



INSTITUTO
UNIVERSITÁRIO
DE LISBOA

As competências sócio-emocionais e a tecnologia: Jogo sério como forma de promover o autoconhecimento em crianças em contexto escolar

Isabel Neves de Sousa

Mestrado em Ciências em Emoções

Orientador(a):

Professora Doutora Susana Fonseca, Professora Auxiliar, ISCTE-IUL

Fevereiro, 2022



CIÊNCIAS SOCIAIS
E HUMANAS

Departamento de Psicologia, ECSH

As competências sócio-emocionais e a tecnologia: Jogo sério como forma de promover o autoconhecimento em crianças em contexto escolar

Isabel Neves de Sousa

Mestrado em Ciências em Emoções

Orientador(a):

Professora Doutora Susana Fonseca, Professora Auxiliar, ISCTE-IUL

Fevereiro, 2022

Agradecimentos

Agradeço, em primeiro lugar, à minha mãe, por acreditar sempre em mim, nas minhas capacidades e na minha força. Por me incentivar sempre, a estudar e a aprender mais, com a sua frase “os teus estudos são o teu passaporte, sempre que for preciso, estarão sempre no teu bolso”. Obrigada, mãe.

Aos meus amigos, a todos sem exceção, pelas palavras de apoio e incentivo, pela curiosidade neste mestrado relacionado com as emoções e pelo carinho imenso. Obrigada a todos.

À minha companheira de vida, que nunca saiu do meu lado, esteve sempre presente nas minhas lutas, amparou-me as lágrimas em situações de stress e tristeza e festejou as minhas vitórias. Obrigada.

À minha professora e orientadora, excelentíssima doutora Susana Fonseca, pelo acompanhamento nesta etapa da minha vida, pela educação e empatia das suas palavras, pela paciência e profissionalismo, o meu grande agradecimento, sem o seu acompanhamento este trabalho de projeto não seria possível.

À minha família, que sempre me apoiou incondicionalmente.

À minha turma, que embora muitos desconheçam, ensinaram-me várias coisas e ajudaram-me para o meu desenvolvimento académico e pessoal.

Por fim, agradeço a mim mesma, por mais um desafio superado. Foram momentos de entusiasmo, preocupação e algumas lágrimas, mas que demonstram, uma vez mais, a pessoa resiliente que sou, que é capaz de superar qualquer desafio proposto, mesmo que pelo caminho existam muitos percalços.

Resumo

Este trabalho de projeto enquadra três grandes temas, a aprendizagem sócio-emocional (SEL), o autoconhecimento e os jogos sérios. Tem como objetivo a criação de um jogo sério que promova a competência do autoconhecimento, em crianças e jovens, de idades compreendidas entre os 11-14 anos. A metodologia do estudo I, foi realizada através do projeto *BeEmotional-Techie*, com a participação de 110 professores de 4 países. Foi realizado um questionário de auto-relato de resposta aberta, onde tiveram de responder a 7 questões sobre as competências sócio-emocionais, a sua profissão e os jogos digitais. As respostas foram analisadas e foi possível concluir que as competências sócio-emocionais ajudam e influenciam a prática profissional dos professores e que os jogos digitais são um recurso já utilizado nas suas salas de aula. Foi ainda elaborada uma proposta de um jogo sério sobre o autoconhecimento. Este trabalho de projeto contribui para as pesquisas relacionadas com SEL e os jogos sérios em contexto escolar.

Palavras-chave: Aprendizagem sócio-emocional; Autoconhecimento; Tecnologia; Jogos sérios

Abstract

This project frames three major themes, social-emotional learning (SEL), self-awareness and serious games. It aims to create a serious game that stimulates the competence of self-awareness, in children and young people, aged 11-14 years. The methodology of study I was conducted through the BeEmotional-Techie project, benefiting from the collaboration of 110 teachers from 4 countries. An open-ended self-report questionnaire was provided, where they had to answer 7 questions about socio-emotional skills, their profession and digital games. The answers were analysed and it was possible to conclude that socio-emotional competences help and influence teachers' professional practice and that digital games are a resource already used in classrooms by them. A proposal for a serious game about self-awareness was also developed. This project contributes to research related to SEL and serious games in school contexts.

***Key words:* Social-emotional learning; Self-awareness; Technology; Serious games**

Índice

Capítulo I- Enquadramento teórico	3
1.1. Aprendizagem Sócio-emocional.....	3
1.1.1. Conceito e diferentes abordagens	3
1.1.2. Características e estratégias de intervenções SEL	7
1.2. Autoconhecimento.....	11
1.2.1. Conceito e teorias.....	11
1.2.2. Autoconhecimento emocional	13
1.2.3. Desenvolvimento do autoconhecimento nos primeiros anos de vida e na infância	14
1.3. Jogos sérios.....	20
1.3.1. Conceito	20
1.3.3. Implementação dos jogos sérios na educação.....	21
1.3.4. SEL e tecnologia	22
1.4. Objetivos do presente projeto	23
Capítulo II- Estudo de avaliação de necessidades.....	25
2.1. Método.....	25
2.1.1. Participantes.....	25
2.1.2. Instrumento	26
2.1.3. Procedimentos.....	26
2.2. Resultados.....	26
2.3. Discussão dos resultados	38

Capítulo III- Proposta de jogo sério	45
3.1. Dados do jogo e objetivos	45
3.2. Storytelling.....	46
3.3. Mecânica	47
3.4. Som, controlos e pontuação	48
3.5. Avaliação	48
3.6. Discussão	49
Capítulo IV- Conclusão.....	51
Referências Bibliográficas	53

Índice de Quadros

Quadro 1.1- Instrumentos de avaliação do autoconhecimento.....	17
Quadro 1.2- Tabela dos dados sociodemográficos da amostra.....	25

Glossário de Siglas

SEL- Social and Emotional Learning

SEE- Social and Emotional Education

SEAL- Social and Emotional Aspects of Learning

ELT- Teoria de Aprendizagem Experiencial

Introdução

O presente trabalho de projeto integra-se no âmbito do mestrado em Ciências em Emoções, do ISCTE-IUL e consiste em propor um jogo sério para desenvolver as competências sócio-emocionais em crianças e adolescentes, havendo um foco na competência do autoconhecimento.

Este trabalho é de natureza exploratória, pois foram analisados e interpretados dados qualitativos e analisados temas da atualidade, como as competências sócio-emocionais, que têm ganho cada vez mais visibilidade e, a integração da tecnologia, nomeadamente dos jogos digitais como veículo destas competências. Está dividido em quatro capítulos, o primeiro, o enquadramento teórico, onde foi realizada uma pesquisa bibliográfica dos temas principais, o segundo capítulo, onde foram analisadas as opiniões dos professores das escolas que integram o projeto, o terceiro capítulo, onde foi realizada uma proposta de um jogo sério para promoção do autoconhecimento e, por fim, a conclusão.

As competências sócio-emocionais têm vindo cada vez mais a ser valorizadas no contexto escolar, como forma de melhorar a aprendizagem e também as competências sociais e pessoais. Quanto mais cedo estas competências forem adquiridas, melhor o indivíduo se consegue desenvolver social e emocionalmente (Jones et al., 2019). Durante todo o período escolar, é necessário um acompanhamento adequado, tanto no que diz respeito às idades, como ao estado de desenvolvimento em que as crianças se encontram, devido ao facto de terem necessidades distintas durante o período escolar (Borowski, 2019)

Estas competências podem variar conforme o contexto cultural em que se encontram, como iremos referir neste trabalho, contudo, e tendo por base o *framework* de *Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning* (CASEL), o foco deste trabalho é o autoconhecimento, que é uma competência que pode ser desenvolvida desde cedo. O ser humano está em constante desenvolvimento e, como tal, o conhecimento sobre nós mesmos também.

As competências sócio-emocionais podem ser desenvolvidas de variadas formas, mas uma que tem vindo a ser cada vez mais explorada é através da tecnologia. Vivemos na era da tecnologia, em que cada vez mais as crianças crescem conectadas a computadores, *smartphones* ou *tablets*, seja para distração em idades mais tenras ou para entretenimento. Todos os jogos têm uma aprendizagem para as crianças e adolescentes, seja estratégia de jogo, trabalho em equipa, socialização e são uma ótima oportunidade para aprenderem coisas novas (Marsh et al., 2016).

Serious games, traduzido como jogos sérios, foram desenvolvidos para esse propósito, para a aprendizagem através de jogos de computador e, embora ainda não seja muito aceita no currículo escolar, é uma forma muito promissora de aprendizagem para as próximas gerações. Este trabalho da introdução dos jogos sérios como forma de aprendizagem destas competências passa, em primeiro lugar, pelos professores, que ainda estão apreensivos sobre esta abordagem, sendo assim necessário que tenham formação adequada para um melhor acompanhamento dos seus alunos (Michael & Chen., 2005).

Este trabalho de projeto está integrado no projeto *BeEmotional-Techie*, um projeto internacional que envolve quatro países, financiado pelo Erasmus+.

Capítulo I- Enquadramento teórico

Neste primeiro capítulo irão ser abordados os temas do enquadramento teórico. Relativamente à aprendizagem sócio-emocional, está descrito o que é e as diferentes abordagens que existem, nacionais e internacionais e quais são as estratégias e as características dos programas que englobam SEL. Em relação ao autoconhecimento, foi descrita a sua definição e mencionadas duas teorias, como também os tipos de autoconhecimento e o desenvolvimento do mesmo nos primeiros anos de vida e na infância. Por fim, os jogos sérios, onde mais uma vez é definido o seu conceito, de que forma estão implementados na área da educação, a relação entre SEL e tecnologia e, ainda, foram definidos quais os objetivos deste projeto.

