

Projeto Aventura Artemoção em Cascais



Ana Cerqueira
Fábio Botelho Guedes
Marta Raimundo
Marta Barata
Sofia Borges de Sousa
Vera Guerreiro
Tania Gaspar

Prefácios
Margarida Gaspar de Matos
Raquel Raimundo



Projeto Aventura Artemoção em Cascais



Projeto Aventura Artemoção em Cascais

Autores

Ana Cerqueira

Fábio Botelho Guedes

Marta Raimundo

Marta Barata

Sofia Borges de Sousa

Vera Guerreiro

Tania Gaspar

Editor

Aventura Social Associação

Impressão

RioGráfica

Referência

Cerqueira, A., Guedes, F. B., Raimundo, M., Barata, M., Sousa, S. B., Guerreiro, V., & Gaspar, T. (2020). *Projeto Aventura Artemoção em Cascais*. Aventura Social Associação.



Agradecimentos

À Câmara Municipal de Cascais, ao Agrupamento de Escolas de Cascais e ao Centro de Formação de Escolas do Concelho de Cascais (CFECC). Um agradecimento especial aos professores, aos assistentes operacionais, aos encarregados de educação e aos alunos do 2º e 3º ciclo da Escola Básica de Cascais. O empenho, envolvimento e entusiasmo de todos tornaram possível a realização deste projeto.

Índice

Prefácios	11
Introdução.....	15
Enquadramento.....	17
Desenvolvimento humano	17
Modelo humanista – abordagem centrada na pessoa.....	21
O contexto escolar e o envolvimento familiar na prevenção e promoção de competências e bem-estar das crianças e adolescentes.....	30
Competências socioemocionais	33
Expressão artística e desenvolvimento socioemocional dos alunos	37
Projeto Aventura Artemoção em Cascais.....	39
Metodologia.....	41
Formação – Pessoal Docente	47
Componente teórica.....	47
Componente prática.....	47
Formação – Pessoal Não Docente	55
Componente teórica.....	55
Componente prática.....	56
Programa de Promoção de Competências Socioemocionais	61
Conclusões, limitações e recomendações.....	123
Maiores barreiras	124
Boas práticas.....	125
Referências	127
Anexos.....	137

Prefácios

Aventura Social Artemoção em Cascais

A escola é um contexto privilegiado para a promoção de competências socioemocionais que ocupam um papel de destaque na aprendizagem, na participação, no bem-estar e no sucesso pessoal e académico dos alunos.

O projeto Aventura Artemoção é um projeto de intervenção de proximidade, a partir de um Município e centrado na escola, numa perspetiva da “escola-toda”, como nos aconselha a investigação mais recente incidindo sobre intervenções em meio escolar.

Uma perspetiva da «escola toda» quer dizer incluindo alunos e todos os agentes educativos incluindo famílias, e privilegiando a sua participação e envolvimento ativos, em todas as ações desenvolvidas.

O trabalho centrou-se na Escola Básica de Cascais.

Esta intervenção mapeou e potenciou forças e recursos da comunidade escolar tendo em conta as necessidades dos alunos, com vista a otimizar o seu presente e o seu futuro. Desenvolveram-se competências do tipo socioemocional, (muitas vezes chamadas incompreensivelmente «soft skills»), tais como a comunicação interpessoal, a autonomia, a iniciativa, a resolução de problemas, a moderação e gestão de conflitos, a autorregulação emocional, o sentido crítico construtivo, a autoconfiança, a memória, a inteligência emocional, o autoconhecimento e a capacidade de intervenção disciplinar positiva.

O projeto desenrolou-se em várias fases privilegiando sempre a participação da população-alvo, definida de modo alargado, na definição de recursos, necessidades e dinâmicas.

Porque se trata de uma dinâmica de intervenção-ação, de carácter científico e baseada na evidência e na utilização de metodologias que já evidenciaram resultados positivos em meio escolar, foi posto um especial cuidado na utilização de metodologias de avaliação de resultados, quantitativas e qualitativas e envolvendo multi-métodos e multi-informantes.

Temos aqui uma vez mais um trabalho de qualidade, levado a cabo por uma equipa com elevada formação e experiência, que cumpre os requisitos teóricos, práticos e avaliativos para ser considerada uma proposta e uma concretização de qualidade.

Como referem os profissionais envolvidos, o trabalho foi sendo cada vez mais frutífero, cada vez mais participado e em última análise cada vez mais fácil, porque cada vez mais baseado numa relação de confiança entre a comunidade educativa e a equipa de intervenção.

Uma intervenção que inclui toda a comunidade escolar, bem como o contexto familiar, é passível de maximizar os resultados obtidos, pelo que a necessidade de promover e aproximar as relações entre estes dois ambientes assume uma importância extrema.

É também da maior importância que a formação dos técnicos acompanhe a intervenção com os alunos, de modo a garantir a continuidade da intervenção e a sustentabilidade das mudanças.

Aqui fica o manual, de modo a permitir a replicação da intervenção futuramente, na mesma escola ou noutros contextos educativos.

Margarida Gaspar de Matos

Psicóloga Clínica e da Saúde

Professora Catedrática da Universidade de Lisboa, na Faculdade de Motricidade

Humana e Instituto de Saúde Ambiental.

Ninguém nasce ensinado e todos nós, seres humanos sem exceção, fazemos aprendizagens ao longo da vida. Do currículo escolar formal fazem parte disciplinas essenciais, não apenas para a vida do dia a dia das crianças e jovens, mas também para a sua vida adulta. A par delas estão um conjunto de competências socioemocionais, também chamadas soft skills, que desempenham um papel importante na vida de qualquer pessoa.

Alunos com uma boa autoestima, conscientes de si próprios, determinados em conseguirem o que pretendem, sociáveis com professores e colegas e emocionalmente estáveis têm mais hipóteses de obter bons resultados na escola, no mercado laboral e na sociedade, isto é, melhores empregos, salários mais elevados, maior longevidade, melhor saúde física e mental e menos comportamentos violentos ou criminosos. Deste modo, o comportamento socioemocional tem um papel importante nas nossas vidas, tanto na esfera pessoal, como nos planos escolar e profissional. É-se contratado muitas vezes pelo currículo, mas despedido pela atitude.

Não é por isso de estranhar que a própria Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) recomende aos pais, professores e decisores políticos que confirmem mais importância ao desenvolvimento psíquico das crianças e dos jovens. O contexto escolar desempenha um papel importante ao nível do desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos seus alunos e os sistemas educativos só têm a ganhar se conseguirem uma boa combinação entre conhecimentos e emoções, porque competências geram competências. Neste cenário reforça-se a importância das competências socioemocionais para o bem-estar psicológico e para o desenvolvimento positivo dos alunos, assim como para o seu desempenho académico e para o evitamento do absentismo e abandono escolar.

A ciência tem evidenciado ser mais fácil melhorar competências sociais e emocionais, do que diminuir problemas de comportamento nos mais jovens e a aposta na remediação não tem impedido o surgimento de novos casos. Neste contexto, os programas de promoção de competências sociais e emocionais oferecem um contributo importante à sociedade, no sentido de privilegiarem a prevenção, como é exemplo disso o Projeto Aventura Artemoção em Cascais, da Aventura Social Associação.

Este Projeto apresenta uma “roupagem” de boas práticas neste domínio, que possibilitam a união da ciência à prática profissional, promovendo o aumento de conhecimento e o reconhecimento da evidência científica da ciência psicológica e que

vale a pena destacar. Desde logo apresentando objetivos de intervenção ajustados às necessidades do contexto escolar e das equipas educativas, contribuindo para a sua formação e procurando envolver toda a comunidade escolar, encarando deste modo a promoção do bem-estar emocional e da saúde psicológica como uma “causa de todos”.

Destaque também para a produção de um manual estruturado para disseminar as atividades, metodologia e modelo de intervenção, assim como a divulgação da intervenção através de artigos científicos, tendo em vista a sua replicação noutros contextos educativos. Tal aposta é o que distingue intervenções baseadas na evidência, de práticas não baseadas na ciência (pseudociência).

Saliente-se ainda a importância do encorajamento da participação ativa dos alunos nas aprendizagens e na resolução de problemas, mediante a realização de atividades artísticas, as quais potenciam a comunicação, interação e expressão das emoções através de atividades criativas. A satisfação dos alunos com as atividades desenvolvidas é um fator importante a ter em conta e o envolvimento em atividades ativas que potenciem a reflexão sobre as experiências vivenciadas nas sessões, é um elemento que também contribui de forma crucial para o sucesso da intervenção.

O Projeto Aventura Artemoção em Cascais é um contributo relevante, na medida em que evidencia e promove a afirmação do impacto da ciência psicológica na melhoria da saúde psicológica da população escolar e na mudança de comportamentos, a partir de evidência científica atualizada. O Projeto potencia um estreitar de laços entre a investigação e a intervenção, com o objetivo de melhorar a qualidade e adequação da intervenção, à complexidade e amplitude dos desafios sociais que enfrentamos no campo da educação e do desenvolvimento socioemocional em particular.

Raquel Raimundo

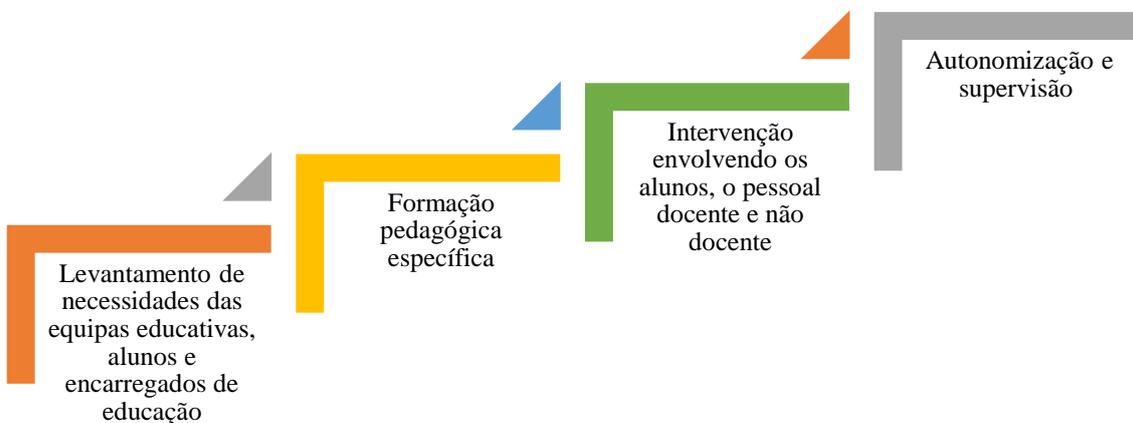
Presidente da Delegação Regional do Sul da Ordem dos Psicólogos Portugueses

Introdução

O presente manual consiste no resumo do trabalho desenvolvido no projeto Aventura Artemoção em Cascais, financiado pela Câmara Municipal de Cascais e promovido pela Aventura Social – Associação (ASA). O projeto foi implementado no Agrupamento de Escolas de Cascais, nomeadamente na Escola Básica de Cascais, no ano letivo 2018/2019 e 2019/2020, abrangendo os alunos do 2º e 3º ciclos, as respetivas equipas educativas (professores e assistentes operacionais) e os encarregados de educação (num total de 20 turmas).

Inicialmente, a Escola Básica de Cascais era denominada de Escola Professor António Pereira Coutinho, tendo sido atribuído o nome do Dr. António Pereira Coutinho após a morte deste, a 13 de fevereiro de 1964, à primeira escola preparatória do Concelho de Cascais, em homenagem aos seus grandes feitos (d'Encarnação, 1975). No ano letivo 2012/2013 existiu a agregação do ex-agrupamento de Escolas de Cascais e da Escola Secundária de Cascais, mantendo a designação de Agrupamento de Escolas de Cascais. A Escola Secundária passou a ser a atual sede do agrupamento, sendo que deste ainda fazem parte a Escola Básica de Cascais, o Jardim de Infância da Torre, a Escola Básica Areia-Guincho, a Escola Básica Branquinho da Fonseca e a Escola Básica n.º 1 de Aldeia de Juso (Inspeção-Geral da Educação e Ciência [IGEC], 2017).

O projeto Aventura Artemoção em Cascais foi desenhado tendo em conta as necessidades presentes no Agrupamento de Escolas de Cascais, sendo que a estruturação e o planeamento da intervenção assentaram na seguinte lógica:



Através deste manual, pretende-se apresentar o modelo de intervenção que está na base do projeto Aventura Artemoção em Cascais. A intervenção e as atividades realizadas serão descritas no capítulo da metodologia. Importa referir que as atividades permitiram aproximar a resposta dada pela equipa às necessidades da comunidade escolar. A presente publicação pretende fornecer conhecimentos e estratégias práticas que sirvam como ferramentas de trabalho para outras equipas educativas que se deparem com as mesmas dificuldades e problemáticas às quais este projeto visou responder.

Enquadramento

Desenvolvimento humano

Desde o momento da concepção, o ser humano atravessa um processo de transformações contínuas, que ocorre ao longo das diversas fases da vida, nomeadamente da infância, da adolescência, da idade adulta e da terceira idade. O processo de desenvolvimento engloba a existência de variadas mudanças físicas, cognitivas e psicossociais (Papalia et al., 2013), que originam a aquisição de novas capacidades (Miller, 2011).

Erik Erikson, foi o responsável pela formulação da Teoria do Desenvolvimento Psicossocial, na qual defendeu a existência de oito crises ou conflitos, que se encontram presentes nas distintas fases da vida, e que necessitam de ser solucionados pelo indivíduo, de modo a permitir o seu desenvolvimento saudável (Erikson, 1976; Miller, 2011; Shaffer, 2005).

De acordo com a visão deste autor, a maturação física possui repercussões a nível pessoal e social, verificando-se que, se por um lado esta origina a aquisição de capacidades que evidenciam novas possibilidades de ação, por outro, aumenta também as exigências da sociedade sobre o indivíduo. No decorrer do desenvolvimento do indivíduo, ocorre um ajustamento e uma adaptação entre este e a sua cultura, sendo possível observar que a sociedade desenvolve formas de responder às suas necessidades, em cada fase de maturação. Segundo a perspectiva de Erikson, o desenvolvimento psicossocial ocorre de acordo com o princípio epigenético, verificando-se que, à medida que a personalidade do indivíduo se desenvolve, esta sofre uma diferenciação e uma organização, sendo moldada pelo ambiente particular no qual este se encontra inserido. O autor defende ainda que o desenvolvimento da personalidade do indivíduo é influenciado pelas relações significativas que este estabelece, pelos elementos de ordem e de estrutura social que o envolvem e pela progressão dos padrões de interação em sociedade (Miller, 2011).

A maturação e as expectativas da sociedade dão origem a crises que surgem num estágio específico e que devem ser solucionadas por cada indivíduo (Miller, 2011), de modo a permitir o desenvolvimento de uma virtude psicossocial particular (Hughes & Heykox, 2020). Segundo a teoria defendida por Erikson (1976, 1998), as crises/conflitos que os indivíduos atravessam consistem na confiança básica versus desconfiança (do

nascimento até aos dezoito meses), na autonomia *versus* vergonha e dúvida (entre os dezoito meses e os três anos de idade), na iniciativa *versus* culpa (entre os três e os seis anos de idade), na produtividade/construtividade/diligência *versus* inferioridade (entre os seis e os doze anos de idade), na identidade *versus* confusão de identidade (na adolescência), na intimidade *versus* isolamento (no início da idade adulta), na generatividade *versus* estagnação (no meio da idade adulta) e na integridade do ego *versus* desesperança (no final da idade adulta).

Cada conflito surge numa etapa específica e deve ser resolvido de uma forma ajustada, de modo a possibilitar a preparação de uma resolução satisfatória da crise seguinte (Shaffer, 2005). Se as crises não forem solucionadas adequadamente, o indivíduo irá continuar a lidar com estas no decorrer do seu processo de desenvolvimento, devido ao facto de cada estágio ser construído sobre os estágios anteriores e possuir uma influência determinante sobre os estágios seguintes. De acordo com Erikson, o objetivo principal da vida consiste na procura de identidade, que se traduz na compreensão e na aceitação, por parte do indivíduo, do seu *self* e da sociedade na qual se encontra integrado. Desta forma, no decurso da vida, o indivíduo questiona-se acerca da sua identidade, formulando, em cada etapa, uma resposta distinta daquela que possuía anteriormente. Se este processo progredir de forma ajustada, no final de cada estágio, o sentido de identidade do indivíduo será reconfirmado a um nível superior (Miller, 2011).

Segundo a teoria psicossocial, os primeiros anos de vida possuem uma importância fulcral, possibilitando o desenvolvimento físico, social, emocional e moral da criança, e influenciando a sua formação enquanto pessoa (Irwin et al., 2007; Jaramillo, 2007; Office of Children and Family Services, 2015).

No decorrer do período da infância, e de acordo com Erikson (1976), as crianças desenvolvem diversas competências, das quais se destacam a confiança, a autonomia e a iniciativa. A iniciativa da criança é promovida pelos avanços que ocorrem no que se refere à mobilidade, à destreza física, à linguagem, à cognição e à imaginação criativa, e permite a promoção da sua autonomia e da sua capacidade de empreendimento, de planeamento e de envolvimento em tarefas. Se nos diversos contextos forem disponibilizadas oportunidades para a criança realizar as tarefas de forma autónoma, ainda que sob a orientação e a implementação de limites consistentes, esta irá adquirir um equilíbrio saudável (Erikson, 1976; Miller, 2011; Papalia et al., 2009).

A estabilização da confiança básica, da autonomia e da iniciativa, auxilia a criança a preparar-se para a entrada na sociedade (Miller, 2011). De acordo com Erikson (1976), no período entre os seis e os doze anos, as crianças vivenciam o quarto estágio de desenvolvimento psicossocial que é caracterizado por uma crise de produtividade/construtividade/diligência *versus* inferioridade. Neste estágio, a criança integra-se no mundo do conhecimento e do trabalho, através do ingresso na escola (Erikson, 1998; Miller, 2011), verificando-se que lhe é ensinado o prazer do término do trabalho, com atenção fixa e empenho perseverante (Erikson, 1976). Este consiste num período no qual a criança realiza comparações com os seus pares, constatando-se que, no caso de se sentir inferior a estes, pode recolher-se no seio familiar (Papalia et al., 2009; Shaffer, 2005). De acordo com Erikson, nesta etapa, o determinante mais significativo da autoestima da criança consiste na visão que esta possui da sua capacidade de trabalho produtivo, verificando-se a necessidade da aprendizagem de competências valorizadas na sua sociedade (Erikson, 1982 cit. por Papalia et al., 2009). Nesta fase, se a criança for suficientemente diligente, terá a capacidade de adquirir as habilidades sociais e académicas necessárias para se sentir segura relativamente a si própria (Shaffer, 2005). A força que se desenvolve através da resolução adequada deste estágio consiste na competência, associada a uma visão da criança como detentora de habilidades e capaz de solucionar tarefas complexas (Papalia et al., 2009). Se a criança for bem-sucedida neste estágio, irá experienciar um sentimento de competência e de domínio, no entanto, se falhar, poderá experimentar sentimentos de inadequação, de incompetência e de inferioridade (Erikson, 1976; Miller, 2011).

Nesta fase, o contexto familiar e o contexto escolar assumem-se como fundamentais (Jaramillo, 2007), sendo possível observar que a integração da criança neste último permite o seu contacto com o mundo do conhecimento (Erikson, 1976; Miller, 2011) e o desenvolvimento da sua capacidade de trabalho produtivo (Erikson, 1982 cit. por Papalia et al., 2009). Para além disso, é ainda possível observar que, no decorrer da infância, o contexto escolar possui um papel essencial no que se refere à promoção do desenvolvimento da autonomia da criança, da sua criatividade e flexibilidade e de determinadas competências sociais, que abrangem a tolerância, a cooperação e o respeito pelo outro e que contribuem de forma decisiva para o estabelecimento de relações equilibradas entre esta e os seus pares e os adultos que a rodeiam e com os quais esta interage (Jaramillo, 2007; Del Prette & Del Prette, 2005).

Com o evento da puberdade, a infância termina e tem início a fase da adolescência (Erikson, 1976). A adolescência consiste numa fase de transição que ocorre entre a infância e a idade adulta, e na qual se verifica a existência de diversas mudanças físicas, cognitivas e psicossociais, particularmente no que se refere aos papéis sociais desempenhados pelo indivíduo (Papalia et al., 2013; Sawyer et al., 2018). De uma forma sucinta, esta consiste numa etapa psicossocial que se situa entre a moral aprendida pela criança e a ética a ser desenvolvida pelo adulto (Erikson, 1976).

De acordo com Erikson (1976), no período da adolescência, os indivíduos vivenciam o quinto estágio de desenvolvimento psicossocial que é caracterizado por uma crise de identidade *versus* confusão de identidade, na qual estes procuram um novo sentido de identidade e de coerência. Esta fase é marcada pelo desenvolvimento e crescimento fisiológico do adolescente, verificando-se que as mudanças fisiológicas ocorridas neste período do desenvolvimento, aliadas à pressão social existente para tomar decisões racionais e educacionais, forçam o adolescente a considerar uma variedade de papéis (Miller, 2011). Assim, de acordo com Erikson (1968), a principal tarefa do adolescente consiste em encarar esta crise, de modo a tornar-se um adulto único, possuidor de um sentimento coerente do eu e com um papel valorizado na sociedade (Erikson, 1968 cit. por Papalia et al., 2009). No decorrer deste período, a procura por um novo sentido de identidade e de coerência conduz os adolescentes a enfrentarem a questão “quem sou eu?” (Erikson, 1976, 1998; Papalia et al., 2013; Sawyer et al., 2018; Shaffer, 2005), sendo possível observar que a identidade se constrói à medida que estes procedem à adoção de valores pelos quais se podem reger, à seleção de uma ocupação e ao desenvolvimento de uma identidade sexual satisfatória. Assim, verifica-se que a identidade consiste na conceção coerente do eu, sendo constituída por metas, valores e crenças, com as quais o indivíduo se encontra comprometido (Erikson, 1998; Papalia et al., 2009).

Nesta etapa, é dada relevância, por parte do adolescente, à forma como é percebido pelos que o rodeiam em comparação com o que este sente que é, e à forma como os papéis e as competências desenvolvidas anteriormente se associam com os padrões ocupacionais do presente. No que se refere aos relacionamentos amorosos, nesta fase, estes consistem numa tentativa do adolescente para alcançar uma definição da sua própria identidade, através da projeção noutra pessoa. Para além disso, verifica-se ainda que, nesta etapa, os jovens podem assumir comportamentos discriminatórios, sendo que

essa intolerância pode encontrar-se associada a uma defesa destes contra a confusão de identidade (Erikson, 1976).

Os adolescentes que resolvem esta crise de identidade de forma satisfatória, desenvolvem a virtude da fidelidade, que se encontra associada a uma lealdade constante, ao sentimento de pertença e à identificação com um conjunto de valores (Erikson, 1998). Se o adolescente não possuir a capacidade de estabelecer uma identidade social e ocupacional básica, e de integrar os seus papéis e o seu *self*, pode experimentar um sentimento de difusão de identidade que poderá originar a sua fragmentação identitária e o seu envolvimento em comportamentos de risco com sérias consequências, persistindo a confusão sobre o papel que deverá desempenhar enquanto adulto (Miller, 2011; Shaffer, 2005).

De uma forma sucinta, é necessário realçar que a adolescência consiste numa fase na qual o indivíduo se encontra em crescimento e possui a capacidade de assumir, de forma progressiva, um maior número de responsabilidades, necessitando, em simultâneo, de proteção por parte daqueles que o rodeiam, particularmente dos adultos (Sawyer et al., 2018).

Modelo humanista – abordagem centrada na pessoa

A abordagem centrada na pessoa foi desenvolvida por Carl Rogers, considerado como um dos terapeutas mais influentes do século XX, e resulta da interação entre diversas correntes de pensamento clínico, científico e filosófico (Rogers, 2004). Segundo Carl Rogers (2004), a capacidade de crescimento surge em termos de uma tendência para a atualização, inerente a todo o universo. Este defende, assim, a existência de uma disposição dos seres vivos, para se moverem em direção a uma maior complexidade, ordem e inter-relação. A tendência atualizante consiste numa propensão intrínseca ao ser humano para se desenvolver, e para formar estruturas de vida pessoal mais diferenciadas e integradas. Esta visão do indivíduo como um processo contínuo e evolutivo pressupõe a noção de que o ser humano se encontra intrinsecamente orientado para os relacionamentos interpessoais, interagindo e dialogando continuamente consigo mesmo e com o ambiente à sua volta. Neste sentido, o comportamento do indivíduo é influenciado não apenas pela sua personalidade, mas também pelos seus relacionamentos,

sendo necessário ter-se em consideração o contexto no qual este se encontra inserido. O comportamento surge, deste modo, da percepção que o indivíduo possui acerca da sua rede de relacionamentos e do ambiente que o rodeia (Bohart & Watson, 2011; Rogers, 2004).

De acordo com esta abordagem, o ser humano nasce com uma tendência inerente para a autorrealização que, ao ser estimulada, pode conduzir à sua transformação num indivíduo de pleno funcionamento, isto é, permeável a novas experiências, espontâneo, autónomo e capaz de refletir e de se valorizar a si mesmo e aos outros, atuando com base em valores pessoais, em oposição à conformação rígida com a sociedade. O indivíduo que possui uma personalidade saudável e funcional, apresenta confiança, abertura à experiência e à informação, e vive de modo livre e experiencial. O pleno funcionamento refere-se a um modo de ser e de operar que pressupõe um processo de evolução e de crescimento (Bohart & Watson, 2011). Quando o indivíduo se encontra em pleno funcionamento, apresenta flexibilidade, testando as suas crenças através da experiência, aprendendo com o feedback, aceitando os seus sentimentos e perfeccionando-se a si próprio como capaz de direcionar a sua vida. De acordo com esta perspectiva, encontrar-se em pleno funcionamento não significa que o indivíduo funcione sempre de uma forma ótima, verificando-se que, periodicamente, este poderá sentir-se bloqueado, frustrado ou inadequado. No entanto, por se encontrar em contacto com a sua experiência interna e por possuir a capacidade de a processar, este torna-se capaz de lidar com os problemas que ocorrem, de aprender e de continuar a crescer e a desenvolver-se (Bohart & Watson, 2011; Rogers, 2004).

A abordagem centrada na pessoa defende que o principal mecanismo de mudança consiste na capacidade de auto-organização e de crescimento produtivo do indivíduo, verificando-se que esta capacidade é estimulada através de um ambiente facilitador da sua inteligência crítica e criativa. Este ambiente permite que o indivíduo proceda à exploração das suas próprias experiências e percepções e reconheça a existência de incongruências entre os seus pensamentos, perspectivas e experiências. Desta forma, o indivíduo começa a sentir-se confortável para experimentar novos comportamentos que possam falhar, e, posteriormente, para os aperfeiçoar, tornando-os mais eficazes. Como consequência deste processo, este adquire a capacidade de desenvolver relacionamentos adequados, satisfatórios e responsáveis, e de gerir as suas experiências traumáticas de uma forma distinta, incorporando-as de modo mais produtivo no seu funcionamento pessoal (Bohart & Watson, 2011).

O pensamento intelectual, a racionalidade, os sentimentos e as experiências consistem em fontes de informação essenciais que permitem ao indivíduo relacionar-se com o mundo de forma criativa. Por outro lado, salienta-se a importância de o indivíduo procurar manter-se atento à sua própria experiência interna para que possa funcionar de forma eficaz (Bohart & Watson, 2011; Rogers, 2004).

Experienciar permite ao indivíduo conhecer-se a si mesmo e ao mundo que o rodeia e adquirir significados bastante mais relevantes do que aqueles desenvolvidos através do pensamento racional. De acordo com a abordagem centrada na pessoa, o indivíduo que se encontra em pleno funcionamento recorre a todas as suas faculdades como fontes de informação, utilizando não apenas o pensamento racional, mas também a experiência do que se assume como significativo para o self (Bohart & Watson, 2011). Segundo Rogers (2004), o ser humano existe num mundo de experiência, em permanente mudança, encontrando-se disposto no centro deste. Este mundo pode ser designado de campo experiencial, e inclui tudo o que é experimentado pelo organismo, independentemente do facto de essas experiências serem ou não, apreendidas pela consciência. Este mundo privado do indivíduo só pode ser conhecido de forma autêntica e integral pelo próprio, que irá reagir ao campo perceptivo tal como o experiencia e percebe. Neste sentido, verifica-se que o organismo apresenta uma tendência para responder de forma organizada e completa, com vista a um objetivo específico, e uma propensão para atualizar, manter e realçar a sua própria experiência. O indivíduo possui, assim, uma predisposição para se conservar a si mesmo, para se deslocar em direção à maturidade e a uma maior diferenciação, independência, autorresponsabilidade, autorrealização, e, por fim, em direção à socialização.

Segundo Bohart e Watson (2011), o Modelo Humanista não apresenta uma teoria do desenvolvimento da estrutura da personalidade, mas sim uma teoria relativa à mudança e à funcionalidade da personalidade, assente na crença de que os seres humanos são organismos que se encontram em constante mudança e crescimento. De acordo com a abordagem centrada na pessoa, as características de personalidade do indivíduo encontram-se em constante processo de evolução, não se fixando no decorrer do período da infância. Assim, verifica-se que, apesar de existir a possibilidade de um traço de personalidade se conservar durante o decurso da vida, este poderá sofrer determinadas alterações.

Durante os primeiros anos de vida, a criança consiste num organismo ativo e curioso, que apresenta vontade de explorar e de aprender acerca do mundo que a rodeia, e um desejo intrínseco em desenvolver as suas próprias capacidades. Esta demonstra um interesse particular em aprender as consequências e os resultados dos seus esforços e das suas atividades exploratórias, absorvendo as informações provenientes de múltiplas fontes. A abordagem centrada na pessoa perspetiva a criança como um organismo em crescimento, que se desenvolve progressiva e continuamente ao longo da vida. O desenvolvimento do indivíduo ocorre, assim, através de uma incorporação das aprendizagens anteriores em estruturas mais amplas e inclusivas, que permitem uma maior compreensão por parte deste em relação a si mesmo e ao mundo no qual se encontra inserido (Bohart & Watson, 2011).

De acordo com a visão centrada na pessoa, a capacidade para o crescimento contínuo manifesta-se na adaptação ao quotidiano, através da aplicação do conhecimento armazenado ou de predisposições da personalidade para agir de acordo com as circunstâncias específicas de uma situação ou contexto particular. Neste sentido, a conjugação do conhecimento pré-existente e das circunstâncias atuais resulta num novo comportamento, possibilitando a aprendizagem constante e a modificação de crenças, esquemas e construtos, e originando, conseqüentemente, alterações significativas na estrutura de personalidade do indivíduo. Este facto ressalta a importância da capacidade de aprendizagem e da criatividade no âmbito do desenvolvimento do ser humano, verificando-se que, para que a aprendizagem possa ocorrer, é necessário que o indivíduo se encontre disponível e que se mantenha atento a todas as informações disponíveis no momento, tanto do seu mundo interior, como do ambiente externo circundante (Bohart & Watson, 2011).

