando a realidade educativa observada, marcada por comportamentos de indisciplina que comprometiam o ambiente de aprendizagem, optei por centrar a investigação no contributo do desenvolvimento socioemocional para a diminuição de comportamentos disruptivos. O estudo surgiu da convicção de que a formação integral dos alunos deve contemplar não apenas a dimensão cognitiva, mas também a dimensão relacional e emocional, potenciando competências de autorregulação, empatia e cooperação.

Neste sentido, o presente estudo incide sobre a questão de investigação “*De que forma a implementação de um programa de intervenção socioemocional pode contribuir para a diminuição dos comportamentos de indisciplina numa turma do 5.º ano de escolaridade?*”, tendo sido definidos, enquanto objetivos específicos: (i) “*identificar o impacto de um programa de intervenção socioemocional na capacidade de identificação*

de emoções por parte dos alunos”; (ii) “implementar um programa de intervenção socioemocional”; e (iii) “analisar os efeitos do programa de intervenção socioemocional nos comportamentos de indisciplina dos alunos”.

No que concerne à estrutura do presente RF, este encontra-se organizado em três principais partes: (i) prática pedagógica desenvolvida no 1.º e no 2.º CEB; (ii) o estudo; (iii) reflexão final.

A primeira parte, diretamente relacionada com as intervenções realizadas em ambos os ciclos, pretende dar conta da prática pedagógica desenvolvida nos contextos. Esta secção encontra-se subdividida em três capítulos, o primeiro destinado à descrição da prática pedagógica desenvolvida no 1.º CEB, o segundo destinado à que foi desenvolvida no 2.º CEB e o último e terceiro capítulo referente à análise crítica da prática ocorrida em ambos os ciclos. Nos primeiros dois capítulos foi efetuada a descrição do contexto socioeducativo em que decorreu a intervenção, apresentada a instituição cooperante, o grupo turma, a problemática de intervenção, os objetivos gerais e as estratégias globais de integração curricular. A par destes aspetos, foram ainda explicitados os processos de avaliação e regulação que nortearam cada intervenção. No terceiro capítulo, apresentou-se uma reflexão analítica do processo interventivo.

Quanto à segunda parte do RF, esta destina-se à investigação realizada. De modo a estruturar e organizar a informação, esta secção encontra-se organizada em diversos capítulos, sendo estes: (i) apresentação do estudo, no qual é descrita a investigação, apresentada a problemática, o objetivo geral e os objetivos específicos do estudo; (ii) fundamentação teórica, capítulo que consiste na revisão da literatura para a explicitação dos conceitos abordados e desenvolvimento do quadro teórico da investigação; (iii) metodologia, que pretende elucidar quanto ao paradigma, abordagem e *design* do estudo, bem como às técnicas e instrumentos de recolha de dados e técnicas de análise de dados e os princípios éticos que delinearão a investigação; (iv) resultados, no qual consta a apresentação dos resultados do estudo e sua discussão, mobilizando o quadro teórico de referência; (v) conclusões, capítulo que dá conta das conclusões do estudo e dos constrangimentos no desenvolvimento do mesmo.

Quanto à terceira e última parte do presente RF, esta destina-se à Reflexão Final, na qual se abordam aspetos como o contributo da experiência desenvolvida no decorrer

da PES II para o desenvolvimento pessoal e profissional do estudante, bem como de competências profissionais. Após as três principais partes, encontram-se as referências que possibilitaram a concretização do presente estudo e, ainda, os anexos explicitados no corpo do documento, devidamente organizados e identificados.

PARTE I

| ' ' | | ' ' |

1. DESCRIÇÃO SINTÉTICA DA
PRÁTICA PEDAGÓGICA
DESENVOLVIDA NO 1.º CEB

| | | | |

No âmbito do presente Relatório Final é de extrema relevância caracterizar a prática pedagógica desenvolvida no 1.º CEB. Visando promover uma visão ampla da mesma, este capítulo contempla a caracterização do contexto socioeducativo, bem como a problematização dos dados recolhidos e a identificação da problemática de intervenção.

1.1. Caracterização do contexto socioeducativo

1.1.1. A instituição cooperante

A instituição onde decorreu a Prática de Ensino Supervisionada integra um Agrupamento de Escolas situado na Área Metropolitana de Lisboa. Este é composto por três estabelecimentos de educação e ensino, abrangendo níveis desde a Educação Pré-Escolar até ao 1.º Ciclo do Ensino Básico.

De acordo com o Projeto Educativo do Agrupamento (Agrupamento de Escolas, 2021a), verifica-se a intenção de desenvolver processos eficazes que assegurem a qualidade e a eficiência dos percursos escolares, desafiando os alunos a superar as suas dificuldades de aprendizagem e promovendo a inclusão, o respeito e a participação ativa. Estes princípios envolvem não apenas os discentes, mas também os docentes, o pessoal não docente, os técnicos especializados e as famílias, numa relação estreita com a comunidade local.

O Agrupamento ambiciona afirmar-se como uma organização educativa de referência, promovendo a excelência do ensino através da implementação de práticas inovadoras e da formação de jovens responsáveis e empreendedores. Para tal, assume como valores orientadores a competência, o profissionalismo, o empenho, a participação, a satisfação, a curiosidade, a reflexão, a inovação, a cidadania, a equidade, a exigência, a cooperação, a responsabilidade, a integridade e a partilha (Agrupamento de Escolas, 2021a).

No estabelecimento cooperante, os alunos estão distribuídos por nove turmas: três do 4.º ano de escolaridade e duas de cada um dos anos do 1.º ao 3.º. A população escolar é maioritariamente de nacionalidade portuguesa, registando-se apenas um reduzido número de alunos de outras origens, o que se traduz numa relativa homogeneidade cultural (Agrupamento de Escolas, 2021a). Em termos socioeconómicos, as famílias apresentam, na generalidade, baixos rendimentos, sendo que cerca de 51% dos alunos

beneficiaram de Apoio da Ação Social Escolar (ASE) no ano letivo 2021/2022 (Agrupamento de Escolas, 2021a).

Relativamente aos recursos de apoio à aprendizagem e à inclusão, a escola conta com uma Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI) e com o Serviço de Psicologia e Orientação (SPO). Estas estruturas têm como missão “responder às necessidades e potencialidades de todos e de cada uma das crianças e alunos, através do aumento da participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa” (Agrupamento de Escolas, 2021b, p. 24).

1.1.2. Prática pedagógica da(s) professora(s) cooperante(s)

Durante o período de observação, foi possível constatar a existência de um ambiente calmo, estruturado e respeitador, marcado por interações positivas entre os alunos e a professora cooperante (PC). A gestão da sala de aula evidenciava uma cultura de responsabilidade partilhada, na qual se destacava a autonomia dos alunos, mesmo na ausência momentânea da docente, mantendo-se focados nas tarefas propostas. Esta dinâmica parecia resultar da intencionalidade pedagógica da professora, que privilegiava a participação ativa, o trabalho colaborativo e a valorização das rotinas e da cooperação entre pares.

A prática da docente refletia um conhecimento profundo das especificidades do grupo-turma, traduzindo-se numa abordagem inclusiva e flexível. Embora a planificação seguisse maioritariamente os manuais escolares, esta era articulada de forma interdisciplinar com outras áreas curriculares, como a Educação Artística ou a Educação Física. Merece ainda destaque a utilização frequente do espaço exterior, em particular da horta escolar, como contexto de aprendizagens significativas, promotoras do contacto com o meio e do desenvolvimento integral dos alunos.

No que concerne à avaliação, a docente mobilizava uma abordagem formativa e contínua, centrada no percurso individual de cada aluno e não apenas nos resultados quantitativos. A recolha sistemática de dados relativos ao comportamento, à participação e à realização das tarefas permitia uma avaliação criterial e diferenciada, potenciadora da autorregulação e da responsabilização. Esta experiência revelou-se especialmente enriquecedora por evidenciar o impacto de práticas pedagógicas que valorizam o

desenvolvimento socioemocional na promoção de um clima educativo positivo e equilibrado.

1.1.3. O grupo turma

A turma em questão corresponde ao 4.º ano de escolaridade, sendo composta por vinte alunos, de entre os quais oito são do sexo feminino e doze do sexo masculino, com idades compreendidas entre os nove e os onze anos. Entre estes, existem alunos de nacionalidade não portuguesa, nomeadamente brasileira e cabo-verdiana.

De acordo com o Plano de Trabalho de Turma, destes vinte alunos, existem três que se encontram abrangidos pelo Decreto-Lei n.º 54/2018, beneficiando de medidas universais e seletivas e tendo apoio educativo semanal. Um dos alunos é, ainda, acompanhado semanalmente pela Psicóloga Escolar.

De uma forma geral, trata-se de uma turma silenciosa, que apresenta uma boa relação entre os alunos e uma interação professor-aluno baseada no respeito e na confiança mútuos, ainda que exista um grupo de alunos que demonstra alguma resistência perante as regras de sala de aula.

Relativamente aos momentos letivos da turma, a mesma usufrui de inúmeros projetos, atividades e aulas lecionadas por outros docentes, tais como Inglês, Educação Física, Língua Gestual Portuguesa e Oficina de Escrita.

1.2. Problematização dos dados do contexto e identificação da problemática de intervenção

1.2.1. Objetivos gerais

Com o intuito de delinear uma intervenção pedagógica coerente com as especificidades da turma, procedeu-se ao mapeamento das principais potencialidades e fragilidades do grupo (cf. Anexo A), o que possibilitou a definição de uma problemática e de objetivos gerais ajustados a uma prática pedagógica adequada.

No que concerne às potencialidades, importa salientar a participação ativa dos alunos, o interesse pelas atividades propostas e a autonomia demonstrada em momentos

de trabalho individual. Revelou-se, igualmente, o interesse pela literatura, o rápido raciocínio na resolução de operações matemáticas e a curiosidade pelo meio ambiente.

Verificou-se, no entanto, uma significativa necessidade de melhoria de domínios como a Leitura e a Escrita no que concerne à área curricular de Português, não existindo hábitos de leitura fora do contexto escolar, o que conduzia a uma fraca capacidade de interpretação leitora e de interpretação de vocabulário complexo.

Na área curricular de Matemática sobressaíram as dificuldades de interpretação de enunciados e de resolução de problemas com pelo menos dois passos e, na área curricular de Estudo do Meio, a frágil mobilização de linguagem científica.

No domínio da Educação Artística, os alunos mostravam-se predispostos e motivados para estes momentos. Relativamente à Educação Física, é evidente a capacidade de compreensão das instruções fornecidas e de manuseamento de materiais, ainda que, por vezes, tivesse sido demonstrada uma dificuldade comportamental no retorno à calma, momento que finaliza a aula.

Importa sublinhar que cada aluno apresenta características particulares, pelo que as potencialidades e fragilidades supramencionadas correspondem às necessidades de intervenção transversais à maioria dos alunos da turma.

Resultante de um processo reflexivo apoiado na análise das potencialidades e fragilidades identificadas, formulou-se a problemática: *“De que forma a exploração de diversos tipos de texto, numa abordagem interdisciplinar, pode contribuir para a criação de hábitos de leitura?”*. Tendo em crer que a criação de hábitos de leitura possibilita o desenvolver da capacidade de interpretação, fragilidade transversal às áreas curriculares de Português e de Matemática, e que os diversos tipos de texto permitem uma abordagem interdisciplinar dos conteúdos programáticos, considerou-se pertinente incidir sobre a mesma.

Partindo da problemática delineada, estabeleceram-se dois objetivos gerais de intervenção, concebidos com base em estratégias e atividades enriquecedoras, que valorizam os interesses e as potencialidades dos alunos:

- i. *“Desenvolver a autonomia na leitura”*;
- ii. *“Explorar os diferentes tipos de texto”*.

1.2.2. Estratégias globais de intervenção e de integração curricular

Com o propósito de colmatar fragilidades e estimular, em simultâneo, as potencialidades do grupo turma, foram delineadas estratégias de intervenção direcionadas a cada um dos objetivos gerais apresentados (cf. Anexo B).

Para o objetivo “*Desenvolver a autonomia na leitura*”, partindo da exploração de diversos tipos de texto, foi proposta a partilha e monitorização de leituras realizadas, por meio da criação de um Podcast e da utilização de um Livrómetro (cf. Anexo C) e de um Diário do Leitor (cf. Anexo C), bem como a promoção de momentos de leitura e interpretação autónoma de enunciados matemáticos na área curricular de Matemática e de guiões laboratoriais e textos informativos na área curricular de Estudo do Meio. No que concerne à Educação Artística, nomeadamente à Expressão Dramática, considerou-se pertinente a realização de apresentações orais sobre obras literárias infantis lidas, com recurso a materiais manipuláveis – fantoches realizados pelos alunos (cf. Anexo C). No decorrer de toda a intervenção, procurou-se promover momentos de trabalho colaborativo e de atividades que dependessem do mesmo para a sua conclusão.

Relativamente ao objetivo “*Explorar os diferentes tipos de texto*”, foram propostas estratégias como a criação de momentos regulares de leitura orientada de diversos tipos de texto e a promoção de atividades de interpretação, comparação e escrita na área curricular de Português. Na área curricular de Matemática, a exploração do texto instrucional como impulsionador na elaboração de receitas e de sólidos geométricos e do texto informativo e narrativo na construção de gráficos. A criação e interpretação de textos instrucionais de atividades experimentais na área curricular de Estudo do Meio e, relacionadas com a Expressão Dramática e Música, a exploração do texto dramático para a dramatização em grupo e a exploração do texto poético através da realização de ditados musicais.

1.2.3. Atividades implementadas

Naturalmente, nem todas as estratégias definidas aquando da elaboração do Projeto de Intervenção (PI) foram aplicadas aquando do período de implementação do mesmo. No entanto, foram mobilizadas muitas das estratégias apresentadas e propostas diversas atividades, tendo em vista a contribuição para os objetivos definidos. De entre

estas, importa salientar rotinas como o Livrómetro (cf. Anexo C) – instrumento de monitorização das leituras autónomas realizadas pelos alunos e o Diário do Leitor (cf. Anexo C), no qual os alunos registaram as suas leituras e organizaram semanalmente o tempo que dedicariam às mesmas.

Atividades como a criação do Podcast “Livros, livros e mais livros!” e de fantoches para a dramatização das obras sobre as quais incidiu o episódio gravado em grupo permitiram aos alunos imergir no mundo da leitura, percecionando a mesma de forma cada vez mais íntima e entusiasta.

1.2.4. Processos de avaliação e regulação

Com vista à avaliação dos objetivos do PI, procedeu-se à análise dos objetivos e respetivas estratégias de intervenção. Neste sentido, foram definidos indicadores, técnicas e instrumentos de avaliação adequados à intervenção delineada (cf. Anexo D).

Para a avaliação das aprendizagens dos alunos, privilegiou-se a modalidade formativa, tendo a avaliação incidido sobre técnicas de recolha de dados como a Observação Direta, a Observação Indireta e Conversas informais com a PC e instrumentos de recolha de dados como as Reflexões Diárias, as Grelhas de Registo de Avaliação e as Produções dos Alunos.

O código de preenchimento utilizado para as Grelhas de Registo de Avaliação encontra-se apresentado na Figura 1:

Figura 1.

Código de preenchimento utilizado

| | | |
|---------------------------------|--|----------|
| Código de Preenchimento: | Nunca/ Com muitas dificuldades | 1 |
| | Por vezes/ Com algumas dificuldades | 2 |
| | Frequentemente/ Sem dificuldades | 3 |
| | Não Observado | |

Nota. Fonte Própria (2025).

A partir da análise dos instrumentos referidos foi possível proceder à avaliação dos objetivos do PI (cf. Anexo E). Tendo em consideração os indicadores formulados para cada objetivo, foi possível calcular a taxa de sucesso de cada objetivo e, posteriormente, da implementação do PI (cf. Anexo F).

Para a avaliação do desempenho dos alunos face ao objetivo “Desenvolver a autonomia na leitura” foi fulcral a introdução de atividades e rotinas como o Diário do Leitor e o Livrómetro. Perante as mesmas, tendo os alunos sido envolvidos e motivados para a leitura, foi evidente a gradual aquisição da autonomia leitora, pelo que o objetivo apresenta uma taxa de sucesso correspondente a 87,8%, destacando-se a capacidade de os alunos tomarem iniciativa para ler em diversos contextos, indicador no qual a taxa de sucesso é de 91,7%.

O objetivo “*Explorar os diferentes tipos de texto*” foi, desde o início da promoção do contacto e exploração, em diversos momentos e sob diversas formas, de diferentes tipos de texto, um ponto de interesse dos alunos, tendo sido evidente a sua curiosidade relativa às características dos diversos tipos de texto e à exploração dos mesmos. A taxa de sucesso do mesmo corresponde a 90,6%, tendo os alunos revelado uma significativa capacidade de identificar os diferentes tipos de texto, de entre os que foram abordados: texto de opinião, texto descritivo e texto instrucional.

Assim, o PI apresenta uma taxa de sucesso de 89,2%. Importa salientar que foi possível constatar uma significativa evolução das competências outrora definidas como objetivo. Os alunos mostraram-se progressivamente mais motivados e envolvidos nas atividades propostas, tendo evidenciado uma maior autonomia na leitura, bem como um conhecimento mais alargado sobre os diferentes tipos de texto e as características dos mesmos.

É, portanto, possível concluir que a exploração de diversos tipos de texto, realizada de forma interdisciplinar, revelou ser uma estratégia eficaz para o desenvolvimento da autonomia na leitura, promovendo o envolvimento ativo dos alunos e contribuindo para a criação de hábitos de leitura, tendo os alunos sido expostos a um trabalho estruturado e diversificado de estímulo à leitura e, conseqüentemente, tornando-se leitores mais autónomos e interessados.

Para além da análise quantitativa das taxas de sucesso, a observação direta permitiu recolher evidências qualitativas que sustentam as conclusões obtidas. Durante a rotina do “Diário do Leitor”, vários alunos passaram a registar espontaneamente as suas leituras e a partilhar as suas preferências literárias, demonstrando progressiva autonomia e entusiasmo. As produções escritas revelaram maior fluência e organização textual, e nas conversas com a professora cooperante destacou-se a evolução na capacidade de interpretação e na vontade de ler por iniciativa própria. Estas evidências confirmam o cumprimento dos objetivos delineados e o impacto positivo das estratégias implementadas no contexto do 1.º Ciclo.

2. DESCRIÇÃO SINTÉTICA DA
PRÁTICA PEDAGÓGICA
DESENVOLVIDA NO 2.º CEB

| ' ' | ' ' |

À semelhança do capítulo anterior, é fulcral caracterizar a prática pedagógica desenvolvida no 2.º CEB. O presente capítulo visa a caracterização do contexto socioeducativo, nomeadamente das principais finalidades educativas da instituição cooperante e das turmas do 2.º CEB nas quais foi aplicado o PI, bem como a explicitação da prática pedagógica desenvolvida.

2.1. Caracterização do contexto socioeducativo

2.1.1. A instituição cooperante

A instituição em questão integra o ensino público, estando situada no concelho da Amadora, inserido na Área Metropolitana de Lisboa. Oferece formação no 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico e Ensino Secundário, tanto em regime regular como profissional. O Agrupamento, pertencente ao programa de Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) é constituído por três escolas, abrangendo diferentes ciclos de ensino, unificadas por um Projeto Educativo comum.

As instituições pertencentes ao Agrupamento, em função da sua localização, refletem uma comunidade escolar altamente diversificada em múltiplas dimensões, nomeadamente social, económica, étnica e cultural (Agrupamento de Escolas, 2024). A origem dos alunos abrange um variado leque de nacionalidades, sendo estes maioritariamente provenientes dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP), incluindo também estudantes de outras regiões de África, da Europa de Leste, da Ásia e da América do Sul. Ainda assim, a maioria dos alunos já nasceu em Portugal.

O Agrupamento promove uma aprendizagem diversificada e significativa desde o 2.º CEB até ao Ensino Profissional, disponibilizando apoio educativo, com salas de estudo assistidas em várias áreas curriculares, com o intuito de potenciar o sucesso dos alunos e alcançar as metas previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO). Comprometido com uma educação inclusiva, procura garantir o sucesso escolar de todos os alunos, independentemente das suas dificuldades ou ritmo de aprendizagem, disponibilizando os recursos necessários e adotando estratégias de diferenciação pedagógica (Agrupamento de Escolas, 2024).

2.1.2. Prática pedagógica da(s) professora(s) cooperante(s)

A prática pedagógica observada incidiu, principalmente, nas disciplinas de Português e de HGP, em duas turmas distintas do 5.º ano. A observação permitiu identificar diferenças relevantes face ao ciclo anterior, nomeadamente no que diz respeito à organização metodológica e ao comportamento dos alunos. Em ambas as disciplinas prevalecia uma abordagem expositiva, reconhecida pelas professoras cooperantes como uma fragilidade da sua prática, embora assumida como eficaz e ajustada à realidade das turmas. Ainda assim, uma das docentes manifestava a intenção de adotar metodologias mais participativas e exploratórias, embora tal não fosse plenamente observado no momento da PES, dado o contexto de avaliações em que decorreram muitas das sessões.

As práticas observadas seguiam uma estrutura relativamente fixa, composta por momentos de exposição teórica, registo de conteúdos e resolução de exercícios. Esta metodologia, ainda que organizada, parecia não responder plenamente às necessidades de envolvimento ativo dos alunos, sendo frequente a manifestação de comportamentos de indisciplina, desatenção e resistência às regras estabelecidas. Na turma do 5.º1, foi particularmente visível a necessidade de reforço de competências como a escuta ativa, a empatia e a cooperação entre pares, sendo notórios conflitos verbais, interrupções sucessivas e pouca autonomia na resolução de tarefas.

Apesar das limitações metodológicas, algumas docentes demonstraram sensibilidade para a importância da avaliação formativa, procurando valorizar o percurso dos alunos e não apenas os resultados obtidos em momentos formais. Esta prática, embora incipiente, mostrava-se alinhada com uma perspetiva de desenvolvimento integral do aluno. A realidade observada neste ciclo, marcada por episódios de indisciplina recorrente e por lacunas na gestão emocional dos alunos, foi determinante para a delimitação da problemática da presente investigação, que procura compreender em que medida o desenvolvimento socioemocional poderá contribuir para a melhoria do comportamento em sala de aula.

2.1.3. Os grupos turma

No decorrer da PES, foi realizada a intervenção em duas turmas do 5.º ano do 2.º CEB, nas áreas curriculares de Português e HGP.

A turma 5.º1 é composta por 21 alunos, dos quais 11 são do sexo masculino e 10 são do sexo feminino, apresentando idades compreendidas entre os 9 e os 10 anos. A diversidade cultural é predominante neste contexto, com a presença de onze alunos de nacionalidade portuguesa, quatro guineenses, dois angolanos, três cabo-verdianos e um brasileiro. De acordo com os dados recolhidos no decorrer do período de observação é possível inferir que vários alunos desta turma apresentavam uma personalidade peculiar (Anexo G), o que levava à existência de alguma incompatibilidade entre alunos da mesma turma e dificuldade em respeitar os colegas e professores. Existiam diversos conflitos entre os alunos, bem como o recurso à violência verbal e física para a sua resolução.

Por sua vez, a turma do 5.º3 integra 26 alunos, sendo 15 do sexo masculino e 11 do sexo feminino, também com idades compreendidas entre os 9 e os 10 anos. Tal como na turma supramencionada, o 5.º3 também conta com uma vasta diversidade cultural, integrando oito alunos de nacionalidade portuguesa, cinco cabo-verdianos, quatro angolanos, três bangladeshianos, três indianos, dois guineenses e um brasileiro. Contrariamente à turma do 5.º1, verificou-se uma significativa cooperação entre turma, sendo o ambiente de sala de aula marcado por um ambiente positivo, propício ao processo de ensino-aprendizagem.

Ambas as turmas incluem alunos abrangidos pelo Decreto-Lei n.º 54/2018, beneficiando de medidas de apoio no âmbito das Necessidades Educativas Especiais. Na turma 5.º1, 1 aluno usufrui de medidas seletivas, enquanto na turma 5.º3 existe um número mais significativo de alunos a quem são aplicadas medidas adicionais e seletivas.

A predominância de medidas adicionais na turma do 5.º3 poderá ser justificada pela expressiva diversidade linguística presente na turma, uma vez que muitos dos alunos possuem um domínio incipiente da língua portuguesa e, conseqüentemente, necessitam de estratégias pedagógicas diferenciadas. Para além das adaptações curriculares, estes alunos beneficiam do ensino de Português Língua Não Materna (PLNM), no âmbito das medidas seletivas, com o objetivo de promover a sua inclusão plena no contexto escolar

e o desenvolvimento da proficiência linguística necessária para acompanhar as restantes áreas disciplinares.

Importa ainda mencionar que uma parte significativa dos alunos pertence a um contexto socioeconómico vulnerável, caracterizado por dificuldades financeiras e estruturais. A necessidade de muitos Encarregados de Educação acumularem múltiplos empregos para cobrir as necessidades familiares reflete-se na rotina dos alunos, que passam uma parte substancial do seu tempo fora do ambiente escolar sem supervisão direta. Verifica-se ainda um acompanhamento reduzido, tanto no que concerne ao percurso educativo dos filhos, como no suporte prestado fora do contexto escolar.

2.2. Problematização dos dados do contexto e identificação da problemática de intervenção

2.2.1. Objetivos gerais

Partindo da análise dos dados recolhidos no decorrer do período de observação da PES, foi possível formular uma problemática e respetivos objetivos, baseados em potencialidades e fragilidades identificadas (cf. Anexo G).