1.1. Aprendizagem Sócio-emocional

1.1.1. Conceito e diferentes abordagens

Social and Emotional Learning (SEL), traduzido como Aprendizagem Sócio Emocional, define-se, segundo Borowski, (2019) num relatório sobre o *framework* de CASEL, como o processo pelo qual crianças e adultos entendem e gerenciam as emoções, definem e alcançam objetivos positivos, sentem e demonstram empatia pelo outro, estabelecem e mantêm relacionamentos positivos e tomam decisões responsáveis, relacionando assim competências cognitivas, emocionais e sociais. Identifica cinco competências fundamentais de SEL, denominadas de “CASEL 5”, sendo estas o Autoconhecimento, a Autogestão, a Consciência social, as Habilidades de relacionamento e a Tomada de decisão responsável. Estas competências podem ser aplicadas em várias fases do desenvolvimento, desde a infância até à idade adulta e em diversos contextos culturais para que, desta forma, os alunos possam ser capazes de saber o que fazer para obter sucesso académico, para terem responsabilidade cívica, saúde, bem-estar e carreiras gratificantes.

De acordo com Fonseca, S. (2021), SEL é um processo que implica um método e um conjunto de ações sequenciais com um objetivo. Essas competências, que podem ser aprendidas, são habilidades ou conhecimentos que são usados adequadamente em uma determinada situação, como demonstrar empatia ou gerenciar as nossas emoções. É destacada a importância de incluir na definição de SEL estas três palavras-chave: processo, desenvolvimento e competências. Portanto, a definição de SEL deve envolver duas dimensões importantes: adquirir, aprender ou desenvolver e, aplicar ou usar.

Segundo Jones et al. (2019), SEL tem vindo cada vez mais a ser estudada mundialmente desde que existe uma maior consciência dos benefícios das competências sociais e emocionais na infância e a longo prazo. Houve uma explosão de interesse e entusiasmo pelo SEL, colocando-o no mapa, estando na mente de pais, educadores/professores, líderes educacionais e formuladores de políticas, organizações de desenvolvimento infantil e juvenil, organizações sem fins lucrativos com foco na saúde e educação e, é claro, investigadores de variadas disciplinas. Com décadas de pesquisa e prática no desenvolvimento social, emocional e cognitivo deixaram um corpo fundamental de conhecimento que nos diz que os desenvolvimentos sociais, emocionais e cognitivos estão profundamente entrelaçados no cérebro e no comportamento, influenciando a escola e os resultados de vida.

Existem várias abordagens de SEL no mundo, que podem diferir do local geográfico onde se situam. Foi nos Estados Unidos da América (EUA) que foi criado o conceito SEL, termo por que é mais conhecido, mas cada país adapta o nome e os conteúdos às necessidades e realidades de cada contexto, criando assim, abordagens únicas para surtir efeitos positivos em determinada população.

Jagers et al. (2019) definiu o conceito de SEL transformador, um meio de articular melhor o potencial de SEL para mitigar as desigualdades educacionais, sociais e económicas que derivam dos legados inter-relacionados da opressão cultural racializada nos EUA. O SEL transformador representa uma abordagem ainda subutilizada que os pesquisadores e profissionais SEL podem usar se procurarem abordar com eficácia questões como, poder, privilégio, preconceito, discriminação, justiça social, empoderamento e autodeterminação. Este conceito visa promover a igualdade educacional, com resultados e ambientes de aprendizagem mais equitativos para crianças e jovens mais distantes das oportunidades, não esquecendo que se deve cultivar o conhecimento, atitudes e habilidades para o sucesso das abordagens.

Foi criado em 2010 um “*state scan*” nos EUA em que o seu principal objetivo é entender como cada estado utiliza o SEL nos seus padrões de aprendizagem. Os resultados demonstram que os padrões de aprendizagem SEL em bebés e crianças do pré-escolar estão bem desenvolvidos e disseminados praticamente em todo o país (Dusenbury et al., 2011).

Na Europa, é mais comum o termo *Social and Emotional Education* (SEE), traduzido como Educação Sócio-Emocional, mas também é usual “Educação/desenvolvimento pessoal e social”. Estes termos referem-se geralmente a áreas como o autoconhecimento, regulação emocional, habilidades de comunicação, tomada de decisão, responsabilidade social, desenvolvimento de carácter, vida familiar, questões de género, equidade e direitos humanos e,

ainda, ao processo educacional pelo qual um indivíduo desenvolve competências sociais e emocionais para crescimento e desenvolvimento pessoal, social e acadêmico através de abordagens curriculares, incorporadas, relacionais e contextuais.

A estrutura e implementação do SEE contém um *framework*, que está dividido em fases. A primeira fase é que a SEE tem de ser integrada no currículo, a segunda fase é o clima, uma abordagem em que as competências sócio-emocionais são melhor adquiridas através de uma abordagem combinada ensinada (instrução de habilidades) e captada (clima de sala de aula e da escola inteira). A terceira fase é a intervenção precoce, a SEE é eficaz desde a primeira infância até à educação primária, secundária, pós-secundária e universitária, a quarta fase é referente às intervenções direcionadas, sendo eficaz para todas as crianças e jovens, incluindo aquelas consideradas em risco de desenvolvimento. A quinta fase é direcionada às vozes dos alunos, onde os mesmos (principalmente os mais velhos) participam na conceção e produção. A sexta fase é a competência e bem-estar do *staff*. A sétima fase inclui a colaboração dos encarregados de educação e, por fim, a oitava fase, a implementação e adaptação de qualidade, sendo esta última um dos critérios para a eficácia da SEE (Cefai et al., 2018).

Ainda dentro da Europa, em Portugal, foi introduzido em 2016 pela Direção Geral da Saúde o manual “Saúde Mental em Saúde Escolar”, que visa promover as competências sócio-emocionais nas escolas, oferecendo assim, um recurso pedagógico que facilite a formação e a implementação de um projeto promotor de saúde mental na escola, orientado pela tipologia de programas de aprendizagem SEL. Promover o desenvolvimento sócio emocional de docentes no seu trabalho com as crianças e jovens tem impacto sobre o seu comportamento, saúde e resultados escolares, incluindo benefícios como, mais envolvimento na escola e aprendizagem, diminuição dos problemas emocionais e comportamentais, maior capacidade de resolução de problemas e resiliência, menor risco de alguns tipos de perturbações mentais, prevenção do risco de uso/abuso de drogas, menor risco de comportamento antissocial e criminal e, a longo prazo, melhoria dos resultados sócio económicos na vida adulta (Carvalho et al., 2016).

Fora da Europa, no Reino Unido existe o conceito de *Social and Emotional Aspects of Learning* (SEAL), traduzido como Aspectos sociais e emocionais de aprendizagem. Lendrum et al. (2009) referem que é uma abordagem abrangente para toda a escola para promoção das habilidades sociais e emocionais, que são consideradas relevantes de forma a haver uma aprendizagem eficaz, um comportamento positivo, uma frequência regular na escola e bem-estar emocional. É atualmente usado em mais de 60% das escolas primárias em toda a Inglaterra e é constituído por três fases de intervenção. A primeira fase foca-se no trabalho e

desenvolvimento de toda a escola, projetado para criar um clima onde as habilidades sociais e emocionais podem ser promovidas de forma mais eficaz. A segunda fase envolve intervenções em pequenos grupos de crianças que necessitam de apoio adicional para desenvolver essas habilidades, com o objetivo de facilitar o desenvolvimento pessoal, explorar questões-chave com mais profundidade, permitir que pratiquem novas habilidades num ambiente seguro, assumir riscos e aprender sobre si mesmos, desenvolver as suas habilidades sociais e, promover reflexão. A terceira fase envolve uma intervenção com crianças que não beneficiaram da oferta de toda a escola, incluindo crianças em risco ou com problemas de saúde mental.

Também no Brasil estas habilidades são de grande importância. Foi criada a “Escola da Inteligência” (2015), um programa educacional que tem como objetivo desenvolver a educação sócio emocional no ambiente escolar, atendendo diretamente mais de 200 mil alunos em escolas de todo o Brasil, dividindo os objetivos de aprendizagem por faixa etária. Este projeto tem como base a teoria da inteligência multifocal, concebida por Augusto Curry e, promove, através da educação, das emoções e da inteligência, a melhoria dos índices de aprendizagem, redução da indisciplina, aprimoramento das relações interpessoais e o aumento da participação da família na formação integral dos alunos. Foi desenvolvido para as instituições de ensino, envolvendo os alunos, pais e professores e vai desde a pré-escola até ao ensino secundário, aplicado 1 hora por semana, dentro do plano curricular, como nova disciplina ou integrado numa disciplina já existente. O autoconhecimento é oficialmente eleito como uma das dez competências gerais que orientam a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que serve de referência para a elaboração do currículo de todas as escolas do Brasil.