De acordo com o autor, à medida que a criança se desenvolve, uma parte do seu mundo íntimo total é reconhecido como “eu”. Como resultado da interação com os outros e com o ambiente, forma-se a estrutura do self, que consiste num modelo conceptual, organizado, fluído e consistente de perceções, de características e de relações do “eu” ou de “mim” (Rogers, 2004). O self consiste, deste modo, no conceito que o indivíduo desenvolve sobre si mesmo, e que lhe permite a descoberta do mundo e a adaptação a este. O self, ou autoconceito, constitui uma espécie de mapa sobre o próprio indivíduo, que possibilita que este possua, ou não, uma compreensão adequada em relação às suas experiências e às suas vivências. Neste sentido, é com base na aprovação, na

desaprovação ou na ambivalência do indivíduo relativamente ao seu autoconceito que se estabelece o seu ajustamento pessoal (Bohart & Watson, 2011). À medida que vão ocorrendo experiências na vida do indivíduo, estas podem ser simbolizadas, percecionadas e organizadas numa determinada relação com o self, podem ser ignoradas devido ao facto de serem irrelevantes para a estrutura do self, ou, em último caso, recusadas à simbolização ou simbolizadas de forma distorcida pelo facto de a experiência ser inconsistente com o self (Rogers, 2004). Em diversas culturas, o self estende-se à família ou ao grupo, sendo necessário ter em consideração que as realidades pessoais e sociais são múltiplas, pelo que indivíduos e culturas diferentes procedem de distintas formas no âmbito da construção das suas realidades pessoais (Bohart & Watson, 2011).

A criança apresenta uma necessidade emergente de consideração positiva, isto é, um desejo de possuir um impacto positivo no campo experiencial do outro, direcionando a sua atenção para a consideração positiva que evoca nos demais, e associando as suas experiências aos níveis de aceitação dos outros. Em determinados casos, a criança pode experienciar uma consideração positiva relativamente a todas as suas autoexperiências, o que Carl Rogers denominou de consideração positiva incondicional. No entanto, o mais provável é que o ambiente forneça uma consideração positiva condicional, através da qual a criança aprende que algumas das suas experiências suscitam considerações positivas e outras não, passando assim a discriminar as suas autoexperiências e inter-relações. A necessidade de uma autoestima positiva conduz a criança a procurar seletivamente as experiências que se encontram associadas a uma consideração positiva, e a evitar as restantes (Cooper, 2013).

De acordo com Bohart e Watson (2011), a autorrealização possui como base a tendência inata do organismo para melhorar o seu próprio desenvolvimento, direcionando-se de forma positiva ou negativa, consoante a rigidez do autoconceito do indivíduo. Se o conceito de self for sustentado pelo indivíduo de uma forma provisória e maleável, existe espaço para o desenvolvimento de uma aprendizagem produtiva por parte deste. No entanto, se o conceito de self for mantido de uma forma rígida, o indivíduo poderá desenvolver-se de modo defensivo e desadaptativo.

De acordo com a abordagem centrada na pessoa, os problemas psicológicos não consistem em crenças ou perceções falhadas, em reações emocionais disfuncionais ou em comportamentos desadequados. Durante o decurso de vida e à medida que o indivíduo

enfrenta desafios distintos, este irá desenvolver percepções erradas, criar crenças equivocadas, experienciar ansiedade ou depressão, e comportar-se de forma desadequada. A disfuncionalidade ocorre quando o indivíduo se torna indisponível à informação, deixando de poder aprender com o feedback, o que conseqüentemente conduz a que este permaneça preso a percepções erradas, a emoções disfuncionais e a comportamentos inapropriados. Assim, verifica-se que a disfuncionalidade resulta de bloqueios à aprendizagem, e que o comportamento disfuncional surge em situações nas quais o indivíduo se demonstra incapaz de funcionar de uma forma evolutiva e crescente (Bohart & Watson, 2011).

A abordagem humanista redefine o papel tradicional do professor e do aluno, substituindo as práticas de ensino autoritárias por técnicas centradas no aluno, que enfatizam e priorizam as suas necessidades (Khatib et al., 2013). Os professores consistem em educadores que, para além de providenciarem formação técnica e científica, possuem o compromisso ético de escutar, de acolher e de formar as novas gerações, devendo atuar no sentido de construir valores e caráter (Silva, 2010). Assim, de acordo Rogers, o ponto central dos esforços do professor deve consistir na criação de uma relação com os alunos e de uma atmosfera que conduza a uma aprendizagem significativa por parte destes, na qual cada estudante se motive e se autorrealize (Rogers, 2017).

De acordo com Rogers (1969), existem alguns princípios que regem a aprendizagem, nomeadamente:

- 1) Os seres humanos possuem uma potencialidade natural para aprender, apresentando curiosidade e vontade de descobrir e ampliar o seu conhecimento e a sua experiência;
- 2) A aprendizagem significativa ocorre quando a matéria de ensino é percebida pelo aluno como relevante para os seus objetivos pessoais (autorrealização);
- 3) A aprendizagem que envolve uma modificação da organização pessoal e da percepção que o indivíduo possui acerca de si mesmo, é ameaçadora e tende a suscitar resistência. Neste sentido, verifica-se que a aceitação de valores externos pode ser profundamente ameaçadora para os valores que o indivíduo já possui, originando uma resistência a essa aprendizagem;

- 4) As aprendizagens que ameaçam o self são mais facilmente percebidas e assimiladas quando as ameaças externas são minimizadas. Assim, e tomando como exemplo um aluno que possui dificuldades ao nível da leitura, será mais benéfico que este se encontre inserido num ambiente de apoio e de compreensão, sem exposição ridicularizadora e sem avaliação por notas;
- 5) Quando a ameaça ao self é mínima, pode-se compreender a experiência de forma diferenciada. Neste sentido, em situações nas quais o aluno se sente seguro e não ameaçado, a diferenciação crescente dos componentes da experiência e a assimilação dos seus significados pode ser percebida, e a aprendizagem pode prosseguir;
- 6) Grande parte da aprendizagem ocorre através da ação. Neste sentido, um dos meios mais eficazes de promover a aprendizagem consiste em colocar o aluno em confronto experiencial direto com problemas práticos ou de pesquisa;
- 7) A aprendizagem é facilitada quando o aluno participa responsabilmente no seu processo de aprendizagem. Quando o aluno escolhe as suas próprias direções, descobre os seus próprios recursos de aprendizagem e decide o seu próprio curso de ação, este torna-se num sujeito ativo deste processo, controlando de forma autónoma o seu conhecimento;
- 8) A aprendizagem espontânea que envolve o aluno como um todo, tendo em consideração a dimensão emocional e racional, é mais duradora e abrangente;
- 9) A independência, a criatividade e a autoconfiança são facilitadas quando a autocrítica e a autoavaliação são privilegiadas em relação à avaliação realizada pelos outros. O objetivo é tornar o aluno criativo, independente e autoconfiante, verificando-se que não se deve permitir que as críticas e as avaliações negativas de outros minimizem estas metas;
- 10) A aprendizagem mais útil é a que preconiza o “aprender a aprender”, que se relaciona com uma abertura contínua à experiência e à incorporação, por parte do indivíduo, dos processos de mudança. De acordo com esta perspetiva, o aluno deve encontrar-se num processo de educação permanente e contínuo, que de forma ideal se deve manter presente ao longo de toda a sua vida profissional.

Carl Rogers (2017) defende que se verifica mais facilmente uma aprendizagem significativa quando as situações são percebidas pelo aluno como problemáticas. De acordo com o autor, deve ser permitido ao aluno estabelecer um contacto real com os problemas importantes da sua existência, de modo a que este seja capaz de distinguir os problemas e as questões que pretende resolver. Para além disso, independentemente dos recursos de ensino existentes, estes devem ser colocados à disposição do aluno e não impostos. Assim, os recursos devem ser oferecidos para serem utilizados se forem úteis ao aluno, sendo que o professor deve esperar que sejam encarados como tal. Esta perspetiva encontra-se associada à ideia de que o professor deve confiar na tendência de autorrealização dos seus alunos. A hipótese de partida é que os alunos que se encontram em contacto real com os problemas da vida procuram aprender, desejam crescer e descobrir, esperam dominar e querem criar. A abordagem centrada na pessoa preconiza que o indivíduo é responsável por si mesmo e pela sua própria vida. Neste sentido, o indivíduo é determinado pela sua vontade subjetiva, sendo que, apesar de poder ser influenciado pelas circunstâncias da sua existência, este é absolutamente livre para escolher entre as opções existentes, responsabilizando-se pelas consequências das suas escolhas (Silva, 2010). A função dos professores consiste essencialmente no desenvolvimento de uma relação pessoal com os seus alunos e de um clima em contexto de sala de aula que permita a realização natural dessas tendências (Rogers, 2017).

O aluno consiste num ser humano total que se pode desenvolver e crescer, tornando-se imprescindível a existência de condições facilitadoras para o seu crescimento psicológico e para o desenvolvimento das suas potencialidades. Neste sentido, o ambiente escolar deve providenciar um clima facilitador que seja propício à evolução dos estudantes em direção à sua maturidade psicossocial. No contexto escolar, os professores e os funcionários da escola podem consistir em facilitadores do desenvolvimento dos alunos, sendo para tal necessário que estes apresentem determinadas qualidades no seu relacionamento com as crianças/adolescentes. Estas qualidades facilitadoras dizem respeito à compreensão empática, à aceitação, apreço e confiança, e à autenticidade e congruência (Firdaus & Mariyat, 2017; Khatib et al., 2013; Silva, 2010).

No que diz respeito à compreensão empática, de acordo com Rogers (2004), a única forma de compreender significativamente o comportamento do indivíduo, consiste em procurar apreendê-lo como o próprio o apreende. O termo empatia envolve a capacidade de entrar no mundo percetivo privado do outro e de ser sensível às suas

flutuações emocionais e à sua experiência, sem realizar julgamentos. A compreensão empática traduz-se na capacidade de o indivíduo entrar no interior da realidade pessoal do outro, e aproximar-se o mais possível daquilo que é a vivência deste, sentindo e percebendo o que este sente e vê (Bohart & Watson, 2011; Rogers & Rosenberg, 2002; Silva, 2010). A abordagem humanista preconiza que os afetos e as emoções dos alunos, em conjunto com as suas capacidades cognitivas e linguísticas, possuem um papel crucial no processo de ensino e de aprendizagem (Khatib et al., 2013). A humanização no contexto escolar começa pelo saber escutar e ser empático, verificando-se que quando o professor possui sensibilidade no que se refere à forma através da qual o aluno vê o processo de educação e de aprendizagem, aumenta a probabilidade de ocorrer uma aprendizagem significativa (Rogers, 1969; Silva, 2010).

No que se refere à aceitação, apreço e confiança, estes aspetos dizem respeito à aceitação do outro como um ser significativo e digno de consideração, independentemente de quaisquer requisitos ou condições (Rogers, 1969, 2017; Silva, 2010). De acordo com Rogers (2017), a aprendizagem significativa é possível se o professor for capaz de aceitar o aluno tal como ele é, e de compreender os sentimentos que este manifesta. A consideração positiva incondicional traduz-se numa atitude de valorização do indivíduo, de aceitação calorosa, de respeito incondicional pela sua individualidade, de preocupação e de cuidado não-possessivo deste como pessoa inteira (Bohart & Watson, 2011; Coelho & Costa, 2016; Moreira, 2010; Rogers, 2013, 2017; Rogers & Rosenberg, 2002). É a percepção da consideração positiva incondicional do outro, disponibilizada através da compreensão empática, que facilita a autoestima positiva e incondicional do indivíduo, que o liberta de condições de valor, e que permite a incorporação das suas experiências na estrutura do self (Bozarth, 2001). De uma forma sucinta, na perspetiva de Rogers, se um indivíduo for plenamente aceite e se não existir nenhum julgamento, somente compaixão e solidariedade, este torna-se capaz de abandonar as suas defesas e de encarar o seu verdadeiro eu (Rogers, 2017).

Por fim, a autenticidade e a congruência dizem respeito à capacidade de o professor/funcionário reconhecer-se e aceitar-se a si próprio e possuir uma consciência plena das atitudes que assume, de forma a ser autêntico com o estudante (Rogers, 1969, 2017; Rogers & Rosenberg, 2002; Silva, 2010). A congruência, também denominada de autenticidade ou integralidade, refere-se à capacidade de o indivíduo ser quem é de forma genuína e real. Quando este é congruente, vivencia abertamente os seus sentimentos e

atitudes à medida que estes fluem dentro de si, tornando-se uma pessoa real nas relações com os seus alunos. A congruência indica, assim, uma correspondência entre o que o indivíduo se encontra a experienciar internamente, o que se encontra consciente no seu intelecto, e aquilo que este expressa verbalmente (Coelho & Costa, 2016; Moreira, 2010; Rogers, 2013, 2017). O indivíduo congruente encontra-se num processo progressivo de compreensão e de aceitação das suas próprias perceções e reacções, à medida que estas ocorrem, experienciando empatia e uma consideração incondicional pela sua própria experiência. Esta autoaceitação por parte do indivíduo permite que este adote, igualmente, uma postura empática incondicional face aos outros (Cornelius-White, 2013).

A abordagem centrada na pessoa aplicada ao contexto escolar demonstra que existe um outro paradigma eficiente e construtivo face ao processo de aprendizagem, que contraria a noção de que o indivíduo deve ser ensinado e controlado por outros que possuem uma autoridade superior, preconizando uma estratégia ancorada na confiança, na criatividade, na automotivação e na autonomia dos alunos para alcançarem as suas potencialidades (Silva, 2010). Desta forma, verifica-se que a escola possui um papel facilitador no desenvolvimento dos alunos, promovendo a sua autocompreensão, a sua autorrealização e a sua autoatualização, levando-os a pensar criticamente e a agir de acordo com os valores da humanidade, e otimizando o seu processo de aprendizagem (Firdaus & Mariyat, 2017; Rogers, 2017). Esta abordagem permite construir estudantes que se tornam pessoas responsáveis por partilhar escolhas e por participar na tomada de decisões no contexto escolar, no seu bairro, na sua cidade, no seu país e no mundo (Silva, 2010).

O contexto escolar e o envolvimento familiar na prevenção e promoção de competências e bem-estar das crianças e adolescentes

A compreensão e promoção de ambientes de bem-estar requer uma abordagem desenvolvimental e ecológica (Bronfenbrenner, 2005), um modelo abrangente que inclua o bem-estar físico, psicológico, mental, social e ambiental (Gaspar et al., 2019). O bem-estar das crianças e adolescentes é influenciado por diversos fatores, tais como a relação com os pares, o relacionamento com a família, a interação entre os elementos de referência e as competências pessoais e sociais. Em contexto escolar, o bem-estar pode ser promovido através de programas preventivos que impliquem a escola, a família, o

governo e a comunidade, sendo necessário a existência de uma relação entre todos (Tomé et al., 2018). A escola é um local privilegiado para o desenvolvimento de ferramentas que ajudam as crianças e os adolescentes no desenvolvimento de estratégias e competências de convívio em diversas situações. Um ambiente escolar positivo, com relacionamentos interpessoais próximos e sentimentos de pertença à comunidade escolar, surgem positivamente associados aos sentimentos de bem-estar (Lampropoulou, 2018).

O meio escolar congrega as crianças/adolescentes e os adultos significativos (professores, encarregados de educação e assistentes operacionais) importantes para o desenvolvimento pessoal dos jovens, o que faz da escola uma plataforma de encontro entre a comunidade escolar e a família. Para além disso, a escola desempenha também um importante papel enquanto ambiente seguro e consistente para todas as crianças e adolescentes, em especial para aqueles que experienciam maiores adversidades no seu contexto familiar (Leschied et al., 2018). Weare (2015) refere que os pais, quando detetam sinais ou presença de sintomas psicológicos nos filhos, tendem a procurar mais fácil e frequentemente ajuda junto dos professores e da escola do que em qualquer outro serviço de saúde ou comunitário.

A estrutura familiar tem sofrido grandes alterações nas últimas décadas, muito relacionadas com o aumento dos divórcios, das famílias monoparentais e das famílias reconstituídas. A taxa de divórcio acarreta a subsequente necessidade de reorganização familiar que passa pela guarda parental partilhada ou pela guarda parental exclusiva, com apenas um progenitor como elemento de referência. Todas estas alterações ao longo dos anos têm feito com que a estrutura familiar se possa constituir como um fator de proteção ou como um fator de risco, existindo evidências de que os jovens que têm igual contacto com ambos os progenitores apresentam índices de bem-estar e de autoestima mais elevados quando comparados com os jovens que vivem a maior parte do tempo apenas com um deles (Camacho et al., 2019; Turenen et al., 2017).

Em Portugal, no âmbito do estudo HBSC de 2014 (Camacho et al., 2017), verificou-se que a fraca relação entre a escola e a família, os programas curriculares extensos e a elevada carga horária, apontaram para um maior risco de afastamento dos jovens, uma maior desmotivação para a aprendizagem e um menor gosto pela escola. Os autores referem que, desde 1998, o gosto pela escola e a envolvência da família nos

problemas com a escola tem vindo a diminuir ao longo dos anos (Gehlbach, 2015; Matos et al., 2015, 2018).

A relação entre os adolescentes, os professores e a família surge como um fator essencial para os sentimentos de bem-estar, para a qualidade de vida, para o gosto pela escola e sucesso académico, bem como para o desenvolvimento de competências a nível social e emocional. Assim, os jovens que têm uma boa relação com os professores e com os colegas apresentam menor envolvimento em comportamentos de risco e menores taxas de abandono escolar (Hattie, 2009).

Desta forma, e embora existam várias abordagens possíveis e com impactos positivos já evidentes para a promoção e desenvolvimento de ambientes saudáveis e promotores de saúde, os programas em contexto escolar parecem ser os mais adequados, como é o caso da abordagem “*Whole-School Approach*”. Esta abordagem consiste na integração e colaboração conjunta de todos os elementos do contexto escolar, com o objetivo de mobilizar toda a experiência escolar na promoção da saúde mental e do bem-estar, através do desenvolvimento de competências pessoais e sociais. Ou seja, a promoção do bem-estar emocional e da saúde mental é encarada como uma “causa de todos”, que envolve os alunos, os professores, os assistentes operacionais, a direção, os encarregados de educação/pais e todas as organizações externas importantes, numa abordagem integrada e abrangente (Weare, 2015).

O desenvolvimento de programas ou de abordagens em ambiente escolar (como por exemplo a que foi referida anteriormente) têm apresentado resultados muito positivos em todos os elementos deste contexto e em diversas questões direta ou indiretamente relacionadas com a escola e com os comportamentos e competências dos alunos. A aquisição de competências socioemocionais surge associada a níveis mais elevados de bem-estar emocional, tanto dos alunos, como dos professores. Estas competências ajudam a promover uma maior aprendizagem e sucesso académico dos alunos, bem como a reduzir os níveis de *stress* dos professores e o número de baixas médicas provocadas por cansaço e esgotamentos, o que conseqüentemente se reflete no aumento das capacidades de ensino e dos fatores de proteção (Durlak et al., 2011; Greenberg & Jennings, 2009). Para além disso, verifica-se um impacto na prevenção e minimização de problemas de saúde mental, como a depressão e a ansiedade, redução de comportamentos de risco,

como a impulsividade, a raiva, a violência entre pares, o *bullying*, o consumo de álcool e drogas ou mesmo os comportamentos sexuais de risco (Public Health England, 2014).

De acordo com alguns autores (Camacho et al., 2017; Hattie, 2009), entre os fatores que favorecem a aprendizagem dos alunos está a proximidade e a confiança com os professores. Se os professores não criarem uma proximidade com os seus alunos, provavelmente desenvolverão relações e interações mais negativas, prejudicando os sentimentos dos jovens pela escola e o diminuindo o seu bem-estar e qualidade de vida. Deste modo, a associação entre a escola-família e a otimização da relação professores-pais, enquanto fatores de promoção de ambientes favoráveis ao bem-estar e ao desenvolvimento de competências nos adolescentes, constituem-se como áreas de importância extrema.

Em termos gerais, este formato de intervenção destina-se a apoiar as escolas, em particular os seus agentes educativos, tendo implicações diretas na prevenção e promoção da saúde mental e no desenvolvimento de competências. As escolas constituem-se como um contexto privilegiado para a prevenção e intervenção nas problemáticas apresentadas pelos alunos e as evidências apontam no sentido de que o envolvimento de todos os agentes do contexto escolar é um fator que maximiza os resultados obtidos (Matos et al., 2018; Public Health England, 2014; Tomé et al., 2018).

Competências socioemocionais

Um dos atributos mais significativos do ser humano é a sua capacidade para desenvolver relacionamentos. Para um desenvolvimento e manutenção ajustados destes relacionamentos interpessoais é fundamental que os indivíduos possuam e dominem uma multiplicidade de competências sociais que lhes permitam ter relacionamentos satisfatórios, nas suas variadas formas e contextos (Eisler & Frederiksen, 2012).

Os indivíduos estão em constante interação com os diferentes ambientes que os rodeiam, pelo que se verifica uma influência dinâmica entre estes dois componentes (i.e. indivíduos e ambiente) (Naylor & McKay, 2009). As competências sociais e emocionais influenciam a forma como os indivíduos se adaptam e ajustam aos diferentes ambientes presentes na sua vida diária (Chernyshenko et al., 2018). A existência de lacunas nestas competências pode desencadear situações de sofrimento psicológico, isolamento social e

redução da autoestima que, conseqüentemente, se vão refletir ao nível da sua qualidade de vida (Beauchamp & Anderson, 2010).

O comportamento dos indivíduos influencia e é influenciado pelos ambientes nos quais este se insere, sendo que a escola é um exemplo deste tipo de contextos (Naylor & McKay, 2009). As crianças e adolescentes passam muito do seu tempo na escola, sendo este um contexto de destaque no que concerne ao seu desenvolvimento psicossocial e à promoção de competências pessoais, sociais e emocionais (Barry et al., 2017; Gaspar et al., 2020; Goldberg et al., 2019). Assim, o contexto escolar desempenha um papel importante ao nível do desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos seus alunos (Durlak et al., 2011), reforçando-se a importância das competências socioemocionais para o bem-estar psicológico e para o desenvolvimento positivo destes (Gaspar et al., 2014, 2016, 2020). Para além disso, as evidências apontam para o facto de a existência de relações positivas entre todos os agentes presente neste contexto surgirem associadas ao bem-estar emocional e ao desenvolvimento psicossocial dos alunos (Choi, 2018; Gaspar et al., 2018; Kidger et al., 2012; Simões et al., 2012; Tomé et al., 2012).

As competências sociais consistem em comportamentos que promovem a interação positiva entre os indivíduos (Lynch & Simpson, 2010), nomeadamente a relação das crianças e adolescentes com os seus pares, com os professores, com os familiares (Merrel & Gueldner, 2010), e com o meio envolvente (Lynch & Simpson, 2010). Estas assumem-se como comportamentos que se manifestam durante o relacionamento com os outros e que expressam sentimentos, atitudes, desejos, opiniões ou direitos do indivíduo que os emite. Estas competências não se constituem como traços de personalidade, sendo aprendidas e podendo desenvolver-se mediante um treino sistemático e estruturado. Por exemplo, a comunicação interpessoal não se resume aos elementos verbais (aquilo que se diz), englobando também componentes paralinguísticas (o volume da voz, a entoação, a fluidez, a clareza, o tempo de fala) e componentes não verbais (o olhar, a expressão facial, os gestos, a postura, a orientação, a distância/contacto físico, a aparência). Todos estes aspetos podem também ser aprendidos e controlados no sentido de tornar a comunicação mais eficaz (Pasi, 2001).

Tem sido possível verificar um crescente interesse relativo à importância que a compreensão e gestão emocional do próprio indivíduo, bem como dos outros, desempenha na vida diária e no envolvimento nos processos educativos (Palomera et al., 2017). As evidências na literatura apontam no sentido de uma boa aquisição ao nível das

competências socioemocionais se associar de forma positiva com o bem-estar e o sucesso acadêmico (Clarke et al., 2015; Denham & Brown, 2010; Eisemberg et al., 2006; Harvey et al., 2016), assumindo um papel essencial para um comportamento positivo no contexto escolar (Jones et al., 2014). Quando o oposto se verifica, as consequências ganham forma ao nível de uma multiplicidade de dificuldades e problemáticas pessoais, sociais e acadêmicas (Eisemberg et al., 2006).

O termo competência emocional relaciona-se com a capacidade de identificação, compreensão, expressão e gestão das emoções, seja do próprio indivíduo, como de terceiros. A literatura evidencia uma relação entre a competência emocional e o nível de adaptação e bem-estar, pelo que este conceito tem assumido um papel de destaque no que diz respeito à investigação (Kotsou et al., 2011; Chernyshenko et al., 2018).

A aprendizagem social e emocional auxilia os alunos a desenvolverem atitudes, comportamentos e cognições que permitem que estes adquiram competências ao nível social, emocional, físico e académico. Desta forma, a aprendizagem académica, quando aliada à aprendizagem socioemocional, permite ensinar as crianças e os adolescentes a tornarem-se cidadãos com valores positivos, com capacidade para interagir de forma eficaz com os outros e para se comportar de forma construtiva (Elias et al., 1997). Deste modo, verifica-se que as competências sociais e emocionais devem constituir uma meta explícita e valorizada em todo o contexto escolar, com o objetivo de criar um ambiente escolar seguro e acolhedor (Devine & Cohen, 2007).

O desenvolvimento socioemocional é fundamental para o sucesso dos alunos, quer no contexto escolar, como na sua vida em geral. A promoção do autoconhecimento e da capacidade de gestão das emoções (próprias e dos outros) surge associada a um melhor desempenho escolar, um comportamento mais adequado e ajustado e uma maior disponibilidade para a realização de aprendizagens. Neste âmbito, verifica-se que os indivíduos que possuem ferramentas para lidar com os problemas e dificuldades existentes no seu dia-a-dia tendem a apresentar uma maior capacidade e disponibilidade para a aprendizagem (Pasi, 2001).

A promoção de competências socioemocionais por parte dos professores contribui para o desenvolvimento saudável da criança/adolescente (Devine & Cohen, 2007), aumentando os seus níveis de bem-estar e de ajustamento (Durlak et al., 2017; Gomes, 2010; Pahl & Barret, 2007). Deste modo, estas competências refletem-se ao nível da

saúde mental e do desenvolvimento psicossocial das crianças e adolescentes, sendo passíveis de contribuir para a redução da probabilidade de desenvolvimento de perturbações clínicas, sintomatologia ansiosa e stress emocional. Para além disso, previnem a redução da autoestima, o isolamento social, a existência de problemas de comportamento (que em diversos casos e situações, prejudicam o trabalho desenvolvido nas escolas, gerando o desgaste dos professores e diminuindo as oportunidades das crianças e jovens), a adoção de comportamentos de risco (e.g. consumo de substâncias psicoativas, comportamento sexual de risco e participação em grupos violentos) e o abandono escolar (Beauchamp & Anderson, 2010; Denham & Brown, 2010; Devine & Cohen, 2007; Durlak et al., 2011, 2017; Elias et al., 1997).

No âmbito da promoção das competências socioemocionais dos alunos, é fundamental que os professores tenham em consideração os seguintes fatores: (1) o estabelecimento de relações positivas e de suporte constitui-se como a base para a aprendizagem; (2) as emoções afetam a forma como a aprendizagem ocorre e, consequentemente, o que é aprendido; (3) o estabelecimento de objetivos e a resolução de problemas providenciam orientação e motivação para a aprendizagem (Novick et al., 2002). É de salientar que os adultos devem criar ambientes nos quais as crianças e os adolescentes possam interagir com os seus pares de uma forma positiva e construtiva, abordando tópicos importantes sobre a vida em comunidade, os problemas sociais, o ambiente, os direitos e a justiça ou a diversidade, com o objetivo de desenvolver o seu pensamento crítico e competências, tais como a empatia e o altruísmo (Elias et al., 1997).

A aprendizagem socioemocional pode ser realizada através de instruções em contexto de sala de aula (Elias et al., 1997), de *feedback* (Merrel & Gueldner, 2010), de atividades extracurriculares, de um clima positivo e de suporte na escola e do envolvimento em serviços da comunidade (Elias et al., 1997). Assim, no âmbito da promoção de competências socioemocionais, os professores devem enfatizar a promoção de atitudes pró-sociais, criar uma sala de aula solidária e desafiadora, prestar atenção aos estados cognitivos e afetivos dos alunos, e promover a colaboração entre o contexto familiar e o contexto escolar (Novick et al., 2002).

Neste âmbito, os professores podem utilizar diversas estratégias, como por exemplo contar histórias para introduzir sentimentos, dilemas ou situações que possam assumir-se como sensíveis ou difíceis para os alunos e referir-se a um aspeto da história,

ao seu contexto, a um evento ou a uma personagem para abordar um determinado tópico. Os professores podem também promover debates de grupo sobre um tema relevante ou incentivar discussões focadas na resolução de problemas ou na partilha de emoções. Outras estratégias que podem ser utilizadas consistem na realização de *role-plays* ou em atividades de expressão artística, através dos quais as crianças e jovens têm oportunidade de desenvolver competências socioemocionais (Elias et al., 1997).

Um dos fatores fundamentais para a promoção das competências socioemocionais dos alunos consiste em ensinar através do exemplo, pelo que as equipas educativas devem procurar desenvolver relacionamentos positivos com os alunos e com os seus colegas de trabalho (Pasi, 2001). Os professores devem funcionar como modelos no âmbito da aquisição de competências socioemocionais por parte dos alunos. Por exemplo, em casos nos quais os professores adotam posturas agressivas uns para com os outros, ou para com os alunos, as crianças/adolescentes podem perceber estes comportamentos como sendo adequados e adotarem-nos (Devine & Cohen, 2007).

Não se pretende que os professores mudem a sua disciplina ou que abdicem de lecionar a matéria desta para ensinar competências socioemocionais aos alunos. O que se pretende é que os professores utilizem o conteúdo da sua disciplina para, ocasionalmente e quando a oportunidade surgir, reforçar um determinado princípio da aprendizagem emocional ou social. A título de exemplo, durante um debate mais aceso em contexto de sala de aula, o professor pode procurar ensinar aos alunos determinadas estratégias para que estes se acalmem e controlem, de forma a conseguirem exprimir a sua opinião, respeitando a do outro (Pasi, 2001).

Expressão artística e desenvolvimento socioemocional dos alunos

O processo de transição entre a fase da infância e da adolescência constitui-se como um grande desafio e é marcado por diversas transformações. A aprendizagem de competências socioemocionais desempenha um papel de destaque ao longo do desenvolvimento dos alunos pois auxilia na superação de desafios e contribui para o aumento do seu bem-estar (Holochwot et al., 2017; Zelenak, 2015).

A expressão artística é uma forma de comunicação e interação na qual o estudante tem o poder de expressar as suas emoções, dúvidas e sentimentos através do envolvimento

em tarefas criativas. Existem várias formas de arte, como por exemplo o teatro, a pintura, o desenho, a música, a dança e todas elas oferecerem aos professores e aos alunos múltiplas formas de expressão que podem facilitar a capacidade de perceber, observar, sentir, ouvir e pensar (Sajjani et al., 2020).