Tanto no 5.º1 como no 5.º3 foi possível destacar momentos de participação ativa e pertinente. No entanto, sobressai o desrespeito pelas diversas opiniões e pelos colegas. Também o comportamento desadequado, a distração durante as aulas e o desinteresse pela aprendizagem foram fragilidades identificadas em ambas as turmas. No que concerne às aprendizagens e aos conteúdos programáticos, ainda que os alunos sejam capazes de mobilizar conceitos inerentes às mesmas, existe uma frágil compreensão oral e escrita na área curricular de Português, bem como uma significativa dificuldade na produção escrita e na leitura expressiva e, na área curricular de HGP, uma débil capacidade de interpretação de enunciados.

Assim, tendo em consideração as áreas curriculares de Português e de HGP, bem como as Competências Sociais, transversais a ambas as áreas, formulou-se a seguinte problemática: *“De que forma o desenvolvimento de competências em Português e em História e Geografia de Portugal, por intermédio da exploração de atividades de leitura e escrita, pode potenciar a cooperação entre os alunos de uma mesma turma?”*, tendo

em vista o colmatar das principais fragilidades identificadas, nomeadamente no que diz respeito à premente necessidade de intervenção nos domínios da Leitura e da Escrita, bem como na cooperação entre os alunos.

Partindo da problemática, estabeleceram-se os seguintes objetivos gerais de intervenção, tendo sido valorizados os interesses e potencialidades dos alunos:

- i. *“Ampliar a capacidade de escrita livre e orientada”;*
- ii. *“Desenvolver a capacidade de interpretação leitora”;*
- iii. *“Desenvolver competências sociais de cooperação”.*

2.2.2. Estratégias globais de intervenção e de integração curricular

Após considerar os conteúdos programáticos que seriam abordados ao longo da Intervenção, foram definidas diversas estratégias de intervenção para cada um dos objetivos supramencionados e para cada disciplina (cf. Anexo H).

Tendo em crer que o objetivo “Ampliar a capacidade de escrita livre e orientada” depende de um contacto regular com a escrita, foram propostas estratégias como a implementação de rotinas de escrita criativa e orientada, a criação de um Livro de Histórias e a aplicação de Laboratórios Gramaticais, bem como a investigação em grupo, culminando em momentos de exposição oral do conhecimento adquirido e a análise e produção textual sobre acontecimentos históricos e geográficos.

Para o objetivo “Desenvolver a competência de interpretação oral e leitora”, foram elencadas estratégias como, na área curricular de Português, a leitura orientada e dramatizada, a promoção de momentos de discussão coletiva e a utilização de um Guia de Leitura, no sentido de orientar e facilitar a compreensão leitora. Na área curricular de HGP, considerou-se pertinente promover discussões e debates sobre acontecimentos históricos, bem como a análise de documentos históricos e fontes primárias, promovendo a interpretação leitora.

Por fim, estando o objetivo “Desenvolver competências sociais de cooperação” intimamente relacionado com a relação entre os alunos, procurou-se, ao longo de toda a intervenção, implementar atividades de trabalho cooperativo em grande e pequeno grupo, promover momentos de reflexão coletiva, heteroavaliação e feedback entre pares e incentivar o respeito pelas opiniões dos colegas. Atividades de escrita colaborativa e a

construção coletiva de linhas do tempo, esquemas visuais e cartazes colaborativos foram ainda estratégias propostas no âmbito do Português e da HGP, tendo em vista a contribuição para o objetivo em questão.

2.2.3. Atividades implementadas

De entre as estratégias previamente expostas, importa salientar as atividades que foram realizadas e que conferiram significado à intervenção realizada.

Na área curricular de Português, foi explorada a obra “A Fada Oriana” de Sophia de Mello Breyner Andresen recorrendo a Guiões de Leitura e foram produzidos poemas, elaborados no âmbito da Semana Cultural, que integraram, posteriormente, o Livro de Histórias da turma. A exploração de um Laboratório Gramatical, iniciada em sala de aula e finalizada de forma autónoma, permitiu aos alunos explorar conteúdos gramaticais como a derivação por prefixação e por sufixação. Por fim, é de salientar o Jogo do Stop dos Verbos, realizado em sala de aula, tendo os alunos contactado com a flexão verbal a partir de um desafio lúdico.

Na área curricular de História e Geografia de Portugal, para além da exploração de conteúdos através de apresentações digitais interativas, destaca-se o Jogo das Trocas Comerciais, momento no qual os alunos assumiram o papel de comerciantes medievais e efetuaram trocas comerciais entre si, o que permitiu aos mesmos compreender conceitos como a importação, exportação e a troca direta. Momentos como a construção coletiva de uma linha temporal relativa aos principais momentos da formação do reino de Portugal permitiram aos alunos participar ativamente na sistematização dos conteúdos e trabalhar colaborativamente, assumindo responsabilidades no grupo turma, uma vez que a construção da mesma dependia do compromisso e contribuição de todos os alunos.

2.2.4. Processos de avaliação e regulação

Relativamente aos processos de avaliação e regulação mobilizados, importa analisar a concretização das estratégias globais aplicadas, tendo em vista a avaliação das aprendizagens dos alunos e dos objetivos do PI. Assim, foi necessário delinear, para cada objetivo, indicadores de avaliação, bem como técnicas e instrumentos de recolha de dados (cf. Anexo I).

As aprendizagens dos alunos foram avaliadas recorrendo aos métodos formativo e sumativo. A avaliação formativa foi conduzida por meio de técnicas de recolha de dados como a Observação Direta e o Questionamento Oral e de instrumentos de recolha de dados como as Grelhas de Registo de Avaliação, as Produções dos Alunos e o Feedback dos alunos. Complementando, foram realizados momentos de avaliação sumativa, consistindo na realização pontual de momentos de avaliação formal como as fichas de avaliação.

O PI foi avaliado recorrendo a técnicas de recolha de dados como a Observação direta, que permitiu a recolha de dados auxiliares no preenchimento das Grelhas de Registo de Avaliação, bem como a Análise Documental de documentos orientadores como o PASEO e as Aprendizagens Essenciais (AE). Também as Conversas informais com as Professoras Cooperantes permitiram a recolha de dados fulcrais para a avaliação.

Aquando da análise dos instrumentos de recolha de dados (Grelhas de Registo de Avaliação, Produções dos Alunos e Feedback dos Alunos), foi possível proceder à avaliação dos objetivos do PI (cf. Anexo J), tendo sido calculada, para cada um, a sua taxa de sucesso e, *a posteriori*, a taxa de sucesso do PI (cf. Anexo K).

O código de preenchimento utilizado para as Grelhas de Registo de Avaliação corresponde ao que foi mobilizado no contexto do 1.º CEB e que se encontra no ponto 1.2.4., Figura 1, p.12.

No que concerne ao objetivo “Ampliar a competência de escrita livre e orientada”, a taxa de sucesso foi de 75,3% na turma 5.º1 e de 71,9% na turma do 5.º3, sendo possível afirmar que a taxa de sucesso do objetivo, quando consideradas ambas as turmas, corresponde a 73,6%. Os alunos revelaram particular dificuldade em corresponder ao indicador “Cumpra as regras de pontuação, ortografia e sintaxe”, sendo esta aquela cuja taxa de sucesso é menor para ambas as turmas.

Os objetivos “Desenvolver a competência de interpretação oral e leitora” e “Desenvolver competências sociais de cooperação” foram explorados em simultâneo, tendo sido propostas atividades que dependessem do trabalho colaborativo para a aquisição de competências nos domínios da Oralidade e da Leitura. Importa salientar que o objetivo inerente ao desenvolvimento da competência de interpretação oral e leitora foi aquele cuja taxa de sucesso foi mais elevada na turma do 5.º 1, correspondendo a 86,4%

e que, na turma do 5.º, o objetivo cuja taxa de sucesso foi superior apresenta um valor de 88,9%, tratando-se do desenvolvimento de competências sociais de cooperação.

Considerando as taxas de sucesso dos três objetivos elencados: 73,6%, 84,7% e 84%, respetivamente, é possível concluir que a taxa de sucesso do PI corresponde a 84%.

Importa referir que os alunos contactaram de forma sistemática com momentos de escrita livre e orientada, o que contribuiu para a melhoria das suas competências. Tornaram-se leitores e comunicadores mais competentes, tendo revelado um entusiasmo exponencial perante a leitura expressiva e, por fim, trabalharam de forma colaborativa, tendo-se demonstrado interessados em compreender as ideias dos colegas e percorrido um pouco do percurso que, tenho em crer, conduzirá a uma relação assente no respeito.

Assim, através dos resultados da implementação do PI, é possível concluir que a exploração de atividades de leitura e escrita, tendo em vista o desenvolvimento de competências em Português e em HGP, pode potenciar a cooperação entre os alunos de uma mesma turma.

Os resultados obtidos foram ainda corroborados por evidências observacionais e pelos registos da professora cooperante. Ao longo da intervenção, verificou-se uma melhoria visível na cooperação entre pares, traduzida na redução de conflitos verbais e no aumento do respeito pelas regras de participação oral. As produções textuais tornaram-se mais completas e criativas, revelando maior domínio das convenções linguísticas e das ideias estruturadas. As conversas informais com os alunos mostraram ainda uma crescente valorização do trabalho em grupo e uma perceção mais positiva das aprendizagens. Assim, as evidências recolhidas confirmam a consecução dos objetivos definidos para a intervenção no 2.º Ciclo.

3. ANÁLISE CRÍTICA DA PRÁTICA OCORRIDA EM AMBOS OS CICLOS

| " | | " |

Tendo sido descritas as práticas pedagógicas desenvolvidas no 1.º e no 2.º CEB, importa agora refletir sobre as mesmas. Como tal, no presente capítulo será realizada uma comparação crítica, reflexiva e fundamentada entre os dois contextos.

A presente análise crítica será estruturada em quatro subcapítulos: (i) Desenvolvimento e respetivas competências esperadas dos alunos; (ii) Métodos de ensino-aprendizagem: processos de organização e desenvolvimento do currículo; (iii) Relação pedagógica; (iv) Processos de regulação e avaliação das aprendizagens e dos comportamentos sociais.

3.1. Desenvolvimento e respetivas competências esperadas dos alunos

No que concerne às expectativas formuladas relativamente às competências dos alunos, importa referir que os dois estágios nos quais decorreu a PES foram realizados em dois anos de escolaridade distintos, o primeiro no 5.º ano do 2.º CEB e o segundo no 4.º ano do 1.º CEB.

Embora os alunos tenham apenas um ano de diferença escolar, essa diferença pode revelar-se determinante nas variações observadas no desenvolvimento das competências.

Atualmente, o currículo é concebido como um projeto dinâmico e interativo, que se distancia de uma lógica meramente transmissiva e valoriza a construção de significados em contexto. Como refere Duarte (2021), o currículo deve ser entendido como “um projeto político-educativo, humana e interativamente (re)construído e vivenciado, em torno dos conhecimentos e das experiências escolares” (p. 94), abrindo espaço à emergência de práticas pedagógicas centradas no desenvolvimento de competências significativas e integradas.

Numa perspetiva pessoal, importa salientar que inicialmente nutria a expectativa de encontrar nos alunos do 2.º CEB um maior sentido de responsabilidade e de respeito, decorrente da sua idade mais avançada. Contudo, esta convicção foi rapidamente confrontada com a realidade, marcada pela desmotivação generalizada e, numa das turmas, pela recorrência ao uso da violência como forma de resolução de conflitos. Em contraponto, no 1.º CEB tornou-se evidente um maior sentido de responsabilidade e, por parte da maioria dos alunos, uma postura de respeito.

O PASEO, documento orientador que regulou toda a prática, apresenta distintas competências, “combinações complexas de conhecimentos, capacidades e atitudes” (Martins et al., 2017, p. 19) que se assumem como centrais para o perfil do aluno no final da escolaridade obrigatória.

Em ambas as turmas, do 1.º e do 2.º CEB, foram implementados Projetos de Intervenção relacionados com a proficiência leitora e, em simultâneo, de forma mais significativa no contexto do 2.º CEB, a interação entre pares. Neste sentido, procurando adequar a prática às fragilidades identificadas, foram implementadas atividades direcionadas ao reforço de diversas áreas de competências, nomeadamente: (i) linguagens e textos, tendo em vista o aumento da proficiência linguística dos alunos, competência que possibilita a construção de conhecimento nas diferentes áreas do saber; (ii) informação e comunicação, pela importância de desenvolverem a capacidade de transformar a informação em conhecimento e, por último, (iii) relacionamento interpessoal, promovendo aos alunos a interação com os outros como motor da sua aprendizagem, pois, de acordo com Vygotsky (1978), é através da relação com os outros que a criança acede a formas mais complexas de pensamento e interioriza instrumentos culturais e sociais, sendo a interação social o ponto de partida para o desenvolvimento emocional e cognitivo.

Importa salientar que as competências referidas se desenvolvem de forma interdependente, através de experiências sociais concretas e significativas. À luz do pensamento de Vygotsky (1978), não é possível dissociar o desenvolvimento cognitivo do contexto cultural e relacional em que ocorre, pelo que se torna fundamental integrar estas competências de forma transversal ao currículo e não como domínios isolados.

Face às expectativas iniciais, ainda que as que se referiam às turmas de 2.º CEB não tenham correspondido à realidade, foi com grande entusiasmo que observei o desenvolvimento das competências dos alunos com base nas atividades propostas e que concedi *feedback* aos mesmos, procurando motivá-los. Na turma marcada pela débil interação entre os alunos, em especial, foi gratificante observar a evolução dos mesmos no que concerne à forma como exprimiam as suas emoções e construíam as suas relações, tendo sido fulcral para mim enquanto futura profissional, uma vez que me mostrou que

as crianças conseguem tudo – se forem orientadas e se tiverem alguém que nunca deixe de acreditar.

3.2. Métodos de ensino-aprendizagem: processos de organização e desenvolvimento do currículo

No que respeita aos métodos de ensino-aprendizagem adotados nos contextos, importa salientar que nenhuma das instituições cooperantes utiliza uma metodologia diferenciada, específica ou restrita.

A organização do currículo respeitou, em ambos os contextos cooperantes, as necessidades de lecionação previamente definidas pelas Professoras Cooperantes (PC). Contudo, foi concedida total liberdade relativamente à forma como a exploração dos conteúdos programáticas seria conduzida. Na prática do 1.º CEB, e com o objetivo de garantir uma gestão curricular mais proveitosa, foram efetuadas singelas alterações no horário da turma. Estas modificações resultaram da necessidade de proporcionar aos alunos um maior foco nas áreas curriculares lecionadas pela PC, uma vez que era frequente a existência de trinta minutos de lecionação interrompidos por projetos, atividades e aulas lecionadas por outros docentes, tais como Inglês, Educação Física, Língua Gestual Portuguesa e Oficina de Escrita.

Assim, para o desenvolvimento da prática pedagógica, foram adotadas opções que orientaram a prática pedagógica. Tendo em crer que a aprendizagem significativa se concretiza quando os alunos participam ativamente nas tarefas propostas, privilegiou-se, em ambos os Ciclos de Ensino, um ensino centrado no aluno, sustentado nos seus interesses e saberes prévios. Esta orientação encontra respaldo na visão contemporânea do currículo como experiência vivida e interativa, em que o envolvimento do aluno não se reduz à receção de conteúdos, mas constitui a base da construção de sentido e conhecimento. Como salienta Duarte (2021) “a experiência curricular não se circunscreve à obtenção, aditiva e sequencial, de saberes ou habilidades” (p.178), a aquisição é sempre uma (re)criação, a um tempo pessoal, coletiva e situada, o que implica uma abordagem pedagógica que valorize o sujeito que aprende, o contexto em que aprende e as relações que estabelece no processo.

Em ambos os contextos foram promovidos momentos de aprendizagem lúdica, partindo da adaptação de jogos tradicionais como o Jogo da Memória (cf. Anexo L) ou o Bingo (cf. Anexo L) no caso do 1.º CEB e do Jogo do Stop no 2.º CEB para a aquisição e consolidação de conhecimentos, de modo a adaptar as atividades aos interesses dos alunos. No 2.º CEB, possuindo os alunos conhecimentos prévios relacionados com as Trocas Comerciais, foi elaborado um jogo (cf. Anexo L) para a construção de novos conhecimentos inerentes ao conteúdo de HGP.

Piaget (1997), citado por Peterson & Collins (1997), atribui uma importância redobrada ao lúdico, referindo que, ao brincar, a criança não se limita a acomodar-se à realidade, mas assimila os conhecimentos para sua própria satisfação. Neste sentido, foram desenvolvidos jogos lúdicos relacionados com o currículo em ambos os contextos, de modo a garantir o desenvolvimento social e intelectual dos alunos, bem como a sua participação ativa no processo de ensino-aprendizagem.

3.3. Relação pedagógica

A relação pedagógica configura-se como um dos elementos centrais no processo de ensino-aprendizagem, não só pelo impacto que tem nas dinâmicas da sala de aula, mas, sobretudo pelo papel que desempenha na construção do bem-estar, da motivação e da identidade do aluno. Gray (2013) defende que a aprendizagem significativa só se concretiza num ambiente emocionalmente seguro, onde o aluno se sinta compreendido, escutado e capaz de dirigir o seu próprio percurso. Este autor argumenta que o papel do adulto não deve ser o de controlador, mas sim o de facilitador, estabelecendo uma relação assente na confiança mútua e no reconhecimento das necessidades individuais do aluno. Esta visão encontra eco na perspectiva de Nóvoa (2009), que salienta que ensinar não consiste apenas na transmissão de conhecimentos, mas na criação de condições relacionais que favoreçam o crescimento do outro, numa lógica de reconhecimento mútuo e de presença ética do professor. Assim, o vínculo estabelecido entre docente e aluno torna-se determinante não só para a aquisição de saberes, mas também para o desenvolvimento pessoal e social, assumindo um papel decisivo na prevenção da indisciplina e na promoção da confiança recíproca.

Neste sentido, foi promovida, em ambas as práticas, uma relação de proximidade com os alunos, atendendo à sua necessidade de serem ouvidos, respeitados e valorizados, bem como à criação de um ambiente pautado pelo afeto e pelo respeito. Apesar das diferenças existentes entre os dois contextos e, conseqüentemente, entre os alunos, a postura adotada foi ajustada às especificidades de cada grupo, partindo do pressuposto de que a relação pedagógica estabelecida constituiu um fator fulcral para a motivação dos alunos face à aprendizagem.

A relação entre a PC e os alunos da turma do 4.º ano de escolaridade revelou, desde o primeiro instante, um ambiente de sala de aula saudável, embora, em alguns momentos, tenha sido necessária a adequação da postura face a comportamentos desviantes. Assim, sempre que necessário, foi adotada uma postura mais assertiva com a turma, de modo a garantir que os limites do respeito não fossem ultrapassados. Em momentos considerados pertinentes, foram realizadas conversas informais com os alunos, tendo em vista a compreensão das emoções que influenciavam as suas atitudes em momentos de maior frustração.

3.4. Processos de regulação e avaliação das aprendizagens e dos comportamentos sociais

Importa, por fim, analisar os processos de regulação e avaliação das aprendizagens e dos comportamentos sociais adotados em ambos os contextos, uma vez que estes assumiram um papel central no processo de ensino-aprendizagem.

A avaliação é um processo central na regulação do ensino e da aprendizagem (Lopes & Silva, 2020), na medida em que permite aos docentes ajustar a sua prática pedagógica e, simultaneamente, oferece aos alunos a oportunidade de melhorar as suas aprendizagens (Fernandes, 2011). Face ao exposto, torna-se imprescindível compreender alguns conceitos fundamentais no domínio da avaliação.

Quando se fala de avaliação, é possível identificar três principais conceitos de avaliação: diagnóstica, formativa e sumativa. Fernandes (2011), no seu trabalho, realça que a adoção destes três conceitos constituiu um dos marcos da história da avaliação educacional, particularmente no que se refere à avaliação das aprendizagens dos alunos.

Mais recentemente, Fernandes (2021) propõe que a mobilização articulada dos métodos formativo e sumativo possibilita uma avaliação mais justa e rigorosa, permitindo aferir, de forma equilibrada, as aprendizagens realizadas pelos alunos.

Em ambos os contextos, a avaliação privilegiada pelas PC era, maioritariamente, de natureza sumativa, sendo os elementos de avaliação aplicados de forma sistemática. Assim, procurou-se integrar uma dimensão formativa no processo avaliativo, recorrendo à análise contínua das produções dos alunos e da sua participação nas atividades propostas. Estes dados foram organizados em grelhas de registo de avaliação, permitindo um acompanhamento mais próximo e personalizado da progressão de cada aluno.

A avaliação formativa assumiu, assim, um papel central em ambas as práticas, tendo demonstrado a sua eficácia pelo *feedback* que era concedido aos alunos e que conduziu ao aumento da sua motivação e permitiu a autorregulação dos mesmos. No entanto, no 2.º CEB foi necessária a aplicação de fichas de avaliação, de modo a possibilitar a avaliação sumativa dos alunos, assumindo este método de avaliação uma relevância significativa na avaliação das suas aprendizagens, ainda que a par da avaliação formativa, permitindo aos alunos o desenvolvimento gradual e sistemático de competências e a valorização do mesmo. Através da avaliação sumativa, foi possível analisar as aprendizagens alcançadas pelos alunos, tendo estes ficado cientes das mesmas, bem como os conteúdos sobre os quais necessitavam de incidir.

A avaliação das aprendizagens e dos comportamentos sociais resultou, assim, da comparação entre os dados recolhidos durante o período de observação inicial e os progressos verificados ao longo da intervenção, permitindo aferir, com maior rigor, o impacto das estratégias pedagógicas adotadas.

A prática pedagógica que decorreu no âmbito da PES II, em ambos os contextos, permitiu-me crescer significativamente enquanto futura profissional. Todos os desafios com os quais me deparei, bem como as opções tomadas, permitiram começar a construir a minha identidade profissional – tornei-me mais preparada, mais confiante, mais atenta a cada aluno e ciente de que a sala de aula é e será sempre um espaço de crescimento mútuo.

PARTE II

| ' ' | | ' ' |

1. APRESENTAÇÃO DO ESTUDO

| | ' ' | | ' ' |

Desde o início da minha formação enquanto futura professora que o tema da indisciplina escolar me desperta interesse, particularmente no 2.º ciclo, onde a transição entre ciclos, as exigências curriculares e a fase do desenvolvimento em que se encontram os alunos demonstram uma potencial contribuição para um aumento de comportamentos desafiantes. Ao longo da PES II tive a oportunidade de acompanhar uma turma do 5.º ano com elevados níveis de indisciplina. O contacto próximo com o contexto de PES II despertou-me para a importância de olhar para os comportamentos disruptivos não como falhas individuais, mas como manifestações de dificuldades emocionais e sociais.

Este interesse, no entanto, não surgiu de forma repentina. O processo de construção da presente investigação começou ainda numa fase inicial, quando me vi confrontada com a necessidade de escolher uma problemática pertinente e exequível. À data, dei início a uma pesquisa exploratória de relatórios de investigação anteriores, cujos temas me ajudaram a clarificar e delimitar o meu foco de estudo. Realizei uma listagem de temas que me despertavam maior interesse, sobretudo nas áreas do desenvolvimento socioemocional, saúde mental e bem-estar escolar. Posteriormente, em articulação com o professor orientador, analisei a viabilidade de cada proposta e optei por aprofundar três estudos, selecionando-os como ponto de partida para estruturar o meu próprio projeto.

Assim, elaborei uma tabela comparativa (cf. Anexo M), composta por sete categorias fundamentais de análise — título, tema, problemática, objetivos, metodologia, instrumentos e procedimentos — que me permitiram sistematizar as principais características dessas investigações. Este exercício foi fundamental para perceber quais os elementos que mais valorizava, quais as abordagens metodológicas que melhor se alinhavam com os meus interesses e de que forma poderia contribuir com uma nova perspetiva para o campo. Este trabalho preparatório permitiu-me compreender que queria olhar para os comportamentos indisciplinados não apenas enquanto manifestações exteriores, mas também enquanto sinais de uma fragilidade mais profunda: a dificuldade na gestão emocional e na construção de relações interpessoais saudáveis.

A escolha da problemática respeitou os critérios propostos por Sousa e Batista (2014), nomeadamente: (i) critério da familiaridade, pela experiência direta em contextos marcados por comportamentos indisciplinados; (ii) critério da afetividade, pelo interesse

em compreender e transformar essas dinâmicas; e (iii) critério dos recursos, pela viabilidade da recolha de dados no contexto da PES II.

A indisciplina escolar constitui, atualmente, uma das principais preocupações de professores, famílias e investigadores, dada a sua influência direta no ambiente de sala de aula e no processo de ensino-aprendizagem. Este fenómeno, que pode assumir diferentes formas e intensidades, interfere negativamente na concentração, na motivação e nas aprendizagens dos alunos (Estrela, 2002b). Para além disso, o comportamento indisciplinado reflete, muitas vezes, dificuldades emocionais e relacionais, traduzindo fragilidades no desenvolvimento pessoal dos alunos (Patto, 2006).

É neste sentido que autores como Goleman (1995) destacam a importância da inteligência emocional no comportamento em contexto escolar, sublinhando que a autorregulação emocional, a empatia e as competências sociais são fatores determinantes para o bem-estar e a adaptação dos alunos à vida escolar. Mais recentemente, Damasio (2023) reforça esta perspetiva ao demonstrar, com base em evidência neurocientífica, que as emoções influenciam profundamente os processos de decisão, atenção e aprendizagem.