Por fim, na Austrália existe a iniciativa KidsMatter, de promoção, prevenção e intervenção precoce de saúde mental nas escolas primárias da Austrália. A sua *framework* divide-se em 4 partes: comunidade escolar positiva, SEL, suporte e educação parental e, intervenção precoce para alunos com dificuldades de saúde mental. A componente SEL é projetada para ajudar as escolas a selecionar e implementar um currículo de aprendizagem social e emocional, integrando a estrutura CASEL 5. Esta iniciativa integra não só as escolas e os alunos, mas também os professores e as famílias (Slee et al., 2009).

Em suma, SEL está neste momento presente em várias partes do mundo, adaptando-se aos diferentes contextos culturais e sociais. É um passo importante para as escolas e todos os intervenientes, como pais e professores, entenderem que adquirir estas competências sócio-

emocionais desde cedo só trará benefícios a curto, médio e longo prazo e a preparar as crianças para as diferentes fases de vida que irão enfrentar.

1.1.2. Características e estratégias de intervenções SEL

As intervenções SEL têm características comuns que ajudam na implementação de novos programas. Para Clelland et al. (2017) existem três estratégias que tornam as intervenções SEL promissoras: a primeira refere que muitas intervenções SEL incluíam treino ou desenvolvimento profissional para professores, a segunda, que as intervenções eficazes incorporem instrução direta e práticas direcionadas nas atividades diárias e, a terceira estratégia, que as intervenções eficazes envolvessem as famílias, para que fosse possível trabalhar as competências SEL na escola e em casa.

Nas salas de aula e nas escolas, as competências sócio-emocionais e o bem-estar dos professores influenciam fortemente o contexto de aprendizagem e a infusão de SEL (Brackett, 2012). As próprias competências dos professores moldam a natureza das suas relações com os alunos. Salas de aula com relacionamentos afetuosos entre professor e criança promovem uma aprendizagem profunda entre os alunos: as crianças que se sentem confortáveis com os seus professores e colegas estão mais dispostas a lidar com materiais desafiadores e persistir em tarefas de aprendizagem difíceis. O inverso também acontece, quando os professores gerenciam mal as demandas sociais e emocionais do ensino, os alunos demonstram desempenho e comportamento mais baixos na tarefa (Reichl, 2017).

Quando algo é aplicado na prática surgem sempre desafios, sejam estes já esperados ou inesperados, provenientes da aplicação na prática daquilo que na teoria não é possível observar. Durlak et al. (2011) refere que um grande desafio para as escolas do século XXI é atender a alunos culturalmente diversos, com habilidades e motivações variadas para aprender. Refere ainda, que infelizmente muitos alunos carecem de competências sócio-emocionais e isso faz com que se desconectem da escola à medida que progridem na mesma e, posteriormente, esta desconexão afeta de forma negativa o desempenho académico, o comportamento e a saúde. Estes autores referem que numa amostra de 148.189 alunos do sexto ao décimo segundo ano, apenas 29% a 45% dos alunos relataram que tinham competências sociais e apenas 29% indicaram que a sua escola oferecia um ambiente encorajador. Oberl et al. (2016) referem que as escolas são contextos críticos para a promoção de SEL porque as crianças passam uma parte significativa do seu tempo na escola e, pesquisas já realizadas anteriormente estabeleceram com sucesso uma ligação entre a

programação SEL bem implementada nas escolas e resultados positivos de âmbito social, emocional, comportamental e acadêmico.

Para dar resposta ao que foi mencionado acima, uma infinidade de programas e estratégias projetados para ensinar e promover o SEL foram desenvolvidos, implementados e revistos desde o início do século, com a conclusão de que SEL é um componente essencial para a aprendizagem e sucesso na vida, de uma forma generalizada, mas também pessoal.

O *World Economic Forum* (2016) refere três programas escolares que praticam a SEL. O primeiro é o programa dos 4Rs, que se concentra na linguagem, desde o pré-escolar até ao 8º ano e as aulas abrangem lidar com os sentimentos, assertividade e empatia, entre outras habilidades. Ocorre durante um ano letivo inteiro e requer que os professores tenham treino de 25 a 30 horas. Este programa foi avaliado numa investigação com mais de 1100 alunos ao longo de três anos e demonstrou melhorias no comportamento social e uma redução dos problemas de conduta e sofrimento emocional. O segundo programa é o *PATHS Education Worldwide*, um programa escolar em que os alunos recebem aulas de SEL de 20 a 30 minutos várias vezes por semana. Atividades com fantoches, posters e outros materiais são utilizados para ajudar no autocontrolo, consciência emocional e nas habilidades de resolução de problemas. Este programa foi rigorosa e extensivamente avaliado e demonstrou levar a um melhor desempenho académico e a um aumento do comportamento social positivo.

Por fim, o último programa é um exemplo de ensino direcionado, que depende da comunidade e de toda a escola, denominado de *Caring School Community Programme from the Center for the Collaborative Classroom*. Neste programa os alunos utilizam as reuniões de turma para a formação de equipas, definição de normas e tomadas de decisão e de reflexão. Os alunos também formam pares com crianças de outras idades, onde alunos mais velhos acompanham os mais novos a visitar a biblioteca da escola, entre outras atividades. O programa visa modelar expectativas de comportamento e ajudar os alunos a desenvolver habilidades sociais. Este programa foi avaliado em vários estudos que mostram resultados positivos, principalmente a melhoria do desempenho académico e do comportamento social.

A nível nacional, Santos (2018) avaliou a eficácia de um programa de promoção de competências sócio-emocionais, denominado de Emocionarte-GPS das emoções. O programa tinha objetivos específicos como promover o autoconhecimento, autorregulação, consciência social, capacidades relacionais e tomada de decisão responsável, em que os resultados demonstram que a exibição de competências sociais associa-se a baixos níveis de problemas de comportamento e a elevada realização académica.

Também a nível nacional, existe o projeto *BeEmotionalTechie*, que embora também inclua outros três países, (Grécia, Espanha e Hungria), tem duas escolas portuguesas parceiras. Este projeto visa promover SEL nas escolas, com a colaboração e formação de professores, com a criação de uma plataforma tecnológica “*Emotechie Serious Play*”, plataforma esta de jogos sérios para promover competências sociais e emocionais. No âmbito deste projeto, SEL é definido como o processo de desenvolvimento de competências sócio-emocionais para o ajustamento positivo (Fonseca, 2020).

Meta análises são bastante importantes para ser possível concluir, até à data, as intervenções que já foram realizadas na área de estudo e quais os seus efeitos. Durlak et al. (2011) realizaram uma meta análise de grande escala que explorou os efeitos de SEL em programas escolares, com o objetivo de promover o desenvolvimento dos alunos em habilidades sociais e emocionais, atitudes em relação a si mesmo e aos outros, comportamento social positivo, problemas de conduta, stress emocional e desempenho académico. A amostra foi composta por 213 estudos que envolveram 270.034 alunos, sendo a maioria (56%) alunos do 1º ao 5º ano, pouco menos de um terço (31%) alunos do 6º ao 8º ano e, os restantes do 9º ao 12º ano. A maioria dos programas SEL eram realizados por professores. Os resultados para as 213 intervenções foram estatisticamente significativos. Os resultados com base entre 35-112 intervenções indicaram que, em comparação aos grupos de controlo, os alunos demonstraram habilidades, atitudes e comportamentos sociais positivos aprimorados de SEL após a intervenção e, demonstraram também, menos problemas de conduta e níveis mais baixos de sofrimento emocional. Os resultados documentam efeitos positivos e significativos que os programas SEL podem ter, no que refere às competências e atitudes sócio emocionais direcionadas à própria pessoa, mas também aos outros e à escola.

Sklad et al. (2012), realizaram uma revisão de meta análises de 75 estudos publicados que relataram os efeitos de programas sociais, emocionais e/ou comportamentos universais, baseados na escola. Um quarto das intervenções foi direcionada a uma mudança na cultura e no clima escolar. Algumas dessas intervenções demonstraram que os professores sentiram-se encorajados a mudar as suas aulas regulares pela introdução de um estilo de ensino e técnicas de sala de aula que melhoram as habilidades sociais, como por exemplo, aprendizagem cooperativa e abordagem centrada no aluno para a gestão da sala de aula. A análise das características das intervenções revelou que os programas de curta duração (menos de 1 ano) mostraram um maior efeito imediato nas habilidades sociais e no comportamento antissocial do que os programas mais longos.

Brackett et al. (2012) referem também que a confiança e a animação do professor durante a entrega no programa estão associadas à adesão ao protocolo do mesmo. Em geral, os professores são mais propensos a continuar a usar um programa quando se sentem confortáveis e entusiasmados para ensiná-lo. O contrário pode afetar a eficácia do programa, quando os professores não estão comprometidos a ensinar estas competências, ou quando não acreditam na importância das mesmas. Os professores que consideram o desenvolvimento das competências sociais e emocionais dos alunos tão importantes quanto disciplinas como artes da língua inglesa e matemática tendem a dedicar tempo para integrar o SEL nas suas práticas diárias.

Existem atualmente, com a evolução da promoção de SEL juntamente com a evolução tecnológica, formas mais interativas de promover as competências sociais e emocionais, de forma mais indireta na perspectiva de quem as recebe, que muitas vezes não se apercebe que está a aprender competências sócio-emocionais (comparando com uma aula normal), através de jogos, brincadeiras e outras atividades.