De acordo com Green et al. (2018) conciliar os conteúdos científicos lecionados em contexto escolar com as artes permite que os alunos fomentem o pensamento crítico sobre o mundo através do olhar científico e artístico. Para além disso, as diferentes formas de arte podem auxiliar na resolução de problemas, sendo integradas na realidade e nas experiências de cada aluno, respeitando a sua individualidade e potenciando os resultados interventivos. A arte é capaz de promover a abertura e a conexão, estimulando a flexibilidade, o humor, o pensamento crítico, ao mesmo tempo que encoraja a partilha do aluno relativamente a diversas temáticas mais sensíveis ou de difícil abordagem, constituindo-se como um facilitador à sua participação nas atividades propostas dentro e fora do contexto de sala de aula (Sajjani et al., 2020).

A expressão artística ajuda os alunos no seu autoconhecimento, na sua capacidade de se compreenderem melhor a si próprios e ao mundo à sua volta. Deste modo, as artes podem contribuir para o aumento da flexibilidade, da abertura e da imaginação das crianças e adolescentes. As artes maximizam a capacidade de pensar em diferentes perspetivas e auxiliam o equilíbrio físico e emocional, proporcionando uma atmosfera segura que constrói autoconfiança nos alunos, quer no contexto escolar, quer fora dele (Horasan-Doğan & Cephe, 2020).

Projeto Aventura Artemoção em Cascais

Na Carta Educativa do Concelho de Cascais (Câmara Municipal de Cascais, 2018) é proposta uma série de contributos para as linhas orientadoras do Plano Estratégico, nas quais se destaca o desejo de existir maior participação das famílias no contexto escolar, professores mais motivados e disponíveis, maior participação dos vários atores do contexto escolar no sistema de ensino e maior comunicação entre estes. Relativamente às ambições apontadas, destaca-se a necessidade de melhorar a relação entre os alunos e os professores, de criar mais espaços de recreio e lazer dentro do recinto escolar e de desenvolver ações de sensibilização face às temáticas do *bullying*, diferenças étnicas, entre outros. É apontada como problemática, a pouca participação e envolvimento das famílias na escola, a desmotivação dos professores e o aumento do abandono escolar. Reforça-se que umas das preocupações transversais demonstrada quer pelos alunos, quer por outros elementos da comunidade educativa, se prende com as questões que remetem para o relacionamento entre os alunos e os docentes.

Neste sentido, o presente projeto de formação psicopedagógica pretende alargar o espectro da capacidade de atuação do pessoal docente e não docente na dimensão de intervenção na relação e na componente pessoal e social, facultando a informação necessária à comunidade escolar para que se possa compreender, melhorar e construir relações humanas mais propícias ao desenvolvimento psicossocial e emocional com vista ao crescimento sociocultural e profissional perspetivando o futuro da sociedade. Como objetivos, pretende-se:

- 1) Caracterizar as necessidades de saúde global das crianças e adolescentes;
- 2) Promover competências socioemocionais, de modo a contribuir para o desenvolvimento saudável das crianças, adolescentes e suas famílias e para um aumento ao nível do bem-estar;
- 3) Capacitar e motivar as equipas educativas a desenvolver estratégias criativas nos modelos de aprendizagem e promover o trabalho em equipa;
- 4) Contribuir para o estabelecimento e manutenção de relações interpessoais mais positivas, ajustadas e equilibradas;
- 5) Contribuir para um ambiente escolar saudável e dotado de ferramentas adequadas às necessidades atuais dos alunos;
- 6) Prevenir o insucesso e o abandono escolar.

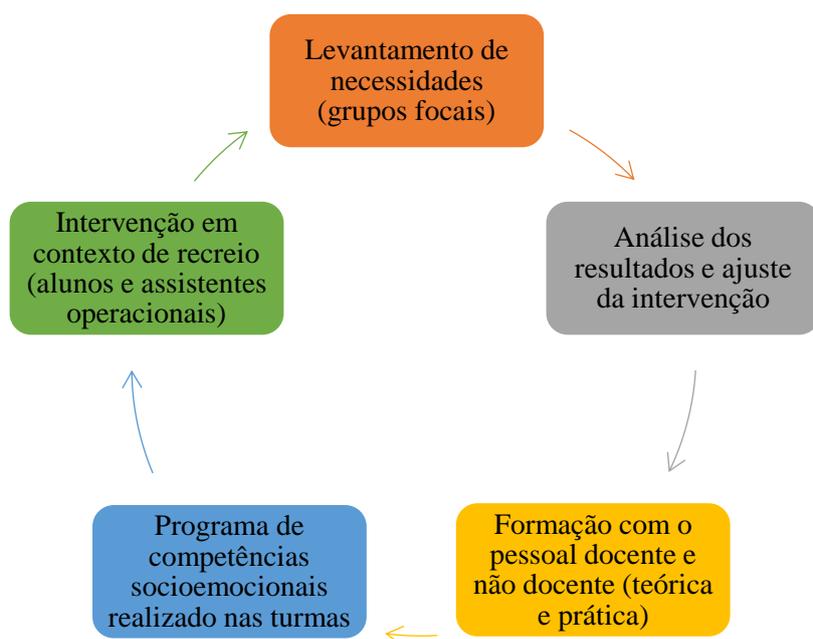
A Aventura Social - Associação constitui-se como entidade promotora e gestora deste projeto, cuja metodologia e atividades serão descritas no capítulo seguinte.

Metodologia

O projeto Aventura Artemoção assenta num trabalho de grande proximidade entre todos os agentes do contexto escolar. O projeto pretende adequar as ferramentas já existentes na comunidade escolar tendo em conta as atuais necessidades dos alunos, com vista ao desenvolvimento de competências essenciais para o seu futuro pessoal e profissional. Inclui abordagens pedagógicas criativas relativamente à aplicação e gestão de conteúdos programáticos e, também, nas perspetivas filosóficas e éticas no que concerne às relações entre a comunidade escolar.

A metodologia pedagógica coloca ênfase na vida psicológica e emocional da pessoa, com o desenvolvimento de uma visão autêntica de si mesma. A abordagem do projeto assenta numa perspetiva humanista, sendo a relação humana o pilar fundamental para a construção e encontro do nosso lugar no mundo. Desta forma, a abordagem humanista procura trabalhar e desenvolver competências fundamentais para o desenvolvimento das crianças e dos adolescentes, tais como a confiança, a segurança, a empatia e aceitação, o espírito crítico, a criatividade e as competências básicas ou *soft skills*.

Neste sentido, o projeto propôs-se a desenvolver competências como a comunicação, a iniciativa, a resolução de problemas, a moderação e gestão de conflitos, o sentido crítico construtivo, a autoconfiança, a memória, a inteligência emocional, o autoconhecimento e a capacidade de intervenção disciplinar positiva. Com estes objetivos em mente, o projeto apresenta a seguinte estrutura ao nível das suas atividades e etapas:



A primeira fase do projeto consistiu no levantamento de necessidades efetuado nas escolas, através da realização de entrevistas de grupo (grupos focais) com professores, assistentes operacionais, alunos e encarregados de educação. Efetuou-se uma auscultação das necessidades das equipas e uma análise do tipo de condicionantes e dificuldades existentes, através da qual foi elaborada uma abordagem interventiva mais ajustada às necessidades identificadas (motivação do pessoal docente, não docente e dos alunos como prevenção e facilitação de novas estratégias). As dinâmicas que se começaram a criar nesta fase foram bastante positivas e, ao longo de todo o projeto, as relações entre as equipas educativas, os alunos e a equipa do projeto foram sendo cada vez mais consolidadas e contribuíram para a maximização dos resultados da intervenção.

Na fase seguinte, decorreram as formações psicopedagógicas específicas, abrangendo os assistentes operacionais e os diretores de turma. No que diz respeito aos assistentes operacionais, a formação incluiu uma vertente teórica e prática, tendo sido esta última desenvolvida através de uma intervenção em contexto de recreio. Relativamente à componente dos professores, foi desenvolvida a formação, planeamento, implementação e avaliação ao nível do programa de intervenção direcionado para a promoção de competências socioemocionais dos alunos, que contou com a intervenção dos técnicos da Aventura Social – Associação em conjunto com os professores. Esta componente da formação correspondeu à carga horária que foi realizada em contexto de sala aula e que envolveu 20 turmas do 2º e 3º ciclos de escolaridade.

O referido programa pretendeu desenvolver competências socioemocionais e combater as dificuldades apresentadas pelos alunos e pelas escolas, tais como, a indisciplina, as dificuldades no relacionamento interpessoal e na autorregulação, o insucesso e o abandono escolar. As primeiras quatro sessões do programa foram dinamizadas pela equipa da Aventura Social – Associação (com os professores a assistir) e as restantes foram desenvolvidas de forma autónoma pelos professores, sempre com a supervisão da equipa do projeto. O plano de promoção de competências socioemocionais poderá ser consultado mais à frente neste capítulo.

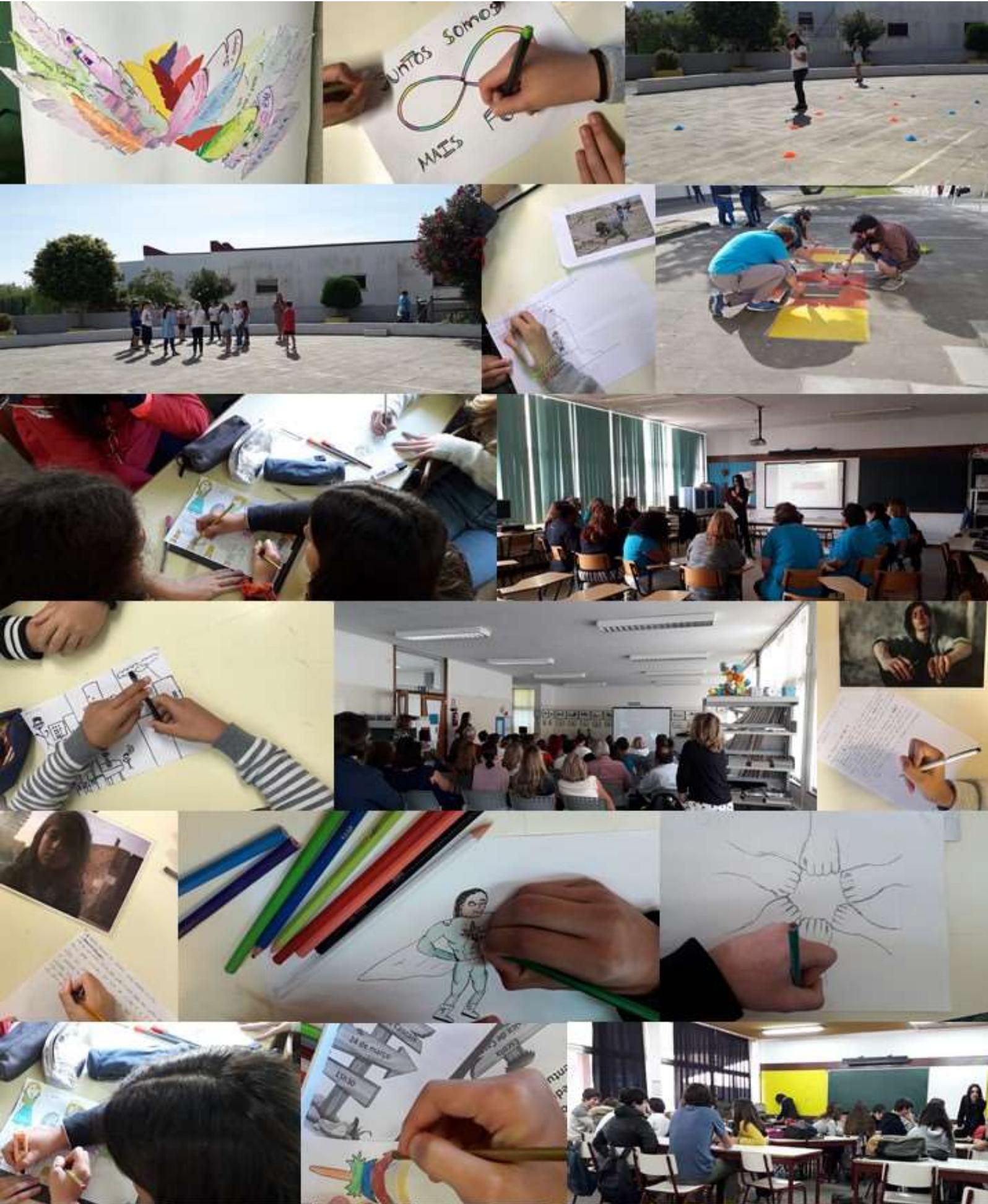
No que concerne à avaliação, foi utilizada uma metodologia quantitativa (questionários) e qualitativa (grupos focais) de avaliação e monitorização do projeto. Esta envolveu as equipas educativas, os alunos e os encarregados de educação, na seguinte lógica:

- 1) Grupos focais com todos os intervenientes do contexto escolar e com os encarregados de educação, com o intuito de fazer uma auscultação das suas necessidades;

2) Avaliação das competências socioemocionais realizada na fase pré e pós intervenção (Gaspar & Matos, 2015);

3) Avaliação de satisfação e impacto do projeto.

Os instrumentos utilizados foram desenhados pelos próprios investigadores que detêm o direito de uso e estão devidamente validados para a população e contexto no qual foram utilizados.



Formação – Pessoal Docente

Formação – Pessoal Docente

A ação de formação envolveu os diretores de turma do 2º e 3º ciclo da Escola Básica de Cascais, foi acreditada pelo Centro de Formação de Escolas do Concelho de Cascais (CFECC) e incluiu uma componente teórica e prática.

Componente teórica

Esta etapa da formação visou dotar os participantes de conhecimentos e estratégias promotoras de um ambiente escolar mais positivo e, conseqüentemente, de um melhor desempenho académico e desenvolvimento psicossocial mais ajustado dos alunos. Os conteúdos da formação pretenderam sensibilizar os participantes para a importância das competências socioemocionais no desenvolvimento e ajustamento positivo das crianças e jovens e para o papel crucial que a qualidade dos relacionamentos interpessoais ocupa ao nível das dinâmicas escolares.



Os conteúdos trabalhados assentaram em duas áreas principais:

- 1) Familiarização com os princípios, os conceitos e a metodologia relativa à construção de um programa de promoção de competências socioemocionais;
- 2) Capacitação para a aplicação de um programa desta natureza.

Componente prática

Após o enquadramento teórico e a consolidação de conhecimentos, estratégias e ferramentas que foram realizados na componente teórica, esta vertente da formação incidiu sobre a aplicação de um programa de promoção de competências socioemocionais em contexto de sala de aula com as turmas do 2º e 3º ciclo. O programa foi implementado no decorrer do ano letivo e integrado no plano curricular das turmas. Nesta fase da formação, os professores assistiram a quatro sessões do programa inteiramente dinamizadas pela equipa do projeto, de modo a observarem a aplicação na prática dos

conhecimentos previamente adquiridos. A partir da quinta sessão os professores dinamizaram as atividades de forma autônoma, sempre com a supervisão e apoio dos técnicos da Aventura Social – Associação.

Exemplos de atividades criativas e de trabalho colaborativo realizadas no âmbito da formação e que têm aplicação prática com as turmas:



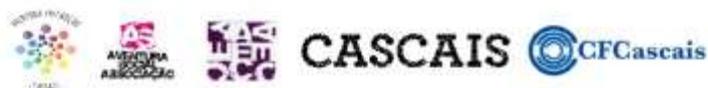


Desta ação de formação resultaram diversas sugestões de atividades para um Programa de Promoção de Competências que foram compiladas e podem ser consultadas no Anexo I.

Programa de Promoção de Competências Socioemocionais



Sessões construídas pelos formandos (pessoal docente) da ação
de formação do Projeto Aventura Artemoção em Cascais



Com o intuito de envolver toda a comunidade escolar e os encarregados de educação num evento comum, a equipa do projeto, em conjunto com as equipas educativas, planeou e organizou um *Peddy Paper*. Infelizmente este evento não ocorreu devido à situação de pandemia vivenciada a partir de meados do mês de março de 2020. No entanto, salienta-se todo o envolvimento do pessoal docente e não docente no planeamento do *Peddy Paper*.



The poster features a central wooden signpost with three directional arrows. The top arrow points right and says 'Escola Básica de Cascais'. The middle arrow points right and says '24 de março'. The bottom arrow points left and says '15h30'. The signpost is decorated with a tuft of grass at the top and sits on a base of grey rocks with green grass blades. At the top left, there are four logos: 'Aventura Atencão - Cascais', 'AS Aventura Social Associação', 'Cascais Câmara Municipal', and 'AAC'.

Peddy Paper "Aventura na Escola"

Venham comemorar connosco o Dia do Estudante num Peddy Paper que vai envolver toda a comunidade escolar e encarregados de educação!

Inscrição para alunos (equipa com o mínimo de 3 e máximo de 5 alunos e devem referir o nome do(a) encarregado(a) de educação que também vai participar na atividade):

<https://forms.gle/kDSERuuvH4nZ95Gn7>

Inscrição dos professores e assistentes operacionais:

<https://forms.gle/WvKhzKwSY8PD5DBn7>

Para mais informações:
Aventura Social — Associação
aventurasocialassociacao@gmail.com | Tlm: 963 276 649

**Convite:
Peddy Paper
"Aventura na Escola"**



Os alunos devem inscrever-se em equipas (mínimo de 3 e máximo de 5 alunos). Cada equipa deverá preencher o seguinte link:

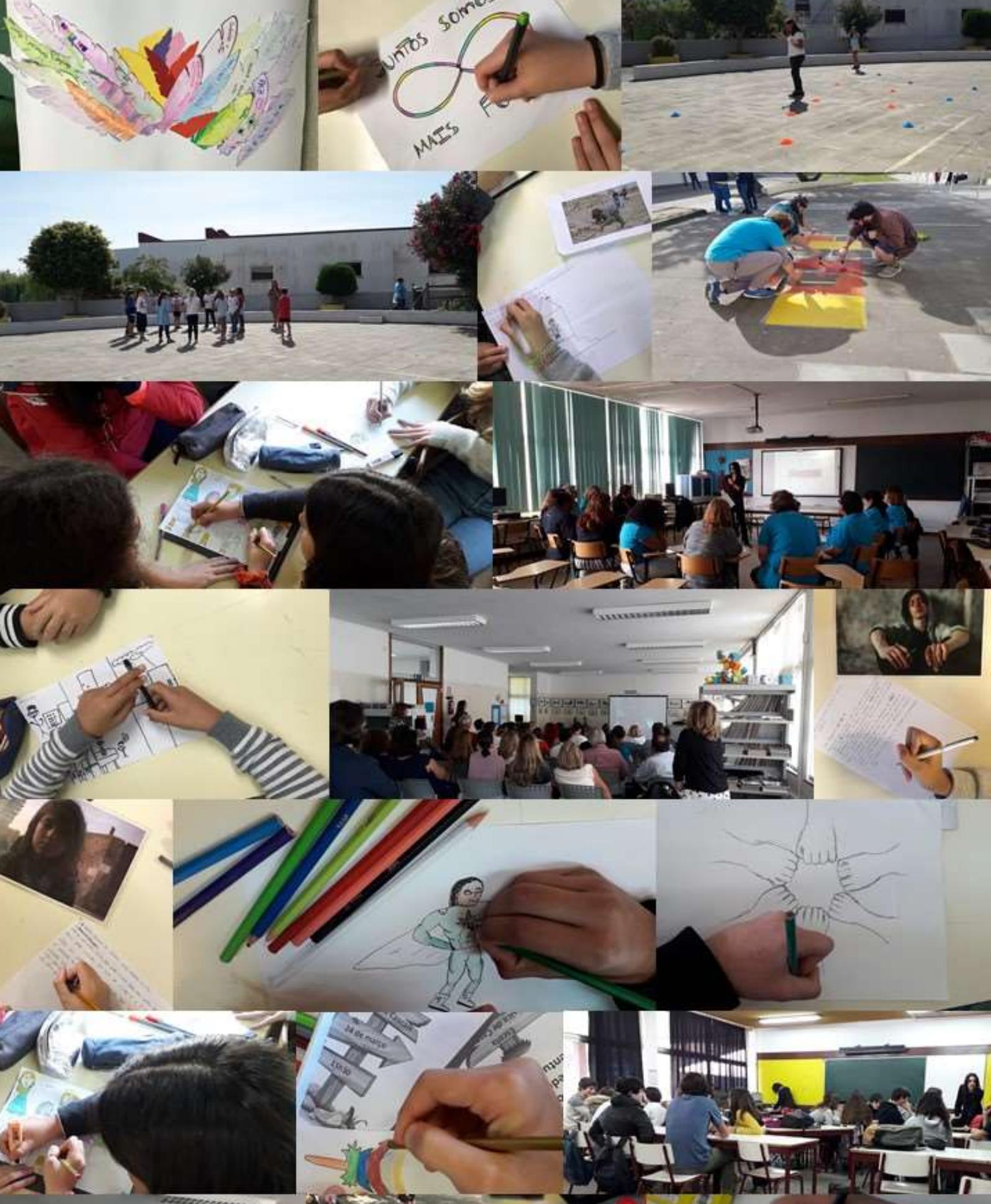
<https://forms.gle/kDSEruuvH4nZ95Gn7>

No link fornecido, cada aluno deve indicar o nome de cada um dos membros da equipa e, também, dos encarregados de educação que vão participar na atividade.

Os professores e assistentes operacionais terão um link diferente no qual devem inscrever-se. Depois das inscrições fechadas serão distribuídos aleatoriamente pelas diferentes equipas inscritas.

Para mais informações:
Aventura Social — Associação
aventurasocialassociacao@gmail.com
Tlm: 963 276 649





Formação – Pessoal Não Docente

Formação – Pessoal Não Docente

A formação envolveu a equipa de Assistentes Operacionais da Escola Básica de Cascais e incluiu uma componente teórica e prática.

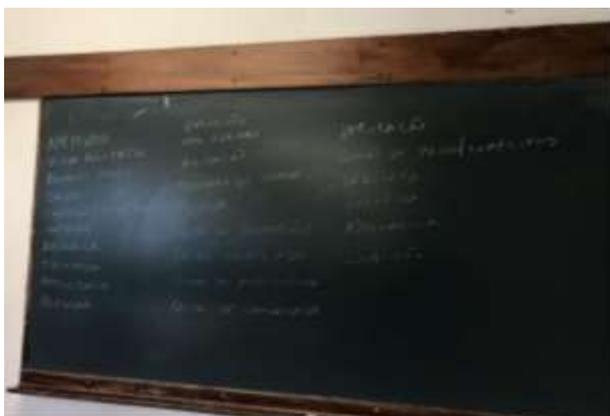
Componente teórica

Esta componente da formação visou dotar os participantes de conhecimentos e estratégias relacionadas com as competências socioemocionais e a sua importância ao nível do contexto escolar. Foram abordadas temáticas essenciais para auxiliar os Assistentes Operacionais a lidar com os desafios associados à sua



prática profissional diária, promovendo o seu bem-estar psicossocial para que, consequentemente, possam contribuir para um ambiente escolar mais positivo e harmonioso. Os conteúdos abordados incluíram, ainda, questões relacionadas com o estabelecimento de regras e de limites e a importância dos relacionamentos interpessoais no processo de desenvolvimento dos alunos.

Uma vez que uma das problemáticas presentes neste contexto de intervenção se prendia com a indisciplina, a formação teve uma forte componente que visou desenvolver competências e fornecer estratégias e ferramentas para auxiliar o pessoal não docente a gerir as situações de maior tensão e de conflito. Foi também abordado o tema da gestão de stress, de modo a dotar os participantes de estratégias para gerir o stress do dia-a-dia.



Todas as temáticas abordadas nas duas formações (pessoal docente e não docente) visaram melhorar o bem-estar e ajustamento psicossocial, quer das equipas educativas, quer dos

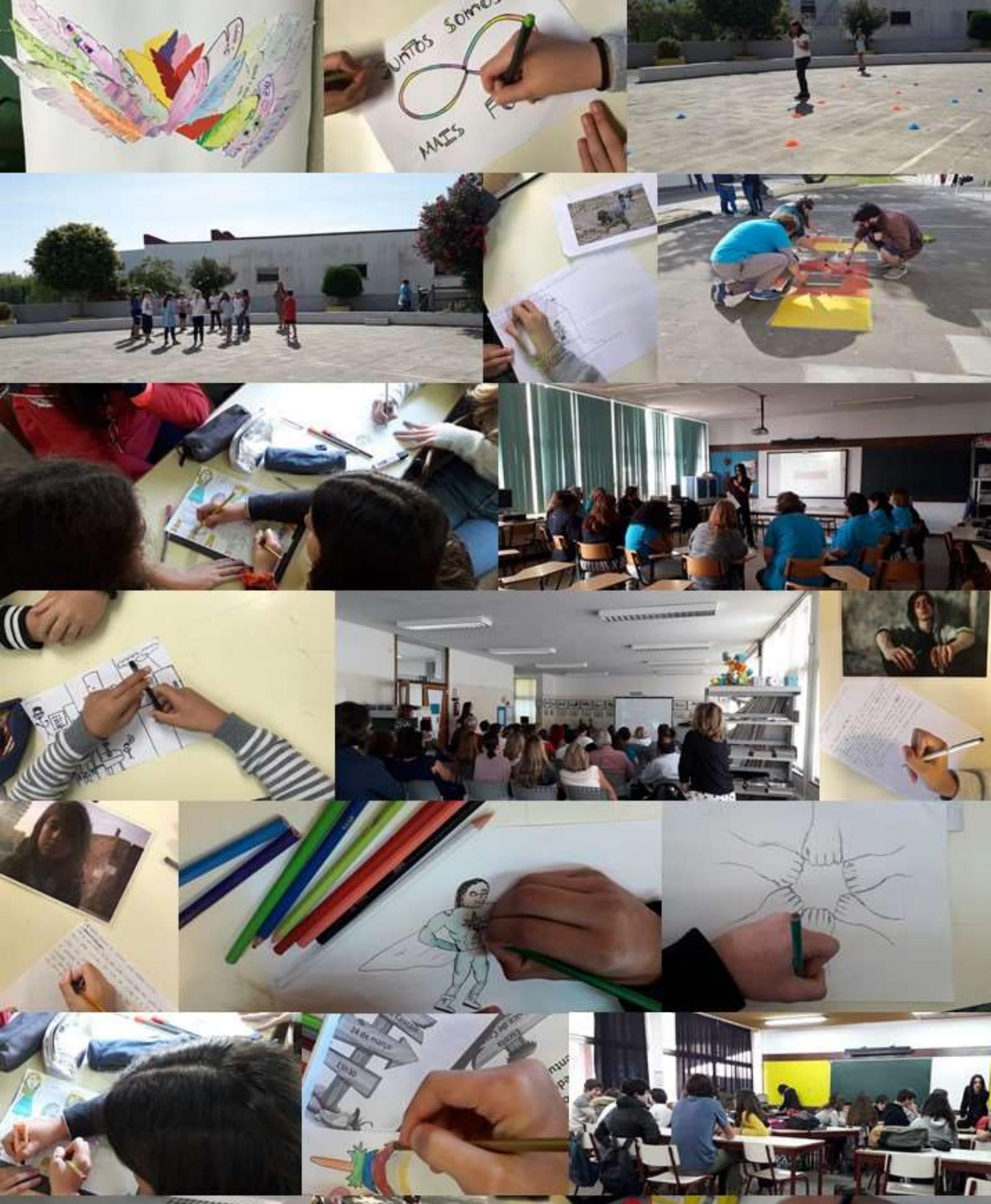
alunos, o que contribuiu fortemente para as dinâmicas que se estabelecem dentro e fora do contexto escolar. As relações humanas enquanto pilar do bem-estar psicossocial, da qualidade de vida e do sucesso acadêmico e profissional são um aspeto fundamental em toda a construção e implementação do projeto e das respetivas atividades.

Componente prática

Uma das necessidades apontadas pelas equipas educativas e pelos alunos prendeu-se com a falta de atividades para ocupar os tempos livres dentro do contexto escolar e, também, os conflitos que frequentemente aconteciam durante os períodos de intervalo entre as aulas. Neste sentido, após a componente teórica, a equipa do projeto acompanhou e supervisionou as aplicações práticas dos conhecimentos adquiridos através de uma intervenção em contexto de recreio, que visou criar mais atividades lúdicas que despertassem o interesse e a motivação dos alunos. Para além disso, as competências adquiridas durante a componente teórica foram consolidadas e aplicadas nas diferentes situações e desafios vivenciados diariamente e que resultam das interações entre alunos, pessoal docente e não docente. As técnicas de gestão de stress e de resolução de problemas através da negociação ou mediação são alguns dos exemplos da aplicação prática dos conhecimentos adquiridos na formação teórica e que foram utilizados no terreno e em tempo real.







Programa de Promoção de Competências Socioemocionais

Programa de Promoção de Competências Socioemocionais

Este Programa foi desenvolvido ao longo de 14 sessões, sendo que a primeira e a última foram de avaliação (inicial e final). As sessões decorreram em contexto de sala aula, com uma periodicidade semanal e com duração de 90 minutos. As primeiras quatro sessões foram dinamizadas pela equipa do projeto, contando com a observação, colaboração e participação dos professores. As sessões seguintes foram desenvolvidas de forma autónoma pelos professores, com a supervisão e apoio da equipa da ASA.