Segundo Elias et al. (1997), o desenvolvimento de competências socioemocionais como a empatia, a comunicação e processo de tomada de decisão está associado a uma diminuição de comportamentos de oposição e agressividade em sala de aula. Por sua vez, Gray (2013) defende que ambientes escolares mais autónomos, respeitadores e emocionalmente seguros promovem a cooperação e reduzem a resistência à autoridade.

Estudos recentes demonstram que a implementação sistemática de programas de educação socioemocional no ensino básico resulta em melhorias significativas no comportamento dos alunos e na dinâmica de sala de aula (Durlak et al., 2020). Em Portugal, uma investigação de Videira dos Santos e Albuquerque (2017) identificou uma relação direta entre o diálogo familiar-escolar e a perceção de comportamentos mais adequados por parte dos alunos do 2.º ciclo.

1.1. Problemática

Considerando os elementos referidos, definiu-se como problemática do presente estudo a relação entre competências socioemocionais e comportamentos de indisciplina. Neste enquadramento, formulou-se a seguinte questão de investigação: *De que forma a implementação de um programa de intervenção socioemocional pode contribuir para a diminuição dos comportamentos de indisciplina numa turma do 5.º ano de escolaridade?*. Esta pergunta emerge da constatação, em contexto real, de que muitos dos comportamentos rotulados como “indisciplina” têm origem em dificuldades ao nível da expressão emocional, da empatia e da pertença ao grupo.

Segundo Sousa e Batista (2014), uma problemática de investigação deve ser exequível, relevante e clara. A presente questão cumpre estes três critérios: é exequível, pois foi possível recolher dados no contexto da PES II; é relevante, por incidir sobre um tema transversal a todas as escolas; e é clara, pela relação direta entre os dois conceitos principais do estudo: indisciplina e competências socioemocionais.

Considerando a questão de investigação apresentada, definiu-se como objetivo geral, ou seja, o principal propósito da investigação (Sousa & Batista, 2014), analisar o contributo de um programa de intervenção socioemocional para a diminuição de comportamentos de indisciplina em sala de aula, com alunos do 5.º ano de escolaridade.

1.2. Objetivos específicos

Tendo em vista a problemática e objetivo geral definido, e partindo das questões orientadoras formuladas anteriormente, estabeleceram-se objetivos específicos do estudo que permitiram “o acesso gradual e progressivo aos resultados finais” (Sousa & Batista, 2014, p. 26), sendo estes:

- (i) *Identificar o impacto de um programa de intervenção socioemocional na capacidade de identificação de emoções por parte dos alunos;*
- (ii) *Implementar um programa de intervenção socioemocional;*
- (iii) *Analisar os efeitos do programa de intervenção socioemocional nos comportamentos de indisciplina dos alunos.*

A observação sistemática realizada durante a PES II permitiu identificar um conjunto de comportamentos recorrentes na turma do 5.º ano, que afetavam

negativamente o ambiente de sala de aula e o trabalho cooperativo. Estes comportamentos revelaram, em muitos casos, dificuldades no domínio da autorregulação emocional, da empatia e da gestão de frustrações, sugerindo a necessidade de uma intervenção centrada no desenvolvimento socioemocional. Os dados observados foram organizados no quadro seguinte, com vista a fundamentar empiricamente a escolha da problemática:

Tabela 1.

Exemplos de comportamentos desviantes identificados no grupo turma

| Comportamentos desviantes observados | |
|--|--|
| Comunicação em sala de aula | Trabalho cooperativo |
| Não solicita a palavra de forma adequada | Não partilha o material necessário à atividade cooperativa |
| Intervém oralmente sem respeitar a vez de fala | Mantém conflitos verbais frequentes com os colegas |
| Levanta-se do lugar sem autorização | Não colabora nas tarefas propostas em grupo |
| Demonstra desatenção perante as atividades | Revela resistência à partilha de responsabilidades |
| Mantém conversas paralelas durante explicações ou atividades | Recusa-se a contribuir para a realização dos trabalhos de grupo |
| Manifesta comportamentos lúdicos descontextualizados | Adota uma postura lúdica inapropriada durante o trabalho coletivo |
| Utiliza o grito como forma de comunicação | Utiliza o grito durante interações em grupo |
| Apresenta dificuldade na gestão da frustração | Demonstra baixa tolerância à frustração no contexto de cooperação |
| Ridiculariza os colegas perante os erros | Assume uma postura dominante no trabalho a pares, impedindo a participação dos colegas |

Nota. Fonte própria (2025).

A análise do quadro permite verificar que os comportamentos observados se distribuem em dois grandes eixos fortemente ligados a competências socioemocionais - a comunicação em sala de aula e o trabalho cooperativo. Estes dados justificam a pertinência do presente estudo e sustentam a sua relevância educativa.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

| | ' ' | | ' ' |

A presente investigação, centrada na relação entre o desenvolvimento de competências socioemocionais e a diminuição de comportamentos de indisciplina no 2.º CEB, assenta numa fundamentação teórica que procura explorar os principais conceitos implicados nesta problemática.

Assim, neste capítulo, propõe-se analisar de forma articulada as noções de indisciplina e desenvolvimento emocional, aprofundando a influência das emoções na regulação do comportamento e no processo de aprendizagem. Serão ainda apresentados exemplos de programas educativos de promoção de competências socioemocionais, bem como o respetivo enquadramento legal e curricular no contexto das escolas portuguesas.

Esta revisão da literatura visa não só clarificar os eixos conceituais da investigação, mas também justificar a pertinência do estudo desenvolvido, ancorando-o em contributos científicos e pedagógicos atuais.

2.1. Desenvolvimento Socioemocional

O desenvolvimento socioemocional constitui uma dimensão essencial da formação integral dos alunos, estando diretamente relacionado com a forma como estes reconhecem, compreendem e regulam as suas emoções, estabelecem relações positivas e tomam decisões responsáveis (Durlak et al., 2011). Esta vertente, frequentemente negligenciada em contextos escolares tradicionalmente mais centrados nos domínios cognitivos, revela-se fundamental para o sucesso académico, pessoal e social dos alunos.

Segundo o documento PASEO, os alunos devem ser capazes de desenvolver competências de natureza social e emocional, nomeadamente: (i) a capacidade de autorregulação; (ii) a empatia; (iii) a cooperação e, (iv) a assertividade.

Estas competências são consideradas indispensáveis para a construção de uma sociedade mais justa, solidária e democrática (Martins et al., 2017). Este documento sustenta uma visão holística da educação, reforçando a ideia de que as competências socioemocionais não são complementares, mas estruturantes de todas as aprendizagens.

Apesar da sua relevância, diversos estudos apontam para as dificuldades que muitos alunos manifestam na identificação, nomeação e compreensão das suas próprias emoções e das emoções dos outros. Em contextos de indisciplina, estas dificuldades tornam-se ainda mais evidentes. Como referem Martins e Veiga (2010), muitos alunos do

2.º Ciclo apresentam baixa consciência emocional, o que compromete a sua capacidade de lidar com frustrações, gerir conflitos e adotar comportamentos socialmente ajustados.

Ekman (1992) propôs a existência de um conjunto de emoções básicas ou primárias — alegria, tristeza, medo, raiva, nojo e surpresa — que são universais, biologicamente determinadas e manifestadas através de expressões faciais inatas. O reconhecimento destas emoções, tanto em si como nos outros, é essencial para o desenvolvimento da consciência emocional, sendo esta uma competência frequentemente deficitária em contextos escolares marcados por indisciplina, desregulação comportamental e instabilidade emocional.

A identificação das emoções constitui, assim, o primeiro passo no processo de desenvolvimento socioemocional. Sem a capacidade de reconhecer o que sentem, os alunos têm dificuldade em dar nome às emoções e em encontrar formas adequadas de as expressar. Segundo Goleman (1995), a alfabetização emocional é um pré-requisito essencial para o autocontrolo e para a empatia, permitindo aos indivíduos evitar reações impulsivas e estabelecer relações saudáveis com os outros.

Este défice de competências emocionais pode ter várias origens: ambientes familiares emocionalmente pouco expressivos ou instáveis, ausência de modelos positivos, ou ainda práticas pedagógicas pouco centradas na dimensão relacional. Como salienta Matos (2014), muitas escolas continuam a privilegiar uma lógica instrucional, relegando para segundo plano a promoção do bem-estar emocional e das relações interpessoais.

Neste contexto, torna-se essencial que a escola assuma um papel ativo na promoção do desenvolvimento emocional dos alunos. Modelos de intervenção como o Social and Emotional Learning (SEL), preconizado por organizações como a CASEL – Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, têm evidenciado resultados positivos na redução de comportamentos problemáticos e na melhoria do desempenho escolar (CASEL, 2020). Estes modelos assentam em cinco domínios interdependentes: autoconsciência, autorregulação, consciência social, competências relacionais e tomada de decisões responsável.

Em Portugal, algumas práticas pedagógicas já incorporam rotinas que visam desenvolver estas competências. A título de exemplo, Coelho et al. (2023) referem que

atividades simples como o círculo de partilha, o uso de diários emocionais ou a dramatização de conflitos permitem que os alunos adquiram gradualmente uma linguagem emocional mais rica e desenvolvam estratégias de regulação adequadas.

Investir no desenvolvimento socioemocional não é apenas uma questão de bem-estar individual, mas uma estratégia pedagógica eficaz para a criação de ambientes de aprendizagem mais positivos, cooperativos e inclusivos, prevenindo a indisciplina e promovendo o sucesso de todos os alunos. Vários estudos empíricos têm demonstrado este impacto, por exemplo, em Portugal, Veiga et al. (2015) verificaram que alunos que participaram em programas de educação emocional apresentaram melhorias significativas na autorregulação e na perceção de autoeficácia académica. Do mesmo modo, a investigação de Matos et al. (2018), a partir da aplicação do Programa de Promoção de Competências Sociais e Emocionais (PPCSE), demonstrou uma redução nos comportamentos de agressividade e um aumento da cooperação entre pares. Estes dados são particularmente relevantes para o presente estudo, dado que alguns dos instrumentos utilizados na investigação foram adaptados de programas como o PPCSE e o modelo SEL da CASEL, ambos reconhecidos pela sua eficácia na promoção das competências socioemocionais em contexto escolar.

2.2. Indisciplina Escolar

A indisciplina escolar é uma das problemáticas mais discutidas no panorama educativo contemporâneo, assumindo-se como um obstáculo relevante à criação de ambientes de aprendizagem positivos e inclusivos. Em termos gerais, pode ser entendida como um conjunto de comportamentos que perturbam o normal funcionamento das aulas, afetando tanto o processo de ensino-aprendizagem como a convivência em contexto escolar (Estrela, 1992).

A sua manifestação não é uniforme, variando conforme os contextos educativos, as características dos alunos e as práticas pedagógicas adotadas. Como salienta Estrela (2002b), a indisciplina deve ser compreendida numa perspetiva relacional e não apenas como uma falha individual do aluno. Assim, mais do que atos isolados de desobediência ou desrespeito, trata-se de um fenómeno multifacetado que reflete desequilíbrios na relação pedagógica, nas dinâmicas da turma e na gestão do clima de sala de aula.

Em Portugal, diversos estudos têm procurado analisar os fatores associados à indisciplina. Para Martins (2011), estes fatores podem agrupar-se em três grandes dimensões: os fatores individuais, como dificuldades de autorregulação, défices de competências sociais ou perturbações do comportamento; os fatores familiares, que incluem dinâmicas parentais desestruturadas, ausência de supervisão ou modelos educativos inconsistentes; e os fatores escolares, como o estilo de gestão da sala de aula, a organização do espaço e do tempo letivo, e a qualidade da relação professor-aluno.

Particularmente no 2.º CEB, a indisciplina tende a acentuar-se, coincidindo com uma fase de desenvolvimento marcada por intensas mudanças emocionais, sociais e cognitivas. Como referem Abreu e Leal (2012), a transição do 1.º para o 2.º CEB implica novas exigências de adaptação, nomeadamente a multiplicidade de professores, maior carga horária e menor proximidade relacional com os docentes, fatores que podem intensificar comportamentos de oposição e desmotivação.

É, portanto, fundamental adotar uma abordagem preventiva e formativa da indisciplina, baseada no reforço da relação pedagógica, na promoção da participação dos alunos e no desenvolvimento de competências socioemocionais que favoreçam a convivência positiva. Segundo Roldão (2007), a indisciplina não deve ser encarada unicamente como um problema de ordem, mas como um indicador de que algo precisa de ser reequacionado na relação educativa ou na estrutura organizacional da escola. Como defende a mesma autora, este fenómeno constitui um indicador que remete para a necessidade de refletir criticamente sobre os processos pedagógicos e sobre a forma como as instituições escolares organizam o ensino e a aprendizagem.

Neste sentido, importa refletir sobre práticas educativas que integrem uma dimensão ética, relacional e inclusiva, proporcionando aos alunos oportunidades para desenvolverem a autorregulação, a empatia e a responsabilidade pelos seus atos. Como salienta Carvalho (2016), educar para o comportamento implica criar condições pedagógicas que ajudem os alunos a compreender o impacto das suas ações nos outros e a desenvolverem atitudes de respeito mútuo.

Esta perspetiva reforça a necessidade de compreender a indisciplina não como um mero problema comportamental, mas como um reflexo de dificuldades mais profundas nas dimensões emocionais, sociais e relacionais do aluno. A presente investigação parte

deste entendimento, procurando explorar como o desenvolvimento de competências socioemocionais pode constituir uma via pedagógica eficaz para a construção de ambientes educativos mais positivos e respeitadores.

Em termos empíricos, estudos realizados em Portugal têm vindo a evidenciar a prevalência e os impactos da indisciplina. Por exemplo, a investigação de Veiga (2013), com uma amostra de alunos do 2.º e 3.º Ciclos, revelou que os comportamentos mais frequentes são a conversação paralela, a falta de atenção e a resistência em cumprir instruções, sendo estes percebidos pelos professores como fatores perturbadores do processo de ensino-aprendizagem. Também Estrela et al. (2009), num estudo realizado em várias escolas básicas portuguesas, identificaram a indisciplina como uma das principais preocupações dos docentes, sublinhando que a mesma se associa frequentemente a dificuldades de aprendizagem e a climas de sala de aula pouco positivos. A nível internacional, o relatório da OECD (2014) sobre “Classroom Discipline” indica que os alunos portugueses reportam mais episódios de ruído e interrupções nas aulas do que a média dos países da OCDE, reforçando a pertinência da reflexão em torno desta problemática.

2.3. Relação entre as Competências Socioemocionais e a Indisciplina

A relação entre o desenvolvimento das competências socioemocionais e a diminuição da indisciplina tem vindo a ser amplamente documentada na literatura científica nacional e internacional. A escola, enquanto espaço privilegiado de socialização e construção de identidades, desempenha um papel central na educação das emoções, contribuindo não só para o bem-estar dos alunos, mas também para a qualidade do clima de sala de aula e para a prevenção de comportamentos problemáticos (Cunha & Morgado, 2021).

As emoções influenciam diretamente o comportamento dos alunos, tanto na forma como estes reagem a desafios académicos como na maneira como se relacionam com os pares e os adultos. Como refere Damasio (1995), a emoção é um elemento estruturante da racionalidade humana, sendo essencial para a tomada de decisões, a resolução de problemas e a construção de relações interpessoais. Em contexto escolar, emoções como

a frustração, a vergonha ou a raiva, quando não reconhecidas ou mal reguladas, podem desencadear comportamentos desajustados, frequentemente rotulados como indisciplina.

De acordo com Maia e Jesus (2011), muitos dos comportamentos disruptivos em sala de aula estão diretamente associados à incapacidade dos alunos em lidar com emoções negativas. A ausência de competências como a empatia, a assertividade ou a capacidade de lidar com a frustração tende a originar situações de conflito, exclusão e agressividade verbal ou física.

A autorregulação emocional, enquanto componente-chave das competências socioemocionais, surge como um fator protetor contra a indisciplina.

A capacidade de autorregulação influencia diretamente o modo como os alunos reagem a situações de frustração, conflito ou desafio. Alunos com maior domínio da regulação emocional tendem a apresentar menos comportamentos impulsivos, mais persistência perante obstáculos e maior flexibilidade na resolução de problemas (Gouveia-Pereira & Abreu, 2010). Por outro lado, a ausência desta competência aumenta a probabilidade de reações agressivas, oposição às regras e retraimento social.

Tal como destacado por Biscaia (2015), existe uma forte associação entre comportamentos desajustados e a forma como os alunos percebem e experienciam as suas emoções. Quando não compreendidas nem expressas adequadamente, emoções como a raiva, o medo ou a vergonha podem traduzir-se em atitudes disruptivas ou de oposição sistemática. Deste modo, a gestão emocional torna-se um elemento-chave na promoção de comportamentos mais ajustados e na prevenção de conflitos em contexto de sala de aula.

Quando os alunos desenvolvem a capacidade de reconhecer as suas emoções, compreender os seus gatilhos e escolher respostas mais adaptadas, tornam-se mais capazes de gerir conflitos, respeitar regras e interagir positivamente com os outros (Gouveia-Pereira & Abreu, 2010). Tal como afirmam Lopes da Silva et al. (2021), a promoção da autorregulação permite reduzir significativamente os episódios de oposição, provocação ou evasão em sala de aula.

O impacto positivo do desenvolvimento socioemocional na redução da indisciplina é também confirmado por estudos longitudinais. Por exemplo, a investigação de Durlak et al. (2011), que analisou os efeitos de programas de SEL em mais de 270 mil

alunos, demonstrou que os participantes apresentavam não só melhor desempenho acadêmico, mas também menor envolvimento em comportamentos de risco e maior adaptação social.

Em Portugal, têm sido implementadas diversas iniciativas com enfoque no desenvolvimento socioemocional em contexto escolar. Um dos programas de referência é o Programa de Promoção de Competências Sociais e Emocionais (PPCSE), desenvolvido no âmbito do projeto “Escolas Sem Bullying, Escolas Sem Violência”, promovido pela Direção-Geral da Educação. Este programa, aplicado em diversas escolas do país, tem demonstrado uma diminuição significativa dos comportamentos de indisciplina e um aumento da empatia, da cooperação e do sentido de pertença entre os alunos (DGE, 2019).

Outro exemplo relevante é o programa "Eu e os Outros", dinamizado pela Universidade do Minho, que integra sessões regulares com os alunos focadas no reconhecimento emocional, gestão de conflitos e resolução pacífica de problemas interpessoais. Os resultados obtidos mostram uma melhoria no autocontrolo dos alunos e uma diminuição nos episódios de agressividade verbal e comportamentos de oposição (Matos & Santos, 2013).

As evidências indicam que existe uma ligação estreita entre os comportamentos dos alunos e o seu universo emocional. Tal como explica Biscaia (2015), os alunos que têm dificuldade em identificar os seus sentimentos ou em exprimir adequadamente as suas emoções estão mais predispostos a reagir com impulsividade ou indiferença às normas escolares, o que pode comprometer o seu percurso escolar e as relações com os outros.

Assim, investir no desenvolvimento socioemocional não é apenas uma estratégia de promoção do bem-estar, mas uma medida eficaz de gestão do comportamento e de promoção de uma cultura escolar mais positiva e democrática. Tal como refere Morgado (2022), educar para as emoções é também educar para a cidadania, para a convivência e para a aprendizagem.

2.4. Enquadramento Legal e Curricular em Portugal

A valorização das competências socioemocionais em contexto educativo encontra suporte claro nas orientações legais e curriculares em vigor no sistema educativo português. Estes documentos apontam para uma visão integrada da educação, que transcende a mera aquisição de conhecimentos académicos, promovendo o desenvolvimento pessoal, social e emocional dos alunos.

O PASEO constitui o principal documento de referência neste domínio, definindo um conjunto de competências essenciais para que os alunos se tornem cidadãos ativos, autónomos, solidários e responsáveis. Entre as dez áreas de competência elencadas, destacam-se as relativas ao desenvolvimento pessoal e autonomia, à relação interpessoal e ao bem-estar, saúde e ambiente, que pressupõem o domínio da autorregulação, da empatia, da cooperação e da resiliência (Martins et al., 2017). Assim, o PASEO reafirma o papel da escola na formação integral do aluno, incluindo o plano emocional e social como parte integrante do currículo.

Neste sentido, o Decreto-Lei n.º 54/2018, que estabelece os princípios da educação inclusiva, defende uma abordagem pedagógica centrada nas potencialidades de cada aluno, reconhecendo a diversidade como um valor. De acordo com este diploma, compete às escolas garantir o acesso à aprendizagem e à participação de todos, o que implica a adoção de práticas que favoreçam o desenvolvimento de competências emocionais e sociais, fundamentais para a convivência em contextos diversos.

Complementarmente, o Decreto-Lei n.º 55/2018, que regula o currículo dos ensinos básico e secundário, introduz o princípio da autonomia e flexibilidade curricular, permitindo que as escolas integrem no seu Projeto Educativo e nas suas práticas pedagógicas componentes curriculares que promovam o desenvolvimento socioemocional. Este diploma reforça a importância da interdisciplinaridade e da articulação entre saberes, criando espaço para abordagens pedagógicas centradas na construção do bem-estar, da cidadania e da responsabilidade individual e coletiva.

Paralelamente, a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC), em vigor desde 2017, propõe um trabalho sistemático em torno de domínios como a educação para os direitos humanos, a igualdade de género, o desenvolvimento sustentável e a saúde, integrando explicitamente a educação para as emoções como um eixo de atuação. A

ENEC prevê a promoção destas temáticas através de metodologias participativas, reflexão crítica e integração transversal nas diferentes disciplinas (Direção-Geral da Educação, 2017).

A própria ENEC valoriza a dimensão emocional como parte integrante da educação para a cidadania, incluindo explicitamente a “educação para as emoções” como um domínio de intervenção. Esta perspetiva sublinha a necessidade de integrar a literacia emocional de forma transversal ao currículo, promovendo nos alunos a capacidade de se conhecerem, de se autorregularem e de se relacionarem com os outros de forma ética e responsável.

Deste modo, o quadro legal e curricular português sustenta de forma clara a importância do desenvolvimento socioemocional como fator de inclusão, equidade e qualidade educativa. A abordagem da indisciplina, à luz destes documentos, deve assim ser feita não com base exclusiva em mecanismos de controlo ou punição, mas através da criação de ambientes educativos emocionalmente seguros e promotores do crescimento integral de todos os alunos.

Importa ainda destacar a disciplina de Cidadania e Desenvolvimento, cujos conteúdos programáticos foram recentemente atualizados (Despacho n.º 6478/2017, posteriormente revisto). Entre os domínios definidos, surgem várias áreas diretamente relacionadas com o desenvolvimento socioemocional, como a educação para os direitos humanos, a igualdade de género, a saúde, o desenvolvimento sustentável e, de forma explícita, a educação para as emoções. Este enquadramento confirma a relevância atribuída pelo currículo nacional à literacia emocional e à promoção de competências sociais, reforçando a necessidade de que as escolas implementem práticas pedagógicas que valorizem estas dimensões na formação integral dos alunos.

A revisão da literatura permite compreender que a indisciplina, enquanto fenómeno relacional e sistémico, exige abordagens educativas que vão além da aplicação de normas ou sanções. Os estudos analisados convergem na ideia de que o desenvolvimento de competências socioemocionais — como a empatia, a autorregulação e a cooperação — contribui significativamente para a melhoria do comportamento, das aprendizagens e da qualidade do clima de sala de aula. Neste sentido, a promoção da educação emocional constitui uma via pedagógica fundamentada e promissora para a

construção de contextos educativos mais humanizados, inclusivos e propícios ao sucesso escolar.

3. METODOLOGIA

| ' ' | | ' ' |

O presente capítulo visa descrever a metodologia que sustentou o processo investigativo conduzido no âmbito deste estudo. Numa primeira parte, são expostas as opções metodológicas que fundamentam a investigação, nomeadamente a natureza do estudo e os métodos e técnicas de recolha e análise de dados adotados. Seguidamente, procede-se à caracterização dos participantes envolvidos na investigação. Por fim, são apresentados os princípios éticos que nortearam todo o processo investigativo.

3.1. Natureza do estudo

De acordo com Coutinho (2011), a metodologia de investigação corresponde à definição de um percurso estratégico que permite recolher, analisar e interpretar dados com vista à compreensão aprofundada de um determinado fenómeno. Neste subcapítulo, serão, assim, descritas as opções metodológicas que fundamentaram o presente estudo, incluindo a natureza da investigação.

Atendendo ao objeto de estudo — o impacto do desenvolvimento de competências socioemocionais na diminuição da indisciplina — e aos objetivos definidos, considerou-se pertinente recorrer à metodologia de investigação-ação (Coutinho, 2011), intercalando a ação e a investigação, a intervenção e a reflexão. Para o efeito, foi mobilizada um paradigma de investigação misto, conjugando elementos quantitativos e qualitativos. Esta escolha permitiu não apenas aferir mudanças observáveis, como também auxiliou a compreensão do impacto desta intervenção nas suas vivências, tanto por parte dos alunos como pela docente cooperante.

Coutinho (2011) e Sousa e Baptista (2014) salientam que a combinação de métodos possibilita uma análise mais rica dos fenómenos educativos, permitindo recolher dados objetivos, mas também captar significados e interpretações dos sujeitos. Deste modo, tornou-se possível compreender de que forma a intervenção socioemocional contribuiu para a regulação do comportamento em sala de aula.