Hromek e Roffey (2009) referem que os jogos são uma forma de aprendizagem social e emocional devido ao facto de os designers de jogos poderem criar ferramentas eficazes para ensinar várias competências. É a natureza interativa dos jogos que os torna especialmente adequados para apurar SEL e, os jogos concebidos para este fim, utilizam estratégias como discussão, encenação e resolução de problemas para envolver os jogadores na resolução de dilemas sociais enquanto praticam competências sociais e emocionais. Quando os jogadores interagem repetidamente acabam por se familiarizar uns com os outros e podem interagir de outras formas mais complexas e profundas, como por exemplo, os jogos de tabuleiro terapêuticos, que são ferramentas psicoeducacionais usadas para ensinar habilidades e estratégias para lidar com questões como amizades, provocações, controlo de raiva, espírito desportivo, ansiedade, depressão e felicidade.

Para concluir, as intervenções sobre SEL são de extrema importância para quem as recebe e aplica. A formação de professores e de outros intervenientes é de elevada relevância para que, desta forma, o aluno receba uma intervenção adequada e propícia para o seu desenvolvimento social e emocional. A sala de aula e escola são o grande palco destas intervenções, mas também os familiares podem e devem fazer parte das mesmas. Cada vez mais, a integração de atividades mais interativas, como jogos e brincadeiras, fazem parte da integração para a aprendizagem destas competências.

1.2. Autoconhecimento

No autoconhecimento irá ser abordado a sua definição e duas teorias, os tipos de autoconhecimento que existem, relevantes para este projeto, como se desenvolve nos primeiros anos de vida e na infância e, ainda, alguns programas e estratégias.

1.2.1. Conceito e teorias

O autoconhecimento é uma competência e uma importante ferramenta que está em constante mudança ao longo das nossas vidas, seja a nível físico ou emocional, sobre a ideia que temos de nós mesmos ou a ideia que temos sobre como os outros nos vêem. Sendo esta uma competência social e emocional, deve ser ensinada desde cedo nas escolas.

Segundo Borowski, (2019), a definição de CASEL define o autoconhecimento como a habilidade para entender as próprias emoções, pensamentos e valores, e como estes influenciam o comportamento em diversos contextos. Isso inclui a capacidade de reconhecer os próprios pontos fortes e limitações com um senso de confiança e propósito bem construídos.

De um ponto de vista histórico, Parker (2006) refere que o conceito do eu (*self*) é um interesse que já existe desde o início do registo da história e a maneira como se aborda a compreensão de nós mesmos tem variado tanto no método como no estudo.

De acordo com Eurich (2018), o autoconhecimento pode ser interno ou externo, em que o autoconhecimento interno representa com que clareza vemos os nossos próprios valores, aspirações, reações (incluindo pensamentos, sentimentos, comportamentos, forças e fraquezas) e impacto sobre os outros, já o autoconhecimento externo é designado como o entendimento de como as outras pessoas nos vêem, relativamente aos mesmos fatores referidos acima.

O autoconhecimento é uma competência que se adquire para sempre e ao longo das nossas vidas, pois estamos sempre em constante mudança e em constante aprendizagem. Cada vez mais o tópico de saúde mental é falado, portanto, ter um alto nível de autoconhecimento auxilia a combater os desafios que surgem diariamente, quando sabemos quem somos, como nos sentimos e o porquê de nos sentirmos de determinada maneira. Em seguida, irão ser abordadas duas teorias, uma sobre autoconhecimento objetivo e outra sobre a aprendizagem experiencial.

Duval e Wicklund, (1972, citado por Wicklund, 1975), propuseram uma teoria de autoconhecimento objetivo que tem como propósito explicar numerosos comportamentos que se enquadram nos domínios da psicologia social, processos de personalidade e desempenho

humano. No foco da teoria está um conceito denominado de autoconhecimento objetivo, onde a pessoa se considera um objeto e tem como foco a autorreflexão, onde geralmente o indivíduo encontrará lacunas em si mesmo. Esta teoria pressupõe que, a atenção, em qualquer instante, é dirigida totalmente para o eu ou totalmente para eventos externos. A possibilidade de um estado de atenção dividido entre eu e o meio ambiente foi descartada, porém, os autores referem que a atenção pode oscilar, ainda que rapidamente, entre o eu e o não-eu, referindo-se a “autoconhecimento objetivo aumentado ou diminuído”. Um aumento significa simplesmente um desenvolvimento na proporção de tempo gasto no autofoco, por exemplo, os estímulos que lembram a pessoa do seu status de objeto aumentarão o autoconhecimento objetivo, enquanto que, todos os outros estímulos tendem a atrair a atenção para fora. Esta teoria é motivacional e a pessoa experimentará um afeto negativo ou positivo, dependendo se a atenção é direcionada para uma discrepância negativa ou positiva (Wicklund, 1975).

Existe outra teoria, desenvolvida por David Kolb, (1984, citado por Kolb, 2015), que envolve o autoconhecimento, denominada de Teoria de aprendizagem experiencial (ELT). Esta teoria oferece uma visão do processo de aprendizagem diferente de outras teorias, como teorias comportamentais de aprendizagem baseadas numa epistemologia empírica ou as teorias mais implícitas de aprendizagem que têm como fundamento os métodos educacionais tradicionais que, na maioria das vezes, são baseadas no racional. Esta teoria denomina-se de experiencial por enfatizar o papel central de o que a experiência desempenha no processo de aprendizagem. ELT ocorre num ciclo denominado de ciclo de aprendizagem experiencial, dividido em 4 fases, a experiência concreta, a observação reflexiva, a conceituação abstrata e, a experimentação ativa. O autor refere que a experiência concreta/conceituação abstrata e experimentação ativa/observação reflexiva são dimensões distintas, representando duas orientações adaptativas opostas. As bases estruturais do processo de aprendizagem estão nas transações entre estes quatro modos adaptativos e na maneira como a dialética adaptativa é resolvida (Kolb, 2015).

Bell et al. (2014) referem, de uma forma mais simplificada, que a experiência concreta convida os alunos a participarem em uma nova experiência, a observação reflexiva pede aos alunos um autoconhecimento da sua resposta cognitiva e afetiva face à nova experiência, a conceituação abstrata pede aos alunos que conectem os seus antigos conhecimentos e experiências a novos pensamentos, sentimentos e experiências e, a experimentação ativa é referente a quando os alunos aplicam as suas novas ideias a outra experiência. Estas etapas repetem-se ao longo do processo de aprendizagem. Os alunos aprendem não apenas através do contacto de novos conceitos, mas, também, pelo processamento das suas experiências

cognitivas e emocionais, oferecendo a cada aluno uma oportunidade de conexão entre as próprias experiências e as novas experiências que surgem e, por essa razão, a aprendizagem experiencial é adaptada às necessidades únicas de cada aluno.

Existem várias camadas envolvidas no processo do autoconhecimento e, quando este não é aprofundado, pode parecer um conceito simples e superficial. Desde o início, o conceito de self evoluiu muito, onde os nossos estados emocionais fazem parte da equação e já se identificam tipos, como o autoconhecimento interno e externo. Com os avanços dos estudos científicos, teorias sobre o autoconhecimento surgiram e são bastante importantes para o processo evolutivo desta competência, deste modo, as teorias abordadas anteriormente focam-se em coisas distintas, uma teoria refere que a atenção apenas se foca numa coisa de cada vez e a outra teoria, menciona que a aprendizagem deve ser experiencial, em vários aspetos, o que nos faz atingir novos patamares de autoconhecimento.

1.2.2. Autoconhecimento emocional

O autoconhecimento emocional é um dos fatores que contribui para a inteligência emocional (Jordan & Ashkanasy, 2005). É a capacidade de entender as próprias emoções e os seus efeitos no desempenho. Saber o que se está a sentir e o porquê, e como isso ajuda ou prejudica o que se está a tentar fazer. Ter uma noção precisa dos próprios pontos fortes e fracos, tendo, assim, uma autoconfiança mais realista. O autoconhecimento emocional não é algo que se alcança uma vez e termina, mas sim, cada momento é uma oportunidade de se ser, ou não, auto consciente, sendo por este motivo, um esforço contínuo (Goleman, s.d.).

O autoconhecimento emocional não deve ser considerado equivalente a “ser emocional”. Se avaliarmos as nossas emoções na tentativa de descobrir se elas são perspicazes ou enganosas, o conhecimento das nossas emoções é claramente importante, pois podemos sentir uma emoção sem ter consciência dela. O autoconhecimento emocional envolve três coisas: sentir a emoção, estar ciente de que se está a fazê-lo e, sentir alguma resposta emocional de “segunda ordem” à emoção (resposta à emoção). Os sentimentos de “segunda ordem” envolvidos no autoconhecimento emocional são muitas vezes muito sutis e frequentemente se situam ao longo de um eixo de tensão psicológica e calma. Posso me identificar com a emoção e ter a certeza disso, ou sentir-me vagamente desconfortável, culpado, envergonhado ou talvez na defensiva. Esses sentimentos de tensão, desconforto, ansiedade ou de calma e integridade psicológica são distintos dos sentimentos positivos ou negativos da emoção que constitui o objeto do autoconhecimento. Temos esses sentimentos de “segunda ordem” em

qualquer ocasião, mas muitas vezes não conseguimos identificá-los e, no autoconhecimento emocional, podemos nos tornar conscientes deles (Lacewing, 2005).

Dentro do autoconhecimento, existe ainda o autoconhecimento objetivo e subjetivo e o autoconhecimento público e privado.