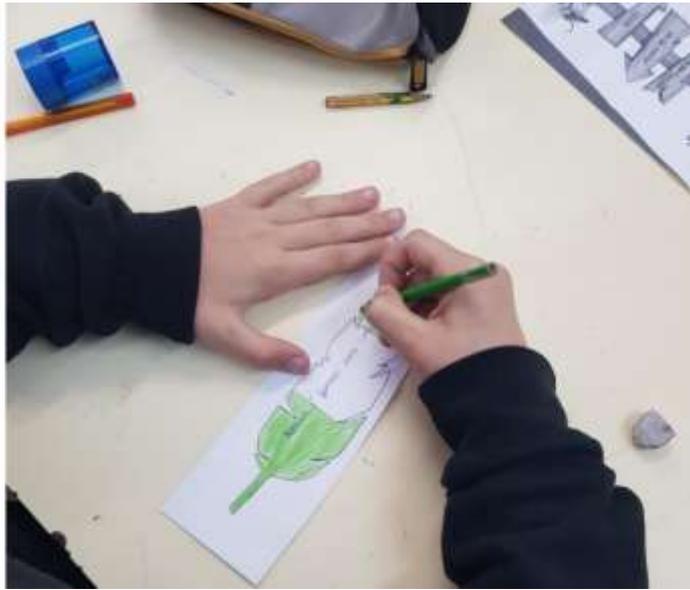
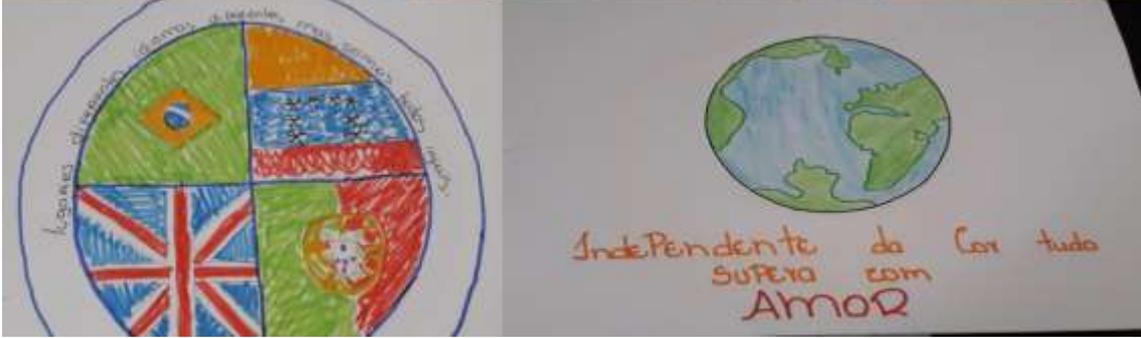
O objetivo geral das sessões prendeu-se com a promoção do envolvimento com a escola, a aprendizagem e as relações interpessoais. Cada uma das sessões era composta por um diálogo inicial, uma atividade de cooperação, uma de conteúdo e uma de debate/reflexão. No final existia uma atividade de relaxamento de carácter opcional. Deste modo, a estrutura das sessões foi a seguinte:

Avaliação inicial		
Tema 1 – Autoconhecimento e literacia emocional		
Sessão 1 Autoconhecimento	Sessão 2 Emoções básicas	Sessão 3 Emoções complexas
Tema 2 – Gestão de emoções		
Sessão 4 Autorregulação	Sessão 5 Emoções e as relações interpessoais – amigos/colegas	Sessão 6 Emoções e as relações interpessoais – pais/professores (adultos – figuras de autoridade)
Avaliação de processo		
Tema 3 – Emoções e resolução de problemas		
Sessão 7 Tempo de lazer e amigos	Sessão 8 Família	Sessão 9 Escola e professores
Sessão 10 Motivação e aprendizagem	Sessão 11 Futuro/Expetativas	Sessão 12 Envolvimento na escola/comunidade
Avaliação final		

Alguns exemplos do trabalho realizado no âmbito desta atividade:







Programa de Promoção de Competências Socioemocionais



Projeto Aventura Artemoção em Cascais



CASCAIS



Aventura Artemoção em Cascais

Sessão nº 1

Tema: Autoconhecimento e literacia emocional

Subtema: Autoconhecimento

Diálogo inicial*	
Duração	20 minutos
	<ul style="list-style-type: none">▪ Apresentação dos alunos e dos técnicos do projeto;▪ Apresentação do projeto e das atividades;▪ Avaliação inicial dos alunos através do questionário “Para mim é fácil”.
Atividade de cooperação**	
Objetivo	--
Duração	--
Material necessário	--
Procedimento	--
Atividade de conteúdo* – “Poema do Eu Sou”	
Objetivo	<ul style="list-style-type: none">▪ Reflexão sobre perspetivas pessoais, personalidade e comportamentos;▪ Aumentar o autoconhecimento;▪ Incentivar a comunicação e partilha entre o grupo;▪ Promover a capacidade de comunicação e de escuta ativa;▪ Promover a autoconsciência.
Duração	50 minutos
Material necessário	Folha com o “Poema do Eu Sou” (anexo 1) e canetas.
Procedimento	<p>É pedido aos participantes que completem as frases que compõem o poema utilizando aspetos pessoais, factos, gostos, desejos/objetivos e fantasias.</p> <p><u>Sugestões de apresentação dos poemas:</u></p> <ul style="list-style-type: none">▪ Cada um dos participantes apresenta o seu poema ao grupo;▪ Recolher os poemas e lê-los para que tentem adivinhar a quem pertence.

Atividade de debate/reflexão*	
Duração	10 minutos
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Como foi ter de escrever algo sobre vocês próprios? Fácil? Difícil? ▪ Acham que é importante conhecerem-se a vocês próprios? Porquê? ▪ Como é que o autoconhecimento tem influência na relação com os outros? 	
Atividade de relaxamento**	
Duração	10 minutos
Material necessário	Nenhum.
<p>Pedir ao grupo para se sentar confortavelmente. Devem colocar uma mão logo acima do umbigo e outra no peito. De seguida, dar as seguintes instruções:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Inspire lenta e profundamente, empurrando o estômago para fora (quando inspirar a barriga vai “para fora”); 2. Diga a palavra “relaxar” interior e silenciosamente antes da expiração; 3. Expire lentamente, deixando que o estômago se contraia (quando expirar, a barriga vai “para dentro”); 4. Repita estes procedimentos de forma completa, 10 vezes consecutivas, com ênfase na respiração lenta e profunda; 5. A expiração deve ser o dobro de tempo da inspiração. Por exemplo: inspirar em 1, 2, 3 e expirar em 1, 2, 3, 4, 5, 6. 	

*obrigatório; ** opcional

Anexo 1 – Poema do Eu Sou

Eu sou _____

Eu pergunto-me _____ (algo que desperte a tua curiosidade)

Eu ouço _____ (um som imaginário)

Eu vejo _____ (uma visão imaginária)

Eu quero _____ (um desejo)

Eu sou _____

Eu pretendo _____ (algo que pretendes fazer)

Eu sinto _____ (um sentimento relevante)

Eu toco _____ (um toque imaginário)

Eu preocupo-me _____ (algo que te preocupa)

Eu choro _____ (algo que te deixa triste)

Eu sou _____

Eu compreendo _____ (alguma coisa verdadeira)

Eu digo _____ (algo em que acreditas)

Eu sonho _____ (algo com que sonhas)

Eu tento _____ (uma coisa em que te esforces)

Eu espero _____ (uma coisa que queres muito)

Eu sou _____

Aventura Artemoção em Cascais

Sessão nº 2

Tema: Autoconhecimento e literacia emocional

Subtema: Emoções básicas

Diálogo inicial*	
Duração	5/10 minutos
<ul style="list-style-type: none">▪ Relembrar os conteúdos trabalhados na sessão anterior;▪ Esclarecer possíveis dúvidas ou questões;▪ Familiarizar os participantes com os tipos de emoções existentes (básicas e complexas).	
Atividade de cooperação** – “Atravessar a Linha”	
Objetivo	<ul style="list-style-type: none">▪ Incentivar a partilha entre o grupo;▪ Refletir sobre o conceito de diversidade;▪ Promover a aceitação, respeito e igualdade;▪ Refletir sobre os preconceitos;▪ Refletir sobre as emoções.
Duração	25 minutos
Material necessário	Fita ou giz (no caso de ser um espaço exterior).
Procedimento	<ol style="list-style-type: none">1. Estabelecer uma linha divisória, com todos os participantes reunidos num dos dois lados. Demarcar a linha divisória com um giz ou uma fita;2. Iniciar a dinâmica com declarações que possam demonstrar que são comuns as diferenças entre pessoas em diversos aspetos como interesses, características, gostos, ideais, preferências, etc.;3. Em seguida abrir espaço para uma reflexão sobre os preconceitos que podem acompanhar a diversidade, com frases como: “Se já te sentiste discriminado, atravessa a linha...”; “Se já te sentiste incompreendido na tua família, atravessa a linha...”; “Se já te sentiste incompreendido na tua escola, atravessa a linha...”; “Se já te sentiste incompreendido pelos teus amigos, atravessa a linha...”; “Se não estás satisfeito com alguma coisa na tua aparência, atravessa a linha...”; “Se te sentes tímido ou inseguro, atravessa a linha...” “Se já alguma vez sentiste que não foste respeitado pelos colegas, atravessa a linha...” “Se já alguma vez sentiste que não foste respeitado pelos adultos, atravessa a linha...”; <p>No final deve refletir-se com o grupo sobre a importância de saber respeitar os outros.</p>

Atividade de conteúdo* – “Reconhecer as Tuas Emoções”	
Objetivo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Refletir sobre a origem das emoções e sua expressão, recorrendo a um acontecimento significativo; ▪ Proporcionar momentos de expressão e partilha de emoções; ▪ Explorar o papel das emoções nos comportamentos.
Duração	30 minutos
Material necessário	Ficha de trabalho (anexo 2) e canetas.
Procedimento	Cada participante preenche uma ficha recorrendo à memória de uma situação que tenha sido significativa para si e reflete sobre as emoções que sentiu e como agiu perante estas.
Atividade de debate/reflexão*	
Duração	15 minutos
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Explorar as possíveis dificuldades que surjam na identificação das emoções ou na associação das mesmas a determinadas situações; ▪ Refletir sobre a importância das emoções no dia-a-dia; ▪ Refletir sobre a forma como as emoções afetam o comportamento; ▪ Refletir sobre as consequências dos nossos comportamentos.
Atividade de relaxamento**	
Duração	10 minutos
Material necessário	<p>Dispositivo de som onde se possa colocar a tocar uma música de fundo, que transmita calma e tranquilidade.</p> <p>Por exemplo: https://www.youtube.com/watch?v=pWjmpSD-ph0</p>
<p><u>O técnico deve fornecer as seguintes instruções aos participantes:</u></p> <p>Exercício 1: Devagar, façam movimentos com a cabeça: primeiro para a frente, como se fossem encostar o queixo na base do pescoço; para trás, fazendo o queixo apontar para o teto; para cada um dos lados, como se fossem levar cada orelha ao ombro (atenção: não levantem os ombros, é a cabeça que se move).</p> <p>Exercício 2: Sempre devagar, façam movimentos de rotação com a cabeça. Deixem os ombros relaxados. Se ficarem tontos, levem a ponta da língua ao céu-da-boca e apertem.</p> <p>Exercício 3: Façam movimentos circulares de rotação com os ombros, primeiro de trás para frente, depois invertendo a direção.</p> <p>Exercício 4: Em pé, procurem alcançar o teto com as mãos. Tentem sentir os músculos a alongarem-se, especialmente os dos braços e das laterais do tronco. Então, deixem o corpo “cair” para a frente, com as mãos em direção ao solo. Deixem a cabeça relaxada também (não tentem olhar para frente). Depois, devagar, comecem a levantar-se, iniciando sempre pela cintura - a cabeça será a última a voltar à posição ereta.</p>	

*obrigatório; ** opcional

Anexo 2 – Reconhecer as tuas emoções

QUESTÕES	AS TUAS RESPOSTAS
Quando aconteceu a situação?	
O que aconteceu? (Descreve a situação)	
Porque achas que essa situação aconteceu? (Identifica as causas)	
Como te fez sentir a situação, emocionalmente e fisicamente? (Tenta identificar as tuas emoções primárias e secundárias)	
O que te apetecia fazer naquele momento? (Quais eram os teus impulsos?)	
O que fizeste e disseste? (Que comportamentos e ações tiveste como resultado do que sentiste?)	
Como é que as tuas emoções e ações te afetaram mais tarde? (Quais foram as consequências a longo prazo, que resultaram das tuas ações?)	

Aventura Artemoção em Cascais

Sessão nº 3

Tema: Autoconhecimento e literacia emocional

Subtema: Emoções complexas

Diálogo inicial*	
Duração	5 minutos
<ul style="list-style-type: none">▪ Relembrar os conteúdos trabalhados na sessão anterior;▪ Esclarecer possíveis dúvidas ou questões.	
Atividade de cooperação** - “Emoções em ação”	
Objetivo	<ul style="list-style-type: none">▪ Mostrar a capacidade de expressar uma grande variedade de emoções e ser capaz de reconhecer emoções que são expressas por outras pessoas.
Duração	30 minutos
Material necessário	Folha com emoções e locais (anexo 3) e canetas/lápis.
Procedimento	<ul style="list-style-type: none">▪ Dividir o grupo em equipas de dois a seis elementos cada;▪ Fornecer a cada equipa uma lista de emoções (com pelo menos uma emoção diferente para cada participante) e um pedaço de papel que contém o nome de um determinado local;▪ Por exemplo, uma equipa pode receber as emoções feliz, frustrado/a, ciumento/a, assustado/a e o local ser uma pista de bowling;▪ Dar pelo menos 5 minutos a cada equipa para se organizar, analisar a lista e criar um pequeno role play sobre a situação (contendo todas as emoções presentes na lista e tendo em atenção o local determinado);▪ Após os cinco minutos, cada grupo deve apresentar a sua dramatização;▪ No final de cada role play os participantes que estavam a assistir devem tentar adivinhar quais as emoções que estavam a ser representadas. <p>Reflexão:</p> <ul style="list-style-type: none">▪ É fácil para vocês mostrarem as vossas emoções? Porquê?▪ Gostariam que as pessoas que estão à vossa volta mostrassem mais as suas emoções? Ou menos? Porquê?▪ Porque é que é importante que as outras pessoas saibam como vocês se estão a sentir?▪ Existem momentos em que é melhor esconderem o que sentem? Porquê?▪ O que podem fazer para que as outras pessoas percebam melhor como vocês se estão a sentir? (Caso elas não consigam entender pela vossa linguagem corporal)?

Atividade de conteúdo* – “Jogo das Emoções”	
Objetivo	Refletir sobre a expressão das emoções e sua origem.
Duração	40 minutos
Material necessário	Jogo de tabuleiro e dados.
Procedimento	Jogo de dados e tabuleiro. Lançam-se os dados e completa-se a frase com as hipóteses oferecidas em ambos os dados, que se complementam. No tabuleiro avança-se respondendo a questões da mesma índole.
Atividade de debate/reflexão*	
Duração	5/10 minutos
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ No final deve refletir-se com o grupo sobre o jogo, a partilha das emoções e situações, etc. (adaptar a discussão consoante o decorrer da atividade).
Atividade de relaxamento**	
Duração	5/10 minutos
Material necessário	<p>Dispositivo de som onde se possa colocar a tocar uma música de fundo, que transmita calma e tranquilidade. Por exemplo:</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=QgaTQ5-XfMM&list=RD9Q634rbsypE&index=13</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=I7DVd3nwdaw&list=RD9Q634rbsypE&index=4</p>
Procedimento	<p>Pedir aos participantes para se sentarem confortavelmente e fecharem os olhos. Colocar a música a tocar. De seguida, pedir que tentem imaginar um local onde se sintam bem e que seja agradável. Esse local pode ser ao ar livre ou interior, o que interessa é que seja um sítio que suscite sensações positivas e de segurança.</p> <p>Quando esse local estiver definido, pedir ao grupo que tente completá-lo com outras sensações: Qual é a temperatura? Que cheiros sentem? Há algum ruído? E vento? Deixar o grupo ficar a construir esse cenário, mantendo o estado de relaxamento e bem-estar.</p>

*obrigatório; ** opcional

Anexo 3 – Emoções e locais

Parque de skates				
Alegre	Amado	Desconfiado	Descontraído	Frustrado

Sala de aula				
Invejoso	Orgulhoso	Preocupado	Tranquilo	Triste

Cinema depois de assistir a um filme				
Entusiasmado	Arrependido	Assustado	Divertido	Enojado

Loja de desporto no shopping				
Ansioso	Envergonhado	Magoado	Otimista	Paciente

Fila do refeitório na hora de almoço				
Receoso	Sozinho	Stressado	Aborrecido	Cansado

Esplanada de um café com os amigos				
Chocado	Confiante	Furioso	Maravilhado	Irritado

Aventura Artemoção em Cascais

Sessão nº 4

Tema: Estratégias de gestão das emoções

Subtema: Autorregulação

Diálogo inicial*	
Duração	5 minutos
<ul style="list-style-type: none">▪ Relembrar os conteúdos trabalhados na sessão anterior;▪ Esclarecer possíveis dúvidas ou questões.	
Atividade de cooperação** – “Menu das emoções”	
Objetivo	<ul style="list-style-type: none">▪ Explorar o conceito de escolhas/opções e resultados/consequências;▪ Discutir formas ajustadas/desajustadas de expressar as emoções;▪ Explorar a importância de substituir respostas desajustadas por outras mais ajustadas;▪ Discutir o tema da autorregulação e a sua importância.
Duração	30 minutos
Material necessário	Folha com o menu (anexo 4), folha com as emoções (anexo 4.1) e canetas/lápis.
Procedimento	<ul style="list-style-type: none">▪ Iniciar a atividade conversando com o grupo sobre os menus dos restaurantes. Explorar a ideia de que não pedimos sempre a mesma comida, diferentes pessoas pedem diferentes comidas, nem todos os dias nos apetece comer as mesmas coisas, etc.;▪ Explicar que um menu implica opções e que essas mesmas opções nos obrigam a fazer escolhas. Partindo desta ideia, deve conversar-se com o grupo sobre as escolhas poderem ser certas ou erradas (por exemplo, pedir uma sobremesa como prato principal ou comer sempre a mesma comida) e sobre os resultados/consequências que essas escolhas nos podem trazer (positivas ou negativas);▪ Fazer a ligação do assunto das escolhas (utilizando a lógica dos menus/refeições) com as emoções (assunto trabalhado na sessão 2 e 3) e discutir a existência de diversas opções para lidar com as emoções (que podem trazer resultados positivos ou negativos);▪ Depois, deve dividir-se os participantes em grupos de 4 ou 5 elementos e entregar a folha com o menu (anexo 4) e uma emoção (anexo 4.1) a cada um deles;▪ No final pode fazer-se uma breve reflexão sobre a atividade.

Atividade de conteúdo* – “A nossa banda desenhada”	
Objetivo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Utilizar as artes como veículo de expressão emocional; ▪ Promover a expressão emocional e a resolução de problemas; ▪ Fomentar a utilização de estratégias mais ajustada de gestão de emoções; ▪ Promover a capacidade de autorregulação; ▪ Promover o trabalho em equipa, partilha de ideias, opiniões e objetivos.
Duração	40 minutos
Material necessário	Folhas de papel, situações (anexo 4.2) e marcadores/lápis de cor/canetas de feltro ou lápis.
Procedimento	<ul style="list-style-type: none"> ▪ A atividade inicia-se com a divisão dos participantes em grupos de 4 a 5 elementos (ajustar consoante o número total de participantes); ▪ Depois, é dado a cada grupo uma folha com uma situação, que contém uma pequena apresentação do tema que dará origem à história que vai ser criada em formato de banda desenhada; ▪ É pedido aos grupos que se organizem e que decidam quem vai desenhar. Pode ser só um elemento ou podem fazê-lo à vez, o importante é que todos participem nas ideias para a história; ▪ Em seguida, são dados alguns minutos para que os grupos elaborem a história, sempre em formato de banda desenhada.
Atividade de debate/reflexão*	
Duração	10 minutos
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Explorar a importância da autorregulação e o facto de nem sempre conseguimos reagir da forma mais ajustada, deixando-nos conduzir pelos nossos estados emocionais e reagindo de forma mais impulsiva; ▪ Debater com os participantes sobre como foi realizar a atividade e quais as maiores dificuldades que sentiram; ▪ Explorar como se sentiram ao terem de se colocar no lugar de outra pessoa, encarnando a(s) personagem(ens) da história.
Atividade de relaxamento**	
Duração	5 minutos
	<p>Pedir aos participantes que formem um círculo, em pé, e que se virem de modo a que cada um esteja de frente para as costas do próximo. A seguir, pedir para que coloquem as mãos nos ombros da pessoa à sua frente e que comecem a fazer uma massagem suave nos ombros e pescoço dessa pessoa. No final, pode convidar-se os participantes a trocarem de papel, entre quem estava a dar e a receber a massagem.</p> <p><u>Opção:</u></p> <p>Pedir aos participantes que façam o mesmo exercício com o colega que está sentado ao seu lado, sem saírem dos seus lugares e de modo a que um esteja de frente para as costas do outro.</p>

*obrigatório; ** opcional

Menu das Emoções

Expressão da emoção:

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____
7. _____
8. _____

Estratégias ajustadas para lidar com a emoção:

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____
7. _____

Anexo 4.1. – Emoções

Raiva	Inveja
Ansiedade	Mágoa
Frustração	Vingança
Tristeza	Fúria
Medo	Vergonha
Arrependimento	Desilusão

Anexo 4.2. – Situações (Banda Desenhada)

A namorada do Francisco terminou a relação com ele depois de quase um ano de namoro. Quando terminaram a relação ele sentiu-se (escolham a emoção) e...

O Rui ligou para o seu amigo para o convidar para sair. O amigo agradeceu o convite, mas disse que não podia porque tinha que estudar. Nesse dia o Rui encontrou-o na rua com outros amigos. O Rui sentiu-se (escolham a emoção) e...

Disseste algo que fez uma amiga sentir-se verdadeiramente mal. Na verdade, não era a tua intenção, estavas apenas a brincar, mas ela ficou muito magoada. Ao aperceberes-te da reação dela, tu...

Queres muito ir a uma festa de aniversário, mas os teus pais dizem que não tens idade para festas desse tipo. Todo o teu grupo de amigos vai e tu pensas como é que é possível que os teus pais não percebam a importância que isso tem para ti, o que faz com que te sintas (escolham uma emoção) e por isso...

Estás numa aula e a tua turma está a portar-se muito mal. O professor já chamou várias vezes à atenção, mas não está a ter sucesso. De repente o teu professor manda-te para a rua e tu...

Os teus colegas estão sempre a gozar contigo e a arranjar confusões, especialmente durante os intervalos. Estás a ficar cada vez mais irritado e sentes muita ansiedade todos os dias de manhã antes de ires para a escola. Sabes que tens de tentar resolver a situação e por isso...

Aventura Artemoção em Cascais

Sessão nº 5

Tema: Estratégias de gestão das emoções

Subtema: Emoções e as relações interpessoais – amigos/colegas

Diálogo inicial*	
Duração	5/10 minutos
	<ul style="list-style-type: none">▪ Relembrar os conteúdos trabalhados na sessão anterior;▪ Esclarecer possíveis dúvidas ou questões;▪ Introduzir o tema das relações interpessoais e a sua importância, focando no relacionamento entre amigos e/ou colegas.
Atividade de cooperação** – “Logotipo de Turma”	
Objetivo	<ul style="list-style-type: none">▪ Promover a cooperação e espírito de grupo;▪ Promover a comunicação interpessoal, escuta ativa e trabalho em equipa;▪ Promover a criatividade.
Duração	30 minutos
Material necessário	Folhas de papel e lápis de cor/marcadores/canetas de feltro.
Procedimento	<ul style="list-style-type: none">▪ É pedido aos participantes que se dividam em grupos de 4 a 5 elementos (ou em alternativa, que trabalhem todos em conjunto) e que pensem num logotipo e num slogan para a sua turma;▪ Deve explicar-se que as cores utilizadas na construção do logotipo devem ter alguma ligação com emoções que os participantes associem à turma e/ou que a caracterizem;▪ Os participantes devem trabalhar de forma organizada, ouvindo as diferentes opiniões e alcançando um consenso sobre o trabalho a realizar;▪ Um dos elementos deve apresentar o produto final, explicando como foi o processo (se todos souberam ouvir, se houve respeito pelas opiniões de todos, como tomaram decisões, etc.); <p>No final, pode pedir-se ao grupo para apontar as dificuldades sentidas e para refletir sobre elas.</p>
Atividade de conteúdo* – “Gostaria que tu...”	
Objetivo	<ul style="list-style-type: none">▪ Refletir sobre as reações emocionais e adequar a sua expressão;▪ Promover a capacidade empática;▪ Refletir sobre a forma de expressar os nossos pensamentos e sobre o efeito das nossas palavras nos outros;▪ Promover respostas comportamentais ajustadas;▪ Desenvolver competências de comunicação.
Duração	40 minutos

Material necessário	Cartões com as críticas escritas (anexo 5).
Procedimento	<ul style="list-style-type: none"> ▪ No início da atividade fornecem-se cartões com críticas como: “Tu não deixas os outros falarem”, “Tu chateias-me muito”, “Tu não és muito bom a matemática, pois não?”; ▪ Pede-se aos participantes que respondam às frases nos cartões e que reflitam sobre como reagiriam a essa situação; ▪ De seguida pede-se a cada participante que diga aos outros (a pares) como preferia que lhe dissessem essas mesmas críticas ou outras expressões/attitudes, completando, para isso, a frase do título (“Gostaria que tu...”).
Atividade de debate/reflexão*	
Duração	5/10 minutos
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Debater com os participantes como foi realizar a atividade e quais as maiores dificuldades que sentiram; ▪ Refletir sobre as diferentes formas de nos expressarmos e como podemos ajustar a forma como dizemos as coisas.
Atividade de relaxamento**	
Duração	5/10 minutos
Material necessário	<p>Dispositivo de som onde se possa colocar a tocar uma música de fundo, que transmita calma e tranquilidade. Por exemplo:</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=QgaTQ5-XfMM&list=RD9Q634rbsypE&index=13</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=17DVd3nwdaw&list=RD9Q634rbsypE&index=4</p>
Procedimento	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Deve pedir-se aos participantes que se sentem confortavelmente, que fechem os olhos e que pensem naquilo que estão a sentir. Pode colocar-se perguntas como: <ul style="list-style-type: none"> ○ “O que é que vos preocupa?” ○ “Em que parte do corpo é que sentem essa preocupação? Na garganta? No coração? Na barriga? Nas pernas?” ...; ▪ Depois, pede-se aos participantes que foquem a sua atenção nos pés e na forma como os sentem sobre o chão. “Pesados? Duros? Quentes? Frios?”; ▪ Posteriormente, o(a) técnico(a) deve pedir-lhes para focarem a sua atenção em sentir a sua respiração e ajudá-los a fazer algumas respirações profundas. Deve pedir-lhes para contarem até dois para inspirar e até quatro para expirar e para sentirem como o ar frio entra pelo seu corpo e como sai quente pela sua boca; ▪ Por fim, o(a) técnico(a) deve pedir que os participantes abram os olhos e que se levantem lentamente, não fazendo movimentos bruscos.

*obrigatório; ** opcional

Anexo 5 – Críticas

“Tu não deixas os outros falarem!”

“Tu chateias-me muito...”

“Tu não és muito bom a matemática, pois não?”

“Tu só sabes gritar!”

“Cala-te, que já não te posso ouvir!”

“Tiveste má nota porque és burro(a)!”

“Não serves para nada!”

“Não consegues dizer nada de jeito!”

“Estás sempre a interromper toda a gente!”

“Tens a mania que és melhor do que os outros!”

Aventura Artemoção em Cascais

Sessão nº 6

Tema: Estratégias de gestão das emoções

Subtema: Emoções e as relações interpessoais – Pais/Professores (adultos/figuras de autoridade)

Diálogo inicial*	
Duração	5/10 minutos
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Relembrar os conteúdos trabalhados na sessão anterior; ▪ Esclarecer possíveis dúvidas ou questões. 	
Atividade de cooperação** – “Comunicar com o outro”	
Objetivo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Explorar a comunicação com os outros (adequada <i>versus</i> desadequada); ▪ Saber escutar sem interromper, processo de escuta ativa e respeito pelo tempo de intervenção dos outros; ▪ Refletir sobre o respeito pelos outros.
Duração	20 minutos
Material necessário	Nenhum.
Procedimento	<p>Pede-se a três voluntários para saírem da sala por uns momentos. É-lhes pedido que pensem numa história que terão de contar quando regressarem (ou é dada a história). Entretanto, combina-se com os outros participantes que ficaram na sala, e irão assistir à história, a forma de atuação perante os colegas que contam a história:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ 1º Voluntário: não se ouve o que ele diz e fala-se para o lado... burburinho. ▪ 2º Voluntário: todo o grupo se encontra em silêncio, mas ninguém mantém o contacto visual. ▪ 3º Voluntário: olhar intrusivo de “alto a baixo”. <p>Entra um jovem de cada vez e conta a sua história. Só após terem entrado os três elementos se reflete sobre o que esteve em causa.</p> <p><u>Reflexão:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Refletir sobre o que os voluntários sentiram face ao comportamento dos restantes participantes, e sobre as maiores dificuldades experienciadas na realização deste exercício; ▪ Refletir, com os participantes que estavam a assistir, o que é que estes sentiram ao terem de se comportar de forma desajustada enquanto um dos voluntários se encontrava a contar a história;

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pode ainda refletir-se sobre, por exemplo, o que o professor sente quando não é ouvido pelos alunos ou quando é sistematicamente interrompido; ▪ Explorar a importância de nos conseguirmos colocar no lugar dos outros.
Atividade de conteúdo* – “Revelações em Família”	
Objetivo	Refletir sobre os relacionamentos familiares e estimular a consciência e expressão emocional.
Duração	45 minutos
Material necessário	Nenhum.
Procedimento	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Os participantes são convidados a imaginar-se em casa com os pais/familiares ou na escola com os professores/assistentes operacionais, tendo algo para lhes dizer acerca de um acontecimento do passado, presente ou futuro e devem escrever essa situação numa folha; ▪ De seguida, as folhas são todas recolhidas, baralhadas e são tiradas à sorte duas ou três situações para serem dramatizadas; ▪ A seguir, são pedidos voluntários (um representa o participante e os outros os pais/familiares/professores/etc. envolvidos) para dramatizar a situação que foi sorteada (ajustar o número de pessoas consoante as personagens envolvidas na história); ▪ Utiliza-se a disposição teatral para a dramatização. Após a observação da cena, convida-se o grupo a repensá-la e a fazer uma segunda dramatização consoante a nova perspetiva. <p><u>Variante:</u></p> <p>Os participantes são convidados a imaginar-se em casa com os pais/familiares, tendo algo para lhes dizer acerca de um acontecimento do passado, presente ou futuro. (Pausa de 30 segundos)</p> <p>A situação que cada participante imaginou (escolhendo um ou dois voluntários), é dramatizada por três colegas em que um representa o participante e os outros os pais ou familiares envolvidos.</p> <p>Utiliza-se a disposição teatral para a dramatização. Após a observação da cena, convida-se o participante a repensá-la e a participar numa segunda dramatização consoante a nova perspetiva.</p>
Atividade de debate/reflexão*	
Duração	5/10 minutos
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Explorar as dificuldades sentidas na realização da atividade; ▪ Debater com os participantes a temática dos relacionamentos familiares.