A conjugação de abordagens quantitativas e qualitativas permitiu, igualmente, assegurar a triangulação dos dados, através do cruzamento de diferentes fontes (alunos, professoras cooperantes e observação da investigadora), de múltiplos instrumentos (grelhas de registo, questionários, entrevistas) e da análise em diferentes momentos do

processo (pré e pós intervenção). Esta triangulação contribuiu para aumentar a validade interna do estudo e reforçar a confiança na interpretação dos resultados.

Neste sentido, o estudo assume um carácter quase-experimental, exploratório, descritivo e interpretativo, privilegiando a análise do fenómeno no seu contexto natural, sem pretensões de generalização estatística, com o propósito de compreender em profundidade uma realidade educativa específica e de contribuir para a transformação da prática pedagógica. No âmbito da investigação realizada foi implementado um desenho pré-teste/intervenção/pós-teste.

3.2. Técnicas de recolha de dados

Após a definição da natureza do estudo, foi necessário clarificar as técnicas utilizadas para recolher os dados que sustentariam a análise e interpretação dos resultados. Tal como defendem Sousa e Baptista (2014), as técnicas de recolha de dados correspondem ao “conjunto de processos operativos que nos permite recolher os dados empíricos que são uma parte fundamental do processo de investigação” (p. 70).

Como mencionado anteriormente, neste estudo adotou-se uma abordagem metodológica mista, recorrendo a diferentes técnicas de recolha de dados que, em articulação, permitiram responder aos objetivos definidos.

No momento do pré-teste e do pós-teste, foi apresentado aos alunos um questionário composto por diferentes secções (Anexo N), com o intuito de aferir alterações na identificação e regulação das emoções. Este instrumento incluía uma escala padronizada com validade científica, designada *Escala de Avaliação do Conhecimento Emocional (EACE)*, traduzida e adaptada por Alves (2006) a partir da *Assessment of Children's Emotion Skills (ACES)*, de Schultz, Izard e Bear (2002). A EACE visa avaliar o conhecimento emocional em três dimensões: Expressões Faciais, Situações Emocionais e Comportamentos Emocionais. No presente estudo, optou-se por aplicar apenas os dois últimos domínios — *Situações Emocionais* e *Comportamentos Emocionais* — por se considerar que a vertente de *Expressões Faciais* está mais adequada a crianças de idade inferior. Esta decisão teve por base a faixa etária dos alunos envolvidos (5.º ano), o nível de abstração exigido e a adequação pedagógica dos estímulos visuais, sendo apoiada pelas orientações metodológicas da autora (Alves, 2006). O questionário aplicado em pré-teste

e pós-teste contemplou 28 itens distribuídos por duas subescalas – uma relativa ao domínio *Comportamentos Emocionais* (15 itens, por exemplo: “*O João costumava jogar à bola no recreio, mas agora fica sentado sozinho. Como achas que ele se sente?*”) e outra relativa ao domínio *Situações Emocionais* (13 itens, por exemplo: “*A Cátia acabou de pintar um desenho e tu elogias o trabalho dela. Como achas que ela se sente?*”) – que exploraram aspetos relacionados com as emoções primárias (tristeza, alegria, medo e raiva), assim como a capacidade dos alunos de identificar e regular essas emoções em si e nos outros.

Para além da recolha de dados quantitativos, foi igualmente importante integrar instrumentos de natureza qualitativa, de modo a aprofundar a compreensão do fenómeno e enriquecer a análise com diferentes perspetivas. Deste modo, foi realizada uma entrevista escrita dirigida à PC (cf. Anexo O), aplicada exclusivamente no final da implementação do programa de intervenção que decorreu entre o momento do pré-teste e do pós-teste. Esta entrevista seguiu um guião estruturado, composto por 15 questões abertas, centradas nas práticas docentes relacionadas com a promoção das competências socioemocionais dos alunos, nas dificuldades identificadas e sentidas aquando destas práticas, e nas perceções quanto às mudanças observadas nos alunos. A escolha do formato escrito prendeu-se com a necessidade de respeitar a disponibilidade da docente, sem comprometer a profundidade das respostas. Apesar de não ser conduzida de forma presencial, a entrevista de forma remota constitui uma técnica válida na recolha de dados qualitativos, desde que assegure coerência e intencionalidade (Sousa & Baptista, 2014).

Outro momento central da recolha de dados qualitativos foi o *focus group* (cf. Anexo P) com um grupo de cinco alunos, realizado no final da intervenção. Esta sessão iniciou-se com uma dinâmica de abertura (“*Se fosses uma emoção, qual serias hoje?*”), seguida de um conjunto de questões abertas (Anexo P), conduzidas num ambiente descontraído e reflexivo. Através das suas respostas, os alunos revelaram as aprendizagens realizadas, as estratégias utilizadas em situações reais e as alterações autoidentificadas nos seus comportamentos. Tal como salienta Coutinho (2011), esta técnica permite compreender os significados atribuídos às experiências vividas, sendo especialmente eficaz na investigação sobre desenvolvimento pessoal e social em contexto escolar.

Para complementar a recolha de dados, foram ainda consideradas as grelhas de avaliação do comportamento dos alunos preenchidas pela PC no final de cada semestre letivo, correspondendo, grosso modo, com os momentos de pré-teste e pós-teste, respetivamente. As grelhas de avaliação dos comportamentos dos alunos preenchidas pela PC avaliam diferentes dimensões do comportamento (participação, respeito pelas regras e relação com os colegas) e estão organizadas numa escala de classificação de 5 pontos relativamente ao comportamento avaliado: 1 = fraco; 2 = insuficiente; 3 = suficiente; 4 = bom; 5 = muito bom (Anexo Q). Estas evidências foram cruzadas com os dados da entrevista realizada com a PC, permitindo interpretar as mudanças referenciadas e possibilitar uma análise comparativa entre o período anterior e posterior à intervenção, estas grelhas constituíram um instrumento relevante para a compreensão do impacto do programa de promoção de competências socio-emocionais implementado no comportamento de indisciplina dos alunos.

O programa de intervenção socioemocional (cf. Anexo R) foi constituído por oito sessões práticas. Em cada sessão foram dinamizadas diferentes atividades com os alunos, organizadas de acordo com um conjunto de elementos estruturantes: objetivo, resultados esperados, descrição da atividade e momento de reflexão final. As atividades implementadas foram retiradas e adaptadas do *Manual para a Promoção de Competências Socioemocionais em Meio Escolar – Saúde Mental em Saúde Escolar* (DGS, 2016), e abrangeram dimensões como a identificação e expressão emocional, a empatia, o autocontrolo, a resolução de conflitos e o reconhecimento do outro. Exemplos destas atividades incluem o *Jogo dos Iguais*, a *Panela de Pressão*, o *Elogio* ou a *Cadeia de Emoções*, entre outras. Este documento permitiu a organização do trabalho pedagógico realizado ao longo das sessões (Anexo R).

De forma a clarificar a articulação entre os objetivos do estudo e os instrumentos utilizados, apresenta-se a Tabela 2:

Tabela 2.

Objetivos específicos e instrumentos de recolha de dados

| Objetivo | Instrumentos de recolha de dados |
|--|---|
| Identificar o impacto de um programa de intervenção de competências socioemocionais na capacidade de identificação de emoções por parte dos alunos | Questionário de avaliação de competências socioemocionais |
| Implementar atividades pedagógicas no âmbito de um programa de desenvolvimento socioemocional | Programa de intervenção/promoção de competências socioemocionais |
| Analisar o impacto do programa de intervenção no comportamento de indisciplina dos alunos | Entrevista à professora cooperante; Entrevista Focus Group com os alunos; Grelhas de avaliação do comportamento dos alunos; |

Nota. Fonte Própria (2025).

3.3. Participantes

O estudo foi desenvolvido na instituição educativa onde decorreu a PES II, especificamente numa turma do 5.º ano do 2.º CEB, já descrita no primeiro capítulo da Parte I do presente Relatório Final.

Embora a turma fosse formalmente composta por 21 alunos, nem todos participaram neste estudo, uma vez que um dos alunos usufruía de medidas seletivas com apoio individualizado, estando grande parte do tempo fora da sala, e os restantes dois alunos, por razões administrativas, não pertenciam oficialmente ao grupo-turma onde a intervenção teve lugar.

Assim, a amostra foi constituída por 18 alunos, dos quais nove do sexo feminino e nove do sexo masculino, com idades compreendidas entre os dez e os doze anos.

A seleção da amostra baseou-se em critérios de acessibilidade e intencionalidade, assegurando a participação de todos os alunos efetivamente presentes no quotidiano letivo durante o período de investigação. Tal como defendem Sousa e Baptista (2014), importa

garantir que a amostra represente as dinâmicas reais da turma, considerando não só a diversidade de perfis, mas também o envolvimento ativo dos participantes nas situações de aprendizagem.

Neste sentido, os alunos selecionados refletiam a heterogeneidade do grupo, incluindo tanto discentes com maiores fragilidades comportamentais e emocionais, como alunos com atitudes mais cooperantes e ajustadas. Esta diversidade permitiu observar com maior rigor o impacto das estratégias socioemocionais aplicadas, garantindo uma leitura mais representativa das respostas dos alunos às dinâmicas propostas.

3.4. Princípios éticos no processo de investigação

Durante todo o processo de investigação foram respeitados os princípios éticos que regem a prática científica em contextos educativos, assegurando o respeito pelos participantes e pela integridade dos dados recolhidos. Estes princípios basearam-se nas diretrizes internacionais para a ética na investigação em ciências humanas e sociais, como as definidas pela UNESCO (2016), que destacam a importância da dignidade, consentimento, privacidade e responsabilidade partilhada.

A relação estabelecida com os participantes da investigação foi orientada pelo princípio do respeito pela pessoa humana, garantindo que os alunos envolvidos foram sempre tratados com consideração, escuta ativa e proteção da sua identidade. Tendo em conta que os participantes eram menores de idade, foi solicitado o consentimento informado aos seus Encarregados de Educação, através de um documento explicativo com os objetivos, procedimentos, voluntariedade e anonimato da participação (cf. Anexo S).

Durante toda a recolha e análise de dados, foi assegurada a confidencialidade da informação, através da atribuição de códigos aos participantes e da omissão de qualquer dado que permitisse a sua identificação. Para além disso, os alunos foram informados de que poderiam desistir da sua participação a qualquer momento, sem qualquer prejuízo para a sua situação escolar.

Por fim, foi sempre garantido que a investigação não interferisse negativamente no percurso escolar ou emocional dos alunos. As necessidades pedagógicas e bem-estar dos

participantes foram prioritárias, sendo a investigação conduzida de forma ética, respeitosa e equilibrada, em harmonia com os objetivos educativos da intervenção.

3.5. Plano de Investigação

De modo a clarificar o percurso metodológico seguido, apresenta-se, na Tabela 3, o plano de investigação que sintetiza as principais fases do estudo. Este esquema permite compreender, de forma global, a sequência das etapas realizadas desde o diagnóstico até à análise dos resultados.

Tabela 3
Plano de Investigação

| Fase | Descrição |
|-----------------------|---|
| 1. Diagnóstico | Observação do contexto educativo, identificação dos comportamentos de indisciplina, aplicação inicial dos questionários de competências socioemocionais (pré-teste) para recolha de dados de partida sobre o reconhecimento e a regulação emocional dos alunos. |
| 2. Planeamento | Formulação da problemática e dos objetivos, definição dos instrumentos de recolha de dados e calendarização das etapas do estudo. |
| 3. Intervenção | Implementação do programa de intervenção socioemocional durante a PES II, centrado no desenvolvimento de competências de reconhecimento, compreensão e regulação emocional. |
| 4. Recolha de dados | Aplicação final dos questionários de competências socioemocionais (pós-teste), utilização das grelhas de avaliação comportamental, realização da entrevista à professora cooperante e do <i>focus group</i> com cinco alunos da amostra. |
| 5. Análise e Reflexão | Organização e tratamento dos dados recolhidos, comparação entre os resultados dos dois momentos de aplicação dos questionários, interpretação à luz da literatura científica e elaboração das conclusões do estudo. |

Nota. Fonte Própria (2025).

A elaboração deste plano permitiu garantir uma organização coerente e sistemática de todo o processo, favorecendo a articulação entre as diferentes fases da investigação e assegurando a coerência entre os objetivos definidos, as estratégias aplicadas e a análise dos resultados obtidos.

4 . RESULTADOS

| ' ' | | ' ' |

O presente capítulo visa apresentar e interpretar os resultados obtidos no âmbito da investigação, articulando a análise com os objetivos específicos definidos para o estudo. Para tal, recorreu-se a uma abordagem mista, integrando dados quantitativos e qualitativos, de forma a compreender de modo aprofundado o impacto do programa de intervenção socioemocional na identificação das emoções, na implementação das atividades e na regulação do comportamento dos alunos.

4.1. Identificação da capacidade de reconhecimento emocional

Com o intuito de responder ao primeiro objetivo específico — *“Identificar o impacto de um programa de intervenção socioemocional na capacidade de identificação de emoções por parte dos alunos”* — foram aplicados questionários em dois momentos distintos: uma fase inicial (pré-teste) e uma fase final (pós-teste). Estes instrumentos tiveram como finalidade analisar se os participantes conseguiam identificar corretamente emoções associadas a determinadas situações e comportamentos, bem como verificar a sua evolução ao longo do programa. Em cada item dos questionários, é apresentada uma emoção associada que deve ser identificada, tanto no caso dos comportamentos como no das situações. Por exemplo, perante a frase: *“O António estava animado porque os pais iam levá-lo a um parque de diversões. Mas, na hora de sair, os pais dizem-lhe que já não podem ir. Como achas que ele se sente?”*, os participantes deveriam identificar a emoção correspondente, sendo a resposta correta, neste caso, “triste”.

A análise quantitativa dos questionários de avaliação de competências socioemocionais (QE) permite observar que, no momento pré-teste, a média de emoções corretamente identificadas pelos participantes foi de 16,72 (DP = 2,052), enquanto no momento pós-teste a média foi de 16,17 (DP = 2,915), num intervalo de respostas entre 9 e 20 itens corretos (Tabela 4).

Tabela 4.

Média e desvio padrão relativos à identificação de emoções (N= 18)

| Estatísticas descritivas | | | |
|---------------------------|----|-------|---------------|
| | N | Média | Desvio-Padrão |
| QE_pre | 18 | 16.72 | 2.052 |
| QE_pos | 18 | 16.17 | 2.915 |
| N Válido (lista completa) | 18 | | |

Nota. Fonte própria (2025).

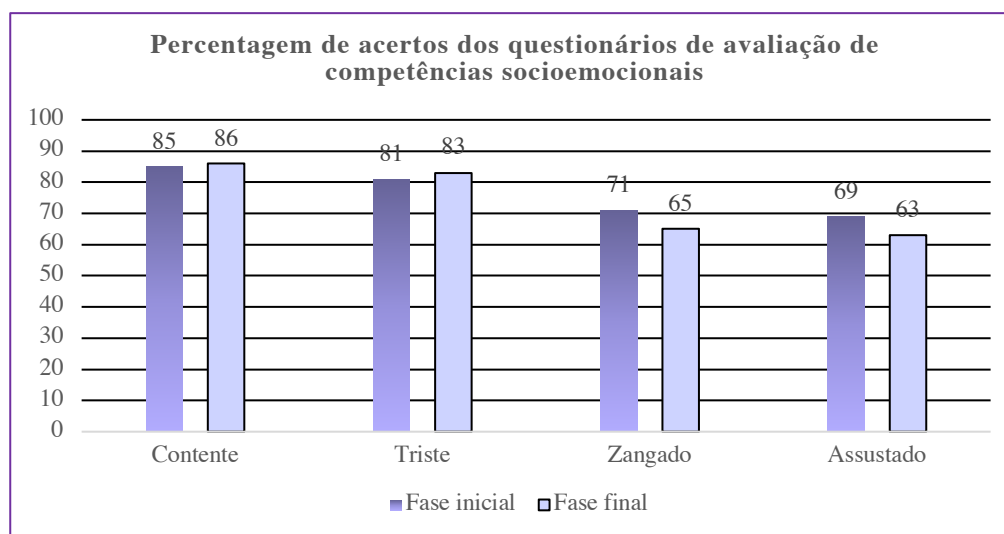
A aplicação do teste de Wilcoxon revelou que esta diferença não é estatisticamente significativa ($Z = -0,598$; $p = 0,550$, para $\alpha = 0,05$). Ou seja, do ponto de vista quantitativo, **não se registaram alterações significativas** na capacidade dos alunos identificarem emoções entre o pré e o pós-teste.

A análise descritiva dos resultados mostra igualmente, de acordo com o gráfico abaixo, que já na fase inicial os alunos demonstravam uma elevada capacidade de reconhecimento das emoções. Este facto limitou a obtenção de diferenças significativas no momento pós-teste.

A partir desta constatação emergiu uma questão central: se os alunos são capazes de identificar emoções, porque razão persistem dificuldades na sua gestão adequada, refletindo-se em comportamentos de indisciplina no contexto escolar?

Figura 2.

Percentagem de acertos dos questionários de avaliação de competências socioemocionais



Nota. Fonte própria (2025).

Segundo Martins e Veiga (2010), a competência emocional não se circunscreve ao mero reconhecimento das emoções, integrando também a capacidade de as compreender e de as mobilizar para uma regulação eficaz. De forma complementar, Goleman (1995) enfatiza que a alfabetização emocional constitui um pré-requisito para o autocontrole e para a interação social ajustada, permitindo que o indivíduo atue de forma adequada em diferentes contextos sociais. Assim, embora os resultados sugiram que os alunos possuíam já um nível satisfatório de identificação emocional, a ausência de estratégias de autorregulação poderá explicar a persistência de episódios de indisciplina observados ao longo do cotidiano da turma.

Em análise crítica, constatou-se que o questionário aplicado poderá não ter sido o mais adequado à faixa etária em estudo, justificando a necessidade de recorrer, em futuras investigações, a instrumentos com maior nível de complexidade. Paralelamente, a literatura (CASEL, 2020) evidencia que o reconhecimento das emoções constitui apenas a etapa inicial do processo de desenvolvimento socioemocional, sendo a regulação e a utilização adaptativa dessas emoções competências essenciais para a promoção de comportamentos responsáveis, socialmente ajustados e para a melhoria do clima de sala de aula.

Em conclusão, pode afirmar-se que o primeiro objetivo específico foi parcialmente atingido. Os alunos demonstraram competência relevante na identificação de emoções, mas evidenciaram necessidade de intervenção no domínio da autorregulação emocional. Foi precisamente este diagnóstico que fundamentou a concepção e implementação do programa de intervenção socioemocional (cf. Anexo R), cujo propósito foi dotar os alunos de estratégias práticas que lhes permitissem transformar o reconhecimento emocional em ações de autorregulação mais eficazes, promovendo aprendizagens sociais e comportamentais consistentes.

4.2. Implementação do Programa de Intervenção Socioemocional

Com o objetivo de responder ao segundo objetivo específico — “Implementar atividades pedagógicas no âmbito de um programa de desenvolvimento socioemocional” — foi desenvolvido um programa estruturado em oito sessões práticas (cf. Anexo R), ao longo do qual se procurou dotar os alunos de estratégias que segundo Durlak et al., (2020)

favorecessem a identificação, expressão e regulação das emoções, assim como a promoção de competências sociais, como empatia, cooperação e respeito pelos outros (Martins et al., 2017).

O programa baseou-se no Manual para a Promoção de Competências Socioemocionais em Meio Escolar (DGS, 2016), sendo adaptado às características e necessidades da turma do 5.º ano. Cada sessão contemplou atividades organizadas de acordo com elementos estruturantes: objetivo, resultados esperados, descrição da atividade e momento de reflexão final.

A implementação teve início com atividades de conhecimento interpessoal e pertença ao grupo, como o *Jogo dos Iguais* e o *Jogo do Bom Dia*, que permitiram aos alunos reconhecer semelhanças e diferenças entre colegas, promovendo um ambiente seguro e de confiança. Tais atividades reforçam a importância da consciência social e do sentido de grupo, conforme defendido por Martins et al. (2017).

Seguiu-se o desenvolvimento do autoconhecimento emocional e da literacia emocional, através da *Cadeia de Emoções* e do *Jogo das Estátuas*. Estas atividades proporcionaram aos alunos experiências práticas de transmissão e reconhecimento de emoções, permitindo-lhes compreender a relação entre expressão emocional e interpretação pelos outros. A literatura evidencia que a capacidade de expressar e compreender emoções é fundamental para a regulação emocional e para a redução de comportamentos disruptivos (Goleman, 1995).

Atividades como o *Gosto de Ti* e a *Panela de Pressão* focaram a autonomia, assertividade e resistência à pressão social, promovendo a reflexão sobre a importância de escolhas conscientes, liderança responsável e respeito pelos outros. Estas sessões desenvolveram competências relacionadas com a tomada de decisão responsável e o autocontrolo, dimensões centrais do modelo SEL (CASEL, 2020).

Por fim, a realização de atividades de valorização do outro e expressão positiva, como o *Elogio* e a *Lista de Emoções*, reforçou a empatia, a capacidade de dar e receber feedback positivo e a consciência sobre a influência das emoções nas relações interpessoais. Embora a *Lista de Emoções* não integrasse o *Manual para a Promoção de Competências Socioemocionais em Meio Escolar* (DGS, 2016), foi concebida como a última atividade do programa, com o propósito de compreender o que os alunos haviam

consolidado ao longo da intervenção, bem como o seu nível de conhecimento e reconhecimento das emoções nas situações do quotidiano.

Através desta tarefa, os alunos registaram momentos em que sentiram alegria, tristeza, medo, surpresa e raiva, revelando uma crescente capacidade de identificar, nomear e contextualizar os seus estados emocionais. Alguns associaram a alegria a conquistas e vivências afetivas, como “*Eu me senti feliz quando estava a cantar*” ou “*Quando ganhei a minha PS4*”. Outros expressaram tristeza perante experiências de perda ou rejeição — “*Eu me senti triste quando disseram para não seguir o meu sonho*” ou “*Quando a minha mãe morreu*” —, demonstrando sensibilidade e abertura emocional. Também emergiram emoções de medo e surpresa, relacionadas com situações de vulnerabilidade ou expectativa — “*Eu senti medo quando cantei para o 6.º3*” ou “*Quando a minha avó sofreu um acidente*” —, bem como sentimentos de raiva, associados a experiências de injustiça ou desvalorização pessoal, como “*Eu me senti com raiva quando falaram que eu era burra e não ia ser ninguém na vida*”.

Estas manifestações escritas evidenciam não apenas o desenvolvimento da literacia emocional e da consciência de si, mas também uma maior compreensão das próprias reações e da influência das emoções nas relações interpessoais. Inserida no contexto global do programa, esta atividade final funcionou como um momento de consolidação e de avaliação formativa das aprendizagens socioemocionais, revelando progressos significativos na capacidade de autorreflexão e de reconhecimento emocional.

De forma mais ampla, o conjunto das atividades desenvolvidas contribuiu para a criação de um ambiente de sala de aula mais cooperativo, afetivo e inclusivo, reforçando os princípios teóricos que sustentam a intervenção (Damásio, 1995; Gouveia-Pereira & Abreu, 2010).

Ao longo do programa, a docente cooperante assumiu um papel de facilitadora, observando e apoiando os alunos na realização das atividades, e promovendo momentos de reflexão final para consolidar aprendizagens e estratégias de autorregulação. A articulação entre reconhecimento, compreensão e regulação emocional constituiu-se, assim, como eixo central do programa, permitindo transformar experiências individuais em competências socioemocionais aplicáveis em contexto escolar.

Também a docente cooperante reconheceu os efeitos positivos da intervenção, afirmando que “os alunos começaram a demonstrar maior capacidade de reconhecer e expressar as suas emoções, algo que antes surgia de forma muito impulsiva. Além disso, houve uma evolução significativa na forma como interagiam entre si, verificando-se menos conflitos e mais momentos de cooperação e ajuda mútua” (cf. Anexo O).

Em síntese, pode afirmar-se que o segundo objetivo específico foi atingido de forma consistente. A implementação do programa demonstrou ser eficaz na articulação entre teoria e prática, proporcionando aos alunos oportunidades para experienciar e refletir sobre as suas emoções e comportamentos, ao mesmo tempo que favoreceu a promoção de relações interpessoais mais ajustadas e a melhoria do clima de sala de aula, corroborando os pressupostos teóricos da fundamentação e sustentando a pertinência pedagógica da intervenção. Esta intervenção demonstra que programas estruturados e adaptados à realidade da turma podem ser instrumentos eficazes na promoção de competências socioemocionais e na prevenção de comportamentos de indisciplina.

4.3. Efeitos do programa de intervenção socioemocional nos comportamentos de indisciplina

O presente subcapítulo tem como propósito analisar os efeitos do programa de intervenção socioemocional nos comportamentos de indisciplina dos alunos, em consonância com o terceiro objetivo específico: “Analisar os efeitos do programa de intervenção socioemocional nos comportamentos de indisciplina dos alunos”. Para tal, recorreu-se à triangulação de dados, integrando a entrevista à PC (Anexo O), o *focus group* com os alunos (Anexo P) e as grelhas de avaliação do comportamento dos alunos (Anexo Q), o que possibilitou uma análise abrangente do impacto da intervenção.