O autoconhecimento objetivo e subjetivo refere-se a diferentes níveis do self. Quando a atenção é direcionada para dentro, concentramo-la em nós mesmos e, por essa razão, somos o objeto da nossa própria consciência, o que se denomina de autoconhecimento objetivo. Quando a atenção é dirigida para fora, somos o sujeito da consciência que dirige para objetos externos, denominado de autoconhecimento subjetivo (Lewis, 1991). O autoconhecimento público consiste em aspectos evidentes e que são externamente observáveis, como a aparência física, sendo assim a tendência de se reconhecer a si mesmo como objeto social. O autoconhecimento privado envolve aspectos que não são observáveis por outros (Froming et al., 1982).

1.2.3. Desenvolvimento do autoconhecimento nos primeiros anos de vida e na infância

Rochat (2003) identifica 5 níveis de autoconhecimento desde o momento do nascimento até aos 4/5 anos de idade, tendo como base “o caso de reflexão no espelho”, onde coloca um post-it na testa de uma criança, sem que a mesma se aperceba, e brinca com ela para se certificar que a mesma não reparou que um post-it tinha sido colocado na sua testa. Depois questiona, se agora fosse colocado um espelho à sua frente, como reagiria a criança? Descreve o nível 0 como a fase da confusão, aquela na qual o bebé não se identifica no espelho, apenas vê uma extensão do ambiente ao seu redor, o nível 1 já existe uma percepção básica do seu reflexo, o nível 2, já não há confusão e a criança começa a explorar e está ciente de que o reflexo é sobre a sua pessoa e, no nível 3, a criança reconhece-se como “eu”. No nível 4, a criança consegue identificar-se além do espelho (fotografias e/ou vídeos) e, o último nível, denominado de autoconsciência, é quando a criança não se vê apenas na perspectiva da primeira pessoa, mas também na perspectiva de 3ª pessoa, tendo consciência do que é. Como resposta à pergunta referida acima, quando um espelho é colocado em frente à criança, esta manifesta o autorreconhecimento (nível 3) alcançando o post-it amarelo.

Gallup et al (2002) também refere que, o autorreconhecimento no espelho é um indicador de autoconhecimento. Na sua forma mais rudimentar, o autoconhecimento é a capacidade de se tornar o objeto da atenção da própria pessoa e, quando a pessoa se vê em um espelho, é literalmente o objeto da sua própria atenção.

É também nos primeiros anos de vida que surgem as emoções autoconscientes. Resenblum et al (2009) refere que para diferenciar o desdobramento das emoções, há uma capacidade crescente de contar com as expressões emocionais dos outros para determinar como responder a uma determinada situação, começando a mostrar sinais de resposta empática aos outros e, com o aumento do autoconhecimento, mostrar evidências de emoções autoconscientes mais complexas, como sentimentos de vergonha, constrangimento, culpa, orgulho e empatia.

Os primeiros anos de vida são importantes para o desenvolvimento do autoconhecimento e do reconhecimento de si mesmo, mas, é nas idades seguintes, com a entrada na escola primária, que a criança começa a descobrir-se fisicamente e é nesta fase que os outros têm um papel no acompanhamento e crescimento da mesma, tendo a componente social muita influência neste tópico.

Eccles (1999) refere a meia infância (aproximadamente dos 6 anos aos 10 anos de idade) como um período de desenvolvimento importante que nem sempre foi reconhecido por investigadores. Realça ainda que Freud e Piaget viam a meia infância como um período onde as crianças consolidavam os ganhos que fizeram durante o rápido crescimento do período pré-escolar e também o período em que se preparam para as mudanças dramáticas da adolescência. Este período é caracterizado por mudanças de contexto a nível social que influenciam fortemente o seu desenvolvimento. Habilidades como o autoconhecimento desenvolvem-se dramaticamente nesta fase, pois desenvolvem uma noção de como é o processo de aprendizagem, descobrem estratégias de estudo e como a prática melhora a aprendizagem e desempenho e, são mais capazes de recuperar informações e usá-las na resolução de novos problemas. Estas habilidades requerem capacidade de reflexão sobre o que a criança está a fazer e o que deseja realizar, criando uma capacidade crescente de reflexão sobre si mesma. A partir dos 11-12 anos, existe uma identidade vs confusão de papéis, onde tentam descobrir quem são.

Em suma, o autoconhecimento emocional é de extrema importância pois não se trata apenas de identificar o tipo de emoção que se está a sentir, mas sim o porquê de sentir essa emoção e de que forma nos pode prejudicar ou ajudar. O desenvolvimento do autoconhecimento passa por diversas fases, desde as fases iniciais onde o bebé não se reconhece, até às fases em que se reconhece a si mesmo, na primeira e terceira pessoa. As emoções autoconscientes desenvolvem-se mais ou menos nas mesmas fases do autorreconhecimento. As fases seguintes também são cruciais devido ao facto das crianças,

com a entrada nas escolas, e com uma maior interação com os pares, comecem a observar e a comparar-se umas às outras, tendo assim mais consciência dos próprios corpos como também de um mundo emocional.

1.2.4. Programas, estratégias e avaliação do autoconhecimento

Como já foi referido anteriormente a importância dos professores e as competências SEL, há programas que se concentram na formação do autoconhecimento dos mesmos, pois ajudar os professores a desenvolver o autoconhecimento, a capacidade de examinar e identificar características, pessoas, crenças e atitudes, e o que os torna quem são, influencia automaticamente a maneira como pensam sobre o ensino e a aprendizagem e, posteriormente, como darão as suas aulas e como irão transmitir isso aos alunos. O investimento de tempo destes programas deve ser consistente e contar com o compromisso de todo o corpo docente. É necessária a criação de um ambiente no qual os alunos tenham uma sensação de segurança e apoio, a nível emocional e intelectual (Baum & King, 2006).

No Brasil, o programa Ensino Integral, é um programa da secretaria estadual de educação de São Paulo que tem como objetivo o desenvolvimento de jovens conscientes dos seus direitos e deveres, que tenham autonomia, solidariedade, que sejam competentes e que tenham um projeto de vida construído até à conclusão da educação básica. Está inserido em 257 escolas, mais de 80000 alunos, no ensino fundamental (anos iniciais, finais e ensino médio) que corresponde do 1º ano ao 12º ano em Portugal. Na sua fase inicial, o processo de autoconhecimento progride através de atividades práticas que envolvem os professores, a família e a comunidade, através do desenvolvimento de habilidades e valores que contribuem para que as suas escolhas sejam planeadas, responsáveis e conscientes (Fodra, 2016).

As atividades mencionadas na teoria ELT (referida anteriormente), são apropriadas para cursos de terapia lúdica ou outros cursos de aconselhamento. As terapias lúdicas utilizam o método natural de comunicação da criança com brinquedos e brincadeiras e, não só servem para auxiliar os conselheiros em formação sobre os materiais e atividades oferecidos na ludoterapia, como também fornecem uma oportunidade para a prática reflexiva, promovem o crescimento pessoal e aumentam o autoconhecimento (Bell et al., 2014).

Para a possibilidade de avaliação e progresso de todas estas pesquisas e atividades foi necessária a criação de instrumentos de avaliação para medir a veracidade e validade do autoconhecimento na prática. A tabela seguinte possui uma lista de escalas e questionários que avaliam o autoconhecimento em crianças e jovens.

Quadro 1.1- Instrumentos de avaliação do autoconhecimento

Instrumento	Autores e ano	Público-alvo	Descrição	Itens
Test of Self-Conscious Affect- Children (TOSCA-C) Versão traduzida e adaptada para Português	Barata, (2016)	Crianças (dos 8 aos 12 anos)	Avalia as diferenças individuais em seis subescalas: culpa (15 itens), vergonha (15 itens), externalização (15 itens), não envolvimento (10 itens), orgulho de si mesmo (5 itens) e orgulho no comportamento (5 itens).	10 cenários negativos e 5 cenários positivos, numa escala de likert de 5 pontos: 1 nada provável; 5 muito provável
Levels of Emotional Awareness Scale for Children (LEAS-C)	Baijgar et al., (2005)	Crianças (10 e 11 anos)	Avalia o conhecimento emocional em 5 níveis. Nível 1 é conhecimento baixo, nível 2 é onde a resposta reflete a ação, nível 3 reflete emoções unidimensionais, nível 4 e 5 combinam emoções.	12 cenários. Cada cenário envolve 2 pessoas. Para cada cenário há 3 pontuações: autoconhecimento; outro conhecimento; conhecimento total
Semente de Avaliação de Habilidades Sócio emocionais (Subescala Semente do autoconhecimento)	Damásio, (2017)	Crianças e adolescentes (10 aos 16 anos)	A escala faz parte do programa semente, um programa de aprendizagem de habilidades socio emocionais tendo por base as competências “CASEL 5”. Divide-	45 itens. A subescala é composta por 6 itens. Escala tipo likert de 0 a 4: 0 nada parecido comigo; 4 totalmente parecido comigo

			se em subescalas, sendo uma delas a semente do autoconhecimento.	
Emotion Awareness Questionnaire (EAQ) Versão traduzida e adaptada para Português	Veiga et al., (2017)	Crianças e adolescente s (10 aos 18 anos)	Questionário de autorrelato com 6 subescalas: diferenciação de emoções, partilha verbal de emoções, não esconder emoções, conhecimento corporal das emoções, atenção às emoções dos outros e análise das próprias emoções.	30 itens. 20 itens estão invertidos. Avaliam o grau de verdade de cada item, sobre si mesmas, numa escala de 3 pontos: 1 falso; 2 às vezes verdadeiro; 3 frequentemente verdadeiro
Test of Self- Conscious Affect- Adolescent (TOSCA-A)*	Tangney (1991, citado por Watson et al., 2016)	Adolescentes (dos 12 aos 20 anos)	Avaliam as diferenças individuais em 6 subescalas: vergonha, culpa, externalização da culpa, não envolvimento, orgulho de si mesmo e orgulho no próprio comportamento	15 cenários, 10 cenários negativos e 5 cenários positivos, numa escala de likert de 5 pontos: 1 nada parecido comigo; 5 muito parecido comigo

Analisando a tabela de instrumentos acima, foram encontradas um total de 5 escalas para avaliar o autoconhecimento nas faixas etárias entre os 8 e os 20 anos de idade. Contudo, não foram encontradas escalas para crianças com menos de sete anos de idade. Duas das 5 escalas já foram adaptadas para português. Relativamente ao número de itens de cada uma, todas apresentam um número elevado de itens, à exceção do instrumento Semente de Avaliação de Habilidades Sócio emocionais, que está dividido em subescalas.