Atividade de relaxamento**	
Duração	5 minutos
<p>▪ Pede-se aos participantes para se sentarem confortavelmente nas cadeiras previamente dispostas em círculo (se não for possível, pedir que permaneçam sentados nos seus lugares na sala de aula);</p> <p>▪ De seguida, devem dar-se as seguintes indicações: “Fechem os olhos e concentrem a atenção em vocês próprios. Sintam a respiração tranquila e sigam o seu fluxo natural: inspirem e expirem (pausa de 1 minuto). Agora sintam o peso dos pés apoiados no chão (pausa de 20 segundos) ... também as pernas estão pesadas e relaxadas (breve pausa). Agora, sintam o peso da bacia (breve pausa) ... também a coluna e o peito estão pesados e relaxados (breve pausa). As costas estão relaxadas (breve pausa). Sintam os braços relaxados até às mãos (breve pausa) ... por fim, o pescoço está relaxado e a cabeça está pesada (breve pausa). Sintam todo o vosso corpo calmo e relaxado ... a respiração é fluída e profunda”. Quando estiver concluída esta fase, o técnico fica em silêncio durante alguns momentos para dar a possibilidade a todos os participantes de entrarem em contacto consigo mesmos e aliviarem a tensão. Depois, o técnico dá as indicações finais: “Procurem memorizar esta sensação de serenidade para que vos faça companhia quando despertarem (breve pausa). Podem abrir os olhos, sem pressa, e mover lentamente as mãos... e os pés... e espreguiçar-se como se estivessem a acordar”. É importante que o técnico utilize um tom de voz calmo e pronuncie as palavras com lentidão, experimentando, ele próprio, uma sensação de calma enquanto fala e dá as indicações, de forma a influenciar positivamente o estado de relaxamento dos participantes.</p> <p>Poderá utilizar uma música de fundo no decorrer da atividade.</p>	

*obrigatório; ** opcional

Aventura Artemoção em Cascais

Sessão nº 7

Tema: Emoções e resolução de problemas

Subtema: Tempo de lazer e amigos

Diálogo inicial*	
Duração	5 minutos
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Relembrar os conteúdos trabalhados na sessão anterior; ▪ Esclarecer possíveis dúvidas ou questões. 	
Atividade de cooperação** – “A carta”	
Objetivo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Promover a identificação e a compreensão das emoções por parte dos participantes, associando-as a situações da vida real; ▪ Explicar a importância da empatia como um ingrediente fundamental do estabelecimento de relações interpessoais equilibradas e estáveis; ▪ Desenvolver o raciocínio crítico; ▪ Promover a capacidade de resolução de problemas.
Duração	30 minutos
Material necessário	Fotografias de diversas situações relacionadas com os jovens e a sociedade (por exemplo, trabalho infantil, drogas, novas tecnologias, situações de pobreza, guerra, etc., sendo que estes temas devem ser adequados à idade dos participantes que se encontram inseridos no grupo).
Procedimento	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Deve dividir-se os participantes em grupos de 4 a 5 elementos e entregar-se uma imagem a cada um dos grupos; ▪ Os grupos devem refletir em conjunto sobre a imagem, identificar as emoções presentes e escrever uma breve carta dirigida à(s) pessoa(s) que aparece(m) na mesma. <p><u>Reflexão:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Refletir com os participantes acerca da dificuldade que sentiram em identificar emoções associadas a situações da vida real; ▪ Abordar o facto de existirem situações de vida difíceis (como a guerra ou o trabalho infantil) e tentar que os participantes se coloquem na posição de quem vive essas situações, procurando estimular a sua capacidade empática.

Atividade de conteúdo* – “O consultório”	
Objetivo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Analisar a capacidade de acolher e apoiar os outros na resolução de problemas; ▪ Refletir sobre as modalidades de reação às situações e expressar estados de espírito; ▪ Estimular a capacidade de resolução de problemas.
Duração	40 minutos
Material necessário	Nenhum.
Procedimento	<ul style="list-style-type: none"> ▪ O(a) técnico(a) vai expor um problema à sua escolha (que pode estar na lista fornecida ou ser criado na altura da atividade) e os restantes participantes vão escutar com atenção; ▪ Quando o(a) técnico(a) acabar de falar, os restantes membros do grupo podem fazer as perguntas que acharem pertinentes para uma melhor compreensão da situação apresentada (os pormenores ficam ao critério do técnico); ▪ Por fim, os participantes vão aconselhar o(a) técnico(a), sugerindo estratégias para a resolução do problema apresentado. <p>Sugestões para o(a) técnico(a):</p> <p>Possíveis temas de discussão: Bullying, traição, violência no namoro, gravidez na adolescência, consumo de substâncias, dependência das novas tecnologias e riscos associados, etc.;</p> <p>Possíveis problemas a serem colocados pelo(a) técnico(a) – ajustar os temas consoante as idades/as características dos grupos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Ninguém gosta de mim! Não tenho amigos! ▪ O que é que eu tenho de errado para o meu namorado me ter trocado por outra? ▪ Os meus pais tratam-me como se fosse criança! O que devo fazer? ▪ Só me apetece desaparecer! Toda a gente me bate na escola! ▪ Eu sou mesmo irritante... mereço tudo o que me estão a fazer! ▪ Toda a gente me diz para deixar o meu namorado... mas se ele me bate é porque a culpa é minha. Não percebo porque é que ninguém concorda comigo! Ele diz que gosta muito de mim. ▪ Todos os meus amigos fumam e eu acho que isso está errado. No entanto, já me sinto um bocadinho fora do grupo porque nunca quero fumar com eles. Já não estou a conseguir arranjar mais desculpas para não fumar e eles cada vez gozam mais comigo. Não sei o que fazer. ▪ Estou farto de ouvir que sou viciado no Fortnite/GTA. Eu não percebo porque dizem que sou viciado porque na verdade não passo assim tanto tempo no computador... é verdade que tenho adormecido de manhã nas aulas, mas isso é porque as aulas são chatas, nada tem a ver com o passar as noites a jogar. Até porque isso não é assim tanto tempo!

Atividade de debate/reflexão*	
Duração	5/10 minutos
<ul style="list-style-type: none"> ▪ A reflexão deve ser realizada no decorrer da sessão, aproveitando a troca de ideias e de sugestões entre os participantes; ▪ Depois pode ser realizada uma reflexão final sobre as relações de amizade entre os jovens, os tempos de lazer e a resolução de problemas comuns neste contexto. 	
Atividade de relaxamento**	
Duração	5/10 minutos
<p>O Exercício para Acalmar a Respiração foi adaptado da antiga disciplina do yoga. É uma técnica muito eficiente para alcançar rapidamente um profundo estado de relaxamento.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Respirando pelo abdómen, inspira lentamente pelo nariz enquanto contas até cinco (conta lentamente "um ... dois ... três ... quatro ... cinco" enquanto inspiras); 2. Faz uma pausa e sustém a respiração enquanto contas até cinco; 3. Expira lentamente, pelo nariz ou pela boca, conta até cinco (ou até mais, se demorar mais tempo). Certifica-te de que estás a expirar completamente; 4. Ao expirares completamente, respira duas vezes no ritmo normal e repete as etapas de 1 a 3; 5. Continua o exercício durante pelo menos três a cinco minutos. Isto deve envolver passar por pelo menos dez ciclos de inspirar – suster – expirar. Ao continuar o exercício, repara que podes contar mais quando expiras, do que quando inspiras. Permite que essas variações na tua contagem ocorram (se ocorrerem), naturalmente, e apenas continua com o exercício até um máximo de cinco minutos. Lembra-te de ter duas respirações normais entre cada ciclo. Se eventualmente te começares a sentir tonto(a) enquanto praticas este exercício, para por trinta segundos e recomeça novamente; 6. Durante todo o exercício, mantém a respiração suave e regular, sem engolir respirações ou expirar repentinamente; 7. Opcional: sempre que expirares, podes dizer: "Relaxa", "Calma", "Solta" ou qualquer outra palavra ou frase relaxante de forma silenciosa para ti mesmo. Permite que todo o teu corpo se solte ao fazeres isto. Se continuares assim todas as vezes que praticares este exercício, eventualmente, apenas ao dizer a tua palavra relaxante já irás sentir um estado de relaxamento leve. 	

*obrigatório; ** opcional

Aventura Artemoção em Cascais

Sessão nº 8

Tema: Emoções e resolução de problemas

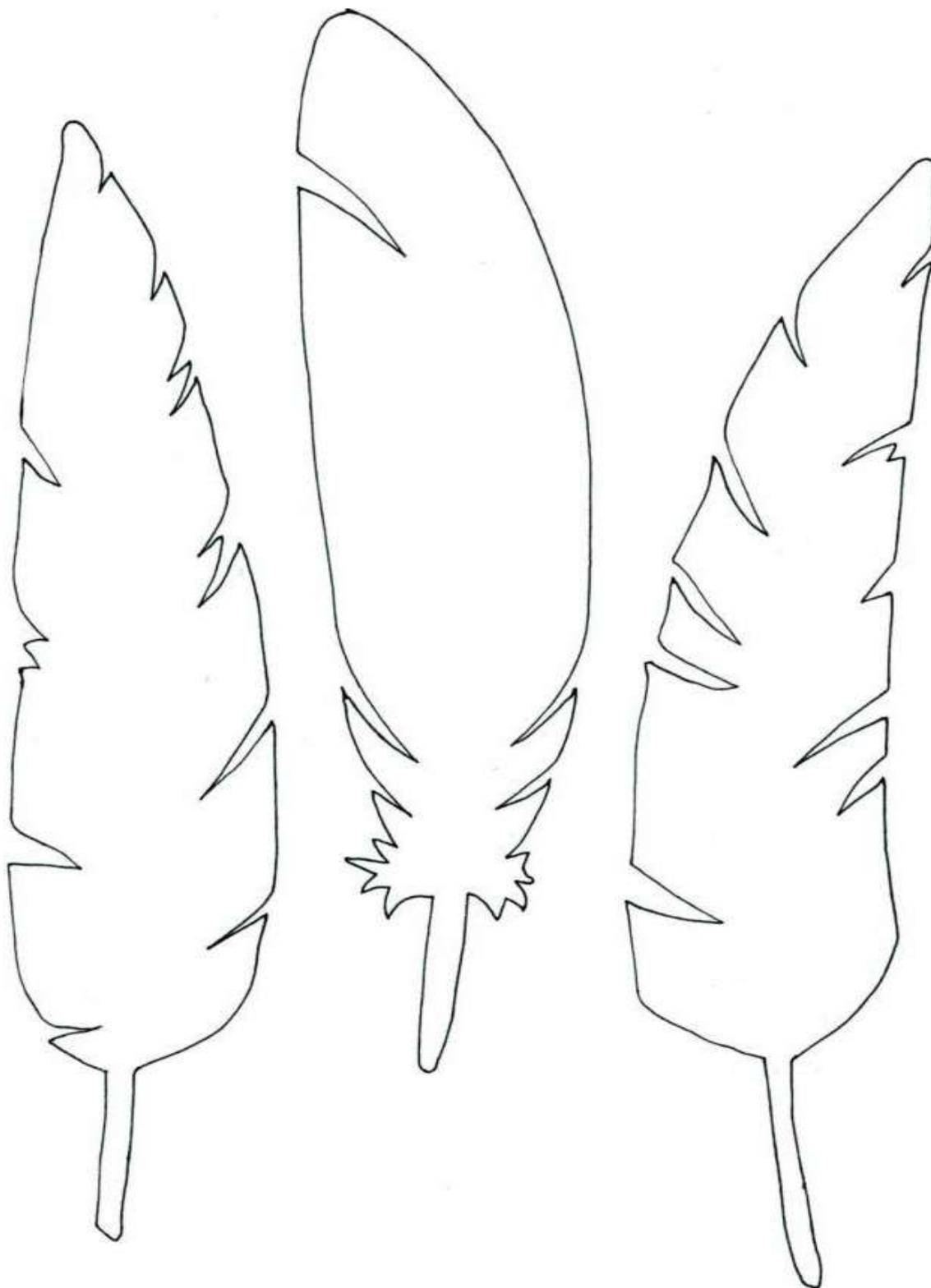
Subtema: Família

Diálogo inicial*	
Duração	5/10 minutos
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Relembrar os conteúdos trabalhados na sessão anterior; ▪ Esclarecer possíveis dúvidas ou questões; ▪ Introduzir o tema da educação escolar e da educação familiar, dos valores passados quer pela escola, quer pela família.
Atividade de cooperação** – “Nas asas da educação”	
Objetivo	Envolver a comunidade escolar e encarregados de educação num projeto colaborativo.
Duração	30 minutos
Material necessário	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Template</i> com as penas para distribuir pelos alunos, professores e assistentes operacionais (anexo 6) e pelos encarregados de educação (anexo 7), lápis de cor, canetas de feltro, lápis, canetas e tesoura.
Procedimento	<p>No seguimento do diálogo inicial, esta atividade deve iniciar-se com uma introdução ao tema da educação (contexto escolar e familiar). A atividade irá decorrer da seguinte forma:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Em primeiro lugar, deve distribuir-se uma pena para cada aluno (anexo 6); ▪ Cada participante deve escrever uma mensagem sobre o tema da atividade¹ na pena que lhe foi entregue e deve decorá-la utilizando as canetas de feltro e os lápis de cor; ▪ Cada professor deve, também, participar na atividade através da decoração de uma das penas (o <i>template</i> é fornecido também aos professores); ▪ Deve explicar-se aos alunos que os encarregados de educação também vão participar nesta atividade e que, por isso, cada aluno irá levar para casa uma folha (anexo 7) que contém duas penas e uma breve explicação do objetivo da atividade. Na sessão seguinte deste programa, os alunos devem devolver as penas que levaram para casa (ou podem entregar ao diretor de turma à medida que os encarregados de educação forem terminando a atividade); ▪ No final, deve explicar-se ao grupo que as penas serão todas recolhidas pela equipa da Aventura Social – Associação para que seja construído um mural que vai conter a contribuição dos alunos, encarregados de educação, professores e assistentes operacionais; <p>¹O tema para decoração/pintura das penas (e para a mensagem) é o seguinte: <u>Educar é...</u></p>

	Nota: A equipa da Aventura Social irá distribuir o <i>template</i> pelos restantes professores que não participam na atividade em contexto de sala de aula e pelos assistentes operacionais.
Atividade de conteúdo* – “O Extraterrestre”	
Objetivo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Refletir sobre o conceito de família; ▪ Promover a capacidade de reflexão e de análise crítica; ▪ Promover o trabalho em equipa, a capacidade de resolução de problemas e a partilha de ideias e opiniões.
Duração	40 minutos
Material necessário	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Folhas A4 e canetas/lápis.
Procedimento	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Devem dividir-se os participantes em grupos de 4 a 5 elementos e deve entregar-se uma folha A4 a cada grupo; ▪ É explicado que os grupos se encontraram com um extraterrestre (ET) acabado de chegar à terra e ao qual terão de explicar o conceito de família. O(a) técnico(a) pode optar por dizer que o ET vem de um planeta onde não existem famílias ou onde o conceito de família é diferente. Aqui fica ao critério da pessoa em questão, existindo espaço para ser criativo/a; ▪ Cada grupo deve trabalhar em conjunto para explicar da melhor forma possível este conceito ao ET; ▪ Depois de trocarem ideias, cada grupo deve apontar numa folha a informação que considerar importante para depois ser partilhada com os restantes grupos.
Atividade de debate/reflexão*	
Duração	5/10 minutos
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Discutir com os grupos o que acharam da atividade e quais as maiores dificuldades que sentiram; ▪ À medida que os grupos forem apresentando as suas definições do conceito de família, deve-se ir discutindo entre todos os participantes as principais ideias a reter referentes às informações partilhadas; ▪ Debater com os alunos a importância da família e dos valores que esta nos transmite.
Atividade de relaxamento**	
Duração	5 minutos
<p>Em primeiro lugar deve pedir-se aos participantes que se sentem numa posição confortável, com as costas bem apoiadas na cadeira. Depois devem dar-se as seguintes indicações:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Respirem lenta e profundamente; 2. De seguida, levantem as sobrancelhas, sintam a tensão na zona da testa e de seguida relaxem; 3. Levantem os ombros em direção às orelhas, mantendo a tensão e relaxem; 4. Fechem a boca e sintam a tensão no maxilar, e relaxem; 5. Observem o vosso corpo, e pressionem as zonas nas quais sentem tensão e depois relaxem; 6. Terminem o exercício com algumas respirações profundas. 	

*obrigatório; ** opcional

Anexo 6 – *Template* “Penas” (alunos, professores e assistentes operacionais)



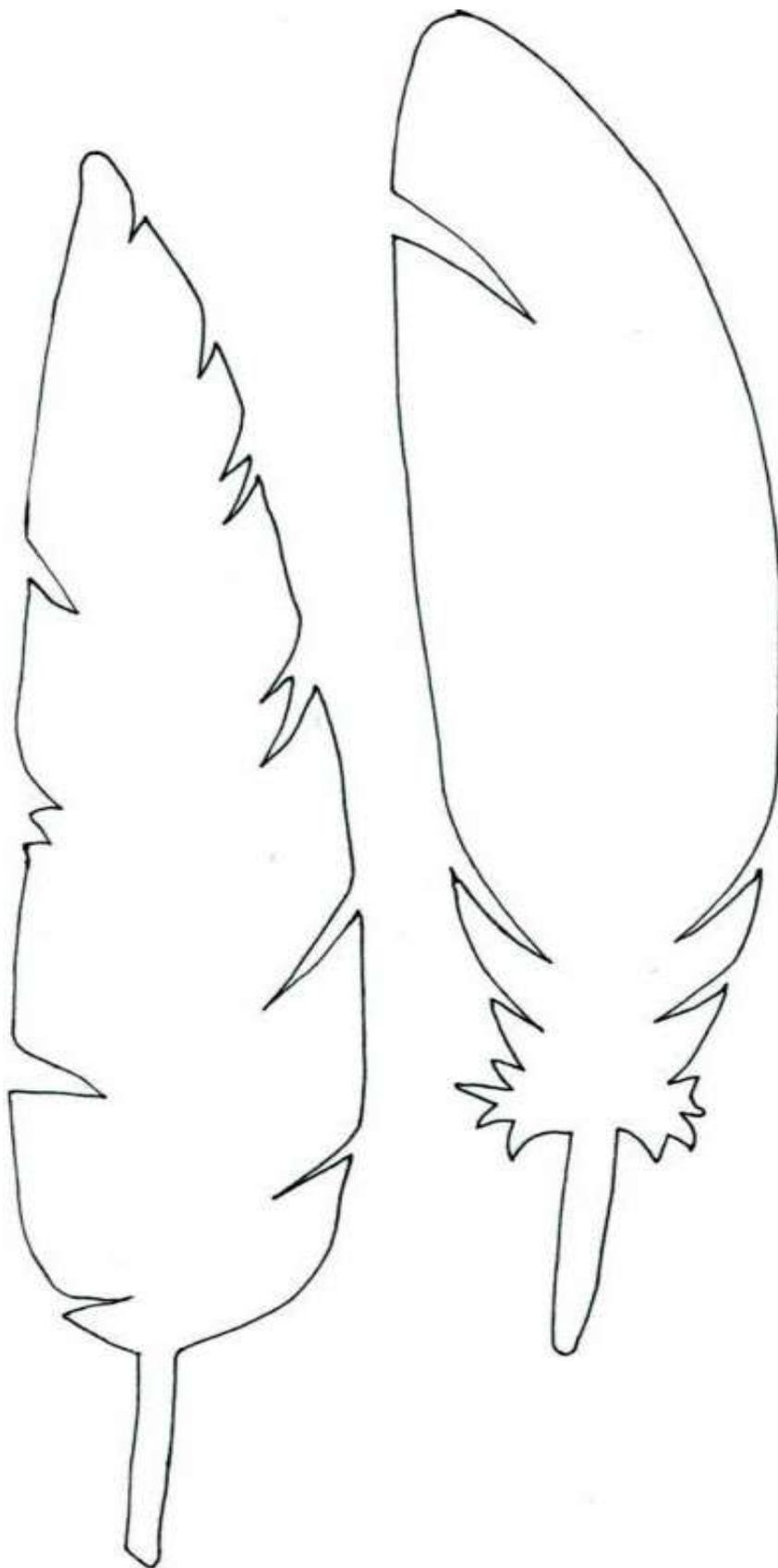
Anexo 7 – Template “Penas” (encarregados de educação)

Esta atividade está inserida no âmbito do *Projeto Aventura Artemoção em Cascais* que está a decorrer no agrupamento de escolas de Cascais. As atividades estão a ser desenvolvidas pela equipa da Aventura Social – Associação, juntamente com os alunos, professores e assistentes operacionais.

O objetivo desta atividade em particular é envolver toda a comunidade escolar e os encarregados de educação num projeto colaborativo que dará origem a um mural que será apresentado no final do ano letivo (por isso é importante a participação de todos). O que se pretende é que os encarregados de educação, alunos, professores e assistentes operacionais decorem uma destas penas (à sua vontade) e incluam uma frase sobre o seguinte tema: **Educar é...**

Gostaríamos imenso de contar com a sua participação.

A equipa da Aventura Social – Associação



Aventura Artemoção em Cascais

Sessão nº 9

Tema: Emoções e resolução de problemas

Subtema: Escola e professores

Diálogo inicial*	
Duração	5 minutos
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Relembrar os conteúdos trabalhados na sessão anterior e recolher as “penas” enviadas para casa na sessão nr.º 8; ▪ Esclarecer possíveis dúvidas ou questões; ▪ Introduzir o tema da indisciplina em contexto escolar.
Atividade de cooperação** – “Quadro de ideias”	
Objetivo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Promover o raciocínio crítico, a análise de comportamentos e a delineação de estratégias para alcançar determinado objetivo; ▪ Promover o espírito de grupo e a capacidade de resolução de problemas.
Duração	20/30 minutos
Material necessário	<i>Post-its</i> e canetas/lápis.
Procedimento	<ul style="list-style-type: none"> ▪ A atividade inicia-se com uma pequena reflexão sobre a indisciplina, tentando perceber como é que os participantes se posicionam face a esta temática e se consideram que é uma problemática existente na escola; ▪ Depois, é pedido a cada participante para escrever num <i>post-it</i> uma estratégia para minimizar a indisciplina em contexto escolar; ▪ No final devem recolher-se todos os <i>post-its</i>, ler todas as estratégias sugeridas e refletir sobre elas.
Atividade de conteúdo* – “Estudo de Caso/Role Play”	
Objetivo	Refletir sobre a melhor forma de agir em contexto escolar e repensar atitudes.
Duração	45 minutos
Material necessário	Fotocópias com casos (ajustar os casos às turmas).
Procedimento	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Os casos/conflitos são lidos e dramatizados (escolher o número de casos consoante o tempo disponível); ▪ No final da dramatização analisa-se o comportamento de cada interveniente e oferecem-se alternativas mais construtivas tendo em vista a prevenção do problema apresentado.

Atividade de debate/reflexão**	
Duração	5/10 minutos
Debater os casos apresentados e a importância de procurar alternativas construtivas de resolução de problemas.	
Atividade de relaxamento**	
Duração	5 minutos
<p>Comece o exercício por pedir aos participantes que escolham uma das seguintes afirmações:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Sinto-me calmo(a); ▪ Sinto-me relaxado(a); ▪ O meu corpo está tão leve; ▪ Sinto-me cada vez mais tranquilo(a); ▪ Sinto-me em paz. <p>Em seguida, <u>devem dar-se as seguintes instruções:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Coloquem-se numa posição confortável, com as costas bem apoiadas nas cadeiras; 2. Sintam-se conscientes da sensação física da respiração no vosso corpo; 3. Cada vez que expirarem, digam para vocês mesmos a afirmação que escolheram; 4. Se a vossa afirmação for bastante longa, digam para vocês durante a inspiração e a expiração; 5. Se a vossa mente começar a divagar, não se preocupem, voltem a atenção para a vossa afirmação e continuem o exercício; 6. Para finalizar, voltem a sentir a sensação física da respiração no vosso corpo. <p>Nota: O(a) técnico(a) pode colocar a tocar uma música de fundo que transmita calma e tranquilidade.</p>	

*obrigatório; ** opcional

Anexo 8

O caso do Manuel e do Fernando

Fernando

És o Fernando, um aluno do 9º ano de uma escola do ensino básico. O Manuel é teu colega de turma. É um rapaz inteligente, mas que não gosta de estudar. O Manuel já teve problemas com os professores, pois por vezes responde mal e, com os colegas, por se armar em “rufia” e não permitir que ninguém o contradiga. Embora tenhas chegado à escola apenas este ano, já conhecias o Manuel do bairro onde vives, mas não pertences ao seu grupo.

Há uns dias na discoteca, alguém deu um empurrão a um rapaz e o certo é que uma rapariga acabou por cair em cima de ti. Depois das desculpas, ficaste a falar com ela um bom bocado, pois era muito simpática e agradável e estavas a gostar da sua companhia. De repente, apareceu o Manuel com o seu grupo e, dando-te um encontrão, disse-te que deixasses a sua miúda em paz, e que nem te atrevesse a voltar a falar com ela. Respondeste-lhe que falavas com quem querias e que não forçavas ninguém a falar contigo. Então ele (juntamente com os rapazes do seu grupo), tratou-te mal e começou a empurrar-te. Tu, para evitar males maiores, foste embora.

Na segunda-feira, no primeiro intervalo das aulas, foste ter com o Manuel e desafiaste-o a atrever-se a repetir, agora ali sozinho, o que te tinha dito na discoteca. Ele pôs-se a gozar e, por fim, combinaram encontrar-se no fim das aulas.

Às três da tarde, no descampado que há por trás da escola, lutaram um com o outro. Tu feriste-o num lábio e ele deixou-te com um olho todo pisado. Perdeste, momentaneamente, a visão e ficaste muito assustado. Quando chegaste a casa os teus pais, preocupados, levaram-te ao oftalmologista que, depois de te observar, disse que podias ter ficado cego. Redigiu um relatório e, com base nisso, os teus pais decidiram ir apresentar queixa à polícia.

Tu achas que o Manuel é um tipo que se arma em brigão, não respeita os outros e está a precisar de uma lição. Além disso, achas que foi ele que começou tudo isto. Gostarias de resolver este assunto sem ser preciso levá-lo a Conselho Escolar, desde que ele pedisse desculpa e não voltasse a meter-se contigo nem com os outros.

Gostarias de esquecer o quanto antes este assunto, pois não queres ser identificado como um aluno “desordeiro”, nem causar mais aborrecimentos aos teus pais.

Manuel

És o Manuel, um aluno do 9º ano de uma escola do ensino básico. O Fernando é um novo colega chegado este ano, embora tu já o conhecesses do bairro em que vives. Vem de um colégio privado e, na tua opinião, às vezes arma-se em “engraçadinho” nas aulas e, por isso, não simpatizas muito com ele.

Um dia destes, na discoteca, teve o atrevimento de “se meter” com a tua miúda e é claro que isso tu não permites, nem a ele nem a ninguém. Ao vê-lo, tu e os teus amigos aproximaram-se, cercaram-no e obrigaram-no a sair.

Tu já tinhas esquecido o incidente, mas ele, na segunda-feira na escola, veio ter contigo no recreio e desafiou-te, dizendo se te atrevias (agora que estavas sozinho) a repetir ali na cara dele, o que lhe tinhas dito no outro dia na discoteca, rodeado pelos teus amigos. Marcaram um encontro para as três, à saída das aulas e ali mesmo lutaram perante todos os colegas. Ele feriu-te num lábio, mas tu deixaste-o com um olho todo pisado. Foste agora informado de que os pais dele tinham apresentado queixa na polícia contra ti, pois na opinião do médico, ele por pouco não ficou cego. Tu achas que não foi caso para tanto. Na escola já pensavam em expulsar-vos, mas o psicólogo sugeriu que procurassem resolver o assunto com a equipa de mediação. Tu, embora sem muito interesse, por pensares que já havia pouco a resolver, decides por fim seguir o conselho e recorrer à mediação.

Estás disposto a esquecer tudo o que se sucedeu, mas queres que os pais dele retirem a queixa, que ele deixe a tua miúda em paz e queres evitar que o assunto vá a Conselho Escolar.

O caso do Rúben

O Rúben é um rapaz de 12 anos que sofre de obesidade. Vive com os pais e com a irmã. A família pertence a um nível socioeconómico baixo. O Rúben frequenta o 7º ano de uma escola do ensino básico.

O Rúben queixa-se de ser vítima de ameaças, insultos, perseguições e provocações frequentes por alguns dos seus colegas e de se sentir excluído, ideia que a sua mãe confirma. Por outro lado, o Rúben não demonstra grande vontade em estar em grupo com outros colegas, nem em emagrecer, passando a vida a comer batatas fritas, bolos, entre outros alimentos menos saudáveis.

Segundo a mãe, o rapaz é muito organizado e muito metódico, chegando inclusivamente a ser bastante rígido na concretização de algumas tarefas.

No início do ano corrente, tudo piorou, em particular no recreio, onde são cada vez mais as agressões verbais de que é vítima, por parte dos colegas e, em particular, por alguns colegas de turma. O Rúben sente-se mal com os insultos, teme os recreios e a sua interação com os restantes colegas é praticamente inexistente, tendo dificuldade em enfrentá-los. Quando as agressões ocorrem, são presenciadas por colegas e auxiliares de educação. As suas estratégias são a fuga e a passividade, raramente falando com alguém e isolando-se no recreio, embora já tenha falado com um dos seus professores e com um dos auxiliares, que padece do mesmo problema de saúde que o Rúben e que, por isso mesmo, conseguiu criar com o jovem uma relação de empatia.

Há uns dias, o Rúben foi novamente insultado por colegas da turma, tendo um deles, inclusivamente, usado a força e acabando por lhe bater. O Rúben apareceu em casa com um olho negro e, quando a mãe lhe perguntou o que se havia passado, após breve hesitação, desfez-se em lágrimas e acabou por contar que um dos colegas lhe havia dado um murro, para o provocar. Mediante toda a situação que o filho estava a viver e esta última agressão, a mãe decidiu recorrer ao DT para falar sobre o sucedido e solicitar medidas de resolução. O DT informou que irá falar com a turma e procurar soluções dentro do contexto da problemática.

Coloquem-se no lugar do técnico (que está a conduzir a dinâmica) e simulem uma possível resolução entre o jovem em questão e os colegas.

O caso da Lurdes e do André (Professora/Aluno)

Lurdes (Professora)

André é um miúdo inteligente, que põe questões na aula, mas que é muito agressivo e impertinente. Nota-se que é mais sabido do que os restantes colegas e atua com prepotência e má-criação. Além disso, está sempre a dizer palavrões e a dirigir gestos obscenos a toda a gente.

De início as coisas correram bem entre vocês, não entravam em conflito e mantinham as aparências, mas com o decorrer do ano, ele tornou-se mais malcriado e atrevido.

O conflito maior surgiu quando a turma começou a falar sobre uma excursão no início da aula; avisaste-os de que a aula não era o local adequado para tratar desse assunto e que esperassem pela reunião que iria existir e na qual poderiam colocar todas as suas dúvidas. Mandaste-os calar e começarem a retirar os livros das pastas.

Então, o André disse: “Cale-se! Não estava a falar consigo! Tem sempre de se meter em tudo!”. Falou num tom intolerável, enquanto te fixava com um ar arrogante. Disseste-lhe que saísse da sala e que não toleravas que te falasse daquele modo, nem que se comportasse daquela maneira. Também lhe disseste que irias chamar os seus pais à escola. Então, ele voltou-se e disse: “Você pensa que se vão importar muito com isso? Pode chamar quem quiser, que eu também lhes vou dizer como me tratou”.

Ficaste profundamente irritada, foste até à porta e ouviste-o a chamar-te um nome menos próprio entre dentes. Chamaste os pais que parecem ter compreendido a situação, embora tenham pedido para falar com o diretor para esclarecer o sucedido. Não parece que tenham tomado consciência das péssimas atitudes que o filho assume perante os professores.