Os resultados descritivos mostram que a média da avaliação da indisciplina dos participantes antes da implementação do programa de intervenção de competências socioemocionais foi de 5,06 (DP = 1,305), e por isso, inferior à média da avaliação da indisciplina dos participantes após a implementação do programa de intervenção, que aumentou para 6,22 (DP = 1,215), em escala de 1 a 5. O teste de Wilcoxon para amostras emparelhadas revelou que **esta diferença é estatisticamente significativa**: $Z = -3,250$; p

$< 0,001$, $\alpha = 0,05$, para um nível de significância de 5%.

Tabela 5.

Média e desvio-padrão relativos à avaliação da indisciplina (N= 18)

| Estatísticas descritivas | | | |
|---------------------------|----|-------|---------------|
| | N | Média | Desvio-Padrão |
| IND_Total_1S | 18 | 5.06 | 1.305 |
| IND_Total_2S | 18 | 6.22 | 1.215 |
| N Válido (lista completa) | 18 | | |

Nota. Fonte própria (2025).

Assim, do ponto vista quantitativo, os dados apresentados na Tabela 5 indicam que, após a implementação do programa de competências socioemocionais, encontramos diferenças nas medidas de indisciplina, avaliadas pela Professora da turma, antes e depois da intervenção.

A observação sistemática registrada nas grelhas de avaliação evidenciou uma tendência clara de diminuição de comportamentos disruptivos, nomeadamente impulsividade, oposição às regras e reações agressivas. Estes resultados confirmam a literatura que relaciona a autorregulação emocional com a redução da indisciplina (Biscaia, 2015; Gouveia-Pereira & Abreu, 2010; Lopes da Silva et al., 2021). Verificou-se que os alunos passaram a reagir de forma mais ponderada em situações de conflito, refletindo um maior controlo sobre os impulsos e uma capacidade crescente de gerir frustrações. Estes dados quantitativos evidenciam, assim, que a intervenção contribuiu para a promoção de comportamentos ajustados e para a melhoria do clima de sala de aula, em linha com o que estudos internacionais sobre SEL indicam (CASEL, 2020; Durlak et al., 2011).

O *focus group* revelou que a intervenção teve impacto direto na consciência emocional e na capacidade de verbalizar sentimentos, reforçando a alfabetização emocional proposta por Ekman (1992) e Goleman (1995), isto é, os alunos passaram a reconhecer e a verbalizar com maior clareza os seus estados emocionais, tanto em situações do quotidiano escolar como fora da sala de aula. Um dos alunos relatou: “Uma vez no recreio tavam a gozar comigo e eu quase bati, mas lembrei da história do semáforo

das emoções e fui pra amarelo em vez do vermelho!” (Anexo P). De forma semelhante, outra aluna afirmou: “Quando uma miúda me chamou nomes, eu lembrei da respiração que fizemos e contei até dez. Nem respondi” (Anexo P). Estes testemunhos sugerem que as estratégias de autorregulação emocional passaram a ser mobilizadas de forma autónoma, permitindo evitar a escalada de conflitos e refletindo o impacto prático da aprendizagem socioemocional na vida quotidiana dos alunos.

A dinâmica inicial, “Se fosses uma emoção, qual serias hoje?”, permitiu observar a diversidade emocional do grupo e a capacidade dos alunos de refletirem sobre as suas experiências internas, desde estados de raiva até sentimentos de calma ou alegria, evidenciando uma consciência emocional crescente. As atividades implementadas, como a *Panela de Pressão* e o *Elogio*, foram destacadas como particularmente significativas, pois estimularam a autorregulação e a empatia, incentivando os alunos a pensar antes de agir e a valorizar os aspetos positivos nos colegas. Um dos alunos referiu que a atividade da *Panela de Pressão* o ajudou a “pensar melhor antes de fazer o que os outros dizem” (Anexo P), enquanto outro salientou a importância do elogio na valorização pessoal: “Fiquei muito feliz com o que disseram de mim” (Anexo P).

A dimensão da empatia e das competências relacionais emergiu de forma consistente nas respostas dos alunos. Estes afirmaram que passaram a adotar comportamentos de maior atenção e cuidado para com os colegas: “Sim, comecei a perguntar ‘estás bem?’ mais vezes. Antes nem ligava”; “Agora tento não julgar logo e penso primeiro se já senti aquilo” (Anexo P). Um aluno acrescentou que aprendeu a importância de ouvir: “Aprendi que sou bom a ouvir os outros. E que às vezes só ouvir já ajuda um amigo” (Anexo P). Estes relatos corroboram a literatura que sublinha a relevância da empatia e do respeito mútuo na prevenção de comportamentos disruptivos (Cunha & Morgado, 2021; Maia & Jesus, 2011; Matos & Santos, 2013).

A promoção da autoestima e da valorização pessoal constituiu outro eixo central do programa, com atividades como o *Elogio* a gerar emoções positivas e a fortalecer o sentido de pertença à turma: “Fiquei muito feliz com o que disseram de mim”; “Estas aulas fizeram-me sentir importante” (Anexo P). Estes resultados reforçam a importância de práticas educativas que valorizem o reconhecimento emocional, contribuindo para

reduzir sentimentos de desvalorização que podem estar associados a comportamentos de oposição ou agressividade (Carvalho, 2016; Estrela, 2002a).

O programa mostrou também impacto direto na capacidade de os alunos aplicarem estratégias de gestão emocional em contextos reais. As suas respostas demonstraram que passaram a reconhecer momentos de tensão ou frustração e a recorrer a técnicas aprendidas, como respirar fundo ou contar até dez, em vez de reagirem impulsivamente. Alguns alunos relataram situações concretas fora da sala de aula, aplicando as estratégias para controlar respostas agressivas ou desrespeitosas, evidenciando que a intervenção contribuiu para a redução de comportamentos impulsivos e a promoção de relações mais ajustadas entre pares.

A entrevista à PC reforçou estas tendências, destacando a importância da gestão de conflitos com empatia e do desenvolvimento socioemocional como fatores estruturantes da convivência em sala de aula: “Há que resolvê-los, colocando-nos no lugar dos outros, empaticamente. (...) O mais importante, na maioria das vezes não é ter razão, mas sentirmo-nos bem uns com os outros” (Anexo O). A docente salientou, ainda, que, embora tente promover o bem-estar emocional, enfrenta limitações práticas devido às exigências do quotidiano escolar, corroborando a literatura que alerta para a necessidade de práticas estruturadas que favoreçam o desenvolvimento emocional (Abreu & Leal, 2012; Carvalho, 2016; Estrela, 1992, 2002; Matos, 2014).

A docente evidenciou uma atenção contínua às reações emocionais dos alunos, utilizando estratégias para encorajar a expressão e o reconhecimento das emoções, e relatou episódios em que os alunos, anteriormente propensos a comportamentos agressivos nos intervalos, passaram a gerir melhor as suas respostas: “Lembro-me do caso de alunos que por estarem zangados, acabam por agredir colegas durante os intervalos” (Anexo O). A professora sublinhou ainda que, apesar de nem sempre conseguir implementar todas as estratégias desejadas, procura criar momentos de reforço positivo e verbalizar sentimentos próprios para incentivar os alunos a refletirem sobre os seus estados internos (Anexo O). Estes relatos evidenciam que o programa não só aumentou a consciência emocional dos alunos, como também promoveu práticas de regulação comportamental mais eficazes em sala de aula.

A transferibilidade das aprendizagens para contextos fora da escola foi amplamente mencionada pelos alunos. Relataram situações em que aplicaram estratégias de autorregulação e empatia em casa, nos transportes e em atividades extracurriculares: “Usei numa discussão com a minha irmã. Em vez de gritar, fui para o quarto e respirei como fizemos na aula”; “No futebol, quando me empurraram, eu só respirei e continuei a jogar” (Anexo P). Estes exemplos confirmam que as competências socioemocionais se consolidaram como recursos práticos, consistentes com o que a literatura sobre programas SEL indica quanto à promoção do autocontrolo e da resiliência social (CASEL, 2020; Durlak et al., 2011; Martins et al., 2017).

O feedback dos alunos sobre as atividades revelou também sugestões de melhoria, como a inclusão de mais atividades dinâmicas ou espaços de reflexão individual, mostrando que se sentiram envolvidos e valorizaram o impacto do programa no seu desenvolvimento socioemocional. Estas propostas evidenciam não só a apropriação das aprendizagens, mas também o reconhecimento da relevância do trabalho socioemocional, reforçando a pertinência da sua integração sistemática no currículo do 2.º ciclo (Martins et al., 2017; Morgado, 2022). Estes contributos qualitativos permitem concluir que, de forma geral, a intervenção foi bem-sucedida na promoção de competências de autorregulação e na redução de comportamentos desajustados, preparando o terreno para a análise quantitativa das grelhas de avaliação do comportamento, que permitirá uma avaliação mais objetiva das alterações ocorridas antes e depois da implementação do programa.

Em síntese, a análise qualitativa e quantitativa indica que o programa contribuiu de forma significativa para a redução da indisciplina, através do fortalecimento da autorregulação, da empatia e da valorização pessoal, promovendo um clima de sala de aula mais harmonioso e colaborativo. As evidências recolhidas junto dos alunos e da PC sugerem que os efeitos da intervenção se estendem para além do espaço escolar, consolidando competências socioemocionais que poderão favorecer aprendizagens futuras e relações interpessoais mais saudáveis.

5. CONCLUSÕES

| " | | " |

No presente capítulo apresentam-se as conclusões finais da investigação realizada, procurando refletir sobre os resultados obtidos e sobre os constrangimentos que emergiram ao longo do processo. A partir da problemática definida – a relação entre competências socioemocionais e comportamentos de indisciplina – foi possível responder aos objetivos delineados, aferindo o contributo de um programa de intervenção socioemocional na gestão da indisciplina em sala de aula com alunos do 5.º ano de escolaridade.

O presente estudo teve como propósito analisar de que forma a implementação de um programa de intervenção socioemocional poderia contribuir para a diminuição de comportamentos de indisciplina em sala de aula, numa turma do 5.º ano de escolaridade. A investigação partiu da constatação de que, apesar de os alunos apresentarem um reconhecimento adequado das emoções básicas, persistiam dificuldades evidentes em mobilizar esse conhecimento para a regulação das suas próprias ações, para a resolução construtiva de conflitos e para a cooperação com os pares. Este diagnóstico inicial justificou a pertinência do estudo, uma vez que a gestão da indisciplina exige mais do que a identificação emocional: requer a integração desse saber em comportamentos quotidianos que favoreçam um clima relacional positivo e inclusivo.

Um primeiro contributo da investigação prende-se precisamente com esta distinção entre o conhecimento declarativo e a aplicação prática das competências socioemocionais. Os questionários revelaram que os alunos já possuíam, à partida, capacidade de identificar emoções, mas que tal competência não se traduzia em comportamentos ajustados. Ao longo da intervenção, observou-se uma evolução significativa na forma como os alunos passaram a utilizar esse conhecimento para orientar as suas atitudes, nomeadamente na gestão de frustrações, na regulação da impulsividade e na adoção de estratégias de comunicação mais adequadas. Este resultado vai ao encontro de autores como Goleman (1995) e Durlak et al. (2011), que defendem que a consciência emocional é condição necessária, mas não suficiente, para a autorregulação, sendo essencial o treino intencional e sistemático de estratégias que operacionalizem essa competência.

Outro dado de relevo refere-se à redução visível dos comportamentos de indisciplina registados ao longo da intervenção. As grelhas de observação

comportamental e os registos qualitativos demonstraram uma diminuição de episódios de oposição, de interrupções constantes e de conflitos verbais entre pares. Ainda que não se tenha eliminado a totalidade das situações disruptivas, os progressos observados evidenciam que o programa de intervenção socioemocional teve impacto direto na melhoria do ambiente de sala de aula. A percepção da PC reforça esta leitura, destacando a maior capacidade dos alunos para ouvir, respeitar a vez de fala e cooperar em tarefas coletivas. Estes resultados confirmam a relevância de uma abordagem pedagógica que compreenda a indisciplina não como falha isolada do aluno, mas como reflexo de fragilidades relacionais e contextuais (Estrela, 2002a).

As atividades implementadas ao longo da intervenção — jogos, dinâmicas de grupo, dramatizações e momentos de reflexão coletiva — desempenharam um papel central neste processo de mudança. Através delas, os alunos tiveram oportunidade de vivenciar situações de cooperação, experimentar papéis diferenciados e refletir sobre os efeitos das suas atitudes nos outros. Esse envolvimento ativo potenciou aprendizagens significativas, em consonância com a perspectiva de Vygotsky (1978), para quem a interação social constitui motor essencial do desenvolvimento cognitivo e emocional. Os dados recolhidos no *focus group* confirmaram que os alunos passaram a valorizar mais a participação dos colegas e a procurar formas alternativas de resolver conflitos, o que evidencia a relevância da aprendizagem experiencial e colaborativa.

A melhoria das dinâmicas relacionais da turma é outro aspeto digno de nota. A percepção de um ambiente mais coeso e respeitador, assinalada quer pela docente cooperante, quer pelos próprios alunos, constitui uma mudança significativa num grupo inicialmente marcado pela fragmentação, pela resistência às regras e pela prevalência de conflitos. Este dado assume ainda maior importância considerando o contexto socioeconómico e cultural diversificado da turma, no qual a promoção da empatia e da cooperação se torna fundamental para garantir a inclusão e a equidade. Assim, o estudo reforça a ideia de que programas de intervenção socioemocional não beneficiam apenas o comportamento individual, mas favorecem a construção de comunidades educativas mais justas e colaborativas.

Não obstante os progressos registados, importa reconhecer as limitações do estudo. A intervenção decorreu num período temporal relativamente curto, o que não

permite aferir a sustentabilidade das mudanças a longo prazo. Adicionalmente, a amostra reduzida e circunscrita a uma turma inviabiliza a generalização dos resultados. Seria relevante que futuras investigações ampliassem o universo de participantes, diversificassem os contextos educativos e avaliassem os efeitos do desenvolvimento socioemocional em diferentes níveis de ensino.

Outro aspeto a considerar é o papel da docente cooperante, cuja colaboração e abertura foram determinantes para a concretização da intervenção. Esta constatação remete para a necessidade de formação contínua dos professores na área socioemocional, garantindo que as práticas de promoção da autorregulação e da cooperação não dependam apenas de iniciativas pontuais, mas sejam integradas de forma sistemática nos projetos educativos das escolas. A investigação sugere, assim, que a eficácia da gestão da indisciplina poderá ser reforçada se os programas socioemocionais forem assumidos como parte estruturante do currículo e das políticas escolares.

Em síntese, os resultados obtidos permitem concluir que a aplicação de um programa de intervenção socioemocional não alterou significativamente a capacidade de reconhecimento das emoções — já presente no grupo desde o início —, mas potenciou a mobilização desse conhecimento para a ação, favorecendo a autorregulação, a cooperação e a diminuição de comportamentos de indisciplina. Os dados confirmam que a indisciplina deve ser encarada como uma oportunidade pedagógica para desenvolver competências socioemocionais, contribuindo para ambientes de aprendizagem mais positivos e inclusivos.

Por último, salienta-se que a investigação não apenas trouxe benefícios para os alunos, mas também constituiu uma oportunidade de crescimento profissional para mim enquanto investigadora. O contacto com a realidade complexa da indisciplina e a constatação do impacto das estratégias implementadas reforçaram a convicção de que ensinar é, acima de tudo, educar para o desenvolvimento integral, ajudando cada aluno a compreender-se, a relacionar-se e a participar na construção de uma comunidade assente no respeito e na solidariedade.

REFLEXÃO FINAL

| | ' ' | | ' ' |

O percurso desenvolvido ao longo da PES II constituiu um marco fundamental no meu processo de formação, permitindo-me articular o conhecimento científico adquirido no mestrado com a realidade concreta das escolas e das salas de aula. Esta experiência revelou-se profundamente transformadora, tanto no plano pessoal como no profissional, oferecendo-me a oportunidade de confrontar expectativas com a prática, de testar estratégias pedagógicas em contextos reais e de refletir criticamente sobre o papel do professor no desenvolvimento integral dos alunos.

Uma primeira dimensão a destacar prende-se com a tomada de consciência da complexidade que envolve a gestão da indisciplina. A convivência com uma turma do 5.º ano, marcada por episódios frequentes de comportamentos desajustados, mostrou-me que a indisciplina não pode ser reduzida a atos isolados de desobediência, mas deve ser compreendida como resultado de múltiplos fatores emocionais, sociais e contextuais. Este contacto direto levou-me a reformular concepções prévias e a reconhecer a importância de olhar para cada comportamento não apenas como desafio, mas como sinal de uma necessidade a que importa dar resposta pedagógica.

A investigação realizada permitiu-me, igualmente, aprofundar a convicção de que o desenvolvimento socioemocional é parte integrante e indissociável da missão educativa. Verifiquei que os alunos não careciam de conhecimento sobre emoções, mas sim de oportunidades para aplicar esse saber de forma prática, aprendendo a regular as suas atitudes, a gerir frustrações e a cooperar com os pares. Esta constatação reforçou a ideia de que a educação não pode centrar-se exclusivamente nos domínios cognitivos, devendo criar espaços intencionais de aprendizagem socioemocional, capazes de promover relações mais saudáveis e ambientes escolares mais equilibrados.

Neste percurso, compreendi ainda o papel determinante do professor enquanto mediador das aprendizagens e facilitador das relações em sala de aula. A postura adotada pela PC, a sua abertura à implementação de novas estratégias e a importância que atribuiu à cooperação foram fundamentais para o sucesso da intervenção. Esta experiência mostrou-me que o professor não atua apenas como transmissor de conteúdos, mas como figura relacional que, pela sua presença, escuta e orientação, pode transformar o clima da turma. Tal evidência reforça em mim o compromisso de assumir a docência como prática ética, relacional e transformadora.

Outro contributo inestimável desta experiência foi a oportunidade de integrar metodologias participativas e lúdicas no processo de ensino-aprendizagem. As dramatizações, os jogos educativos e os momentos de reflexão coletiva revelaram-se meios eficazes para captar a atenção dos alunos, promover a sua motivação e favorecer a construção de aprendizagens significativas. Esta constatação conduziu-me a valorizar a importância de metodologias diversificadas, ajustadas aos interesses dos alunos e sensíveis à sua dimensão emocional.

No plano pessoal, esta prática confrontou-me com desafios que exigiram resiliência, capacidade de adaptação e autoconhecimento. A gestão de momentos de maior tensão em sala de aula, a necessidade de reajustar estratégias em tempo real e a responsabilidade de tomar decisões pedagógicas conscientes fizeram emergir em mim competências de autonomia e confiança profissional. Percebi que ser professora implica estar preparada para enfrentar a imprevisibilidade, respondendo com flexibilidade, mas também com firmeza e consistência.

Esta experiência permitiu-me, ainda, consolidar a ideia de que a reflexão é parte constitutiva da identidade docente. O exercício constante de analisar as minhas práticas, de avaliar os seus efeitos e de reformular caminhos revelou-se essencial para o meu crescimento. Tal como Nóvoa (2009) defende, o professor constrói-se no e pelo ato reflexivo, num movimento contínuo entre a ação e a reflexão sobre a ação. Esta aprendizagem acompanhar-me-á no futuro, constituindo-se como princípio orientador da minha prática.

Por fim, importa sublinhar que este percurso contribuiu não apenas para a minha formação enquanto futura docente, mas também para o meu desenvolvimento humano. A relação próxima estabelecida com os alunos, a escuta das suas histórias e dificuldades, e a possibilidade de testemunhar o seu progresso fizeram-me compreender, com maior profundidade, a responsabilidade e a beleza da profissão docente. Educar é, em última instância, um ato de esperança: acreditar na capacidade de cada criança para aprender, crescer e transformar-se.

Em síntese, a PES II constituiu uma oportunidade privilegiada de integração entre teoria e prática, investigação e ação, reflexão e crescimento pessoal. Este caminho consolidou em mim a convicção de que a educação socioemocional é um pilar essencial

da escola contemporânea e que o professor, mais do que ensinar conteúdos, deve ser agente de desenvolvimento integral. Ao concluir esta etapa, sinto-me mais preparada, mais consciente e mais comprometida com a missão de educar, convicta de que a minha ação futura será guiada por uma visão holística, inclusiva e humana da educação.

REFERÊNCIAS

| | " | | " |

- Abreu, L., & Leal, I. (2012). *Indisciplina em meio escolar: Causas e estratégias de intervenção*. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Agrupamento de Escolas (2021a). *Projeto educativo do agrupamento*.
- Agrupamento de Escolas (2021b). *Regulamento interno do agrupamento*.
- Agrupamento de Escolas. (2024). *Relatório de gestão*.
- Alves, D., & Cruz, O. (2013). *ACES: Escala de Avaliação do Conhecimento Emocional* [Versão portuguesa do *Assessment of Children's Emotion Skills* de D. Schultz, C. Izard, & G. Bear, 2002]. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. <https://hdl.handle.net/10216/70986>
- Alves, D. R. P. (2006). *O Emocional e o Social na Idade Escolar: Uma Abordagem dos Preditores da Aceitação pelos Pares*. Dissertação de mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto. Repositório Aberto da Universidade do Porto. <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/19962/2/29454.pdf>
- Biscaia, M. (2015). *Educação emocional: Uma necessidade para o século XXI*. Edições Colibri.
- Carvalho, G. (2016). Educação emocional: Entre a pedagogia da convivência e a cultura da indiferença. *Revista Brasileira de Educação*, 21(66), 225–244. https://www.scielo.br/j/rbedu/i/2016.v21n66/?utm_source=chatgpt.com
- CASEL. (2020). *What is SEL?* Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. <https://casel.org/what-is-sel/>
- Coelho, V., Peixoto, C., Azevedo, H., Machado, F., Soares, M., & Espain, A. (2023). Effects of a Portuguese social–emotional learning program on the competencies of elementary school students. *Frontiers in Psychology*, 14, 1195746. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1195746>
- Coutinho, C. P. (2011). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: Teoria e prática*. Almedina.

- Cunha, A. C., & Morgado, J. C. (2021). Educação emocional no contexto educativo: Desafios e oportunidades. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 55(1), 81–100.
- Damasio, A. (1995). *O erro de Descartes: Emoção, razão e o cérebro humano* (J. Alves da Cunha, Trad.). Publicações Europa-América.
- Damasio, A. (2023). *Sentir e saber: A construção do conhecimento consciente*. Círculo de Leitores.
- Direção-Geral da Saúde. (2016). *Manual para a promoção de competências socioemocionais em meio escolar – Saúde mental em saúde escolar*. Programa Nacional para a Saúde Mental. <http://hdl.handle.net/10400.26/31861>
- Duarte, P. (2021). *Pensar o desenvolvimento curricular: uma reflexão centrada no ensino*. Escola Superior de Educação do Porto.
- Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P., & Gullotta, T. P. (2020). *Handbook of social and emotional learning: Research and practice*. The Guilford Press.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405–432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Ekman, P. (1992). An argument for basic emotions. *Cognition & Emotion*, 6(3–4), 169–200. <https://doi.org/10.1080/02699939208411068>
- Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., Kessler, R., Schwab-Stone, M. E., & Shriver, T. P. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. ASCD.
- Estrela, M. T. (1992). *Indisciplina na escola: Construção e desconstrução do fenómeno*. Porto Editora.
- Estrela, M. T. (2002a). *A escola: Lugar de educação ou de instrução?* Porto Editora.

- Estrela, M. T. (2002b). *Educação e autoridade: Um velho problema sempre atual*. Porto Editora.
- Estrela, M. T., Alves, F., & Ribeiro, D. (2009). *Indisciplina e violência na escola: Estratégias de prevenção e intervenção*. Porto Editora.
- Fernandes, D. (2011). Avaliar para melhorar as aprendizagens: Análise e discussão de algumas questões essenciais. In I. Fialho & H. Salgueiro (Orgs.), *TurmaMais e Sucesso Escolar: Contributos teóricos e práticos* (pp. 81-107). Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora. https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/3400/3/TurmaMais_e_sucesso_escolar_Contributos_teoricos_e_praticos_2011.pdf
- Fernandes, D. (2021). *Avaliação sumativa: Folha de apoio à formação - Projeto de Formação Contínua*. ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa, Centro de Investigação e Estudos de Sociologia (CIES)
- Goleman, D. (1995). *Inteligência emocional: Porque é que pode importar mais do que o QI*. Temas e Debates.
- Gouveia-Pereira, M., & Abreu, M. (2010). A regulação emocional e os comportamentos de risco na adolescência. In M. S. Lima (Ed.), *Desenvolvimento emocional e educação* (pp. 65–92). Areal Editores.
- Gray, P. (2013). *Free to learn*. Basic Books.
- Lopes, J. P., & Silva, H. S. (2020). *50 técnicas de avaliação formativa*. Pactor.
- Lopes da Silva, A., Candeias, A. A., & Rebelo, N. (2021). Promoção de competências socioemocionais em contexto escolar: Uma proposta de intervenção. *Revista Psicologia: Teoria e Prática*, 23(1), 1–17.
- Maia, J., & Jesus, S. N. (2011). O papel das emoções nos comportamentos de indisciplina em alunos do ensino básico. *Revista Portuguesa de Educação*, 24(1), 147–166.