O conteúdo dos instrumentos, no que diz respeito ao autoconhecimento, foca-se nas diferenças individuais, no conhecimento emocional, nas competências de CASEL 5 e, na consciência emocional. Estas escalas estão então, mais relacionados e focadas no autoconhecimento a nível emocional, mais especificamente em níveis emocionais, na partilha de emoções e atenção às próprias e à do outro, nas diferenças individuais e ainda nas competências sócio emocionais, com 3 das 5 escalas avaliadas com cenários hipotéticos.

Para este projeto, há alguns instrumentos de avaliação que destaco, *Levels of Emotional Awareness Scale for Children* (LEAS-C), Semente de Avaliação de Habilidades Sócio emocionais e, *Emotion Awareness Questionnaire* (EAQ):

O instrumento *Levels of Emotional Awareness Scale for Children* (LEAS-C) de Bajgar et al., (2005) é uma versão adaptada para crianças da escala original para adultos, onde houve algumas alterações linguísticas para um melhor entendimento das faixas etárias e ainda, o acrescento de duas medidas verbais, uma de vocabulário e outra de produtividade verbal, isto porque pesquisas sugerem que habilidades verbais das crianças estão fortemente relacionadas às suas habilidades emocionais. Incluindo estas duas medidas, permite identificar e controlar a contribuição de fatores como verbosidade e habilidades de vocabulário para o desempenho da escala. Este instrumento tem 12 cenários interpessoais evocativos e cada cenário envolve duas pessoas e, é descrito de 2 a 4 páginas. Os inquiridos em cada cenário têm de responder e descrever os próprios sentimentos e os sentimentos da outra pessoa “*How would you feel?*” e “*How would the other person feel?*”. A pontuação da escala visa determinar o grau de diferenciação ou especificidade nas emoções descritas e a gama de emoções relatadas, pois cada cenário é projetado para provocar uma de quatro emoções (felicidade, raiva, tristeza ou medo). A complexidade do conhecimento emocional é avaliada em 5 níveis, em que, uma resposta de nível 1 de baixo conhecimento pode enfatizar características somáticas ou declarar diretamente uma falta de resposta emocional, uma resposta de nível 2 reflete a ação ou um estado mais global e generalizado, que pode não indicar uma emoção específica, respostas de nível 3 refletem emoções unidimensionais específicas e, nível 4 e 5, mostram uma complexidade maior no conhecimento com combinações de emoções evidentes.

Outro instrumento é a Semente de Avaliação de Habilidades Sócio emocionais, mais especificamente a Subescala Semente do Autoconhecimento, de Damásio (2017). Esta escala é baseada nas diretrizes da CASEL, tendo uma subescala para cada uma das competências da mesma, ficando, ao todo, 6 subescalas, a escala semente de autoconhecimento, autocontrolo, perseverança, empatia, decisões responsáveis e comportamentos pro-sociais. A subescala do autoconhecimento é a relevante para este projeto e é constituída por 6 itens.

O último instrumento é o *Emotion Awareness Questionnaire* (EAQ), em versão traduzida e adaptada para português, de Veiga, et al. (2017). Este questionário é de autorrelato e contém 30 itens, divididos em 6 subescalas que avaliam o conhecimento das emoções, das quais, diferenciação de emoções, partilha verbal de emoções, não esconder emoções, conhecimento corporal de emoções, atender às emoções do outro e análise das próprias emoções. As crianças avaliam o quão verdadeiro o item é em relação a elas numa escala de 3 pontos, em que as pontuações mais altas correspondem a uma melhor percepção das emoções. A importância desta escala deve-se ao facto de os autorrelatos serem importantes para examinar o funcionamento emocional e, sendo a própria criança/adolescente a fazê-lo, faz com que seja mais válido, devido ao facto de saberem externalizar melhor o que sentem do que os próprios pais ou professores.

Para concluir este subcapítulo, existem poucos programas que se foquem apenas na competência do autoconhecimento e, embora a grande maioria dos programas que englobam SEL aborde esta competência, estes programas não são de fácil aplicação e requerem muita logística. Por estes motivos, as escolas poderiam abordar atividades para o desenvolvimento destas competências, como o autoconhecimento, para que as crianças já as pudessem desenvolver, nos casos em que não existe a implementação de programas SEL.

A criação de instrumentos de avaliação é de extrema importância para ser possível avaliar os efeitos das intervenções acerca do autoconhecimento, que sejam adequados às idades e aos tipos do que se pretende estudar.

1.3. Jogos sérios

Neste subcapítulo está descrito o que são os jogos sérios, a sua implementação na área da educação, a ligação de SEL com a tecnologia e, foram definidos os objetivos do projeto.

1.3.1. Conceito

A maioria dos jogos são apresentados aos potenciais jogadores como de entretenimento, agradáveis, divertidos e como forma de passar o tempo e interagir com outros jogadores, mas, existem jogos em que o objetivo principal não é nenhum destes pontos. Esses jogos são denominados de *serious games*. Traduzido como jogos sérios, estes são explícitos e cuidadosamente pensados para fins educativos e são jogos que não têm o entretenimento ou diversão como o seu propósito primário, não querendo isto dizer que os jogos sérios não têm estas características, mas sim que existe um outro propósito, um motivo oculto (Michael & Chen, 2005). O objetivo dos jogos de computador educacionais é criar aprendizagem nos

alunos, de preferência, uma aprendizagem que seja amplamente aplicável a muitos contextos educacionais. O computador pode servir como um dispositivo motivacional e como um mecanismo de *feedback* mas, a chave para jogos de computador educacionais, é que eles devem produzir aprendizagens que se estendem além do contexto do jogo (Zheng & Gardner., 2016).

1.3.3. Implementação dos jogos sérios na educação

Os jogos sérios podem ser aplicados a várias áreas como a saúde, política, religião, arte e na área da educação. Na educação, a implementação de jogos sérios nas salas de aula ainda não é aceite universalmente, onde normalmente há um certo ceticismo e questionamento da veracidade educacional dos mesmos, comparando a eficácia dos jogos em relação aos métodos tradicionais. Algumas pesquisas e investigadores demonstraram que os estudantes que jogavam videojogos mostraram melhorias nas capacidades cognitivas, incluindo melhorias de visualização, mapas mentais, melhorias na memória visual e, as crianças que são mais tímidas e retraídas, podem se tornar ativas e comunicativas. A ideia de os jogos sérios se integrarem por completo nas escolas e salas de aula ainda é longínqua, devido à falta de aceitação do público e o interesse neste tipo de jogos ser baixa, contudo, algumas escolas já têm jogos sérios integrados, como o *Zoo Tycoon* e *Dance Dance Revolution*, onde este último tem sido utilizado em aulas de educação física nos EUA, Reino Unido e Europa. (Michael & Chen., 2005).

Zheng e Gardner (2016) mencionam que tem havido um esforço para projetar e desenvolver jogos digitais educacionais e, apesar dos debates sobre o impacto negativo ou positivo dos jogos digitais, existem evidências empíricas suficientes que apoiam os benefícios deste tipo de jogos em vários aspetos como cognitivo, motivacional, emocional e social. Se os jogos forem bem projetados podem oferecer boas oportunidades aos jogadores de desenvolverem várias competências.

Já existem jogos com sucesso que ensinam às crianças competências escolares como é o exemplo do jogo “*Clash of Wizardry*”, um projeto de um jogo para *smartphone* denominado de *E-magic* (Educação em matemática em contextos imersivos baseados em jogos). Consiste num jogo de magia para adolescentes com o objetivo de aprendizagem de matemática (Beutner & Pechuel., 2019).

Para que os jogos sejam ferramentas efetivas de ensino e aprendizagem é necessário que o sistema de educação se adapte às necessidades de um mundo que anseia por uma educação

que estimule a formação do pensamento criativo e inovador, em que o jogo tem potencial para ajudar a promover. As escolas atuais ainda reproduzem padrões que foram criados para atender necessidades sociais e económicas de um certo contexto, porém, os tempos mudaram e a escola precisa ser reformulada para atender às demandas atuais. Nesse sentido, a educação deve ser desvinculada do pensamento padronizador, que ainda é o eixo norteador tradicional das escolas. A apropriação dos jogos e dos seus elementos em contextos educacionais pode ser vista em diversas configurações, como em jogos projetados especificamente para a educação, conhecidos como jogos educacionais ou jogos educativos (Sena et al., 2016).