Sugeriram-te que participasses a ocorrência ao conselho de turma pois, caso contrário, teria que se proceder disciplinarmente, mas a direção da escola não parece estar muito de acordo com esta solução. Eles pensam que é possível resolver o caso sem chegar a estes extremos, especialmente porque já falta muito pouco para a avaliação e, se o aluno tiver de ir para casa expulso, isso iria quase coincidir com as férias e seria como que uma antecipação das mesmas.

Sentes que estás a ser tratada injustamente. Mas como o que pretendes é ver a situação alterada, acabaste por aceitar a sugestão que fizeram sobre a mediação.

Não queres que se volte a repetir uma situação destas, nem que o aluno te falte ao respeito. Não queres que utilize aquele tipo de vocabulário quando se dirige a ti, embora te seja indiferente o modo como ele fala com os amigos.

André (Aluno)

Davas-te bem com a professora de línguas. Mas à medida que o ano letivo ia avançando ela ia-te chamando à atenção com mais frequência, acusando-te de estares a falar, quando o certo é que todos os outros também estavam na conversa.

Certo dia, quase no fim do trimestre, começaram todos a falar acerca de uma viagem da turma; cada qual propunha locais para onde ir e todos procuravam chegar a um acordo. Quando a professora chegou à aula pediram-lhe que vos deixasse acabar de decidir, mas como é muito intransigente, respondeu que ia muito atrasada no programa e que o melhor era sentarem-se e tirarem os livros das pastas. Não conseguiste conter-te e disseste-lhe o que ela estava mesmo a merecer e que todos os colegas pensavam: que levava sempre a sua avante e que para ela vocês pouco contavam.

Ficou muito irritada e ameaçou chamar os teus pais. Para ti, tanto faz; é altura de perceber que com ela não se pode falar, que está sempre com apartes e ameaças. Para cúmulo, expulsou-te da aula, acusando-te de, ao saíres, lhe teres chamado um nome menos próprio, o que não é verdade, e por acaso o que disseste foi para ti mesmo, de tão irritado que estavas, por ela estar a ser assim tão injusta.

Sentes-te esmagado pela autoridade da professora e, além disso, não consegues perceber porque é que se tem de fazer sempre o que ela diz, sem se ter em conta a opinião dos alunos. Não te agrada o seu tom soberbo e distante e, embora prefiras não ver os teus pais metidos nisto, sabes que eles compreendem muito bem que alguns professores são mesmo impossíveis.

O caso da Maria e da Vanessa (Aluna/Aluna)

Maria

Chamas-te Maria. Tens uma série de amigas na tua turma com quem, desde há três anos, costumavas sair aos fins-de-semana. Sentavas-te, habitualmente, junto da Vanessa embora, por vezes, outras colegas do grupo trocassem de lugar convosco. Desde o início do ano há uma nova colega que passou a fazer parte do grupo: chama-se Sara e é nova na escola. Com este novo elemento passaram a ser cinco no grupo, e como dá número ímpar, ultimamente, calha-te sempre a ti ficares sentada sozinha. Sentes-te cada vez mais ignorada pelo resto do grupo e, muito especialmente, pela Vanessa. O que fez transbordar o copo foi o teres de ir sozinha para casa no fim de aulas, e o facto de há quase uma semana não telefonarem nem te terem feito companhia no fim-de-semana.

Resolveste esclarecer as coisas e chamaste a Vanessa à parte. Falaram um bom bocado e a Vanessa explicou-te que, para ela, nada mudara, a não ser o facto de a Sara ser muito simpática e de todas se darem bem com ela; que tu estavas a ficar cada vez mais esquisita e a podes-te de lado e, como estavas sempre a dar-lhes más respostas, tinham resolvido passar sem ti. A Vanessa acha que o problema está em ti e não nas colegas. Tu ficaste ainda mais irritada e disseste-lhes que daqui em diante também passavas muito bem sem elas, que te esquecessem pois estavam todas combinadas umas com as outras e que, além disso, a Sara era uma intrometida que causava nojo a toda a gente.

Sentes-te incompreendida e magoada por as tuas amigas não se lembrarem de ti no momento em que tu mais precisas delas. Além disso, a Vanessa acha que exageraste, que o caso não é para tanto e que, na realidade, quem se marginalizou foste tu, pois gostavas de mandar no grupo e agora já não o podes fazer.

Vanessa

O teu nome é Vanessa. Tens um grupo de amigas com quem te dás muito bem. Entre elas há uma colega que é especialmente tua amiga, a Maria. Já se conhecem desde a escola primária, e costumam sair juntas e trocar segredos.

No princípio do ano chegou uma colega nova com quem todo o grupo simpatizou; chama-se Sara. Foi aceite por todas desde o início e cada vez partilhavam mais coisas com ela. A Maria, contudo, foi-se pondo cada vez mais à margem do grupo, tornando-se mais esquisita e chata. Tem de se falar sempre com ela de uma forma especial, senão fica ofendida; começou também a dizer que a Sara não é assim tão simpática, que é uma intrometida e que deve sair do grupo. Não percebes porque é que ela reage assim e por que razão, sempre que convidam a Maria, ela põe cada vez mais condições para sair convosco, tais como emprestar apontamentos ou estarem simplesmente um pouco juntas, e a vossa relação está a esmorecer a pouco e pouco.

Um dia destes, de repente, a Maria chamou-te à parte e disse tudo o que tinha a dizer, culpando-vos por tudo e assumindo o papel de desgraçadinha. Ainda tentaste dizer-lhe que para ti nada mudara, que era ela que estava esquisita e que não tinha nada que impor o seu critério em relação à Sara.

Armou-se, então, uma grande confusão e não foi possível chegar a acordo nem entender o que cada uma de vocês pretendia.

Sentes-te incompreendida, não consegues entender qual é, na verdade, o problema, nem por que razão a Maria passou a agir deste modo. Por outro lado, o grupo está a tornar-se muito hostil para com a Maria, e isso custa-te, porque a consideras tua amiga.

Aventura Artemoção em Cascais

Sessão nº 10

Tema: Emoções e resolução de problemas

Subtema: Motivação e aprendizagem

Diálogo inicial*	
Duração	5 minutos
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Relembrar os conteúdos trabalhados na sessão anterior; ▪ Esclarecer possíveis dúvidas ou questões; ▪ Introduzir o tema da motivação e do estabelecimento de objetivos (podemos começar por focar na importância destes conceitos para a aprendizagem e para o futuro, uma vez que depois se vai explorar mais o tema na atividade de conteúdo e de reflexão). 	
Atividade de cooperação** - “Ao som das emoções”	
Objetivo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Promover o raciocínio crítico; ▪ Estimular a troca de ideias e opiniões; ▪ Promover a discussão sobre o tema da motivação e aprendizagem utilizando a música como veículo facilitador da expressão de ideias; ▪ Promover a capacidade de resolução de problemas; ▪ Fomentar o espírito de grupo.
Duração	20/30 minutos
Material necessário	Dispositivo de som.
Procedimento	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Em primeiro lugar, o(a) técnico(a) deverá escolher uma música antes da sessão que demonstre/aborde um conceito que gostaria de discutir em grupo e que esteja enquadrado no tema e nos objetivos da sessão (poderá ajustar o número de músicas consoante o número de participantes); ▪ No dia da sessão, deve colocar a música a tocar e pedir aos participantes que a escutem em silêncio. Pode pedir-lhes que fechem os olhos para experimentar melhor o significado da mensagem; ▪ No final da música, deve dar uns momentos e depois solicitar ao grupo que descreva como se sentiram ao ouvir a música. <p><u>Os temas sobre os quais as músicas devem incidir são os seguintes:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Aprendizagem; - Motivação; - Educação; - Escola; - Objetivos; - Escolhas; - Futuro.

	Nota: Pode dividir os participantes em grupos de 4 a 5 elementos ou realizar a atividade com todos os participantes juntos.
Atividade de conteúdo* – “A Batata Quente”	
Objetivo	Estimular a autoconsciência e a autoconfiança, refletindo sobre comportamentos tendo em vista a concretização de objetivos.
Duração	30 a 60 minutos
Material necessário	Folhas de papel e canetas/lápis.
Procedimento	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sentados em círculo, os participantes dobram uma folha em três partes. Em cada parte respetivamente escrevem, da esquerda para a direita: <ul style="list-style-type: none"> a) Como sou hoje; b) O que posso fazer para mudar; c) Como serei amanhã; ▪ Na parte de trás da folha escrevem: “Qual é a batata quente?”, ou seja, qual é o seu desafio e onde se devem focar para atingir o objetivo; ▪ No final, cada participante deverá ler e comentar o seu próprio trabalho e pode abrir-se a discussão para todo o grupo.
Atividade de debate/reflexão*	
Duração	5/10 minutos
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Refletir com os participantes sobre quais as maiores dificuldades que sentiram ao realizar a atividade; ▪ Refletir sobre a importância da autoconsciência e da capacidade de pensarmos sobre nós próprios e sobre os nossos comportamentos; ▪ Explorar as ideias dos participantes relativamente ao estabelecimento de objetivos e à motivação para os alcançar.
Atividade de relaxamento**	
Duração	5/10 minutos
<p><u>Devem dar-se as seguintes instruções:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Coloquem-se numa posição confortável, com as costas apoiadas na cadeira; 2. Fechem os olhos ou, se preferirem, olhem para baixo; 3. Façam 3 respirações lentas e profundas; 4. Sorriam gentilmente, mesmo que não sintam vontade para sorrir. Pode ser um sorriso suave e subtil. Mantenham o sorriso e relaxem os restantes músculos do corpo; 5. Enquanto estão a sorrir, continuem a sentir a vossa respiração natural; 6. Se começarem a perder-se em pensamentos, voltem a vossa atenção para a respiração e sorriam. <p>Nota: O(a) técnico(a) pode colocar a tocar uma música de fundo que transmita calma e tranquilidade.</p>	

*obrigatório; ** opcional

Aventura Artemoção em Cascais

Sessão nº 11

Tema: Emoções e resolução de problemas

Subtema: Futuro/Expetativas

Diálogo inicial*	
Duração	5/10 minutos
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Relembrar os conteúdos trabalhados na sessão anterior; ▪ Esclarecer possíveis dúvidas ou questões; ▪ Introduzir a temática do futuro, das expetativas e dos desejos/objetivos.
Atividade de cooperação** – “Pegadas”	
Objetivo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Identificar objetivos a curto e longo prazo; ▪ Verbalizar pensamentos positivos relativamente ao futuro; ▪ Desenvolver um pequeno projeto criativo que ilustra como os objetivos são compostos por um conjunto de passos.
Duração	20 minutos
Material necessário	Folhas de papel, cópias das pegadas (anexo 9) e lápis de cor/marcadores/canetas de feltro.
Procedimento	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Começar a atividade por introduzir o tema do futuro, dos sonhos, desejos e objetivos; ▪ Pode falar-se com os participantes sobre objetivos passados que já concretizaram e explorar como isso aconteceu, que passos seguiram, que comportamentos tiveram, etc.; ▪ Depois, deve pedir-se a cada participante que escreva alguns objetivos numa folha, de forma individual, e que escolha aquele que for mais importante; ▪ O passo seguinte é pedir a cada participante que escreva nas folhas das pegadas (anexo 9) os vários passos que terá de realizar para conseguir alcançar o objetivo escolhido.
Atividade de conteúdo* – “Desenha o Teu Sonho”	
Objetivo	Estimular o conhecimento dos próprios desejos e necessidades e a expressão dos mesmos.
Duração	60 minutos
Material necessário	Folhas de papel, lápis e canetas de cor.
Procedimento	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Os participantes são convidados a desenhar uma cena ideal no futuro da sociedade; ▪ A cena terá de ser obrigatoriamente constituída por um cenário (contexto) e alguns intervenientes incluindo o participante (sujeitos e intervenções).

Atividade de debate/reflexão*	
Duração	5/10 minutos
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Refletir sobre o futuro, as expectativas, os desejos e a expressão dos mesmos; ▪ Refletir sobre a importância de estabelecer objetivos. 	
Atividade de relaxamento** -	
Duração	5 minutos
<p>Deve iniciar-se o exercício pedindo aos participantes que se sentem de forma confortável nas suas cadeiras e, em seguida, devem dar-se as seguintes instruções:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Apoiar uma mão à frente (na perna ou na mesa), com os dedos estendidos; 2. Depois, com o dedo indicador da outra mão devem percorrer a mão que está estendida, como se estivessem a contorná-la para a desenhar numa folha; 3. Devem começar na base do polegar, na parte externa da mão, e inspirar lentamente pelo nariz enquanto deslizam o dedo indicador até a parte superior do polegar; 4. Depois, devem expirar lentamente e deslizar o dedo indicador para a parte interior do polegar. Inspirem enquanto deslizam o dedo para cima no próximo dedo e expirem enquanto deslizam para baixo; 5. Continuem a inspirar e a expirar enquanto contornam toda a mão. <p>O exercício das 5 respirações está disponível para consulta no seguinte link: https://www.youtube.com/watch?v=sh79w9pn9Cg</p>	

*obrigatório; ** opcional

Anexo 9 – Pegadas



Aventura Artemoção em Cascais

Sessão nº 12

Tema: Emoções e resolução de problemas

Subtema: Envolvimento na escola/comunidade

Diálogo inicial*	
Duração	5/10 minutos
	<ul style="list-style-type: none">▪ Relembrar os conteúdos trabalhados na sessão anterior;▪ Esclarecer possíveis dúvidas ou questões.
Atividade de cooperação** - “Cabeça, Coração e Mãos”	
Objetivo	Esta atividade final coloca os participantes em sintonia com estes três conceitos relacionados com a aprendizagem (pensamentos, emoções e comportamentos) e a ajuda-os a refletir sobre o que aprenderam ao longo deste programa.
Duração	20 minutos
Material necessário	Folha com o anexo 10, canetas e/ou lápis.
Procedimento	<ul style="list-style-type: none">▪ Deve iniciar-se a atividade com um breve resumo dos temas abordados ao longo das sessões;▪ Depois, deve-se pedir aos participantes que visualizem o que aprenderam durante as sessões do programa e que preencham a folha que será distribuída (anexo 10);▪ Esta folha ajuda-os a diferenciar pensamentos, sentimentos e comportamentos e também auxilia cada participante a avaliar o que aprendeu durante as sessões;▪ No final, cada participante deve partilhar o que escreveu e deve fazer-se uma reflexão final, em grupo.
Atividade de conteúdo* – “Guia da Felicidade”	
Objetivo	Estimular a reflexão sobre comportamentos ideais para a construção de uma comunidade mais feliz.
Duração	60 minutos
Material necessário	Folhas e lápis/canetas.
Procedimento	<ul style="list-style-type: none">▪ Os participantes são convidados a criar um manual de comportamentos positivos de nome “Guia da Felicidade”, onde cada um propõe comportamentos em específico que fomentem os relacionamentos positivos na escola e na comunidade em geral. Exemplo:<ol style="list-style-type: none">a) Sorrir quando cumprimentamos os outros;b) Olhar nos olhos quando falamos uns com os outros;c) Pedir por favor;d) Agradecer;e) Etc.;▪ Podem acrescentar-se eventos e procedimentos para além de atitudes.

	Este manual será encadernado, será proposto para complemento do regulamento da escola e constará na biblioteca para consulta.
Atividade de debate/reflexão*	
Duração	5/10 minutos
<p>▪ No final deve discutir-se com os participantes o que acharam da atividade e onde sentiram mais dificuldades, criando um breve debate sobre as ideias que os participantes sugeriram para o “Guia da Felicidade”.</p> <p>Nota: Nesta última sessão, sugerimos não realizar atividade de relaxamento e aproveitar o momento da discussão para fazer um balanço das sessões do programa.</p>	
Atividade de relaxamento**	
Duração	5 minutos
<ol style="list-style-type: none"> 1. Em primeiro lugar, deve pedir-se aos participantes que olhem para tudo o que está ao seu redor, durante uns breves momentos; 2. Em seguida, é pedido que todos fechem os olhos; 3. Já com os olhos fechados, os participantes devem ir dizendo todas as coisas que observaram e que tinham características específicas como a cor, a textura, etc. Aqui, o(a) técnico(a) deve adaptar os exemplos consoante os objetos que existirem na sala de aula; 4. Após este exercício, permita ao grupo abrir os olhos e olhar novamente para tudo o que está ao seu redor; 5. Depois, peça que fechem os olhos novamente e que respondam às mesmas perguntas que foram feitas anteriormente e observe se as respostas passaram a ser mais objetivas e detalhadas. <p>No final pode refletir-se com o grupo sobre questões como:</p> <ul style="list-style-type: none"> - O que aprenderam com este exercício? - Como podem utilizar o que aprenderam no vosso dia-a-dia e porque é que é importante? - O que podemos perder no nosso dia-a-dia se não prestarmos atenção ao que nos rodeia? 	

*obrigatório; ** opcional

Conclusões, limitações e recomendações

O contexto escolar é um dos vários ambientes nos quais as crianças e adolescentes se inserem e que exerce influência no seu desenvolvimento psicossocial. As relações e dinâmicas que se estabelecem refletem-se no tipo de ambiente vivenciado e constituem-se como elementos que influenciam o bem-estar e o ajustamento dos alunos. A escola é um contexto privilegiado para a promoção de competências socioemocionais que ocupam um papel de destaque na aprendizagem, no envolvimento e no sucesso académico dos alunos.

Com o intuito de contribuir para a promoção deste tipo de competências numa lógica interventiva que inclui todos os agentes educativos, o Projeto Aventura Artemoção em Cascais desenvolveu um trabalho com as equipas educativas e 20 turmas do 2º e 3º ciclo da Escola Básica de Cascais. A par do contexto educativo, a família também se constitui como um ambiente fundamental para o desenvolvimento positivo e ajustado das crianças e adolescentes, pelo que este projeto também visou envolver os encarregados de educação.

Para a implementação do projeto e das atividades foi necessário existir um ajuste das equipas educativas e dos alunos, de modo a enquadrar estas atividades no plano curricular dos anos letivos, o que constituiu um desafio para o pessoal docente e não docente. No entanto, salientamos o grande envolvimento e participação das equipas ao longo de todo o projeto. A equipa do projeto sentiu alguma resistência na fase inicial das atividades, uma vez que estava a apresentar uma nova abordagem e metodologia, propondo a sua integração num horário escolar já tão preenchido. Apesar disso, é de reforçar que essas dificuldades e barreiras foram caindo à medida que as atividades foram sendo desenvolvidas e que os resultados foram ganhando forma.

Foi existindo um crescente envolvimento de todos nas dinâmicas das diferentes atividades e os alunos começaram realmente a trabalhar os conteúdos para os quais cada uma delas remetia. Foi muito gratificante observar as relações entre todos os participantes a sofrer modificações e a prosperar no decorrer da intervenção. As atividades do projeto assentaram na promoção das relações humanas, numa lógica de cooperação, interajuda e proximidade. O trabalho desenvolvido rumou no sentido de despertar o potencial máximo de todos os intervenientes e de contribuir para um ambiente escolar mais equilibrado e promotor de bem-estar e de um desenvolvimento positivo dos alunos.

As equipas educativas desempenham um papel crucial para o desenvolvimento psicossocial dos alunos e a capacitação do pessoal docente e não docente é um investimento que traz resultados positivos a este nível. Aliar o trabalho no âmbito da esfera socioemocional àquele que é realizado ao nível das aprendizagens formais, potencia o sucesso e o desempenho académico dos alunos e contribui para a diminuição do insucesso e do abandono escolar. Uma intervenção que inclui toda a comunidade escolar, bem como o contexto familiar, é passível de maximizar os resultados obtidos, pelo que a necessidade de promover e aproximar as relações entre estes dois ambientes assume uma importância extrema.

Foi neste sentido que o Projeto Aventura Artemoção em Cascais trabalhou em conjunto com todos os participantes das atividades. Salienta-se o crescimento pessoal e emocional que se verificou ao longo da intervenção e considera-se que os objetivos propostos foram alcançados. Ao longo do projeto foram realizados momentos de avaliação, de modo a monitorizar os resultados e a realizar os devidos ajustes à intervenção, em caso de necessidade. Deste modo, o presente manual, pretendeu apresentar o trabalho desenvolvido durante o projeto e constitui-se como uma ferramenta que permite a sua replicação noutros contextos educativos.

Maiores barreiras

- A maior barreira que a equipa do Projeto Aventura Artemoção em Cascais enfrentou relacionou-se com a situação de pandemia vivenciada a partir de março de 2020, que condicionou a realização das atividades. No entanto, com o apoio e colaboração da direção do agrupamento e das equipas educativas, a equipa do projeto conseguiu rapidamente proceder aos reajustes e adaptações necessárias para assegurar a continuidade das atividades;
- Outra grande barreira foi a dificuldade de chegar até aos encarregados de educação e conseguir o seu envolvimento e participação no trabalho realizado;
- No início do projeto foi sentida alguma dificuldade em enquadrar os horários das atividades com o currículo escolar definido para o ano letivo, no entanto foi possível encontrar formas de conciliar todas as atividades;

- Foram sentidas dificuldades nos relacionamentos entre alunos-alunos, professores-alunos, assistentes operacionais-alunos, no entanto estas foram trabalhadas ao longo de toda a intervenção e foi possível verificar melhorias substanciais;
- As condições físicas da escola por vezes dificultaram a capacidade de concentração e de atenção dos alunos (e.g. salas pouco insonorizadas, viradas diretamente para o campo de futebol e sem aquecimento) e a realização de algumas atividades (e.g. pouco espaço para certas dinâmicas comparativamente com o número de alunos de algumas turmas).

Boas práticas

- Levantamento de necessidades do Agrupamento de Escolas de modo a ajustar a intervenção às especificidades e características do contexto e da população-alvo;
- Objetivos da intervenção devidamente ajustados às necessidades do contexto escolar e das equipas educativas;
- Formação psicopedagógica acreditada para o pessoal docente e direcionada para as suas necessidades;
- Capacitação das equipas educativas para a importância da promoção das competências socioemocionais e a sua relação com o desempenho académico;
- Fornecimento de estratégias e ferramentas que potenciam o desenvolvimento positivo e ajustado dos alunos e que, conseqüentemente, contribuem para o seu bem-estar;
- Atividades direcionadas para a promoção de relações interpessoais positivas;
- Sensibilização para a importância das relações interpessoais e do ambiente escolar no desenvolvimento e sucesso académicos dos alunos;
- Atividades desenhadas para encorajar a participação ativa do aluno nas aprendizagens e na resolução de problemas;
- Intervenção delineada para permitir a aproximação de toda a comunidade escolar;
- Programa de intervenção delineado, implementado e devidamente adaptado às características e necessidades da população-alvo;
- Estabelecimento de uma relação de grande proximidade com todos os intervenientes do projeto;
- Envolvimento, motivação e empenho das equipas educativas e dos alunos em todas as fases do projeto;

- Produção de um manual para disseminar as atividades, metodologia e modelo de intervenção e de artigos científicos sobre a intervenção.

Referências

- Barry, M. M., Clarke, A. M., & Dowling, K. (2017). Promoting social and emotional well-being in schools. *Health Education, 117*(5), 434-451.
<http://doi.org/10.1108/HE-11-2016-0057>
- Beauchamp, M., & Anderson, V. (2010). SOCIAL: An Integrative Framework for the Development of Social Skills. *Psychological Bulletin, 136*(1), 39-64.
<http://doi.org/10.1037/a0017768>
- Bohart, A. C., & Watson, J. C. (2011). Person-Centered Psychotherapy and related experiential approaches. Em S. B. Messer, & A. S. Gurman, *Essential Psychotherapies* (pp. 223-260). The Guilford Press.
- Bozarth, J. D. (2001). *Terapia Centrada na Pessoa: Um Paradigma Revolucionário*. Edual.
- Bronfenbrenner, U. (2005). *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development*. Sage Publications.
- Camacho, I., Guedes, F. B., Tomé, G., & Matos, M. G. (2019). A família e os efeitos da guarda parental na relação e apoio familiar dos adolescentes. *Revista de Psicologia da Criança e do Adolescente, 10*(1), 75-84.
- Camacho, I., Reis, M., Tomé, G., Branquinho, C., & Matos, M. G. (2017). A escola portuguesa pelos olhos dos adolescentes. *Revista Psicologia da Educação, 45*.
<http://doi.org/10.5935/2175-3520.20170012>
- Câmara Municipal de Cascais. (2018). *Revisão da Carta Educativa do Concelho de Cascais e Elaboração do Plano Estratégico Educativo Municipal*. Câmara Municipal de Cascais & Universidade Técnica de Lisboa
- Chernyshenko, O. S., Kankaraš, M., & Drasgow, F. (2018). Social and emotional skills for student success and well-being: Conceptual framework for the OECD study on social and emotional skills. *OECD Education Working Papers, 173*.
<https://doi.org/10.1787/db1d8e59-en>

- Choi, A. (2018). Emotional well-being of children and adolescents: Recent trends and relevant factors. *OECD Education Working Papers, 169*. OECD Publishing. <https://dx.doi.org/10.1787/41576fb2-en>
- Clarke, A. M., Morreale, S., Field, C. A., Hussein, Y., & Barry, M. M. (2015). What works in enhancing social and emotional skills development during childhood and adolescence. *A review of the evidence on the effectiveness of school-based and out-of-school programmes in the UK. A report produced by the World Health Organization Collaborating Centre for Health Promotion Research, National University of Ireland Galway.*
- Coelho, J. P., & Costa, A. C. (2016). Contribuições da Psicologia Humanista para o atendimento do adolescente em conflito com a lei. *Fortaleza, 2-23*.
- Cooper, M. (2013). Development and personality theory. In A. C., Bohart, M. Cooper, M. O'Hara, & F. P. Schmid, *The Handbook of Person-Centred Psychotherapy and Counselling* (pp. 118-135). Palgrave MacMillan.
- Cornelius-White, J. (2013). Congruence. In A. C., Bohart, M. Cooper, M. O'Hara, & F. P. Schmid, *The Handbook of Person-Centred Psychotherapy and Counselling* (pp. 193-208). Palgrave MacMillan.
- d'Encarnação, J. (1975). *Cascais – Vila da Corte – Oito séculos de história*. Câmara Municipal de Cascais.
- Denham, S. A., & Brown, C. (2010). “Plays nice with others”: Social–emotional learning and academic success. *Early Education and Development, 21*(5), 652-680. <http://doi.org/10.1080/10409289.2010.497450>
- Devine, J., & Cohen, J. (2007). *Making your school safe: strategies to protect children and promote learning*. Teachers College 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. <http://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>

- Durlak, J., Oberle, E., Taylor, R., & Weissberg, R. (2017). Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: a meta-analysis of follow-up effects. *Child Development, 88*(4), 1156-1171. <http://doi.org/10.1111/cdev.12864>
- Eisemberg, N., Damon, W., & Lerner, R. M. (Eds.). (2006). Social, emotional, and personality development. In *Handbook of child psychology* (Vol. 3). John Wiley & Sons.
- Eisler, R. M., & Frederiksen, L. W. (2012). *Perfecting social skills: A guide to interpersonal behaviour development* (Vol. 56). Springer Science & Business Media.
- 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*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Erikson, E. H. (1976). *Infância e Sociedade* (2ª ed.). Zahar Editores.
- Erikson, E. H. (1998). *O Ciclo de Vida Completo*. Artmed.
- Firdaus, F. A., & Mariyat, A. (2017). Humanistic approach in education according to Paulo Freire. *Jurnal At-Ta'dib, 12*(2), 25-48. <http://doi.org/10.21111/at-tadib.v12i2.1264>
- Gaspar, T., & Matos, M. G. D. (2015). “Para mim é fácil”: Escala de avaliação de competências pessoais e sociais. *Psicologia, saúde & doenças, 16*(2), 195-206.
- Gaspar, T., Bilimória, H., Albergaria, F., & Matos, M. G. (2016). Children with special education needs and subjective well-being: Social and personal influence. *International Journal of Disability, Development and Education, 63*(5), 500-513.
- Gaspar, T., Cerqueira, A., Branquinho, C., & Matos, M. G. (2018). The effect of a social-emotional school-based intervention upon social and personal skills in children and adolescents. *Journal of Education and Learning, 7*(6), 57-66. <http://doi.org/10.5539/jel.v7n6p57>

- Gaspar, T., Rebelo, A., Mendonça, I., Albergaria, F., & Matos, M. (2014). Subjective wellbeing and school failure in children and adolescents: Influence of psychosocial factors. *International Journal of Development Research*, 4(11), 2194-2199.
- Gaspar, T., Tomé, G., Gómez-Baya, D. Guedes, F. B., Cerqueira, A. Borges, A., & Matos, M. G. (2019). O bem-estar e a saúde mental dos adolescentes portugueses. *Revista de Psicologia da Criança e do Adolescentes*, 10(1), 19-29.
- Gaspar, T., Tomé, G., Ramiro, L., Almeida, A., & Matos, M. G. D. (2020). Ecossistemas de aprendizagem e bem-estar: fatores que influenciam o sucesso escolar. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 21(2), 462-481. <http://doi.org/10.15309/20psd210221>
- Gehlbach, H. (2015). *Family-School relationships survey*. Panorama education.
- Goldberg, J. M., Sklad, M., Elfrink, T. R., Schreurs, K. M., Bohlmeijer, E. T., & Clarke, A. M. (2019). Effectiveness of interventions adopting a whole school approach to enhancing social and emotional development: a meta-analysis. *European Journal of psychology of Education*, 34(4), 755-782. <https://doi.org/10.1007/s10212-018-0406-9>
- Gomes, R. (2010). *Promoção de experiências positivas em crianças e jovens: programa de competências de vida*. Associação High Play.
- Green, K., Trundle, K. C., & Shaheen, M. (2018). Integrating the arts into science teaching and learning: A literature review. *Journal for Learning through the Arts*, 14(1). <http://doi.org/10.21977/D914140829>
- Greenberg, M., & Jennings, T. (2009). The prosocial classroom: teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491–525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>
- Harvey, S. T., Evans, I. M., Hill, R. V., Henricksen, A., & Bimler, D. (2016). Warming the emotional climate of the classroom: Can teachers' social-emotional skills change?. *International Journal of Emotional Education*, 8(2), 70.87.

- Hattie, J. (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Holochwot, S. J., Wolf, D., Fisher, K., & O'Grady, K. (2017). *The Socioemotional Benefits of the Arts: A New Mandate for Arts Education*. William Penn Foundation. https://williampennfoundation.org/sites/default/files/reports/Socioemotional%20Benefits%20of%20the%20Arts_Summary.pdf
- Horasan-Doğan, S., & Cephe, P. T. (2020). The effects of creative drama on student teachers' creative pedagogy and identity. *Thinking Skills and Creativity*, 38(100736). <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2020.100736>
- Hughes, M., & Heycox, K. (2020). *Older People, Ageing and Social Work*. Routledge.
- Inspeção-Geral da Educação e Ciência. (2017). *Avaliação externa das escolas – Relatório Agrupamento de Escolas de Cascais*. https://www.igec.mec.pt/upload/PUBLICACOES/AEE/LISBOA/LISBOA_Cascais_AEE_AE_Cascais_2016_2017_R.pdf
- Irwin, L., Siddiqi, A., & Hertzman, C. (2007). *Desarrollo de la Primera Infancia: Un Potente Ecuilizador*. Global Knowledge for Early Child Development & Human Early Learning Partnership (HELP). https://www.who.int/social_determinants/publications/early_child_dev_ecdkn_es.pdf
- Jaramillo, L. (2007). Concepciones de infancia. *Zona Próxima*, 8, 108-123.
- Jones, S. M., Bailey, R., & Jacob, R. (2014). Social-emotional learning is essential to classroom management. *Phi Delta Kappan*, 96(2), 19-24. <http://doi.org/10.1177/0031721714553405>
- Khatib, M., Sarem, S. N., & Hamidi, H. (2013). Humanistic education: concerns, implications and applications. *Journal of Language Teaching and Research*, 4(1), 45-51. <https://doi.org/10.4304/jltr.4.1.45-51>
- Kidger, J., Araya, R., Donovan, J., & Gunnell, D. (2012). The effect of the school environment on the emotional health of adolescents: a systematic review. *Pediatrics*, 129(5), 925-949.