- Martins, M. J., & Veiga, F. H. (2010). Emoções na sala de aula: Uma reflexão sobre a inteligência emocional dos alunos. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 44(1), 23–43.
- Martins, M. J. (2011). *Prevenção da indisciplina, da violência e do bullying nas escolas*. Profforma.
- Martins, G. O., Gomes, C. A. S., Brocardo, J. M. L., Pedroso, J. V., Carrillo, J. L. A., Silva, L. M. U., Encarnação, M. M. G. A., Horta, M. J. V. C., Calçada, M. T. C. S., Nery, R. F. V., & Rodrigues, S. M. C. V. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação. https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf
- Matos, M. G. (2014). *Promoção da saúde em meio escolar*. Climepsi Editores.
- Matos, M. G., & Santos, M. (2013). Avaliação de um programa de competências socioemocionais: "Eu e os Outros". *Análise Psicológica*, 31(4), 393–405.
- Matos, M. G., Santos, T., & Simões, C. (2018). Promoção de competências socioemocionais em contexto escolar: Avaliação do impacto do PPCSE. *Psicologia, Educação e Cultura*, 22(1), 55–70.
- Morgado, J. C. (2022). *Educar para a cidadania: Perspetivas pedagógicas e desafios contemporâneos*. Leya Educação.
- Nóvoa, A. (2009). *Professores: Imagens do futuro presente*. Lisboa Educa. <https://rosaurasoligo.wordpress.com/wp-content/uploads/2017/04/antc3b3nio-nc3b3voa-professores-imagens-do-futuro-presente.pdf>
- OECD. (2014). *PISA 2012 Results: Ready to Learn (Volume III): Students' Engagement, Drive and Self-Beliefs*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264201170-en>
- Patto, M. H. S. (2006). *A produção do fracasso escolar: Histórias de submissão e rebeldia*. Casa do Psicólogo.

- Peterson, R. & Collins, V. F. (1997). *Manual de Piaget para Professores e Pais*. Horizontes Pedagógicos.
- Roldão, M. C. (2007). Função docente: natureza e construção do conhecimento. *Revista Brasileira de Educação*, 12(34), 94–103. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782007000100008>
- Schultz, D., Izard, C. E., & Bear, G. (2002). *Children's Emotion Skills: Assessment and intervention*. University of Delaware.
- Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (SPCE). (2014). *Carta ética da SPCE*. <https://www.spce.org.pt/PDF/CARTAETICA.pdf>
- Sousa, M. J. & Baptista, C. S. (2014). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios*. PACTOR.
- Sousa, A., & Baptista, M. (2014). *Investigação qualitativa em educação: Fundamentos e tradições*. EDUCA.
- Sousa, A., & Batista, P. (2014). *Relatório de investigação: Como fazer?* Edições Sílabo.
- UNESCO. (2016). *Declaração universal sobre bioética e direitos humanos*. Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000146180>
- Veiga, F. H. (2013). *Indisciplina na escola: Perspetivas dos alunos*. Fim de Século.
- Veiga, F. H., Galvão, D., Festas, I., & Taveira, C. (2015). Envolvimento dos alunos na escola e competências socioemocionais: Contributos de programas de educação emocional. *Revista Portuguesa de Educação*, 28(2), 9–34. <https://doi.org/10.21814/rpe.6460>
- Videira dos Santos, F. M., & Albuquerque, C. (2017). Gestão da indisciplina na dinâmica

e organização escolar: Estudo de alguns dos seus determinantes. *Gestão e Desenvolvimento*, 25, 243–264.
<https://doi.org/10.7559/gestaoedesenvolvimento.2017.394>

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctvjf9vz4>

Documentos oficiais

Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. *Diário da República*, 1.ª série – N.º 129.

Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. *Diário da República*, 1.ª série – N.º 129.

Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho. *Diário da República*, 2.ª série – N.º 143.

Direção-Geral da Educação. (2017). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*. Ministério da Educação. <https://cidadania.dge.mec.pt/>

Direção-Geral da Educação. (2019). *Programa de Promoção de Competências Sociais e Emocionais – PPCSE*. <https://www.dge.mec.pt/>

ANEXOS

| | ' ' | | ' ' |

ANEXO A.
Potencialidades e
Fragilidades do Grupo
Turma - 1.º CEB

| " | | " |

Tabela A1*Potencialidades e fragilidades do grupo turma*

| | Potencialidades | Fragilidades |
|-----------------------------|---|--|
| Competências Sociais | <ul style="list-style-type: none">• Participação ativa e pertinente;• Comportamento adequado;• Autonomia no trabalho individual;• Cooperação interturma:• Respeito pela diferença;• Distinção de comportamentos corretos e incorretos;• Interesse por atividades que implicam uma participação ativa. | <ul style="list-style-type: none">• Constante comparação com os restantes elementos da turma;• Necessidade de aprovação por parte da professora;• Pouco compromisso face à execução dos trabalhos de casa;• Individualização do trabalho. |
| Português | <ul style="list-style-type: none">• Interesse pela literatura;• Interesse por atividades relacionadas com leitura de histórias. | <ul style="list-style-type: none">• Comunicação e expressão oral;• Interpretação leitora;• Ausência de hábitos de leitura fora do contexto escolar;• Interpretação de vocabulário mais complexo. |
| Matemática | <ul style="list-style-type: none">• Raciocínio rápido na resolução de operações; | <ul style="list-style-type: none">• Interpretação de enunciados; |

| | | | |
|---|----------------------|---|---|
| | | | <ul style="list-style-type: none"> • Resolução de problemas com, pelo menos, dois passos. |
| Estudo do Meio | | <ul style="list-style-type: none"> • Conhecimento sobre os hábitos saudáveis; • Interesse pela natureza; • Curiosidade pelo meio ambiente. | <ul style="list-style-type: none"> • Mobilização de linguagem científica. |
| Educação Artística e Educação Física | Artes Visuais | <ul style="list-style-type: none"> • Predisposição para a realização de tarefas; • Criatividade na realização de tarefas; • Manifestação de orgulho pelas composições criadas. | <ul style="list-style-type: none"> • Desinteresse em colorir, utilizando apenas uma cor. |
| | Música | <ul style="list-style-type: none"> • Interesse por atividades de carácter musical; • Predisposição para atividades de exploração musical; • Execução de ritmos. | <ul style="list-style-type: none"> • Repetição de ritmos e melodias mais complexas (mais do que 2 segmentos); • Pouca predisposição para o canto. |
| | Teatro | <ul style="list-style-type: none"> • Gosto pela dramatização. | <ul style="list-style-type: none"> • Pouca seriedade nos momentos de dramatização; • Inibição na comunicação em momentos de dramatização. |

| | | | |
|--|------------------------|---|--|
| | Educação Física | <ul style="list-style-type: none"> • Predisposição para a atividade física; • Compreensão das instruções fornecidas; • Manuseamento correto dos materiais (arcos, pinos, bolas, espaldar). | <ul style="list-style-type: none"> • Dificuldades comportamentais no retorno à calma. |
|--|------------------------|---|--|

Nota. Realizado pela autora no âmbito do PI.

ANEXO B.
Objetivos Gerais e
Estratégias de
Intervenção - 1.º CEB

|' '' | | ''

Tabela B1

Estratégias globais de intervenção para os objetivos gerais do PI

| Objetivos Gerais | Estratégias Globais de Intervenção |
|---|--|
| 1. Desenvolver a autonomia na leitura. | <p><u>Competências Sociais:</u></p> <ul style="list-style-type: none">- Indução a momentos de reflexão e de pensamento crítico através da exploração de diversos tipos de texto;- Planificação de atividades que visem a realização de tarefas de carácter individual e que proporcionem momentos de entreajuda. <p><u>Português:</u></p> <ul style="list-style-type: none">- Criação de um Podcast para partilhar as leituras realizadas em pequenos grupos;- Monitorização das leituras realizadas através de um “Livrómetro”;- Estimulação do processo de leitura e escrita de forma mais autónoma, através do fornecimento de um guião orientador. <p><u>Matemática:</u></p> |

| | |
|---|--|
| | <p>- Promoção de momentos de leitura e interpretação autónoma de enunciados matemáticos.</p> <p><u>Estudo do Meio:</u></p> <p>- Promoção de momentos de leitura e interpretação autónoma de guiões laboratoriais e de textos informativos, visando a aquisição de conhecimentos.</p> <p><u>Educação Artística e Educação Física:</u></p> <p>- Realização de apresentações orais sobre obras literárias infantis lidas de forma autónoma com recurso a materiais manipuláveis ou recursos digitais.</p> |
| <p>2. Explorar os diferentes tipos de texto.</p> | <p><u>Competências Sociais:</u></p> <p>- Estimulação da criatividade através da interpretação dos textos trabalhados com recurso à manipulação de materiais diversos.</p> <p><u>Português:</u></p> <p>- Criação de momentos regulares de leitura orientada de diferentes tipos de texto: narrativo, dramático e poético;</p> |

- Promoção de atividades de interpretação, comparação e escrita de diferentes tipos de texto.

Matemática:

- Exploração de textos instrucionais como receitas e instruções que possibilitem a construção passo-a-passo de figuras geométricas, sólidos, origamis, entre outros;

- Promoção de atividades de interpretação de textos informativos e narrativos que permitam a construção de gráficos, partindo dos dados apresentados.

Estudo do Meio:

- Interpretação de textos instrucionais de atividades experimentais (guiões laboratoriais);

- Criação de pequenos textos instrucionais.

Educação Artística e Educação Física:

- Promoção de momentos de leitura e dramatização de textos dramáticos;

- | | |
|--|--|
| | <ul style="list-style-type: none">- Exploração do texto poético através da realização de ditados musicais, contribuindo para a aquisição de vocabulário e para o conhecimento de músicas portuguesas;- Utilização de textos instrucionais para montagem de circuitos. |
|--|--|

Nota. Realizado pela autora no âmbito do Dossiê.

ANEXO C.
Trabalho realizado
no 1.º CEB

| ' ' | | ' ' |

Figura C1

Livrómetro



Nota. Fonte própria (2025).

Figura C2

Diário do Leitor



Nota. Fonte própria (2025).

Figura C3

Fantoches produzidos pelos alunos



Nota. Fonte Própria (2025).

ANEXO D.
Objetivos Gerais e
Indicadores de Avaliação
- 1.0 CEB

| " | | " |

Tabela D1*Indicadores de avaliação, técnicas e instrumentos para os objetivos gerais do PI*

| Objetivos Gerais | Indicadores de Avaliação | Técnicas | Instrumentos |
|--|---|---|--|
| 1. Desenvolver a autonomia na leitura. | 1.1. Seleciona livros de forma autónoma, de acordo com as suas preferências; 1.2. Organiza o seu tempo de leitura fora do contexto escolar; 1.3. Demonstra iniciativa para ler em diversos contextos. | - Observação direta; - Análise documental; - Conversas informais com a Professora Cooperante. | - Reflexões diárias; - Grelhas de registo de avaliação; - Apresentações realizadas pelos alunos; |
| 2. Explorar os diferentes tipos de texto. | 2.1. Identifica diversos tipos de texto; | | - Produções dos alunos. |

| | | | |
|--|--|--|--|
| | 2.2. Redige vários tipos de texto diferentes; 2.3. Participa na leitura em voz alta de diversos tipos de texto. | | |
|--|--|--|--|

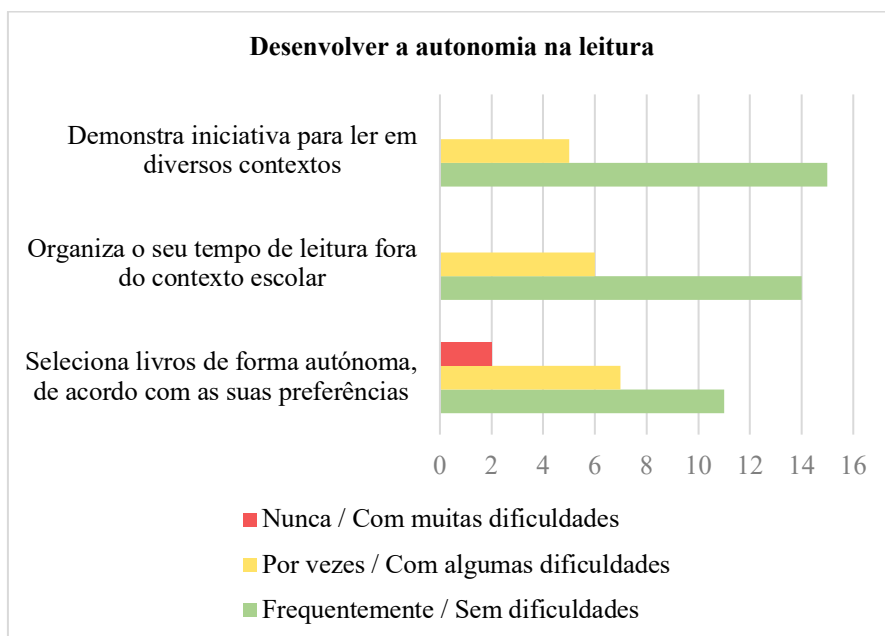
Nota. Realizado pela autora no âmbito do PI.

ANEXO E.
Avaliação dos Objetivos do
Projeto de Intervenção -
1.0 CEB

|' ' | | ' |

Figura E1

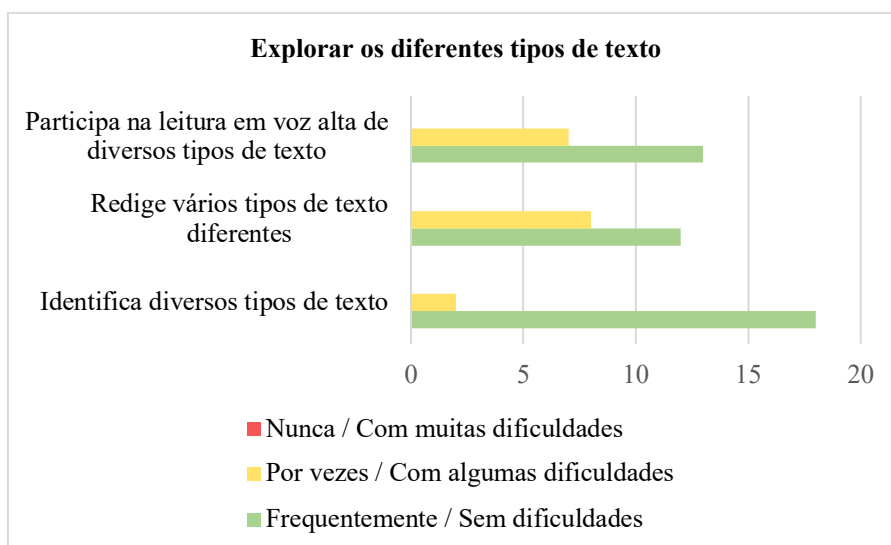
Avaliação do objetivo “Desenvolver a autonomia na leitura”



Nota. Realizado pela autora no âmbito do Dossiê.

Figura E2

Avaliação do objetivo “Explorar os diferentes tipos de texto”



Nota. Realizado pela autora no âmbito do Dossiê.

ANEXO F.
Taxa de sucesso
do PI - 1.º CEB

| " | | | " |

Tabela F1

Taxa de sucesso do PI

| Projeto de Intervenção - 1.º CEB | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | Pontuação Obtida | Pontuação Máxima | Taxa de Sucesso do indicador (%) | Taxa de Sucesso do Objetivo (%) | Taxa de Sucesso do PI (%) | | |
|------------------------------------|--|-----|------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|------------------|------------------|----------------------------------|---------------------------------|---------------------------|------|------|
| Objetivos Gerais | Indicadores / Alunos | B M | BR M | D S | D D | G P | G F | H M | K R | L S | L R | L F | L G | L D | M V | M Q | S S | T O | V P | | | | | | X S | Y S |
| Desenvolver a autonomia na leitura | Seleciona livros de forma autónoma, de acordo com as suas preferências | 3 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 1 | 3 | 3 | 2 | 3 | 1 | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | 49 | 60 | 81,7 | 87,8 | 89,2 |
| | Organiza o seu tempo de leitura fora do contexto escolar | 3 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 54 | | 90 | | |

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|------|------|-------------|
| | Demonstr a iniciativa para ler em diversos contextos | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 55 | 91,7 | |
| Explorar os diferentes tipos de texto | Identifica diversos tipos de texto | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 58 | 96,7 | 90,6 |
| | Redige vários tipos de texto diferentes | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 52 | 86,7 | | |
| | Participa na leitura em voz alta de diversos tipos de texto | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 53 | 88,3 | | |

Nota. Realizado pela autora no âmbito do Dossiê.

ANEXO G.
Potencialidades e
Fragilidades dos Grupos
Turma - 2.º CEB

| " | | " |

Tabela G1*Potencialidades e fragilidades dos grupos turma*

| | Potencialidades | Fragilidades |
|---|--|---|
| Competências Sociais | <ul style="list-style-type: none">• Participação ativa e pertinente;• Envolvimento nas aulas. | <ul style="list-style-type: none">• Desrespeito pelas diversas opiniões e pelos colegas;• Comportamento desadequado;• Distração durante as aulas;• Desinteresse pela aprendizagem. |
| Português | <ul style="list-style-type: none">• Mobilizam conceitos corretos quando solicitado. | <ul style="list-style-type: none">• Dificuldades de compreensão oral e escrita;• Dificuldades de produção escrita;• Pouco vocabulário;• Leitura pouco expressiva. |
| História e Geografia de Portugal | <ul style="list-style-type: none">• Mobilizam conceitos corretos quando solicitado. | <ul style="list-style-type: none">• Interpretação de enunciados;• Dificuldade em reter o que aprenderam. |

Nota. Realizado pela autora no âmbito do PI.

ANEXO H.
Objetivos Gerais e
Estratégias de
Intervenção - 2.0 CEB

|' '' | | ''

Tabela H1

Estratégias globais de intervenção para os objetivos gerais do PI

| Objetivos Gerais | Estratégias Globais de Intervenção |
|---|---|
| 1. Ampliar a competência de escrita livre e orientada. | <p><u>Português:</u></p> <ul style="list-style-type: none">- Implementação de rotinas de escrita criativa e orientada para estimular a imaginação e a expressão escrita;- Criação de um “Livro de histórias” de turma que os alunos levarão para casa, no qual redigirão um texto narrativo sobre algo que tenham vivido na escola que os tenha deixado tristes ou desconfortáveis;- Aplicação de Laboratórios Gramaticais, de modo a promover a prática e a tomada de conclusões sobre aspetos específicos da gramática. <p><u>História e Geografia de Portugal:</u></p> <ul style="list-style-type: none">- Investigação em grupo sobre temas específicos, culminando em apresentações orais que desenvolvam a comunicação e a cooperação;- Análise e produção de textos explicativos sobre acontecimentos históricos e geográficos, reforçando a escrita orientada. |

| | |
|---|--|
| <p>2. Desenvolver a competência de interpretação oral e leitora.</p> | <p><u>Português:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Leitura orientada e dramatizada para incentivar a interpretação e a expressividade oral; - Promoção de momentos de discussão coletiva sobre textos lidos, promovendo o pensamento crítico e a argumentação; - Utilização de um Guião de Leitura, para orientar e facilitar a compreensão de uma obra. <p><u>História e Geografia de Portugal:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Promoção de discussões e debates sobre acontecimentos históricos, estimulando a oralidade, a argumentação e a compreensão do passado; - Análise de documentos históricos e fontes primárias, promovendo a interpretação leitora. |
| <p>3. Desenvolver competências sociais de cooperação.</p> | <p><u>Português:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Exploração de atividades de escrita colaborativa, onde os alunos partilham as suas vivências e os seus sentimentos em relação às mesmas. <p><u>História e Geografia de Portugal:</u></p> |

| | |
|--|---|
| | <ul style="list-style-type: none">- Implementação de propostas que exijam o trabalho cooperativo para a construção de linhas do tempo e esquemas visuais que relacionam acontecimentos históricos e geográficos;- Criação de cartazes explicativos colaborativos sobre os temas abordados. <p><u>Competências Sociais:</u></p> <ul style="list-style-type: none">- Implementação de atividades de trabalho cooperativo em grande e pequeno grupo, incentivando a entreaajuda e o respeito mútuo;- Promoção de momentos de reflexão coletiva e debates sobre textos e acontecimentos históricos, promovendo a escuta ativa, o respeito pela opinião do outro e a argumentação;- Introdução de heteroavaliação e feedback entre pares, permitindo que os alunos aprendam uns com os outros e desenvolvam um espírito crítico construtivo;- Incentivo ao respeito pelas opiniões dos colegas, através de dinâmicas que valorizem a diversidade de perspectivas. |
|--|---|

Nota. Realizado pela autora no âmbito do Dossiê.

ANEXO I.
Objetivos Gerais e
Indicadores de
Avaliação - 2.º CEB

| ' ' | | ' ' |

Tabela I1*Indicadores de avaliação, técnicas e instrumentos para os objetivos gerais do PI*

| Objetivos Gerais | Indicadores de Avaliação | Técnicas | Instrumentos |
|--|--|--|---|
| 1. Ampliar a competência de escrita livre e orientada. | 1.1. Respeita o enunciado; 1.2. Organiza as ideias de forma lógica e coerente; 1.3. Cumpre as regras de pontuação, ortografia e sintaxe. | - Observação direta; - Questionamento oral; | - Grelhas de observação; - Produções dos alunos; |
| 2. Desenvolver a competência de interpretação oral e leitora. | 2.1. Identifica o tema ou assunto do texto; 2.2. Decodifica palavras desconhecidas; 2.3. Infere informação implícita no texto | - Análise documental; - Conversas informais com as Professoras Cooperantes. | - Feedback dos alunos.. |
| 3. Desenvolver competências sociais de cooperação. | 3.1. Aceita as ideias dos colegas; | | |

| | | | |
|--|---|--|--|
| | 3.2. Manifesta uma atitude de respeito para com o outro; 3.3. Colabora com os elementos do grupo para alcançar o mesmo objetivo. | | |
|--|---|--|--|

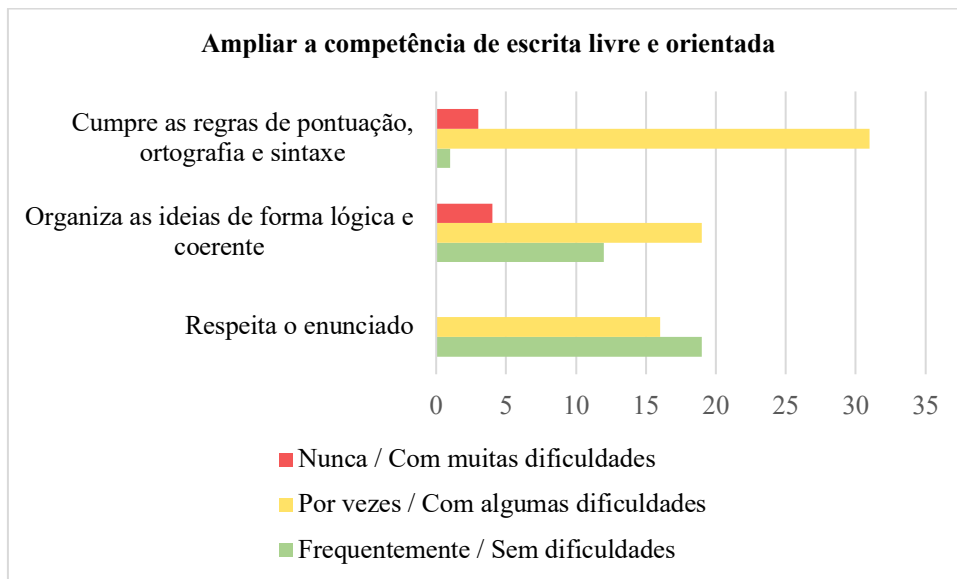
Nota. Realizado pela autora no âmbito do PI.

ANEXO J.
Avaliação dos Objetivos do
Projeto de Intervenção -
2.0 CEB

| " | | " |

Figura J1

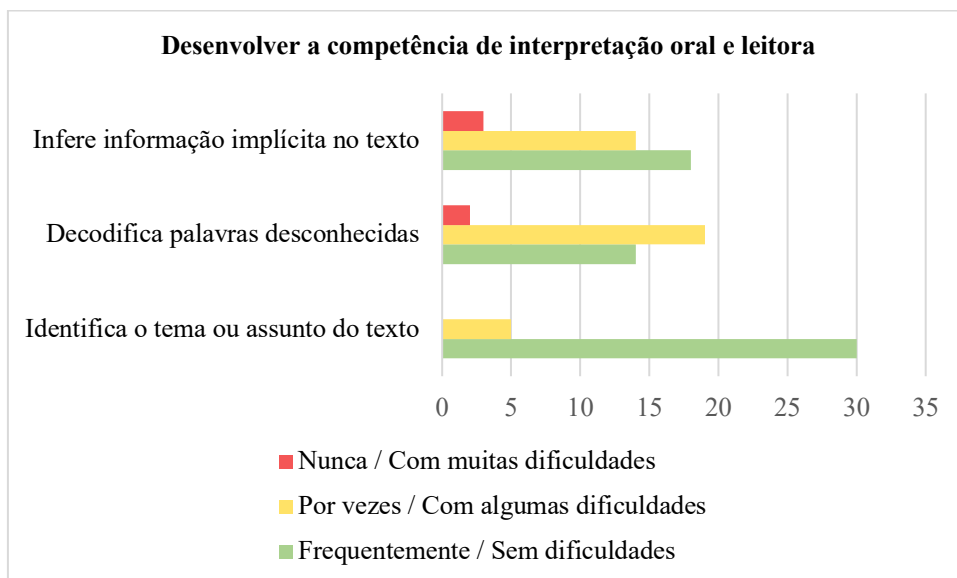
Avaliação do objetivo “Ampliar a competência de escrita livre e orientada”



Nota. Realizado pela autora no âmbito do Dossiê.