1.3.4. SEL e tecnologia

O entendimento predominante é que as competências sócio-emocionais são mais desenvolvidas e aprendidas através de interações no mundo real com pessoas e, o uso de jogos direcionados para o ensino e aprendizagem, é normalmente visto com desconfiança devido ao facto de retirarem tempo aos alunos, tempo esse em que poderiam estar a socializar e interagir com os outros, mas, contudo, se os jogos sérios forem bem projetados, podem fomentar o desenvolvimento da aprendizagem social e emocional. Os jogos têm vários benefícios, como assimilação do conhecimento, aumento da motivação dos alunos e, estimulação da análise, síntese e avaliação dos conceitos (Marsh et al., 2016).

Embora muitas pessoas possam ver o uso de computadores e tecnologia no desenvolvimento de SEL como um paradoxo, há muito a ser referido sobre a sua integração no currículo escolar. Para algumas pessoas, parece estranho que alguém queira usar computadores para ajudar no desenvolvimento sócio-emocional. No entanto, a tecnologia do computador oferece aos alunos uma maneira maravilhosa de praticar habilidades importantes sociais e emocionais. Há algo de atraente e envolvente no computador, pois é uma ferramenta com a qual muitos alunos gostam de trabalhar. Para crianças com necessidades especiais de aprendizagem, o computador oferece-lhes a capacidade de relatar as suas experiências pessoais usando algo que não seja apenas palavras (Elias et al., 2006).

De acordo com o *World Economic Forum* (2016), a maioria das estratégias de aprendizagem utilizadas para desenvolver habilidades sociais e emocionais não utilizam tecnologia ou, se utilizam, é de forma limitada, onde o número de produtos SEL no mercado da tecnologia educacional é insuficiente. Os educadores e os pais podem usar produtos de tecnologia educacional que demonstrem o potencial de promover SEL, como por exemplo através de jogos digitais, que fornecem oportunidades de prática contínua e podem ser

personalizados para as necessidades individuais dos alunos. Então, o que está a impedir a integração total de SEL nas tecnologias? Cinco barreiras são destacadas, a consciência limitada de SEL e os seus benefícios, a priorização insuficiente de habilidades sociais e emocionais, a falta de consenso sobre medidas SEL válidas e confiáveis, os baixos níveis de financiamento e recursos para SEL e, por último, um fornecimento inadequado de programas e produtos SEL. Em conjunto, estes desafios criam um círculo vicioso que impede o desenvolvimento de um ecossistema que promova habilidades sociais e emocionais.

Com a implementação de videojogos nas salas de aula, os professores podem ajustar-se a esta nova forma de aprendizagem e preparar melhor as crianças para o mundo moderno (Michael & Chen., 2005), pois à medida que a tecnologia muda, o aluno também muda. Mais e mais alunos serão menos recetivos às abordagens tradicionais para ajudar e desenvolver as competências sócio-emocionais dos alunos (Elias et al., 2016).

É possível observar que os jogos digitais ainda são considerados de pouca confiança em relação aos métodos tradicionais de aprendizagem e que isso poderá se alterar com o crescimento do uso de tecnologia por parte das crianças e jovens. Os estudos que comprovam a relação positiva entre os dois temas ainda são poucos e são necessários mais recursos para a implementação de jogos digitais nas salas de aula e nas escolas.

1.4. Objetivos do presente projeto

O presente trabalho de projeto procura responder ao seguinte problema de investigação: Como podemos promover a aprendizagem sócio-emocional em crianças, através da tecnologia? Para responder a esta questão, foi realizada uma revisão de literatura sobre os 3 grandes temas, SEL, autoconhecimento e jogos sérios.

Este projeto tem como objetivo analisar respostas de questionários, descrito no método, como também, e para responder à questão de investigação, desenvolver uma proposta de um jogo sério que promova o autoconhecimento em crianças em contexto escolar. Este objetivo será alcançado com o conhecimento adquirido da análise do enquadramento teórico, contido no capítulo I e, ainda, com a análise de respostas de questionários que foram realizados no âmbito do projeto *Be Emotional-Techie*, contido no capítulo II.

Capítulo II- Estudo de avaliação de necessidades

O estudo I foi utilizado como avaliação de necessidades para a realização do projeto, para se entender a perspetiva dos professores em relação às competências sociais e emocionais e a sua ligação com a tecnologia e com os jogos digitais.

2.1. Método

Foi realizado um questionário de auto-relato resposta aberta que integra questões relacionadas com os temas deste trabalho, realizado pelo projeto *BeEmotional-Techie: a bridge between emotional learning and technology*, um projeto financiado pelo programa Erasmus+ da União Europeia, onde participam o ISCTE-IUL, juntamente com cinco escolas de quatro países, das quais Portugal (duas escolas), Hungria, Grécia e Espanha.

2.1.1. Participantes

A amostra é constituída por professores dos quatro países parceiros do projeto, com um total de 110 professores que responderam ao questionário. Ainda, dois participantes responderam não ao consentimento informado e, dois participantes apenas responderam às questões sócio demográficas, tendo por isso sido excluídos. A amostra final é de 106 participantes, entre os quais 82 são do sexo feminino e a média de idades é de 46,3. No Quadro 1.2, que se apresenta de seguida, pode-se verificar que a maioria dos professores possui o grau de licenciado ou o grau equivalente. A maioria dos participantes são de Portugal, seguidos pela Hungria, Espanha e Grécia.

Quadro 1.2- Tabela dos dados sociodemográficos da amostra

Total de respostas	Questões sociodemográficas							
	Sexo			Média de Idades	Grau académico			
	F	M	Outro		Licenciatura	Mestrado	Pós-graduação	ISCED 5
106	82 (77%)	19 (18%)	6 (6%)	46,3	86 (80,37%)	12 (11,21%)	5 (4,67%)	4 (3,74%)

2.1.2. Instrumento

O questionário *Emotions and Technology*, versão para professores, inclui consentimento informado, 7 questões de resposta aberta (e.g., “A integração da tecnologia no ensino pode facilitar a aprendizagem?”) e 5 questões sociodemográficas (idade, sexo, habilitações, anos de serviço, anos de escolaridade que leciona).

As questões foram colocadas em Português de Portugal, Inglês, Húngaro, Espanhol e Grego, e todas as respostas foram traduzidas para inglês.

2.1.3. Procedimentos

Apesar de inicialmente ter sido elaborado um guião para *focus group*, devido à situação pandémica da COVID-19, foi realizado um questionário online. Os parceiros do projeto fizeram as traduções das respostas dos participantes para inglês, nos casos dos países que não falam a língua portuguesa para posterior análise.

Foi também elaborado um consentimento informado no início do questionário a todos os participantes, onde apenas as respostas afirmativas ao mesmo foram analisadas.

Para a realização dessa análise, o programa de software de dados qualitativos Atlas.ti, versão 9 foi utilizado, para uma melhor organização e gerência de todos os dados obtidos dos questionários.

Em primeiro lugar foi realizada uma leitura flutuante de todo o conteúdo e, em seguida, foi realizada uma análise indutiva, onde todas as respostas foram analisadas e posteriormente foi feita a criação de códigos com as palavras ou frases mais repetidas em cada pergunta, ou com sinónimos em que o sentido da palavra significasse a mesma coisa, com pesquisa em português, inglês e espanhol, das respostas dos professores dos quatro países. Com esses grupos de códigos, foram criadas várias categorias, tendo por base o livro de Bardin (2011). As categorias foram criadas conforme as respostas às perguntas do questionário, tendo cada pergunta várias categorias com os respetivos códigos.

2.2. Resultados

Para analisar os dados do questionário foi realizada uma análise de conteúdo, na qual, foram analisadas 699 respostas e criadas 90 categorias.

Para a primeira questão “Como é que as suas competências sociais e emocionais influenciam a sua prática profissional?”, foram analisadas 105 respostas e criadas 13 categorias: Adaptação, comunicação, emoções, empatia, importante, influenciam/auxiliam,

motivação, não influenciam, perspectiva do professor, positiva, processo educacional, relacionamentos e sensibilidade social.

A categoria com mais respostas foi a influenciam/auxiliam (26%), onde a base de respostas baseou-se em como as competências sociais e emocionais influenciam a prática profissional e ainda auxiliam o trabalho dos professores (*Ex.1: influenciam a minha prática profissional; ex.2: They help my work*). A segunda categoria com mais respostas foi a relacionamentos (17%), da qual os inquiridos realçam a importância dos relacionamentos e das ligações que criam com as crianças e outros intervenientes (*Ex.3: relacionarse con los alumnos; ex.4: To a large extent, as the relationship with colleagues, children and communications with children depends on these*). De seguida, as emoções (13%) é onde é mais mencionada a importância da parte emocional, seja gerir as próprias emoções enquanto docentes ou ajudar a criança nesse processo e atender às necessidades emocionais da mesma (*Ex.5: They determine how I manage my emotions, and therefore my students in difficult situations. They also affect my mediation when there is tension between children. And of course my educational intervention and the choice of activities that promote the social and emotional development of children*).