- Kotsou, I., Nelis, D., Grégoire, J., & Mikolajczak, M. (2011). Emotional plasticity: Conditions and effects of improving emotional competence in adulthood. *Journal of Applied Psychology*, 96(4), 827-839. <http://doi.org/10.1037/a0023047>
- Lampropoulou, A. (2018). Personality, school, and family: What is their role in adolescents' subjective well-being. *Journal of Adolescence*, 67, 12-21. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2018.05.013>
- Leschied, A. W., Saklofske, D. H., & Flett, G. L. (2018). *Handbook of school-based mental health promotion*. Springer International Publishing.
- Lynch, S. A., & Simpson, C. G. (2010). Social Skills: Laying the Foundation for Success. *Dimensions of Early Childhood*, 38(2), 3-12.
- Matos, M. G., Simões, C., Camacho, I., Reis, M., & Equipa Aventura Social (2015). *A Saúde dos Adolescentes em Tempo de Recessão - Dados nacionais do estudo HBSC de 2014 (ebook)*. <http://www.aventurasocial.com>
- Matos, M.G., & Equipa Aventura Social (2018). *A Saúde dos Adolescentes após a Recessão - Dados nacionais do estudo HBSC de 2018 (ebook)*. http://aventurasocial.com/publicacoes/publicacao_1545534554.pdf
- Merrel, K., & Gueldner, B. (2010). *Social and emotional learning in the classroom: promoting mental health and academic success*. The Guilford Press.
- Miller, P. H. (2011). *Theories of Developmental Psychology* (5^a ed.). Worth Publishers.
- Moreira, V. (2010). Revisitando as fases da abordagem centrada na pessoa. *Estudos de Psicologia*, 27(4), 537-544.
- Naylor, P. J., & McKay, H. A. (2009). Prevention in the first place: schools a setting for action on physical inactivity. *British Journal of Sports Medicine*, 43(1), 10-13. <http://doi.org/10.1136/bjism.2008.053447>
- Novick, B., Kress, J., & Elias, M. (2002). *Building learning communities with character: how to integrate academic, social, and emotional learning*. Association for Supervision and Curriculum Development.

- Office of Children and Family Services. (2015). *Child Development Guide*.
<https://ocfs.ny.gov/main/fostercare/assets/ChildDevelGuide.pdf>
- Pahl, K., & Barret, P. (2007). The development of social–emotional competence in preschool-aged children: an introduction to the Fun Friends Program. *Australian Journal of Guidance & Counselling*, 17(1), 81-90.
<http://doi.org/10.1375/ajgc.17.1.81>
- Palomera, R., Briones, E., Gómez-Linares, A., & Vera, J. (2017). Filling the gap: Improving the social and emotional skills of pre-service teachers. *Revista de Psicodidáctica*, 22(2), 142-149. <http://doi.org/10.1016/j.psicod.2017.05.002>
- Papalia, D., Feldman, R., & Martorell, G. (2013). *Desenvolvimento humano* (12ª ed.). AMGH.
- Papalia, D., Old, S., & Feldman, R. (2009). *O Mundo da Criança: Da infância à adolescência* (11ª ed.). McGraw Hill.
- Pasi, R. J. (2001). *Higher Expectations: Promoting Social Emotional Learning and Academic Achievement in Your School*. Teachers College Press.
- Del Prette, Z. A., & Del Prette, A. (2005). *Psicologia das Habilidades Sociais na Infância: Teoria e Prática*. Editora Vozes.
- Public Health England. (2014). *The Link Between Health and Well-being and Attainment. A briefing for head teachers, schools governors and teachers*.
- Rogers, C. R. (1969). *Freedom to Learn*. Charles E. Merrill Publishing Company.
- Rogers, C. R. (2004). *Terapia Centrada no Cliente*. Edual.
- Rogers, C. R. (2013). The basic conditions of the facilitative therapeutic relationship. In A. C., Bohart, M. Cooper, M. O'Hara, & F. P. Schmid, *The Handbook of Person-Centred Psychotherapy and Counselling* (pp. 24-31). Palgrave MacMillan.
- Rogers, C. R. (2017). *Tornar-se pessoa*. Editora WMF Martins Fontes.
- Rogers, C. R., & Roserberg, R. (2002). *A Pessoa como Centro*. Edições EPU.

- Sajnani, N., Mayor, C., & Tillberg-Webb, H. (2020). Aesthetic presence: The role of the arts in the education of creative arts therapists in the classroom and online. *The Arts in Psychotherapy*, 69(101668), 22-40.
<https://doi.org/10.1016/j.aip.2020.101668>
- Sawyer, S. M., Azzopardi, P. S., Wickremarathne, D., & Patton, G. C. (2018). The age of adolescence. *The Lancet Child and Adolescent Health*, 2(3), 223-228.
[https://doi.org/10.1016/s2352-4642\(18\)30022-1](https://doi.org/10.1016/s2352-4642(18)30022-1)
- Shaffer, D. (2005). Teorias do desenvolvimento humano. In D. Shaffer, *Psicologia do Desenvolvimento: Infância e Adolescência* (pp. 35-67). Pioneira Thomson Learning.
- Silva, J. R. (2010). Disciplina centrada no estudante: contribuições da abordagem centrada na pessoa e escuta compreensiva na escola. *Revista Conhecimento Online*, 2(2), 79-98.
- Simões, C., Matos, M. G., Moreno, C., Rivera, F., Batista-Foguet, J. M., & Simons-Morton, B. (2012). Substance use in Portuguese and Spanish adolescents: Highlights from differences and similarities and moderate effects. *The Spanish Journal of Psychology*, 15(3), 1024.
http://doi.org/10.5209/rev_SJOP.2012.v15.n3.39393
- Tomé, G. Matos, M. G., Camacho, I., Gomes, P., Reis, M., & Branquinho, C. (2018). Mental health promotion in school context – Validation of the ES'COOL scale for teachers. *Journal of Psychiatry and Behavioral Sciences*, 2, 1009.
- Tomé, G., de Matos, M. G., Simões, C., Camacho, I., & AlvesDiniz, J. (2012). How can peer group influence the behavior of adolescents: Explanatory model. *Global Journal of Health Science*, 4(2), 26-35. <http://doi.org/10.5539/gjhs.v4n2p2>
- Turenen, J., Fransson, E., & Bergstöm, M. (2017). Self-esteem in children in joint physical custody and other living arrangements. *Public Health*, 149, 106-112.
<http://doi.org/10.1016/j.puhe.2017.04.009>
- Weare, K. (2015). *What works in promoting social and emotional well-being and responding to mental health problems in schools?*. National Children's Bureau.
https://www.basw.co.uk/system/files/resources/basw_20418-7_0.pdf

Zelenak, M. S. (2015). Measuring the sources of self-efficacy among secondary school music students. *Journal of Research in Music Education*, 62(4), 389-404.
<https://doi.org/10.1177/0022429414555018>

Anexos

Anexo I

Promoção de Competências Socioemocionais

Sessões construídas pelos formandos (pessoal docente) da ação de formação do Projeto
Aventura Artemoção em Cascais

Aventura Artemoção em Cascais

Tema: Autoconhecimento e literacia emocional

Subtema: Autoconhecimento

Diálogo inicial*	
Duração	5/10 minutos
	<ul style="list-style-type: none">▪ Introduzir o tema do autoconhecimento;▪ Esclarecer possíveis dúvidas ou questões.
Atividade de conteúdo*	
Objetivo	<ul style="list-style-type: none">▪ Promover o autoconhecimento;▪ Descobrir as qualidades, capacidades, bem como os pontos que devem ser melhorados.
Duração	40 minutos
Material necessário	Ficha de trabalho (anexo 1) e canetas
Procedimento	<ol style="list-style-type: none">1. Distribuir uma ficha de “Um Mergulho em Mim” a cada aluno;2. O aluno analisa e assinala as situações que mais o identificam;3. Distribui as situações que assinalou em positivas e negativas para si;4. Escolhe uma situação, de entre as que não assinalou anteriormente, que poderia tentar desenvolver e porquê.
Atividade de debate/reflexão*	
Duração	5/10 minutos
	<ul style="list-style-type: none">▪ Discutir com a turma o que acharam da atividade e quais as maiores dificuldades que sentiram;▪ Debater a importância do autoconhecimento e de que forma nos pode ajudar.

*obrigatório



Anexo 1

Um Mergulho em Mim



“Tudo já está dentro de nós, mas continuamos a procurar sem parar.”

(Don Miguel Ruiz)

A. Analisa cada afirmação e assinala com um X aquelas com que te identificas.

1. Eu estabeleço facilmente contacto com pessoas que não conheço. _____
2. Eu sou uma pessoa comunicativa. _____
3. Eu gosto de estar em primeiro plano. _____
4. Eu sou muito sensível aos contratempos. _____
5. Eu irrito-me facilmente. _____
6. Eu sou uma pessoa paciente. _____
7. Eu gosto de assumir a liderança num grupo de pessoas. _____
8. Eu tenho boas capacidades de organização. _____
9. Eu sou otimista. _____
10. Eu sou persistente. _____
11. Eu confio facilmente nas pessoas. _____
12. Eu prefiro que os acontecimentos se desenrolem de acordo com o previsto. _____
13. Eu preocupo-me com o bem-estar dos outros. _____
14. Eu gosto de praticar exercício físico. _____
15. Eu gosto de trabalhar sozinho(a). _____
16. Eu gosto que as pessoas aprovelem publicamente o que faço. _____

17. Eu gosto de ter hábitos fixos. _____
18. Eu sou uma pessoa metódica. _____
19. Eu gosto de ter tudo bem limpo. _____
20. Eu gosto de tomar a iniciativa. _____
21. Eu tenho boa memória. _____
22. Eu sinto-me logo à vontade numa situação nova. _____
23. Eu tenho jeito para os trabalhos manuais. _____
24. Eu atuo muitas vezes antes de pensar. _____
25. Eu gosto de ver os resultados do meu trabalho. _____
26. Eu gosto de estar entretido(a) de forma criativa. _____
27. Eu fico nervoso(a) se tiver várias coisas ao mesmo tempo. _____
28. Eu faço muitas coisas por intuição. _____
29. Eu quando estou num grupo de pessoas gosto de ficar em segundo plano. _____
30. Eu sou capaz de analisar problemas complicados ao pormenor. _____
31. Eu sou espontâneo(a). _____
32. Eu tenho boas capacidades de concentração. _____
33. Eu faço tudo minuciosamente. _____
34. Eu consigo exprimir bem os meus pensamentos. _____
35. Eu entusiasmo-me facilmente. _____
36. Eu consigo escutar os outros. _____
37. Eu não desanimo perante um problema. _____
38. Eu sei muitas vezes mais do que os outros. _____
39. Eu tenho confiança em mim mesmo(a). _____

40. Eu fico facilmente desestabilizado(a)/desequilibrado(a). _____

41. Eu necessito de apoio. _____

42. Eu não tenho dificuldades em afirmar que não estou de acordo. _____

B. Das afirmações que assinalaste, regista no quadro abaixo aquelas que consideras serem positivas ou negativas para ti.

Positivas	Negativas

C. Das qualidades que não assinalaste, regista abaixo aquelas que poderias tentar desenvolver e porquê.

Qualidades a desenvolver	Porquê?

Aventura Artemoção em Cascais

Tema: Autoconhecimento e literacia emocional

Subtema: Autoconhecimento

Diálogo inicial*	
Duração	10 minutos
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Apresentação do grupo-turma; ▪ Introduzir o tema do autoconhecimento, como uma das capacidades mais importantes para o sucesso de uma pessoa; ▪ Familiarizar os participantes sobre o tema abordado.
Atividade de conteúdo*	
Objetivo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Valorizar sentimentos; ▪ Conhecer o tipo de personalidade de cada um para permitir maximizar os pontos fortes e gerir os pontos fracos; ▪ Refletir sobre as características pessoais de cada um.
Duração	25 minutos
Material necessário	Uma folha de papel e caneta
Procedimento	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pedir a cada participante que imagine que está numa entrevista de emprego e alguém pergunta: quem é você? ▪ Primeiro, o participante deve fazer duas colunas numa folha de papel. De um lado ficarão os pontos fortes (aquilo em que é bom, elogiado...) e do outro, os pontos fracos (aquilo que o faz reagir de determinada forma, do que sente falta...); ▪ Uma vez identificados os pontos fortes e fracos, dar um exemplo real para cada ponto identificado na folha de papel; ▪ Por fim, refletir sobre o que é realmente importante e prioritário desenvolver na sua vida e o que o prejudica; ▪ Recolher as folhas de papel de todos os participantes e ler os pontos fortes e pontos fracos de cada um.
Atividade de debate/reflexão*	
Duração	10 minutos
	<p>Neste debate/reflexão deverá:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Explorar as possíveis dificuldades que surjam na identificação das características de cada participante; ▪ Refletir sobre questões como os seus valores, as suas motivações, de que tem medo, desejos, sonhos; ▪ Refletir sobre se realmente o participante conhece a própria personalidade, o que o motiva e o que o desanima, no alcance do equilíbrio; ▪ Refletir sobre um provérbio que diz que “quando não há inimigo dentro, os inimigos de fora não podem fazer nenhum mal”. Esse é um excelente resumo sobre o autoconhecimento.

*obrigatório

Aventura Artemoção em Cascais

Tema: Autoconhecimento e literacia emocional

Subtema: Emoções complexas

Diálogo inicial*	
Duração	5 minutos
	<ul style="list-style-type: none">▪ Relembrar os conteúdos trabalhados na sessão anterior;▪ Esclarecer possíveis dúvidas ou questões;▪ Familiarizar os participantes com os tipos de emoções existentes (básicas e complexas).
Atividade de conteúdo* - “O que sinto e tu, como te sentes?”	
Objetivo	<ul style="list-style-type: none">▪ Mostrar capacidade de identificar emoções através de imagens;▪ Descobrir as emoções expressas pelos outros, desenvolvendo o sentido de estar atento ao outro e o sentido de solidariedade.
Duração	30 minutos
Material necessário	Cartaz com imagens/emoções, folhas brancas
Procedimento	<ul style="list-style-type: none">▪ Na parede da sala/quadro é pendurado um cartaz com imagens que mostram expressões faciais correspondentes a diversas emoções;▪ Cada aluno procura identificar-se com uma dessas imagens sem revelar qual;▪ Em seguida, cada aluno tenta reproduzir a expressão escolhida, desenhando-a numa folha branca;▪ O(a) professor(a) solícita a cada aluno que mostre o desenho feito, procurando descobrir quem é que se identificou da mesma forma;▪ O(a) professor(a) pede aos alunos que sentem emoções mais alegres e positivas que se sentem junto de um colega que tenha manifestado uma emoção mais triste ou negativa, levando-o a sentir-se melhor.
Atividade de debate/reflexão*	
Duração	10 minutos
	<p>No final da atividade, o(a) professor(a) lança várias questões aos alunos, deixando-os expressar a sua opinião individual sobre cada um dos itens:</p> <ul style="list-style-type: none">▪ É fácil mostrarem as vossas emoções? Porquê?▪ Conseguem perceber facilmente as emoções dos outros?▪ Gostariam que os outros mostrassem mais as suas emoções? Porquê?▪ Qual a importância de percebermos o que os outros estão a sentir?▪ Qual a importância de os outros saberem o que estamos a sentir?▪ O que podemos fazer para que os outros se sintam melhor?

*obrigatório

Aventura Artemoção em Cascais

Tema: Autoconhecimento e literacia emocional

Subtema: Emoções complexas

Diálogo inicial*	
Duração	5 minutos
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Explicar a importância das emoções complexas (secundárias); ▪ Esclarecer possíveis dúvidas ou questões. 	
Atividade de conteúdo*	
Objetivo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mostrar a capacidade de expressar uma variedade de emoções e ser capaz de reconhecer que as suas emoções secundárias são as mesmas dos colegas ou que já estiveram em situações onde sentiram o mesmo.
Duração	30 minutos
Material necessário	Post-it; caneta; cartolinas A5; fita cola/Bostic.
Procedimento	<ul style="list-style-type: none"> ▪ No quadro encontram-se vários pequenos cartazes com frases: Sinto-me orgulhoso(a) quando... Sinto-me feliz quando... Sinto-me divertido(a) quando... Sinto-me confiante quando... Sinto-me ansioso(a) quando... Sinto-me preocupado(a) quando... Sinto-me irritado(a) quando... Sinto-me stressado(a) quando.... ▪ A cada aluno são dadas 8 folhas de post-it. Os alunos deverão escrever nas folhas de post-it uma situação que os faz ter o sentimento descrito. ▪ Depois de escreverem deverão colocar as folhas coladas junto do cartaz que lhe pertence.
Atividade de debate/reflexão*	
Duração	20 minutos
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Depois de escreverem a situação associada a cada emoção, aleatoriamente cada aluno deverá ler o que foi escrito e deverão ver se já se depararam com essa situação pelo menos uma vez e que provavelmente existem sentimentos que se repetem. 	

*obrigatório

Aventura Artemoção em Cascais

Tema: Estratégias de gestão de emoções

Subtema: Autorregulação

Diálogo inicial*	
Duração	10 minutos
<ul style="list-style-type: none"> ▪ É explicado aos alunos que a sessão será preenchida com duas atividades cujo objetivo é desenvolver estratégias para gerir as nossas próprias emoções, sobretudo as desagradáveis, as que podem causar danos a nós próprios e aos outros. 	
Atividade de conteúdo*	
Objetivo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Encontrar estratégias para autorregular reações negativas.
Duração	30 minutos + 30 minutos
Material necessário	2 fichas de trabalho com Atividade 1 e Atividade 2
Procedimento	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Cada aluno preenche individualmente a ficha “Estratégias de gestão das emoções – Autorregulação – Atividade 1 (Emoções que quero minimizar)” até à coluna 4; ▪ Os alunos formam grupos de 4, partilham as 3 emoções selecionadas por cada aluno e em grupo encontram, pelo menos, 2 novas estratégias para alcançar a reação ideal, num espírito de entreajuda; ▪ O grupo escolhe uma emoção para apresentar à turma, bem como as estratégias que propõem para a controlar; ▪ Os alunos preenchem individualmente a ficha “Estratégias de gestão das emoções – Autorregulação – Atividade 2 (As minhas características que incomodam os outros), partilham os seus registos em grupo e elegem as duas situações mais bem-sucedidas para apresentar à turma.
Atividade de debate/reflexão*	
Duração	20 minutos
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Os alunos refletem sobre os benefícios da sessão e avaliam em grande grupo em que sentido estas atividades os ajudaram a regular as suas emoções e a encontrarem formas de minimizar as emoções desajustadas. 	

*obrigatório

Estratégias de gestão das emoções – Autorregulação – Atividade 1 (Emoções que quero minimizar)

Etapa 1 – Trabalho individual: Preencha as colunas 1. a 4. com uma reflexão pessoal; selecione 3 para trabalhar em grupo

Etapa 2 – Trabalho de grupo: Partilhar as 3 emoções e em grupo encontrar, pelo menos, 2 novas estratégias para alcançar a reação ideal

Emoções	1. Situação/momento	2. Reação habitual	3. Autocontrolo	4. Reação ideal	5. Estratégias para alcançar o ideal
Sinto/Senti	Quando/sempe que	Como reajo/reagi	O que faço para evitar/controlar	Como gostaria de agir/reagir	Que mais posso fazer para controlar as emoções e reações
Medo					
Raiva					
Ciúme					
Inveja					
Frustração					
Tristeza					
Vergonha					
Ansiedade					

Estratégias de gestão das emoções – Autorregulação – Atividade 2 (As minhas características que incomodam os outros)

Trabalho individual: Preencha a coluna da esquerda com duas características suas que incomodam os outros e a coluna da direita com uma reflexão pessoal sobre as suas reações, selecionando a que corresponde à sua realidade.

Há pessoas que dizem que eu... Há pessoas que me acusam de...	A minha reação:
1.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Não fiz nada para mudar a atitude. ▪ Ainda fiz pior. ▪ Tentei mudar, mas não consegui. Como? <hr/> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Tentei mudar e consegui. Como? <hr/>
2.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Não fiz nada para mudar a atitude. ▪ Ainda fiz pior. ▪ Tentei mudar, mas não consegui. Como? <hr/> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Tentei mudar e consegui. Como? <hr/>

Aventura Artemoção em Cascais

Tema: Estratégias de gestão de emoções

Subtema: Autorregulação

Diálogo inicial*	
Duração	5 minutos
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Relembrar o tema trabalhado na sessão anterior; responder a questões e esclarecer dúvidas; ▪ Dialogar com os alunos sobre a importância de conseguirmos controlar e refletir sobre as nossas emoções e ações. 	
Atividade de conteúdo*	
Objetivo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Compreender a importância de refletir sobre os nossos pensamentos e emoções antes de passar à ação; ▪ Realçar a importância de saber escutar os outros sem julgar.
Duração	25 minutos
Material necessário	<p>Uma cabeça colada num cartão sendo a parte superior (testa) um bolso e a parte inferior (boca) outro bolso; Tiras de cartolina e canetas.</p> 
Procedimento	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Dividir a turma em grupos de 4 elementos; ▪ Os alunos vão escrever nas tiras de cartolina pensamentos, sentimentos e emoções que sentem ao longo do seu dia na escola e colocá-los na bolsa da testa; ▪ Os elementos do grupo devem refletir sobre quais desses pensamentos, sentimentos ou emoções podem ser expressos da forma como estão e quais os que precisam de ser repensados, estes, serão novamente reescritos, de forma adequada e colocados na bolsa da boca.
Atividade de debate/reflexão*	
Duração	15 minutos
<ul style="list-style-type: none"> ▪ O porta voz apresenta as principais conclusões do grupo; ▪ Sob a orientação do(a) docente, promove-se um diálogo sobre: o que significam as relações interpessoais, a capacidade de ouvir sem julgar, a necessidade de se refletir antes de agir e a capacidade de arranjar soluções criativas para resolver os conflitos. 	

*obrigatório

Aventura Artemoção em Cascais

Tema: Estratégias de gestão de emoções

Subtema: Emoções e as relações interpessoais – amigos/colegas

Diálogo inicial*	
Duração	5/10 minutos
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Introduzir o tema das relações interpessoais e a sua importância, focando no relacionamento entre amigos e/ou colegas. 	
Atividade de conteúdo* – “O Desafio”	
Objetivo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Promover a identificação e a compreensão das emoções por parte dos participantes, associando-as a situações da vida real; ▪ Explicar a importância da empatia como um ingrediente fundamental no estabelecimento de relações interpessoais equilibradas e estáveis; ▪ Promover a capacidade de enfrentar novos desafios e promover a sua resolução; ▪ Promover a criatividade.
Duração	20 minutos
Material necessário	Papel e caneta
Procedimento	<ul style="list-style-type: none"> ▪ O(a) professor(a) distribui uma folha a cada aluno e explica que cada um terá de elaborar uma prova ridícula e/ou aborrecida para cada um dos colegas da turma. Explica que tipo de coisas podem ser propostas; ▪ Uma vez escritas as provas, o(a) professor(a) recolhe os papeis e, muito “cruelmente”, anunciará que foi modificado o regulamento do jogo, sendo que cada um terá de realizar a própria prova; ▪ O(a) professor(a) da dinâmica poderá substituir a realização das provas por uma análise de como cada um se sentiu ao saber que havia sido alterado o regulamento.
Atividade de debate/reflexão*	
Duração	10 minutos
<ul style="list-style-type: none"> ▪ O(a) professor(a) pede ao grupo para apontar as dificuldades sentidas e para refletir sobre elas. Explorar a importância de nos conseguirmos colocar no lugar dos outros; ▪ Nesta dinâmica a mensagem que passa é: “O que não queremos para nós, não desejamos para os outros”. 	

*obrigatório

Aventura Artemoção em Cascais

Tema: Estratégias de gestão de emoções

Subtema: Emoções e as relações interpessoais – pais (adultos - figuras de autoridade)

Diálogo inicial*	
Duração	5/10 minutos
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Relembrar os conteúdos trabalhados na sessão anterior; ▪ Esclarecer possíveis dúvidas ou questões; ▪ Introduzir o tema das relações interpessoais nas figuras de autoridade dos pais/professores (adultos – figuras de autoridade).
Atividade de conteúdo*	
Objetivo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Refletir sobre a melhor forma de agir em contexto familiar e repensar atitudes; ▪ Explorar a importância de nos conseguirmos colocar no lugar do outro; ▪ Desenvolver uma maior capacidade de lidar com as emoções desagradáveis, nomeadamente desenvolver uma maior tolerância à frustração.
Duração	20 minutos
Material necessário	Fotocópia, lápis ou caneta.
Procedimento	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pede-se aos alunos que leiam para si a história fornecida; ▪ Os alunos podem fazer perguntas que acharem pertinentes para uma melhor compreensão da situação apresentada (os pormenores ficam ao critério do(a) professor(a)); ▪ Depois de lida a história, os alunos fazem uma pequena reflexão sobre o respeito pelos pais face ao comportamento do rapaz e consequências; ▪ Após a reflexão reescrevem a história sugerindo estratégias para a resolução do problema apresentado.
Atividade de debate/reflexão*	
Duração	15 minutos
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ A reflexão deve ser realizada no decorrer da sessão, aproveitando a troca de ideias e sugestões entre os alunos; ▪ Por fim faz-se uma reflexão sobre a relação entre os jovens e pais/professores (adultos - figuras de autoridade).

*obrigatório.

O caso do João e da mãe

Com a pandemia da Covid-19 muitas famílias viram-se confinadas em casa. E a casa do João não era exceção.

Havia só um computador, partilhado pela mãe que estava em teletrabalho e o João que assistia às aulas por videoconferência.

O horário para uso do computador estava bem definido, de manhã o João assistia às aulas de videoconferência com os professores da sua escola, à tarde, depois do almoço, a mãe entrava em teletrabalho enquanto o João assistia às aulas do “Estudo em Casa”, na televisão. Só depois lhe era permitido jogar no computador.

Um dia, depois do almoço, o João resolveu jogar Fortnite/GTA, coisa que só fazia depois do trabalho da mãe. Às duas e meia a mãe pediu-lhe que desocupasse o computador, pois ia entrar em teletrabalho. O João continuou a jogar, dizendo que estava quase a acabar. A mãe, entretanto, ia arrumando os lápis, as canetas, os cadernos e os ténis que o João tinha deixado espalhados na sala. Passado um quarto de hora foi à sala e, num tom de voz mais forte disse ao João para ir assistir às aulas do “Estudo em Casa”, na TV da cozinha. Ao qual o João respondeu que estava quase, quase a acabar o jogo e já ia. Às três horas da tarde, o João ainda estava a jogar, a mãe aos gritos pedia-lhe para desocupar o computador. Nisto, toca um telemóvel. Era o patrão da mãe a informar que estava muito atrasada e teve de a substituir à última hora para uma reunião importante. Ia descontar-lhe o dia, no fim do mês, caso não tivesse uma desculpa plausível.

Com os olhos rasos de água, a mãe do João só pensava em como era tão difícil fazer face às despesas, e agora com mais um corte, como ia ser?

Aventura Artemoção em Cascais

Tema: Emoções e resolução de problemas

Subtema: Tempo de lazer e amigos

Diálogo inicial*	
Duração	15 minutos
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Promover a avaliação individual de cada jovem e dos sentimentos e das aprendizagens que o programa trouxe a cada um; ▪ Valorizar o desempenho do grupo durante o programa. 	
Atividade de conteúdo*	
Objetivo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Desenvolver formas de resolução de problemas e tomada de decisão; ▪ Potenciar as competências de cooperação e procura de ajuda; ▪ Desenvolver competências sociais.
Duração	45 minutos
Material necessário	Cadeiras da sala de aula; Ficha de avaliação de processo.
Procedimento	<p>Jogo” O Navio”</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Os alunos são divididos por 2/3 grupos; ▪ Cada grupo terá um conjunto de cadeiras, igual ao número de alunos do grupo, sendo que cada cadeira corresponde a uma parte do grande navio; ▪ O objetivo do jogo é que o navio cumpra o trajeto previamente traçado, ou seja todos os jovens terão de chegar à meta com as suas cadeiras; ▪ O jogo tem regras: ninguém pode tocar com os pés no chão, pois o navio encontra-se em alto mar, e as cadeiras não poderão ser arrastadas. A quebra de regras implica que todo o navio volte ao ponto de partida. Os jovens terão de pensar e definir qual a estratégia eficaz para atingirem a meta, promovendo o cooperativismo.
Atividade de debate/reflexão*	
Duração	15 minutos
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Os alunos deverão refletir e registar em grupo sobre a importância da cooperação e coesão do grupo na procura de possíveis soluções e definição de estratégias para o sucesso final na resolução de problemas. 	

*obrigatório

Aventura Artemoção em Cascais

Tema: Emoções e resolução de problemas

Subtema: Tempo de lazer e amigos

Diálogo inicial*	
Duração	5/10 minutos
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lembrar os conteúdos trabalhados na sessão anterior; ▪ Esclarecer possíveis dúvidas ou questões. 	
Atividade de conteúdo*	
Objetivo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Incentivar a partilha entre o grupo; ▪ Promover a aceitação e o respeito; ▪ Promover a capacidade empática; ▪ Promover respostas comportamentais adequadas; ▪ Refletir sobre a forma como nos expressamos e sobre o efeito das nossas ações nos outros; ▪ Refletir sobre as emoções e em que parte do corpo são refletidas.
Duração	50/60 minutos
Material necessário	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Cartões; ▪ Esquema do corpo humano; ▪ Modelo de rosto humano; ▪ Lápis de cor (facultativo).
Procedimento	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Os alunos da turma são divididos em grupos de 4/5 elementos. Entrega-se, de seguida, a cada grupo: cartões, esquema do corpo humano e modelo de rosto humano. <p>Em cada grupo:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Um aluno baralha os cartões e escolhe um; ▪ Lê e responde à pergunta colocada ou ao solicitado; ▪ Os restantes elementos do grupo identificam as emoções presentes na situação, (pintam e) colocam o nome do colega (usando o esquema do corpo humano) na parte do corpo onde sentem essas emoções e analisam a resposta. Nessa análise, devem considerar se o que foi dito pelo colega “deverá” ficar apenas em pensamento ou se “poderá” ser verbalizado, colocando o nome do colega no cérebro ou na boca do modelo de rosto humano. No caso em que considerarem que apenas deverá ficar em pensamento, devem colocar-se no lugar do colega, compreendê-lo e sugerir-lhe formas de comportamento adequadas, formas diferentes de responder a emoções, ..., tendo em conta o efeito das nossas ações nos outros; ▪ Depois da análise concluída, outro elemento do grupo baralha e repete-se o procedimento.