Figura J2

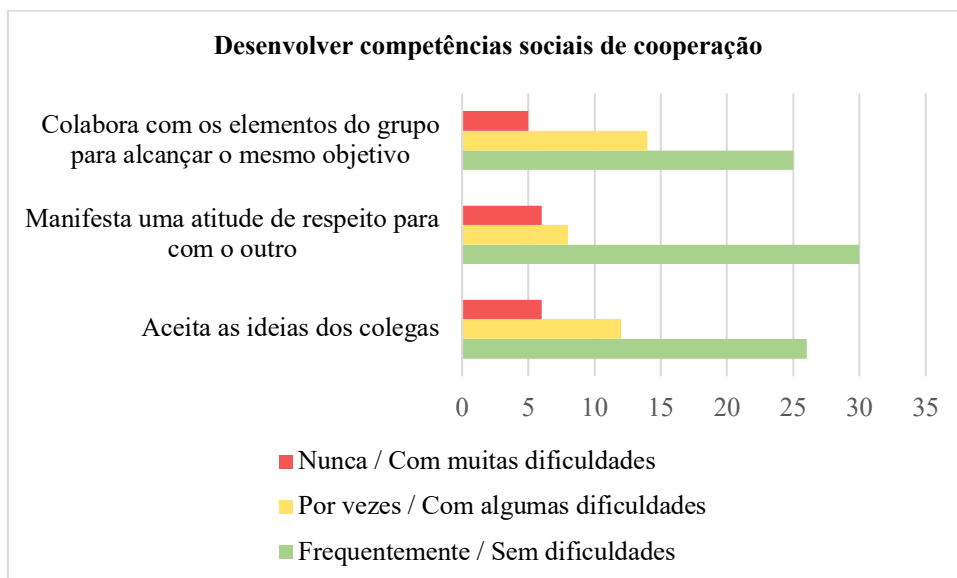
Avaliação do objetivo “Desenvolver a competência de interpretação oral e leitora”



Nota. Realizado pela autora no âmbito do Dossiê.

Figura J3

Avaliação do objetivo “Desenvolver competências sociais de cooperação”



Nota. Realizado pela autora no âmbito do Dossiê.

Tabela K1

Taxa de sucesso do PI na turma do 5.º1

| Projeto de Intervenção (5.º1) | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | Pontuação Obtida | Pontuação Máxima | Taxa de Sucesso do indicador (%) | Taxa de Sucesso do Objetivo na turma 5.º1 (%) | Taxa de Sucesso do PI na turma 5.º1 (%) |
|--|---|-----|-----|-----|-----|-----|-----|---|-----|-----|-----|------|-----|---|-----|-----|-----|-----|-----|------------------|------------------|----------------------------------|---|---|
| Objetivos Gerais | Indicadores / Alunos | A B | A C | A O | D B | D V | D A | F | G R | G A | I D | IS D | J L | K | L T | R T | D C | K M | A T | | | | | |
| Ampliar a competência de escrita livre e orientada | Respeita o enunciado. | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 45 | 54 | 83,3 | 75,3 | 79 |
| | Organiza as ideias de forma lógica e coerente. | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 42 | | 77,8 | | |
| | Cumprir as regras de pontuação, ortografia e sintaxe. | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | | 35 | | |
| Desenvolver a competência | Identifica o tema ou assunto do texto. | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 52 | 96,3 | 86,4 | | |

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|--|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|------|-----------|--|
| de interpretação oral e leitora | Decodifica palavras desconhecidas. | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 1 | 3 | 3 | 2 | 2 | 41 | 75,9 | 79 | |
| | Inferência implícita no texto. | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 47 | 87 | | |
| Desenvolver competências sociais de cooperação | Aceita as ideias dos colegas. | 3 | 3 | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 | 2 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 1 | 2 | 3 | 3 | 41 | 75,9 | | |
| | Manifesta uma atitude de respeito para com o outro. | 3 | 3 | 1 | 3 | 1 | 1 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 1 | 3 | 3 | 3 | 45 | 83,3 | | |
| | Colabora com os elementos do grupo para alcançar o mesmo objetivo. | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 2 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 1 | 3 | 3 | 3 | 42 | 77,8 | | |

Nota. Realizado pela autora no âmbito do Dossiê.

Tabela K2

Taxa de sucesso do PI na turma do 5.º3

| Projeto de Intervenção (5.º3) | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | Pontuação Obtida | Pontuação Máxima | Taxa de Sucesso do indicador (%) | Taxa de Sucesso do Objetivo na turma 5.º3 (%) | Taxa de Sucesso do PI na turma 5.º3 (%) | | | | |
|--|---|---|-----|-----|---|---|-----|---|---|-----|---|---|---|---|---|---|-----|---|---|-----|---|---|-----|------------------|------------------|----------------------------------|---|---|----|------|------|-----|
| Objetivos Gerais | Indicadores / Alunos | A | A M | A H | B | C | C B | D | E | E C | G | H | I | J | L | M | M B | P | R | R F | S | T | T V | | | | | | K | Z | M D | S K |
| Ampliar a competência de escrita livre e orientada | Respeita o enunciado. | 2 | | | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | | 3 | 2 | | 3 | 3 | 2 | | 2 | | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | | | | 41 | 51 | 80,4 | 71,9 | 83 |
| | Organiza as ideias de forma lógica e coerente. | 2 | | | 1 | 1 | 2 | 3 | 3 | | 3 | 2 | | 3 | 3 | 2 | | 2 | | 1 | 2 | 2 | 1 | 3 | | | | 36 | | 70,6 | | |
| | Cumprir as regras de pontuação, ortografia e sintaxe. | 2 | | | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | | 2 | 2 | | 2 | 2 | 2 | | 2 | | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | | | | 33 | | 64,7 | | |

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|--|--|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|------|------|-----------|-------------|---|---|----|-----------|------|
| Desenvolver a competência de interpretação oral e leitora | Identifica o tema ou assunto do texto. | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | | | | 48 | 94,1 | 83 | | | | | | |
| | Decodifica palavras desconhecidas. | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 2 | 1 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | | | | 41 | 80,4 | | | | | | | | |
| | Inferir informação implícita no texto. | 2 | 1 | 1 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 1 | 3 | | | | 38 | 74,5 | | | | | | | | |
| Desenvolver competências sociais de cooperação | Aceita as ideias dos colegas. | 3 | 3 | 2 | 1 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 2 | 3 | 67 | 89,3 | 88,9 | | | | | |
| | Manifesta uma atitude de respeito para com o outro. | 3 | 3 | 2 | 1 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 1 | 2 | 3 | 3 | | | 2 | 3 | 67 | 75 | 89,3 |
| | Colabora com os elementos do grupo para alcançar o mesmo objetivo. | 2 | 3 | 2 | 1 | 2 | 3 | 3 | 3 | 1 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | | | 3 | 2 | 3 | 66 | 88 |

Nota. Realizado pela autora no âmbito do Dossiê.

Tabela K3*Taxa de sucesso do PI*

| Objetivos Gerais | Indicadores / Alunos | Taxa de Sucesso do Objetivo na turma do 5.º1 (%) | Taxa de Sucesso do Objetivo na turma do 5.º3 (%) | Taxa de Sucesso do Objetivo (%) | Taxa de Sucesso do PI (%) |
|--|--|---|---|--|----------------------------------|
| Ampliar a competência de escrita livre e orientada | Respeita o enunciado. | 75,3 | 71,9 | 73,6 | 84 |
| | Organiza as ideias de forma lógica e coerente. | | | | |
| | Cumprir as regras de pontuação, ortografia e sintaxe. | | | | |
| Desenvolver a competência de interpretação oral e leitora | Identifica o tema ou assunto do texto. | 86,4 | 83 | 84,7 | |
| | Decodifica palavras desconhecidas. | | | | |
| | Infere informação implícita no texto. | | | | |
| Desenvolver competências sociais de cooperação | Aceita as ideias dos colegas. | 79 | 88,9 | 84 | |
| | Manifesta uma atitude de respeito para com o outro. | | | | |
| | Colabora com os elementos do grupo para alcançar o mesmo objetivo. | | | | |

Nota. Realizado pela autora no âmbito do Dossiê.

ANEXO L.
Jogos elaborados e
aplicados - 1.º e 2.º CEB

| ' ' | | ' ' |

Figura L1

Jogo da Memória – Onomatopeias (1.º CEB)



Nota. Fonte Própria (2025).

Figura L2

Jogo do Bingo – Preposições (1.º CEB)



Nota. Fonte Própria (2025).

Figura L3

Jogo das Trocas Comerciais – HGP (2.º CEB)



Nota. Fonte Própria (2025).

ANEXO M.
Tabela comparativa
de investigações

| ' ' | | ' ' |

Tabela M1*Análise de investigações*

| Investigações | Título | Tema | Problemática | Objetivos | Metodologia | Instrumentos | Procedimento |
|---------------|--|---|--|---|---|--|--|
| A | A promoção da consciência emocional, no 1.ºCEB, com recurso a literatura infantil. | -Emoções Primárias; -Consciência Emocional; -Literatura infantil. | De que modo é possível trabalhar a consciência emocional, através da leitura de histórias, numa turma de 1.º ano, no decorrer do período letivo? | <ul style="list-style-type: none"> • Caracterizar o conhecimento das emoções primárias (tristeza, alegria, medo, raiva, nojo, surpresa) em si e no outro; • Avaliar o impacto de uma intervenção utilizando a leitura de histórias no conhecimento das emoções primárias. | Metodologia mista: (métodos quantitativos) -Análise quantitativa de questionário acerca do conhecimento emocional, pré e pós-intervenção; -Estatística descritiva -Estatística inferencial (métodos qualitativos) -Análise de conteúdo realizada a partir de situações problema e das produções | -Grelhas de registo -Grelhas de avaliação -Questionários (pré/pós teste) -Situações problema -Produções dos alunos | → Inquérito por questionário Pré Teste →Leitura de histórias relacionadas à temática para o conhecimento das emoções selecionadas →Implementadas um conjunto de ferramentas e estratégias, incluídas no âmbito da prática pedagógica: grelha do humor, Mural das Emoções, Cartas das Emoções e da autorregulação →Pós Teste com o mesmo |

| | | | | | | | |
|---|--|--|---|---|--|---|--|
| | | | | | gráficas dos alunos) | | questionário após as 5 semanas de intervenção → Recolha de situações problema → Recolha de produções gráficas |
| B | O Desenvolvimento socioemocional na Educação Pré-Escolar | - Educação Pré-Escolar; - Crianças; - Desenvolvimento Socioemocional; - Autorregulação Emocional. | Que conhecimento têm as crianças acerca das suas emoções e que estratégias utilizam para se autorregular? | <ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver estratégias de autorregulação emocional com crianças em idade pré-escolar • Observar como é que as crianças interpretam as suas emoções; • Perceber como reagem | Investigação-ação: Recolha e análise de dados, fomentando uma mudança na realidade estudada. | -Produções dos alunos (observação de desenhos, construções... → técnica) -Entrevista semiestruturada, sobre as emoções (apenas realizada na primeira fase de investigação) | 1.º FASE: Conceções prévias das crianças sobre as suas emoções. → Construções tridimensionais que exprimiam a emoção que sentiam → Entrevista às nove crianças da amostra, de modo a compreender as conceções já |

| | | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|---|
| | | | | <p>perante os conflitos;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Observar que estratégias de autorregulação as crianças usam; • Criar um guião com estratégias para auxiliar as crianças na sua gestão emocional. | | <p>existentes sobre as emoções e a sua autorregulação.</p> <p>2.º FASE: esclarecer o que ainda não estava compreendido → Criação de um cartaz das emoções onde é associado o que sentimos no corpo quando sentimos: raiva, medo, tristeza e alegria.</p> <p>→ Criação de uma área específica para ajuda na autorregulação.</p> <p>3.º FASE: estratégia de</p> |
|--|--|--|--|--|--|---|

| | | | | | | | |
|---|--|--|--|---|--|--|--|
| | | | | | | | <p>autorregulação preferida por cada criança</p> <p>→ Realização de um mural de todo o processo e o caminho na compreensão das emoções</p> |
| C | <p>A regulação emocional num grupo de Jardim de Infância</p> | <p>-Regulação emocional</p> <p>-Área da calma</p> <p>-Crianças de Jardim de infância</p> | <p>Que estratégias e ferramentas podem facilitar a autorregulação emocional de um grupo de JI?</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Qual o papel do adulto na gestão das emoções • De que forma é que a área da calma influencia a gestão emocional das crianças | <p>Metodologia mista investigação:</p> <p>-Observação do grupo e do contexto educativo de modo a conhecer toda a realidade envolvida</p> <p>-Entrevistas semiestruturadas para recolher informação</p> | <p>- Notas de campo</p> <p>-Entrevista</p> <p>-Registos fotográficos</p> | <p>Não está explícito</p> |

| | | | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|--|--|
| | | | | | <p>acerca do papel do adulto na gestão das emoções</p> <p>-Imagem visual</p> <p>-Observação das crianças na utilização da área da calma sem dinamização</p> <p>-Observação participante → Crianças na utilização da área da calma com atividades direcionadas ao conhecimento das emoções (ex: livros e reflexões)</p> | | |
|--|--|--|--|--|--|--|--|

Nota. Fonte própria (2025).

ANEXO N.
Escala de Avaliação do
Conhecimento emocional
(EACE) - Versão adaptada

| | ' ' | | ' ' |

Figura N1

Questionário de avaliação de competências socioemocionais aplicado aos participantes



QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DE COMPETÊNCIAS SOCIAIS E EMOCIONAIS

- ➔ Os questionários que se seguem foram feitos para saber a tua opinião sobre algumas das tuas competências sociais e emocionais, assim como sobre o teu bem-estar emocional.
- ➔ Lembra-te que não há respostas certas, nem erradas. Não estás a responder a um teste.
- ➔ O importante é conhecer a tua opinião e a de outros colegas da tua idade, porque nem todos pensam da mesma maneira. É muito importante que respondas a todas as perguntas com calma, concentração e sinceridade.
- ➔ Se tiveres dúvidas pede ajuda, colocando o dedo no ar.
- ➔ **Obrigada pela tua ajuda!**

- Começa por preencher o seguinte quadro com informações sobre ti. Utiliza uma cruz para assinalar a opção correta.

Sexo:

- Feminino
- Masculino
- Prefiro não responder

Tenho...

- 9 anos
- 10 anos
- 11 anos
- Outro: _____

A minha turma é:

- 5.º1
- 5.º3

Vivo com:

- Os meus pais
- A minha mãe
- O meu pai
- Os meus avós
- Outro: _____

QUESTIONÁRIO SOBRE EMOÇÕES ASSOCIADAS A COMPORTAMENTOS

- Vou contar-te algumas histórias que se passaram com crianças da tua idade e gostaria que tu me disseses como é que eles se estão a sentir: **contentes, tristes, zangados ou assustados**.
- Por vezes, poderá parecer-te que eles estão a sentir duas emoções diferentes, por exemplo zanga e tristeza.
- Se isto acontecer, escolhe a emoção mais forte que eles estão a sentir.
- Outras vezes, eles poderão achar que a emoção não é forte e tu podes dizer que eles se estão a sentir **normais**.
- Não escolhas **Normal** quando não tiveres a certeza do que as crianças estão a sentir. Pensa um pouco mais.

| | Contente | Triste | Zangado | Assustado | Normal |
|--|----------|--------|---------|-----------|--------|
| 1. O João costumava jogar à bola no recreio, mas agora fica sentado sozinho. Como achas que ele se sente? | | | | | |
| 2. Vês a Sónia a empurrar e bater na Joana. Como achas que a Joana se sente nesse momento? | | | | | |
| 3. O Mário recebeu um brinquedo novo, mas não parece interessado em brincar com ele e fica sentado. Como achas que ele se sente? | | | | | |
| 4. No recreio, o Marco brinca com os colegas. De repente, quando apanha a bola, fica parado e imóvel. Como achas que ele se sente? | | | | | |

| | Contente | Triste | Zangado | Assustado | Normal |
|---|----------|--------|---------|-----------|--------|
| 5. Uma amiga tua corre entusiasmada para se juntar a ti e aos teus colegas no jogo. Como achas que ela se sente? | | | | | |
| 6. O Manuel evita falar com toda a gente e afasta-se dos colegas. Como achas que ele se sente? | | | | | |
| 7. Quando a professora faz uma pergunta, a Laura olha para o chão e não responde. Como achas que ela se sente? | | | | | |
| 8. O José está a sorrir e a ser simpático com todos. Como achas que ele se sente? | | | | | |
| 9. O David chama um nome feio ao Renato. Como achas que o David se sente ao fazer isso? | | | | | |
| 10. O Gil fala muito baixinho e tem os olhos cheios de lágrimas. Como achas que ele se sente? | | | | | |
| 11. Um grupo de alunos é chamado ao gabinete do diretor. O Paulo, que faz parte do grupo, começa a afastar-se devagar. Como achas que ele se sente? | | | | | |

| | Contente | Triste | Zangado | Assustado | Normal |
|---|----------|--------|---------|-----------|--------|
| 12. A Rosa cruza os braços e fica em silêncio. Como achas que ela se sente? | | | | | |
| 13. A Joana costumava brincar no recreio, mas agora prefere ficar sentada sozinha. Como achas que ela se sente? | | | | | |
| 14. A Jéssica anda pelo corredor a saltitar e a assobiar. Como achas que ela se sente? | | | | | |
| 15. A Júlia caminha devagar, de cabeça baixa e sem falar com ninguém. Como achas que ela se sente? | | | | | |

QUESTIONÁRIO SOBRE EMOÇÕES ASSOCIADAS A SITUAÇÕES

| | Contente | Triste | Zangado | Assustado | Normal |
|--|----------|--------|---------|-----------|--------|
| 1. O António estava animado porque os pais iam levá-lo a um parque de diversões. Mas, na hora de sair, os pais dizem-lhe que já não podem ir. Como achas que ele se sente? | | | | | |
| 2. A Cátia acabou de pintar um desenho e tu elogias o trabalho dela. Como achas que ela se sente? | | | | | |
| 3. O Jorge caminha pelo corredor quando um rapaz mais velho o empurra e lhe diz para sair do caminho. Como achas que ele se sente? | | | | | |
| 4. A Mónica construiu uma torre de blocos, mas outra criança derruba-a de propósito e ri-se. Como achas que ela se sente? | | | | | |
| 5. A Filipa emprestou o seu brinquedo favorito ao Rui, mas o Rui acabou por estragá-lo. Como achas que a Filipa se sente? | | | | | |
| 6. O Luís está na fila para o almoço quando o Dário lhe passa à frente sem pedir autorização. Como achas que ele se sente? | | | | | |

| | Contente | Triste | Zangado | Assustado | Normal |
|--|----------|--------|---------|-----------|--------|
| 7. A Sara estava a andar de bicicleta numa descida, de repente a bicicleta começou a ir mais depressa do que ela queria. Como achas que ela se sente? | | | | | |
| 8. O Alexandre fez um cartão bonito para o seu amigo João, que ficou muito feliz ao recebê-lo. Como achas que o Alexandre se sente? | | | | | |
| 9. O Manuel ouve os pais a discutir no quarto, a falar alto e a gritar. Como achas que ele se sente? | | | | | |
| 10. No primeiro dia de aulas, uma amiga tua, que não te via desde o verão, reencontra-te na sala de aula. Como achas que ela se sente? | | | | | |
| 11. O João trouxe a sua guloseima favorita para o lanche, mas um rapaz pegou nela sem pedir e comeu-a. Como achas que o João se sente? | | | | | |
| 12. O Miguel está a brincar no pinhal com a Joana. A Joana, de repente, corre para longe e deixa o Miguel sozinho. Está a escurecer. Como achas que o Miguel se sente? | | | | | |
| 13. O Bruno está na praia a comer um gelado, mas deixa-o cair sem querer. Como achas que ele se sente? | | | | | |

Nota. Adaptado de Schultz, D., Izard, C. E., & Bear, G. (2002).

ANEXO 0.
Guião de Entrevista à
Professora Cooperante

| | ' ' | | ' ' |

Tabela O1*Entrevista à Professora Cooperante*

| Questões específicas/ Descrições | Professora Cooperante – Turma 5.º1 |
|---|--|
| Como descreveria a sua abordagem em sala de aula no que toca ao desenvolvimento socioemocional dos alunos? | Por norma, tento estar atenta a todos os aspetos: às reações físicas, verbais e não verbais dos alunos no sentido de ler as suas emoções. Com esta abordagem pretendo que os mesmos se sintam confortáveis, sem constrangimentos ou receios. |
| Considera que a promoção de competências socioemocionais é essencial no 2.º ciclo? Porquê? | Sim, considero. É no segundo ciclo que os alunos sentem as maiores mudanças: a carga disciplinar, a adaptação a um horário muito mais rigoroso e repartido, a um maior número de professores, a uma escola maior e claro que tudo isto lhes provoca alguns receios e instabilidade. |
| Utiliza estratégias intencionais para incentivar os alunos a expressarem e a reconhecerem as suas emoções? Pode dar exemplos concretos? | Nem sempre o consigo fazer, mas é uma intenção permanente. Por vezes, questiono-os diretamente, outras vezes ao passar pelo seu lugar incentivo-os a participar ou vou dando algum reforço positivo (principalmente quando noto que não estão bem), ou então começo eu a verbalizar os meus sentimentos nesse dia. Já tem acontecido eu falar de sentimentos, mesmo que não os esteja a sentir, só para os fazer verbalizar ou pensar nos seus próprios sentimentos. |
| Como gere habitualmente situações de conflito ou frustração entre alunos? Que estratégias considera mais eficazes? | Tento gerir essas situações de forma imparcial, não tomando posições. Tento explicar-lhes que os conflitos são maus e desnecessários. Há que resolvê-los, colocando-nos uns no lugar dos outros, empaticamente. Provavelmente cada um terá a sua razão... mas o mais importante, na maioria das vezes não é ter razão, mas sentirmo-nos bem uns com os outros. |
| Quais são os tipos de conflito mais frequentes na sua turma e em que contextos tendem a surgir? | Conflitos que vêm de fora da sala de aulas e podem acontecer a qualquer momento. Muitas vezes basta uma palavra que se ouve ou um gesto que se faz... |
| Desenvolve ações específicas para promover a empatia entre os alunos? Se sim, quais? | O diálogo e por vezes algum jogo de que me lembre e possa resultar, ou o célebre provérbio “Não faças aos outros o que não gostas que te façam a ti.”. |

| | |
|---|---|
| Que atividades, rotinas ou dinâmicas considera mais eficazes para estimular comportamentos empáticos? | As dinâmicas que nos podem fazer sentir desconfortáveis e o questionar “porquê”? |
| Que estratégias costuma utilizar quando sente resistência ou falta de envolvimento das famílias nestas questões emocionais? | Quando não se é diretora de turma, como é o meu caso atual, costumo informar por escrito, na caderneta ou caderno diário sobre as situações que deteto, ou então através do (a) respetivo(a) diretor(a) de turma, no sentido de ajudarem a ultrapassar/resolver as situações, através do diálogo com os seus educandos. |
| Sente que existe cooperação e apoio por parte da restante equipa educativa (colegas, direção, técnicos) na abordagem às questões emocionais dos alunos? | Maioritariamente sim, existe da parte do Serviço de Psicologia e Orientação (SPO) essa preocupação e o desenvolvimento de atividades que vão ao encontro deste tema. |
| Considera que a escola tem alguma preocupação com o bem-estar emocional dos docentes? Há espaços ou momentos de apoio nesse sentido? | Infelizmente esse “espaço” (tempo e/ou lugar) não existe. Talvez pela sobrecarga de tarefas em que todos estamos absorvidos... |
| Pode partilhar uma situação marcante relacionada com o desenvolvimento emocional de um aluno? | Lembro-me do caso de alunos que por estarem zangados, acabam por agredir colegas durante os intervalos. |
| Quais são, para si, os principais desafios na promoção das competências socioemocionais em sala de aula? | Conseguir captar a atenção dos alunos para esta vertente tão importante, mas a que eles não conseguem atribuir importância alguma. Os sentimentos negativos e respetivas reações parecem-lhes normais. É isto é preocupante, na minha opinião. |
| Há alguma ideia ou experiência que considere relevante e que não tenhamos abordado até agora? | Criar momentos e espaços abertos de partilha e diálogo de sentimentos... dar-lhes nomes e expressá-los na primeira pessoa “eu sinto-me...” |
| Considera que a implementação do programa contribuiu para a melhoria das competências | Sim, considero que o programa teve um impacto bastante positivo na turma. Notei que os alunos começaram a demonstrar maior capacidade de reconhecer e expressar as |

| | |
|--|---|
| <p>socioemocionais dos alunos e para um clima de sala de aula mais positivo? De que forma?</p> | <p>suas emoções, algo que antes surgia de forma muito impulsiva. Além disso, houve uma evolução significativa na forma como interagiam entre si, verificando-se menos conflitos e mais momentos de cooperação e entreajuda. As atividades propostas permitiram que refletissem sobre os seus comportamentos e percebessem as consequências das suas ações, o que contribuiu para uma melhoria do clima de sala de aula. Em termos gerais, penso que o programa não só promoveu competências socioemocionais como também facilitou a gestão da indisciplina, criando um ambiente mais propício à aprendizagem.</p> |
| <p>Tem alguma sugestão para futuras investigações sobre este tema?</p> | <p>Investigar, por exemplo, a relação entre as competências socioemocionais e o desempenho escolar.</p> |

Nota. Fonte própria (2025).