Atividade de debate/reflexão*	
Duração	10/20 minutos
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Diálogo com os alunos: o que sentiram a realizar a atividade, quais as dificuldades sentidas, ... ▪ Refletir sobre como podemos ajustar as formas de nos expressamos; ▪ Refletir sobre como as nossas ações influenciam o comportamento dos outros; ▪ Concluir que as emoções são sentidas em diferentes partes do corpo. 	

*obrigatório

Pensa em alguém...
Agora diz algo a essa pessoa.

Relata uma situação que te tenha
magoado.
Se pudesses viver essa situação
novamente, o que farias diferente?

Relata uma situação que te deixou muito
feliz.
Se pudesses viver essa situação
novamente, farias algo diferente?

Relata uma situação que te tenha
deixado com raiva.
Se pudesses viver essa situação
novamente o que farias diferente?

Relata uma situação que te tenha deixado
triste.
Se pudesses viver essa situação
novamente, o que farias diferente?

Relata uma situação que te deixou
envergonhado.
Se pudesses viver essa situação
novamente, farias algo diferente?

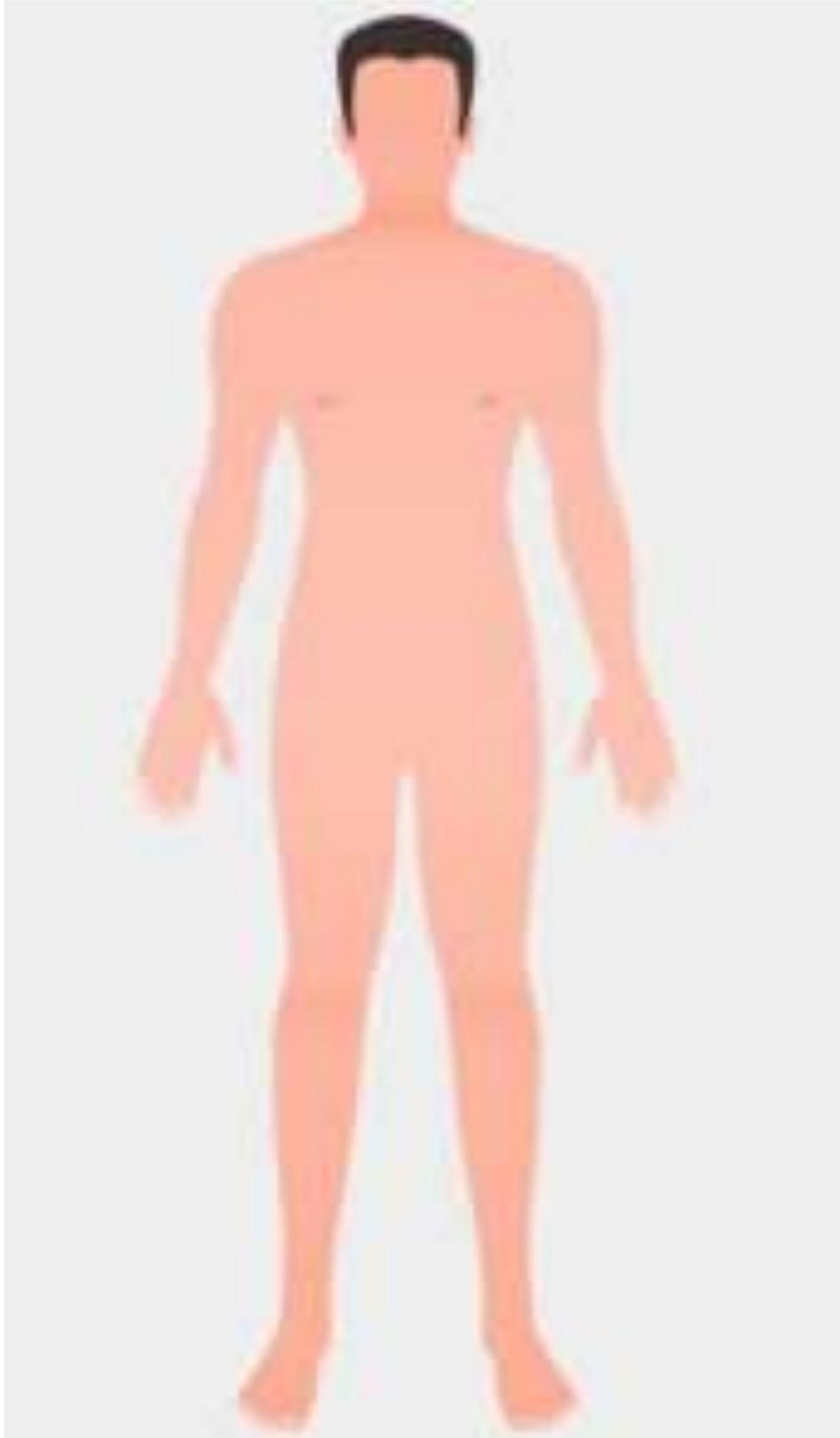
O que mais gostas de fazer com os
amigos?

Em que momentos te sentes sozinho?

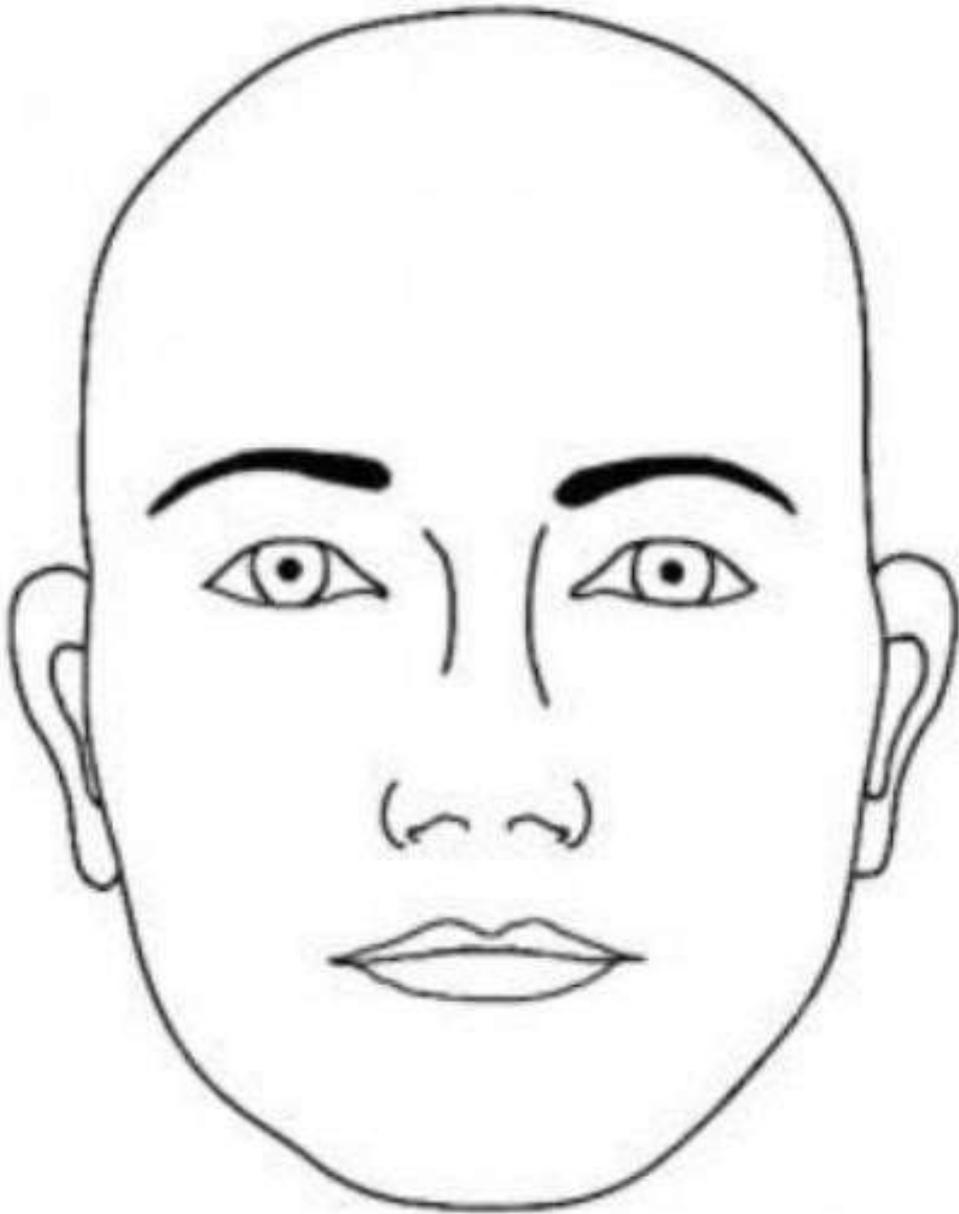
O que não gostas, mas acabas por fazer?

O que gostas mas não fazes?

Onde sentimos as emoções?



Do pensamento até...



Aventura Artemoção em Cascais

Tema: Emoções e resolução de problemas

Subtema: Família

Diálogo inicial*	
Duração	5/10 minutos
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Relembrar os conteúdos trabalhados na sessão anterior; ▪ Esclarecer possíveis dúvidas ou questões; ▪ Introduzir o tema dos relacionamentos familiares.
Atividade de conteúdo* - "Agora vais ouvi-las!"	
Objetivo	Reviver uma situação frustrante que ainda condiciona a pessoa e encontrar os meios adequados para a superar.
Duração	60/70 minutos (dependendo do número de participantes).
Material necessário	Cadeiras, lápis e folhas de papel.
Procedimento	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sentados em círculo, os participantes são convidados a recordar factos, acontecimentos, situações da infância que deixaram um traço negativo nas suas vidas, devendo, depois, escrever numa folha eventuais frases proferidas por um membro da sua família (pai, mãe, irmãos, avós, etc.), consideradas injustas, e que os tenham ferido; ▪ Um de cada vez, os participantes leem a frase e descrevem o contexto em que foi pronunciada, os sentimentos associados e as repercussões do acontecimento; ▪ Quando todos tiverem concluído esta tarefa, o técnico convida o grupo a deslocar-se, com as cadeiras, para o fundo da sala, deixando no meio um amplo espaço vazio. Na parede oposta coloca-se a cadeira sobre a qual, simbolicamente, se vai sentar a pessoa que pronunciou a frase escrita na folha; ▪ Um de cada vez, os participantes colocam-se de frente para a cadeira vazia e iniciam um "diálogo" com a pessoa que, ao pronunciar a frase, os ofendeu. Devem apresentar as suas razões, exprimir ressentimento, dor ou cólera. Podem, também, imaginar que a pessoa lhes responde e, nesse caso, deverão sentar-se na cadeira vazia e falar como se fossem a pessoa a quem se estavam a dirigir. O diálogo prossegue enquanto houver necessidade; ▪ O grupo ouve em silêncio até que todos tenham completado o diálogo com a pessoa designada. Por fim, o técnico convida os participantes a exprimirem as emoções e sentimentos experimentados durante o próprio diálogo e durante o dos outros colegas.

	<p>Sugestões para o técnico:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Para alguns alunos, poderá ser mais fácil falar com uma pessoa real do que para uma cadeira vazia. Nesse caso, podem escolher um colega que se disponha a sentar-se na cadeira e a representar a pessoa que pronunciou a frase; ▪ Se alguém ficar bloqueado durante o diálogo, pode pedir ajuda a um colega do grupo. O técnico, neste caso, pergunta quem "se sente" capaz de ajudar o colega. A pessoa que se oferecer vai colocar-se por trás do colega, apoiar as mãos nas suas costas e falar em vez dele, procurando verbalizar os sentimentos que o outro não conseguiu exprimir; ▪ Se algum dos participantes não quiser fazer a atividade, é livre de não participar. Todavia, no fim é convidado a partilhar as suas dificuldades.
Atividade de debate/reflexão*	
Duração	10/ 15 minutos
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Explorar as dificuldades sentidas na realização da atividade e debater as questões que forem surgindo ao longo das dramatizações (esta última pode ser realizada no decorrer da atividade): regulação emocional, estratégias de <i>coping</i>, assertividade da comunicação verbal e não verbal, etc.; ▪ Refletir com os participantes sobre a temática dos conflitos intrafamiliares e a importância da expressão e gestão emocional na resolução de problemas. 	

*obrigatório

Aventura Artemoção em Cascais

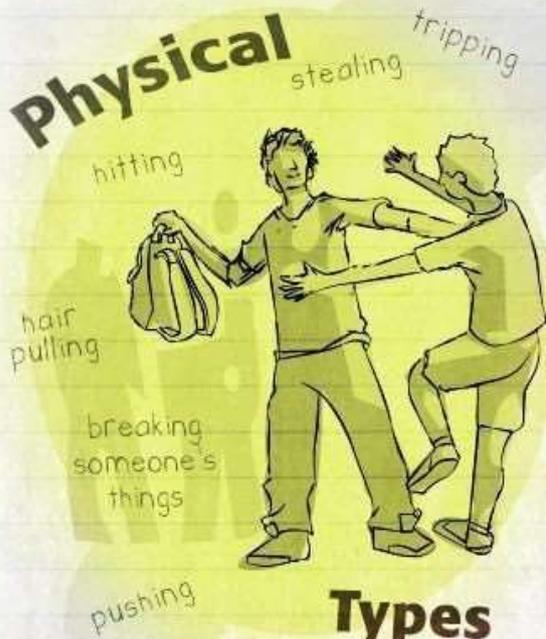
Tema: Emoções e resolução de problemas

Subtema: O Bullying em contexto escolar

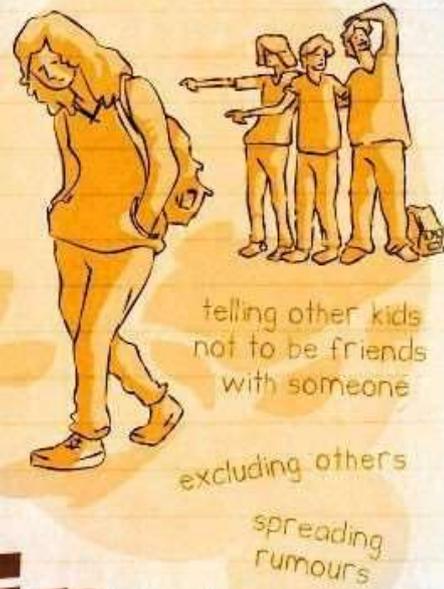
Diálogo inicial*	
Duração	10 minutos
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Esclarecer possíveis dúvidas ou questões; ▪ Introduzir o tema da indisciplina em contexto escolar. 	
Atividade de conteúdo*	
Objetivo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Promover o raciocínio crítico, a análise de comportamentos e a delineação de estratégias para alcançar um determinado objetivo; ▪ Promover o espírito de grupo e a capacidade de resolução de problemas; ▪ Valorizar atitudes positivas para com os outros (comunidade/comunidade escolar); ▪ Refletir sobre a melhor forma de agir em contexto escolar e repensar atitudes.
Duração	45 minutos
Material necessário	Fotocópias com casos (ajustar os casos às turmas).
Procedimento	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Dividir a turma em grupos e entregar a folha A4. Cada grupo escolhe a imagem que vai trabalhar; ▪ Pedir a cada grupo para identificar o género de <i>bullying</i> e as atitudes menos positivas; ▪ Pedir uma estratégia para minimizar essas atitudes; ▪ O porta voz do grupo lê as atitudes/estratégias apresentadas; ▪ Refletir sobre elas, oferecendo-se alternativas mais construtivas tendo em vista a prevenção do problema apresentado.
Atividade de debate/reflexão*	
Duração	10 minutos
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Debater com os grupos como foi realizar a atividade e quais as dificuldades que sentiram e a temática dos relacionamentos interpessoais. 	

*obrigatório

Physical



Social



Types of Bullying

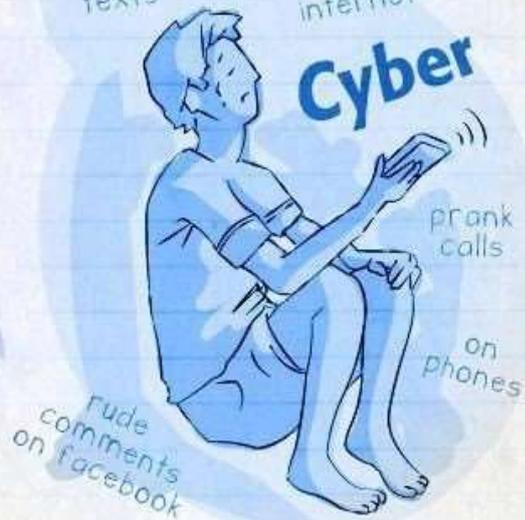
Verbal



mean texts

on the internet

Cyber



Aventura Artemoção em Cascais

Tema: Emoções e resolução de problemas

Subtema: Escola e Professores

Diálogo inicial*	
Duração	--
	<ul style="list-style-type: none">▪ Relembrar os conteúdos trabalhados na sessão anterior.
Atividade de conteúdo* - A nossa “Escola”	
Objetivo	<ul style="list-style-type: none">▪ Envolver a comunidade escolar e os alunos sobre a nossa escola.
Duração	--
Material necessário	Computador.
Procedimento	<ul style="list-style-type: none">▪ Descrição sobre a nossa “escola” num pequeno texto em Banda Desenhada;▪ Cada grupo de alunos (4/5) deverá elaborar no Paint uma pequena Banda Desenhada e apresentar em PowerPoint.
Atividade de debate/reflexão*	
Duração	
	<ul style="list-style-type: none">▪ A apresentação seria feita através de uma plataforma digital ex: MEET;▪ Apresentação do PowerPoint.

*obrigatório

Aventura Artemoção em Cascais

Tema: Emoções e resolução de problemas

Subtema: Escola e Professores

Diálogo inicial*	
Duração	15 min.
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Introduzir o tema da indisciplina em contexto escolar; ▪ Identificar situações de indisciplina vividas na sala de aula. 	
Atividade de conteúdo*	
Objetivo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Promover o raciocínio crítico, a análise de comportamentos e a delineação de estratégias para alcançar determinado objetivo; ▪ Promover o espírito de grupo e a capacidade de resolução de problemas; ▪ Refletir sobre a indisciplina em contexto escolar; ▪ Refletir sobre a dificuldade de gerir emoções em situações de conflito; ▪ Constatar o efeito das nossas ações no outro; ▪ Repensar atitudes/comportamentos; ▪ Apresentar estratégias/alternativas de resolução de conflitos.
Duração	55 min.
Material necessário	Marcadores pretos; retângulos de cartolina vermelha e verde; fita-cola.
Procedimento	<ul style="list-style-type: none"> ▪ A turma deverá ser dividida em grupos de 4 elementos; ▪ A cada grupo serão entregues 1 retângulo de cartolina verde e 1 retângulo de cartolina vermelha; ▪ A atividade inicia-se com a identificação de situações de indisciplina escolar tais como: troca de mensagens, interrupções com perguntas/comentários despropositados, discussões com o(a) professor(a), atrasos constantes para perturbação da aula, provocações ao(à) professor(a) ou aos colegas, agressões, roubos, etc. que os participantes escreverão no retângulo de cartolina vermelha; ▪ Recolhidas as cartolinas, serão distribuídas novamente pelos grupos, garantindo que não recebem a sua, para que cada grupo aponte uma resolução do problema/conflito ou uma alternativa que o minimize ou evite e que deverão registar na cartolina verde; ▪ No quadro, afixam-se em pares o conflito e a resolução, registados pelos diferentes grupos, para se proceder à reflexão sobre as dificuldades de alguns em reconhecer e respeitar a autoridade do(a) professor(a), cumprir regras, gerir emoções quando contrariados e repensar atitudes para mudar de comportamento.

Atividade de debate/reflexão*	
Duração	20 min.
<ul style="list-style-type: none">▪ Diálogo com os alunos no sentido de verificar as dificuldades sentidas em se colocar no lugar do outro e em reconhecer a importância do respeito pelo outro na prevenção de conflitos.	

*obrigatório

Aventura Artemoção em Cascais

Tema: Emoções e resolução de problemas

Subtema: Motivação e aprendizagem

Diálogo inicial*	
Duração	5 minutos
	<ul style="list-style-type: none">Introduzir o tema da motivação e aprendizagem em contexto escolar.
Atividade de conteúdo* - Verdade ou mentira	
Objetivo	<ul style="list-style-type: none">Mostrar o quanto os membros das equipas (constituídas por 3 elementos) realmente se conhecem.
Duração	35 minutos
Material necessário	Papéis, canetas, post-its e alguns bombons
Procedimento	<ol style="list-style-type: none">Cada membro da equipa terá de escrever três afirmações sobre si mesmo num pedaço de papel. Frases curtas do tipo: “eu sou do Sporting”, “eu já montei um camelo”, ou “eu fui campeão de matraquilhos quando estava no 7º ano”;Duas das frases devem ser mentiras e apenas uma verdadeira. Os participantes devem esforçar-se para escrever frases que deixem os seus colegas em dúvida;Depois de escreverem as suas frases, cada aluno deve assinalar qual é a verdadeira e esconder os seus papéis no bolso ou outro local seguro;Um voluntário é chamado à frente da sala e conta as suas três frases.Os demais membros do grupo discutem entre si durante 3 a 5 minutos e votam, levantando as mãos, na frase que acham verdadeira;O voluntário revela se acertaram ou não e, caso tenham errado, anota a quantidade de votos errados num <i>post-it</i>.;No final da dinâmica de motivação de equipas de trabalho, os 3 participantes que mais conseguiram “enganar” os seus colegas ganham os bombons e dividem entre si.
Atividade de debate/reflexão*	
Duração	10 minutos
	<ul style="list-style-type: none">Debater os casos apresentados e a importância de procurar alternativas construtivas para a resolução de problemas, através da motivação, pois esta é uma condição necessária para haver aprendizagem.

*obrigatório

Aventura Artemoção em Cascais

Tema: Emoções e resolução de problemas

Subtema: Motivação e aprendizagem

Diálogo inicial*	
Duração	5/10 minutos
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Relembrar os conteúdos trabalhados na sessão anterior; ▪ Esclarecer possíveis dúvidas ou questões; ▪ Introduzir o tema da motivação para as aprendizagens na escola.
Atividade de cooperação** - “O sonho comanda a vida”	
Objetivo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Promover a cooperação e espírito de grupo; ▪ Promover a criatividade; ▪ Refletir sobre a importância da ambição/motivação.
Duração	30 minutos
Material necessário	Folha A4; Canetas ou lápis.
Procedimento	<ul style="list-style-type: none"> ▪ É pedido aos participantes que se dividam em grupos de 3 ou 4 e que pensem numa pequena história; ▪ A história criada deve mostrar como alguém conseguiu ultrapassar um obstáculo para conseguir concretizar um sonho/um objetivo; ▪ Construir uma banda desenhada (tendo em conta o tempo disponível, será apenas pedido um esboço) a partir da situação imaginada; ▪ Os participantes devem trabalhar de forma organizada, ouvindo as diferentes sugestões e alcançando um consenso sobre a história a inventar; ▪ Um dos elementos deve apresentar aos restantes colegas da turma o conteúdo com as várias sequências colocadas na prancha da banda desenhada.
Atividade de conteúdo* - “O burro teimoso”	
Objetivo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Refletir sobre o conceito de motivação e a sua função nas nossas vidas; ▪ Promover a capacidade de reflexão e de análise crítica; ▪ Promover a capacidade de identificar o que nos “move”, estabelecendo uma ligação entre a motivação e o sucesso das nossas aprendizagens.
Duração	40 minutos
Material necessário	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Equipamento audiovisual com acesso à internet; ▪ Papel; ▪ Caneta ou lápis.
Procedimento	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Indicação do título de um pequeno vídeo do Youtube; ▪ Visionamento do vídeo com a duração de 4.24 minutos: https://youtu.be/hepIiFKG54Q

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pede-se aos alunos para contarem o que acabaram de ver (descrevendo a ação) e, por fim, discutirem a moral da história; ▪ Com base na sequência do vídeo “O burro teimoso”, cada aluno deve pensar numa situação e registrar, por tópicos, numa folha, uma experiência em que foi “forçado” a fazer algo que não queria e que (se for caso disso) viu o seu esforço recompensado; ▪ O aluno deverá, também, explicar como “deu a volta à situação”, ou seja, como fez para ultrapassar os obstáculos apresentados (devido, essencialmente, à sua resistência inicial/falta de motivação); ▪ Para ajudar os alunos, podemos dar-lhes exemplos como: fazer os trabalhos de casa, estudar para os testes, trabalhar nas aulas, ajudar os pais nas tarefas diárias... ▪ No final, cada um relata a situação que escolheu para partilhar.
Atividade de debate/reflexão*	
Duração	5/10 minutos
<ul style="list-style-type: none"> ▪ A reflexão deve ser realizada no decorrer da sessão, aproveitando as experiências partilhadas; ▪ Em jeito de balanço, será possível chegar-se à conclusão de que, com incentivo, e quando fazemos as coisas com alegria e boa vontade, tudo se torna mais fácil! 	

*obrigatório

Aventura Artemoção em Cascais

Tema: Emoções e relações interpessoais – pais/professores

Subtema: Adultos – figuras de autoridade

Diálogo inicial*	
Duração	5/10 Minutos
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Relembrar os conteúdos trabalhados na sessão anterior; ▪ Esclarecer possíveis dúvidas ou questões; ▪ Introduzir o tema das relações interpessoais nas figuras de autoridade dos pais e professores.
Atividade de conteúdo* - Sociograma	
Objetivo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Descobrir os líderes positivos e negativos de um determinado grupo, para além de identificar pessoas nas quais o grupo confia.
Duração	10 Minutos
Material necessário	Papel, lápis ou caneta.
Procedimento	<p>Dar uma folha de papel e uma caneta a cada aluno e pedir-lhes para responderem às seguintes questões:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Se fosses para uma ilha deserta e tivesses de passar muito tempo nela, quem levarias da turma? 2. Se fosses preparar uma festa e tivesses de escolher colegas para te ajudar a organizar a festa, quem escolherias? 3. Se fosses sorteado para fazer uma grande viagem e só pudesses levar três pessoas da turma, quem levarias? <p>Os alunos devem ser informados que só têm dois minutos para responder a cada pergunta (cronometrado pelo professor).</p>
Atividade de debate/reflexão*	
Duração	25 Minutos
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Com os resultados deste Sociograma, é possível interpretar as relações interpessoais dentro da turma, de forma a criar melhores estratégias de relacionamento e descobrir os líderes positivos e negativos de um determinado grupo. <p>Debate sobre:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ A necessidade de haver um líder na sociedade, “Na família ou na Escola”. ▪ O que se espera de um líder e as quais as características para se ser um bom líder. Exemplo de líderes na família, na escola e no desporto. ▪ Os limites da liderança.

*obrigatório

Aventura Artemoção em Cascais

Tema: Emoções e resolução de problemas

Subtema: Futuro/Expectativas

Atividade de cooperação**	
Objetivo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Envolver os alunos com o conceito de tempo, esperança e futuro; ▪ Promover o raciocínio crítico, analítico; ▪ Desenvolver a capacidade de relação entre conceitos e imagens.
Duração	40 Minutos
Material necessário	Folhas com poema e frases/ Folha com imagens (Anexo I e Anexo II)
Procedimento	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Distribui-se por cada aluno a folha do poema e frases e a folha de imagens; ▪ Cada aluno deve analisar o poema e interpretar as imagens; ▪ Posteriormente cada aluno deve dizer qual a ideia principal do poema e das frases e das imagens.
Atividade de conteúdo* - Simbologia e significados de Futuro	
Objetivo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Refletir sobre o conceito de futuro/Expectativas; ▪ Promover capacidade de análise e reflexão; ▪ Partilha de ideias e opiniões; ▪ Desenvolvimento de autonomia e autoconhecimento.
Duração	40 minutos
Material necessário	Folhas A4, Canetas e Lápis de Cor
Procedimento	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Cada aluno deve escrever uma frase, uma palavra sobre o que é para si o futuro; ▪ Fazer um desenho, símbolo que represente o futuro e associar a estes uma cor que, segundo o aluno, está relacionada com o futuro.
Atividade de debate/reflexão*	
Duração	10 minutos
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Discutir com os alunos o que acharam da atividade e quais as maiores dificuldades encontradas; ▪ Apresentação e partilha de definições de futuro e expectativas e reter as informações mais relevantes; ▪ Debater, entre todos, sobre a importância do futuro e quais os valores/atitude para que o futuro seja promissor individual e coletivamente. 	

*obrigatório

Anexo I

O futuro tem muitos nomes.

Para os fracos é o inalcançável.

Para os temerosos, o desconhecido.

Para os valentes é a oportunidade.

A melhor forma de prever o futuro é criá-lo.

Voo nas asas do tempo e alcanço o futuro com realizações, por mim, feitas e julgadas como perfeitas.

Este tempo nulo de agora, que me devora e tarda ir embora.

Encho as mãos de futuro, para depositar, no seu conforto, a minha inquietude e alcançar a virtude.

Anexo II



Aventura Artemoção em Cascais

Tema: Emoções e resolução de problemas

Subtema: Envolvimento na escola/comunidade

Diálogo inicial*	
Duração	10 minutos
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Relembrar os conteúdos trabalhados na sessão anterior (futuro/expectativas); ▪ Esclarecer dúvidas/questões; ▪ Introduzir o tema do envolvimento na escola/comunidade e a sua importância.
Atividade de conteúdo*	
Objetivo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Valorizar sentimentos; ▪ Promover o espírito de grupo e a capacidade de resolução de problemas; ▪ Encorajar atitudes positivas para com os outros (escola/comunidade); ▪ Valorizar o bem-estar e a felicidade.
Duração	25 minutos
Material necessário	<i>Post-its</i> , canetas.
Procedimento	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pedir a cada participante para identificar no post-it uma atitude menos positiva para com os elementos da escola/comunidade; ▪ Pedir uma estratégia para minimizar essa atitude; ▪ Recolher os post-its e ler as atitudes/estratégias apresentadas; ▪ Refletir sobre elas.
Atividade de debate/reflexão*	
Duração	10 minutos
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Neste debate/reflexão deverá concluir-se que, com o envolvimento de todos, será mais fácil uma maior responsabilidade para com os outros, criando-se ligações afetivas e com isso conseguir-se promover uma maior autoestima em todos; ▪ A resolução de problemas interpessoais poderá ser aqui focada.

*obrigatório

Entidade promotora: Aventura Social – Associação

Website: <https://www.aventurasocial-associao.com/>

Email: aventurasocialassociacao@gmail.com

Facebook: <https://www.facebook.com/aventurasocialassociacao>

Telemóvel: 963 276 649



CASCAIS