ANEXO P.
Guião de *Focus Group* aos
cinco alunos do 5.º1

| | " | | " |

Tabela P1

Focus group aos cinco alunos do 5.º1

| Questões específicas/ Descrições | Respostas dos alunos | | | | |
|---|--|--|--|---|---|
| | DA | RT | ISD | GR | ID |
| Apresentação + Realização de dinâmica quebra-gelo “Se fosses uma emoção, qual serias hoje?” | Eu era a raiva. Porque hoje de manhã o meu irmão mexeu nas minhas coisas e já comecei o dia maldispota! | Eu era... não sei... tipo uma montanha-russa! Às vezes estou bem, outras não. Tipo confuso. | Eu hoje era alegria, porque não tive TPC e porque gosto destas conversas. | Eu era calma. Estou tranquilo, acho que porque a manhã foi sossegada. | Amor. Porque estou bem com os meus amigos e sinto que hoje estamos todos mais unidos. |
| Qual foi a tua atividade preferida? Porquê? | A <i>Panela de Pressão</i> . Foi difícil resistir, mas ajudou-me a pensar melhor antes de fazer o que os outros dizem. | Gostei do jogo do <i>Bom dia!</i> , o das vendas. Foi fixe tentar perceber quem era só pela voz. | A que mais gostei foi a do <i>Elogio</i> , quando escrevemos coisas boas uns sobre os outros. Fiquei muito feliz com o que disseram de mim. | Sim, eu também gostei mais da <i>Panela de Pressão</i> , foi mesmo divertido e a professora disse coisas bue estranhas. | Eu adorei a das estátuas em que tínhamos de meter os colegas em diferentes posições mostrar emoções. |
| O que aprendeste sobre ti próprio nas atividades? Podes dar um exemplo? | Aprendi que eu fico com raiva rápido, mas que dá pra respirar e não gritar logo. Eu tentei uma vez e funcionou. | Eu descobri que falo mal com os outros mesmo sem perceber. Tipo, pensei que era normal dizer "cala-te", mas agora vi que magoa. | Eu percebi que falo demais, mas é porque quero fazer parte. Tipo, tenho medo de ficar de fora. | Aprendi que sou bom a ouvir os outros. E que às vezes só ouvir já ajuda um amigo. | Percebi que fico triste por coisas pequenas, mas agora entendo que é normal sentir assim e posso falar com alguém. |

| | | | | | |
|--|--|--|--|--|---|
| Alguma vez sentiste que estavas mais calmo ou sabias melhor o que fazer por causa de algo que aprendeste? | Sim, quando uma miúda me chamou nomes, eu lembrei da respiração que fizemos e contei até dez. Nem respondi. | Uma vez no recreio tavam a gozar comigo e eu quase bati, mas lembrei da história do “semáforo das emoções” e fui pra amarelo em vez do vermelho! | Sim, usei numa discussão com a minha irmã. Em vez de gritar, fui para o quarto e respirei como fizemos na aula. | Sim, ajudei um colega que estava a chorar. Eu disse que ele podia falar comigo se quisesse, como aprendemos. | Quando fiquei nervosa por causa de um teste, respirei fundo como a professora ensinou e consegui concentrar-me melhor. |
| Houve alguma situação em que usaste o que aprendeste fora da sala de aula? | Sim, em casa. Minha mãe gritou comigo e eu não gritei de volta. Fiquei calada, mas não zangada. Só respirei. | Usei com o meu primo. Ele é mais pequeno e estava a chorar. Eu perguntei o que ele sentia em vez de dizer "pára com isso". | Usei no autocarro. Uma senhora empurrou-me e eu pensei "talvez ela esteja com pressa" em vez de ficar chateada logo. | No futebol, quando me empurraram, eu só respirei e continuei a jogar. | Quando uma amiga me contou um segredo, eu lembrei de ser empática e só ouvi, não contei a mais ninguém e não gozei com ela. |
| Sentiste que passaste a perceber melhor como os teus colegas se sentem? Ou a reagir de maneira diferente com eles? | Sim, porque agora sei que quando alguém responde mal pode ser porque está triste. | Sim, eu pensava que o AO era convencido, mas ele só é calado. | Sim, comecei a perguntar "estás bem?" mais vezes. Antes nem ligava. | Sim, comecei a dar espaço a quem precisa e a ouvir mais. | Agora tento não julgar logo e penso primeiro se já senti aquilo. |
| Se pudesses mudar alguma coisa nas atividades, o que mudarias? | Queria mais atividades em que a gente se mexe, tipo jogos de | Podíamos fazer mais jogos em grupo, tipo competição. | Mais teatros! Eu adorava fazer peças com sentimentos diferentes. | Podíamos ter um tempo para falar todos, sem pressa. Às vezes queria contar mais. | Podia haver um caderno só nosso, para escrever o que |

| | | | | | |
|---|--|---|---|---|---|
| | correr com emoções. Ficar na sala é chato. | | | | sentimos sem ninguém ver. |
| O que gostavas que tivesse acontecido e não aconteceu? | Nós podíamos ter feito uma cartolina com as emoções para por na sala. | Queria uma aula lá fora, tipo a fazer os jogos no recreio ou no campo. | Não sei. | Queria que todos na turma participassem, alguns brincavam muito durante as atividades e não deixavam fazer nada até ao fim. | Queria fazer mais atividades na aula da PC. |
| Quando sentes uma emoção forte (como alegria, raiva ou tristeza), o que acontece no teu corpo ou na tua cabeça? | Fico estranha. Às vezes até me dói a barriga e nem sei porquê. | A minha cabeça fica baralhada e só me apetece gritar ou fugir. | Começo a mexer muito nas mãos ou a rir sem parar, mesmo se não é assim tão engraçado. | Fico quieto. Só quero que ninguém fale comigo. | Sinto vontade de chorar ou de ir para casa. |
| Consegues contar uma vez em que sentiste essa emoção? O que fizeste? O que pensaste? | No dia que levei castigo sem culpa. Quase gritei com a prof, mas fiquei calada. Pensei: “Não vale a pena.” | Quando me chamaram nomes no recreio. Tive vontade de bater, mas fui beber água. | Quando a minha amiga contou um segredo meu. Fiquei triste e chorei na casa de banho. | Antes de um teste. Estava nervoso, mas fechei os olhos e respirei. | Quando os meus pais discutiram. Fui pro meu quarto e abracei o peluche. |
| Se tivéssemos mais tempo para fazer | Sim! Porque me ajudou a perceber melhor o que sinto e a | Ya, era bom. Às vezes não temos tempo para falar destas coisas. E | Claro! Estas aulas fizeram-me sentir importante. | Sim, porque aprendi coisas que não se aprendem na escola, tipo | Eu gostava. |

| | | | | | |
|---|--|---|---|---------------------------|--|
| atividades como estas, gostavas? Porquê? | não explodir logo. Era fixe ter mais tempo para isso. | ajudava a não discutir tanto. | | como ser um amigo melhor. | |
| Há alguma coisa que queiras dizer e ainda não disseste? | Só queria dizer que gostei das aulas. Foi fixe aprender assim. | Eu também porque acho que nunca pensei em emoções antes. Agora penso. | Adorava que mais professores fizessem estas coisas. | Eu também acho o mesmo. | Eu só quero que a professora volte para nos dar aulas outra vez. |

Nota. Fonte própria (2025).

ANEXO Q.
Grelha de avaliação
comportamental

|' '' | | ''

Tabela Q1*Grelha de avaliação comportamental*

| | 1.º Semestre (PT) | 1.º Semestre (HGP) | 2.º Semestre (PT) | 2.º Semestre (HGP) | Observações |
|---------|-------------------|--------------------|-------------------|--------------------|------------------------|
| Aluno A | 2 | 3 | 3 | 3 | Existiu melhoria |
| Aluno B | 2 | 2 | 2 | 3 | Existiu melhoria |
| Aluno C | 3 | 3 | 3 | 3 | Sem alteração |
| Aluno D | 2 | 2 | 2 | 3 | Existiu melhoria |
| Aluno E | 2 | 2 | 2 | 3 | Existiu melhoria |
| Aluno F | 2 | 2 | 3 | 3 | Existiu melhoria |
| Aluno G | 3 | 2 | 3 | 4 | Melhoria significativa |
| Aluno H | 3 | 4 | 4 | 4 | Existiu melhoria |
| Aluno I | 4 | 4 | 4 | 4 | Manteve |
| Aluno J | 2 | 2 | 3 | 3 | Existiu melhoria |
| Aluno K | 2 | 2 | 2 | 3 | Existiu melhoria |
| Aluno L | 3 | 3 | 4 | 4 | Existiu melhoria |
| Aluno M | 3 | 4 | 4 | 4 | Existiu melhoria |
| Aluno N | 3 | 3 | 4 | 3 | Existiu melhoria |
| Aluno O | 2 | 2 | 3 | 3 | Existiu melhoria |
| Aluno P | 2 | 3 | 3 | 3 | Existiu melhoria |
| Aluno Q | 2 | 2 | 3 | 3 | Existiu melhoria |
| Aluno R | 2 | 2 | 2 | 2 | Sem alteração |

Nota. Fonte própria (2025).

ANEXO R.
Programa de Intervenção
Socioemocional

| | " | | " |

Tabela R1*Programa de Intervenção Socioemocional implementado*

| Sessões | Duração | Atividade | Objetivos | Resultados esperados | Descrição da atividade | Momento de reflexão final | Observações |
|----------|---------|-----------------|---|--|---|--|--|
| Sessão 1 | 25min | Jogo dos iguais | Promover o conhecimento interpessoal e o sentimento de pertença ao grupo. | Proporcionar um ambiente seguro e promover identificação entre os alunos. | A docente divide o espaço com fita-crepe (ou giz) no chão. Os alunos, em pé, colocam-se num dos lados. A docente vai fazendo perguntas (ex.: “quem tem irmãos?”, “quem tem animais de estimação?”, “quem gosta de futebol?”). Quem responder “eu” passa rapidamente para o lado oposto, utilizando a linha de fita-crepe como referência. Os restantes permanecem no mesmo local. | Reflexão guiada sobre as semelhanças e diferenças entre colegas e a consciência de pertença a grupos diversos. | Os alunos demonstraram entusiasmo. Alguns inicialmente hesitaram em participar, mas, com o decorrer da atividade, envolveram-se progressivamente e partilharam aspetos pessoais com naturalidade, revelando maior abertura ao grupo. |
| Sessão 2 | 20min | Jogo do bom dia | Conhecer a importância da comunicação, comunicar de forma eficaz. | Trabalhar a perceção e a comunicação não verbal estimular o contacto a atenção | Os alunos encontram-se em círculo. Um elemento fica no meio com os olhos vendados. Os alunos do círculo caminham e, ao ser | Discussão em círculo sobre fatores que nos diferenciam e identificam, com paralelismos para | A atividade despertou curiosidade e promoveu um ambiente descontraído. Alguns alunos riram durante as |

| | | | | | | | |
|----------|-------|-------------------|---|--|---|---|---|
| | | | | e a diferenciação; promover o trabalho colaborativo. | apontado pelo docente, um aluno diz: “Bom dia!”. Se o elemento de olhos vendados identificar a voz do colega, troca de lugar com este. | situações do quotidiano. | tentativas de adivinhação, evidenciando conforto crescente no grupo. Verificou-se ainda maior atenção à comunicação não verbal. |
| Sessão 3 | 30min | Cadeia de emoções | Desenvolver o autoconhecimento na sua dimensão emocional. Adquirir literacia emocional. | Proporcionar maior conhecimento do valor e da interpretação das emoções. | Os alunos são colocados em filas de 9 elementos e informados de duas condições: têm de estar em silêncio e virados para a frente, exceto quando tocados pelo colega de trás. A docente chama os últimos alunos de cada fila para lhes segredar uma emoção distinta. Estes regressam ao lugar e, ao sinal da docente, transmitem a emoção através da expressão facial ao colega da frente, e | Partilha das dificuldades sentidas na cadeia de comunicação e reflexão sobre a responsabilidade enquanto emissor e recetor. | A atividade teve de ser adaptada, uma vez que surgiram discussões frequentes entre os alunos, o que dificultou a sua realização com normalidade. A cadeia emocional foi comprometida pela falta de concentração e de respeito pelas regras estabelecidas. |

| | | | | | | | |
|----------|-------|-------------------|---|--|--|--|--|
| | | | | | assim sucessivamente até chegar ao primeiro da fila. Este verbaliza a emoção recebida e compara-se com a inicial. O último aluno da fila desloca-se para o início e o processo repete-se. | | |
| Sessão 4 | 30min | Jogo das estátuas | Desenvolver o autoconhecimento na sua dimensão emocional. Adquirir literacia emocional. | Proporcionar maior conhecimento do valor e da interpretação das emoções. | A docente divide a turma em dois grupos. Cada grupo seleciona um “escultor” que, depois de escutar ou ler a emoção proposta pelo outro grupo, escolhe o “barro”, ou seja, um ou mais colegas do grupo, para “esculpir” a emoção indicada (ex.: medo, raiva, alegria). O “escultor” vai modelando o “barro”, colocando os colegas nas posições e expressões que traduzem a emoção. Depois da obra | Reflexão sobre escolhas e decisões da vida, identificando o que é essencial e como perder algo pode permitir conquistar algo melhor. | Foi necessário apoiar alguns participantes no papel de “escultores”, sugerindo expressões corporais. Os alunos demonstraram criatividade, mas evidenciaram dificuldades iniciais em representar emoções mais complexas, como vergonha, surpresa ou medo. |

| | | | | | | | |
|----------|--------|-------------------|---|--|---|---|---|
| | | | | | concluída, o grupo tenta adivinhar a emoção em causa. Os papéis vão-se alternando até todos desempenharem a função de escultor. | | |
| Sessão 5 | 25min | Gosto de ti | Demonstrar a autonomia em cada uma das etapas do crescimento e desenvolvimento. | Proporcionar maior conhecimento do valor do espaço vital de cada um, alternar a liderança e estimular a integração. Identificar o valor da independência na tomada de decisão. | Os alunos sentam-se em círculo e um voluntário coloca-se no centro. Este aproxima-se de um colega e diz: “Gosto de ti”. O colega responde: “Porquê?”. O aluno do centro justifica (ex.: “porque usas brincos”). Todos os que se identificarem com essa característica trocam rapidamente de lugar. Quem ficar sem cadeira ocupa o centro e dá continuidade à atividade. | Exploração da importância de rir dos próprios erros, aceitá-los com leveza e cultivar tolerância consigo e com os outros. | Inicialmente, os elogios centraram-se em aspetos físicos. Contudo, com o incentivo da docente, os alunos passaram a valorizar traços de personalidade e atitudes dos colegas. A atividade contribuiu para reforçar vínculos positivos no grupo. |
| Sessão 6 | 35 min | Panela de pressão | Identificar violência dirigida aos outros; | Conhecimento e identificação no | Os alunos são divididos em grupos de 4 ou 5 | Discussão sobre os papéis de pressão e | Alguns alunos manifestaram |

| | | | | | | | |
|----------|-------|--------|---|--|--|--|---|
| | | | identificar violência dirigida ao próprio; adotar uma cultura de respeito e tolerância. | grupo; identificação de fatores de proteção. | elementos. A um dos elementos cabe resistir à pressão dos restantes, que tentam convencê-lo a cometer atos ilícitos ou perigosos (ex.: “vamos faltar à aula”, “vamos fumar”, “vamos roubar um telemóvel”). O papel de resistir vai sendo assumido por diferentes elementos até todos participarem. | resistência, analisando motivos que levam a ceder, resistir ou influenciar colegas. | dificuldade em assumir o papel de resistência, enquanto outros evidenciaram capacidade de argumentação. A discussão final revelou experiências reais de pressão entre pares, resultando numa reflexão rica e participada. |
| Sessão 7 | 30min | Elogio | Desenvolver valores de cidadania, de solidariedade e de respeito pelas diferenças. | Trabalhar a sensação de escassez e a conquista em grupo; promover o conhecimento e identificação no grupo de trabalho. | Os alunos formam um círculo. Cada um recebe uma folha/cartolina colada nas costas. Ao circularem, escrevem elogios nas costas dos colegas. Todos devem terminar a atividade com comentários positivos registados. No final, retiram a folha e leem em | Partilha das sensações ao dar e receber elogios, valorizando a importância de expressar sentimentos positivos no quotidiano. | Os alunos envolveram-se de forma espontânea e mostraram-se sensibilizados ao ler os elogios recebidos. Criou-se um ambiente de afeto e reforço da autoestima, destacando-se pela intensidade emocional vivida pelo grupo. |

| | | | | | | | |
|----------|-------|------------------|---|---|--|--|--|
| | | | | | voz alta o que lhes foi escrito. | | |
| Sessão 8 | 30min | Lista de emoções | Proporcionar maior conhecimento do valor das palavras e de como elas estão relacionadas com aqueles com que nos relacionamos. | Valorizar o uso da linguagem na expressão de emoções. | O docente fornece folhas com uma tabela (cf. anexo T). Os alunos devem descrever uma situação em que tenham sentido as seguintes emoções primárias: alegria, tristeza, medo, surpresa e raiva, | Reflexão sobre situações associadas às emoções primárias, promovendo a consciência de como estas se manifestam no quotidiano e na relação com os outros. | Alguns alunos apresentaram dificuldade em identificar palavras associadas a emoções negativas. A atividade evidenciou a necessidade de ampliar o vocabulário emocional e promoveu a partilha aberta de situações pessoais. |

Nota. Fonte própria (2025).

ANEXO S.
Consentimento Informado

| | ' ' | | ' ' |

Figura S1

Consentimento informado entregue aos encarregos de educação dos participantes



DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Conforme a lei 67/98 de 26 de outubro e a “Declaração de Helsínquia” da Associação Médica Mundial /Helsínquia 1964; Tóquio 1975; Veneza 1983; Hong Kong 1989; Somerset West 1996; Edimburgo 2000; Washington 2002; Tóquio 2004; Seul 2008; Fortaleza 2013)

O Instituto Politécnico de Lisboa é uma instituição pública de ensino superior que busca padrões de excelência no ensino. O envolvimento dos alunos em projetos de investigação visa promover uma atitude crítica face à realidade e o desenvolvimento de competências de pensamento crítico.

No âmbito do meu último ano de Mestrado, estou a desenvolver uma investigação para a realização da minha tese, centrada na promoção de competências socioemocionais num grupo de alunos do 5.º ano de escolaridade. Esta investigação envolverá a recolha de dados através de instrumentos de avaliação das competências emocionais e sociais dos alunos, bem como da análise das suas produções em sala de aula, no âmbito dos conteúdos programáticos do 5.º ano do 2.º Ciclo do Ensino Básico.

Os dados recolhidos serão tratados de forma rigorosa, servindo exclusivamente para a realização de pequenos projetos de investigação, assegurando-se o respeito pelos informantes, a confidencialidade e anonimato dos participantes. Todas as informações pessoais serão encriptadas, e a identificação dos alunos não será, em momento algum, exposta. A escola onde a investigação será realizada não será mencionada em nenhum documento público do estudo, garantindo a confidencialidade e o anonimato de todo o contexto onde a investigação está a ser desenvolvida.

Coloca-se a V/Exa. A possibilidade de recolha de dados junto do seu educando e a sua utilização para o desenvolvimento de estudos de investigação.

Eu, (Nome) _____, portador do BI/Cartão do Cidadão com o número _____, declaro ter lido e compreendido este documento, bem como as informações verbais que me foram fornecidas, sabendo que posso fazer perguntas e ver as minhas dúvidas esclarecidas através do contacto fornecido. Foi-me garantido que os dados apenas serão utilizados para esta investigação e que serão respeitados a confidencialidade e o anonimato. Tenho conhecimento que posso recusar a participação do meu educando e que a participação pode ser abandonada em qualquer momento, sem nenhum tipo de penalização por este facto.

Assinatura do representante legal _____

Data: ____/____/____

Investigadora responsável Nicole Sousa: 2023534@alunos.eselx.ipl.pt

Nota. Fonte própria (2025).

ANEXO T.
Tabela de descrição
de situações
associadas a emoções

| | ' ' | | ' ' |

Tabela T1

Tabela de descrição de situações associadas a emoções aplicada aos participantes

| Participantes | Alegria | Tristeza | Medo | Surpresa | Raiva |
|---------------|---|---|--|--|---|
| Aluno A | Eu me senti feliz quando estava a cantar. | Eu me senti triste quando disseram para não seguir o meu sonho. | Eu senti medo quando cantei para o 6.º3. | Eu senti surpresa quando ia à piscina. | Eu me senti com raiva quando falaram que eu era burra e não ia ser ninguém na vida. |
| Aluno B | Quando um parente meu tinha morrido. | Quando me roubaram uma coisa muito especial. | Quando os meus pais tinham saído sem me avisar. | Quando tem um monte de comida. | Quando eu abri o frigorífico para pegar os meus doces e a minha prima tinha comido todos os doces. |
| Aluno C | Quando acabo o TPC. | Quando perdi meu chapéu. | Quando meus amigos são traidores. | Quando é o meu aniversário. | Quando riram de mim por ser “diferente”. |
| Aluno D | Quando o F quis que o nome da equipa fosse “blue lock”. | Quando tirei má nota no teste de matemática. | Quando o meu irmão ficou doente. | Quando fui ao estádio da luz. | Quando a DC concordou em gozar com o artur. |
| Aluno E | Quando recebi meu celular. | Quando quebrei meu tablet e o meu celular. | Quando briguei com o meu primo e levei uma surra. | Quando minha mãe me perguntou se eu não tinha vergonha depois de quebrar cinco tablets (especialmente o tablet que quebrei porque não tinha internet). | O A e o G xingaram o meu primo. |
| Aluno F | Quando eu cheguei na Disney. | Fiquei triste quando a minha mãe me chamou de nomes como deficiente mental, burro, etc... | Quando a D e a B do 5.º3 me chamaram de gordo e que não tava a fazer muito no mundo. | Quando nós fomos para o aeroporto para apanhar o avião para a Disney. | Fiquei com raiva no quarto ano quando a DC roubou sete euros do jantar de finalistas e por pouco não íamos. |
| Aluno G | Vou jogar roblox. | Não posso ir para casa da minha best. | Vou falar e falo errado. | Vou para casa da minha tia. | Quando a gente não pode falar nada na aula. |
| Aluno H | Quando ganhei a minha PS4. | Quando minha vó morreu. | Quando fiz um teatro à frente de muitas pessoas. | Quando o Corinthians perdeu 4x0. | Quando perdi no braul stars (jogo). |
| Aluno I | Por ter uma mãe perfeita. | Por não ter um pai presente. | Quando minha avó sofreu um acidente. | No meu aniversário. | Quando a DC me colocou sangue na boca. |
| Aluno J | Quando fui para a piscina de Évora. | Quando a minha mãe morreu. | Eu estava assustada quando eu estraguei o telemóvel. | Quando estava na hora da promessa. | Quando a DC me estava a provocar. |

| | | | | | |
|---------|---|--|---|---|--|
| Aluno K | Quando o meu pai veio. | Quando o meu pai foi embora. | Quando eu desobedececi à minha mãe. | Quando eu fui para o shopping. | Quando um senhor roubou o dinheiro da minha mãe. |
| Aluno L | De saber que vou viajar para dois países diferentes. | Quando falam sobre a minha aparência, por fora estou normal, mas por dentro estou triste e depois fico indignada com o que a pessoa disse. | Quando falei para uma pessoa que a amo mas ela disse que não sente nada por mim. | Quando eu soube que nas férias ia viajar. | Quando alguém pega meu telemóvel sem eu deixar. |
| Aluno M | Quando eu estou com a minha mãe ou com o meu pai. | Quando o meu amigo faleceu, que caiu do 12º andar. | Quando eu fui à CPCJ e dei uma vergonha à minha mãe ou quando eu fui ao parque à noite e caí de uma altura alta e fui parar ao hospital e fiquei lá até à uma da manhã. | Quando eu tive um passeio escolar em Óbidos. | Quando eu sofri racismo. |
| Aluno N | Fiquei feliz por saber que a minha prima ia ter um filho ou filha. | Fiquei triste por ver a minha mãe a chorar. | Fiquei com medo porque o meu avô estava no hospital e não tinha como eu ir lá. | Fiquei surpresa porque não sabia se a minha prima ia ter um filho ou filha. | Fiquei com raiva quando o meu irmão não me deixou jogar. |
| Aluno O | Eu me senti feliz quando vi a stora Nicole e não vejo a hora de ver a stora Rita. | Me senti triste quando no Dia da Mãe, eu parti o cartão de multibanco, me desculpa mãe. | Me senti com medo hoje quando fui até à sala para ir falar com a DT por causa dos caracóis. | Eu estou ansiosa para o meu aniversário que é no dia 21/12/2025 cheio de surpresas. | Eu me senti raivosa quando a A me estragou o meu diário. |
| Aluno P | Quando fiz double hat trick no jogo de futebol. | Senti-me triste quando a minha avó foi assaltada. | Quando me bateram. | Quando eu soube que iam dar-me um presente. | Senti raiva quando partiram o meu telemóvel. |
| Aluno Q | Quando jogo à bola. | Quando sou excluído de um grupo de colegas. | Quando levo bronca. | Quando vou jogar à bola. | Quando eu brigo com alguém. |
| Aluno R | Quando brinco com amigos. | Quando escrevi um insulto a uma colega na atividade dos elogios. | Quando fazem perguntas em voz alta e tenho de responder com toda a gente a ouvir. | Antes dos testes. | Quando eu dou comida e depois não tem mais. |

Nota. Fonte própria (2025).