A categoria empatia (10%) é mencionada como uma competência fundamental para a prática profissional, tanto a nível pessoal, com os alunos e também para com as famílias (*Ex.6: empathize both with my students and their families; ex.7: Very much. An educator who is conciliatory, polite and has empathy, is more effective*), também a comunicação (8%) foi mencionada sendo uma forma de influência da prática profissional (*Ex.8: communicate with parents, colleagues and students*). A categoria importante (7%) realça que estas competências são importantes e fundamentais na prática profissional (*Ex.9: I feel it's very importante; ex.9: I consider SES to be crucial at this stage*), a perspectiva do professor (6%), onde os professores têm a consciência e perspectiva de que a forma como se sentem, são e se tornam influenciam o aluno (*Ex.10: Acredito que se tivermos competências sociais e emocionais bem adquiridas conseguimos ter uma prática profissional muito mais eficaz; ex.11: Tornam-me mais apetrechada, forte e resiliente*) e, sensibilidade social (5%), é referida a importância de os professores serem sensíveis a situações que envolvam os alunos (*Ex.12: Due to my social sensitivity, I am a positive example for children*).

As 4 últimas categorias referem, primeiramente, que não influenciam (4%), onde uma minoria afirma que não deixa estas competências influenciarem o seu trabalho ou que as mesmas têm muito pouco impacto no mesmo (*Ex.13: It has little effect on it; ex.14: do not let them influence my work*), positiva (3%), onde é mencionado que estas competências têm um

efeito positivo (*Ex.14: ajuda de forma positiva*), a adaptação (2%), onde estas competências ajudam o professor a aceitar certas personalidades e adaptar-se às mesmas (*Ex.15: adapt to every diferente kind of student*) e, a motivação e processo educacional (1%) que referem (*Ex.16: It helps to motivate my students in the classroom and to overcome difficult situations in the classroom; ex.17: It is part of the educational process*).

A segunda questão “Pode dar exemplos de como se podem promover as competências sócio-emocionais em sala de aula, na modalidade de ensino presencial e na modalidade de ensino à distância?” foram analisadas 103 respostas e criadas 11 categorias: Partilha/discussão, exprimir sentimentos, trabalho em grupo, valorização e interesse pelos alunos, programas, resolução de problemas, jogos, saber escutar, atividades emocionais e lúdicas, troca de papeis e, aprendizagens significativas.

A categoria com maior número de respostas, valorização e interesse pelos alunos (19%), refere a importância de dar apoio às crianças, ouvi-las e apoiá-las (*Ex.1: Probably being empathic with them. Just letting them know you care about them gives us a quick response. They will forget what we have said, etc. But they will not forget how we made them feel. In online learning it is a bit more difficult but as we see each others face it can be a warm learning as well; ex.2: Contacto diario con mis alumnos, tratando de interesarme por sus problemas académicos*). A seguinte categoria, jogos (17%), menciona que os jogos, sejam estes jogados em grupo, na sala de aula, que simulem situações, entre outros, são um bom exemplo de promoção destas competências em sala de aula (*Ex.3: With board games, situation games, conversation; ex.4: In the classroom ,we play group communication games, in which everyone has certain roles and are invited to accomplish various missions*). A partilha/discussão (14%), onde a partilha de opiniões, comunicação, debates e diálogos ajuda a promover estas competências, de forma online e presencial (apenas alguns inquiridos responderam à parte da questão presencial) (*Ex.5: During traditional classroom education it can be developed through games, conversation, discussion of conflicts. In online education, we can keep in touch on a daily basis by creating groups in which we can discuss problems*), também se podem promover estas competências através do trabalho em grupo (13%), onde o trabalho colaborativo de todos os intervenientes é importante (*Ex.6: Arranging sitting order, pair and group work, allocation of projects that require extra-curricular cooperation. You can also give pair and group work online; ex.7: A través de proyectos grupales, exposiciones, debates, lluvia de ideas, feedback grupal, escape room*).

Na categoria exprimir sentimentos (9%), é mencionada a importância do reconhecimento das emoções e no papel do professor de auxiliar nesse reconhecimento (*Ex.8: Ayudar a*

criança ao longo do dia a reconhecer as suas emoções, a dar-lhe nome e aceita-las como algo que faz parte de si; ex.9: *By doing written exercises or oral discussions to try to get students to recognize their feelings*), nos programas (8%) que são mencionados como programas comuns e tradicionais, de sensibilização, mas também como programas de aprendizagem que acompanham o aluno (Ex.10: *By creating common traditions, common programs, emotion developing fables*; ex.11: *With lifelong learning programs*), na resolução de problemas (7%), onde os inquiridos referiram a importância de falar sobre os problemas que os alunos possam ter, analisando as situações com os mesmos e ajudando nesse processo (Ex.12: *With lots of conversations and daily, detailed discussions of problems*; ex.13: *Através de análise de situações/conflito*) e, a troca de papéis (6%), na qual o docente faz atividades e jogos de troca de papéis com os seus alunos, das quais têm que se colocar no lugar do outro (Ex.14: *colocar os alunos a questionarem-se o que fariam se estivessem no lugar do outro*; ex.15: *Realizar juegos de cambio de rol*).

Por fim, as categorias com menos respostas, referem a promoção destas competências através de atividades emocionais e lúdicas (3%) (Ex.16: *Through the expression of written speech and creativity through painting*; ex.17: *Through actions and emotional awareness activities*), aprendizagens significativas (3%), onde são valorizadas estas competências e aplicadas nas aulas (Ex.18: *I work with them in every subject that I am called to pass on to my students. I never have a non-emotional lesson*) e, saber escutar (2%) (Ex.19: *Através da promoção da dinâmica do saber escutar, falar e demonstrar empatia nalguma situação pontual que surja no momento*).

Relativamente à terceira questão “Como é que o desenvolvimento destas competências devia estar integrado no currículo?”, foram analisadas 103 perguntas e criadas 17 categorias: Pessoal e social, cidadania, disciplina/área específica, aulas de ética, transversal/disciplinar, casa, programas e cursos, atenção ao aluno, aulas e tempo escolar, atividades artísticas e inovadoras, ajuda de profissionais, textos, não deveria ser explorado, já está nas disciplinas, *flexible zone*, trabalho colaborativo, menos material.

A categoria com maior número de respostas foi aulas e tempo escolar (17%) onde é referido que estas competências deveriam ser incorporadas ao longo do curso, ou criados tempos específicos durante o ano letivo, uma hora semanal e/ou nas aulas (Ex.3: *In a one-hour lesson for one term of the academic year*; ex.4: *Pode estar integrado no normal decorrer das aulas*). Em seguida, a categoria transversal/disciplinar (14%), foi mencionado que estas competências deveriam estar integradas de forma transversal, seja em todos os anos de escolaridade, como também a todas as disciplinas e áreas (Ex.1: *Estas competências são*

essenciais à vida independentemente do percurso académico... São competências transversais a todas as disciplinas independentemente do ano académico, que deveriam estar integradas no currículo como parte integrante da formação básica de um indivíduo).

As aulas de ética (11%) também foram mencionadas como uma boa disciplina para integrar estas competências (*Ex.2: The subject of ethics provides an opportunity to develop self-awareness, self-regulation, empathy and social skills*). O trabalho colaborativo (9%), refere que poderão ser criadas oportunidades e/ou espaços para o trabalho de equipa, jogos em grupo, aulas em grupo, etc (*Ex.5: Hold group sessions, several class trips, team games*). De seguida, a categoria pessoal e social (8%) foi referenciada como sendo importante apostar na formação pessoal e social, criar espaços e tempo para o serviço social, com atividades sociais, entre outros (*Ex. 6: na formação pessoal e social ao nível da socialização; ex.7: Through social stories with a strong emotional background adapted to each age group and focused on topics of interest for children*).

Também com a mesma percentagem, os programas e cursos (7%), onde é dito que poderiam ser criados programas semanais, poderiam ser feitos projetos e criados cursos (*Ex.8: Num projeto que envolva toda a comunidade educativa; ex.9: Through integration of social and emotional education programs in the daily school program*) e, já está nas disciplinas (7%), onde mencionam que já está integrados nas disciplinas ou que já exercem nas suas disciplinas em sala de aula (*Ex.10: It is included in the subjects I teach, we meet this every day; ex. 11: Included in the lessons in certain subjects as well as paying attention to this at any time during the daily practice*). A atenção ao aluno (6%), onde o aluno é o foco e o que é transmitido ao mesmo é importante, como ter em conta as várias personalidades, analisando as capacidades e ainda que, se existisse acompanhamento prolongado, haveriam mais efeitos (*Ex.12: Taking into account the personality and skills of the student, rather than the level of knowledge; ex.13: If this were a part of children's lives from an early age, it would be easier to talk to emotion learners about their emotions even as they entered adolescence*). Na categoria disciplina/área específica (6%), mencionam que deveriam estar presentes em aulas como tic e educação emocional ou na área das ciências sociais e emocionais (*Ex.14: It would be useful to include in the curriculum the lesson of Emotional Education through lessons or projects*). Atividades artísticas e inovadoras (5%) como teatro, drama, entre outras, foi mencionado como uma boa forma de estar integrado no currículo (*Ex.15: Drama lessons; ex.16: Através da planificação de atividades diferenciadas, experimentais e interativas*).

Ainda a cidadania e flexible zone (3%) foram abordagens consideradas para a inclusão destas competências, a cidadania como atividade curricular (*Ex.17: O desenvolvimento destas competências, está já, em minha opinião, presente no currículo, pois o "Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória" aponta para as 10 áreas de competências necessárias. Também através da área transdisciplinar de Cidadania e Desenvolvimento (partindo da "Estratégia Nacional de Cidadania e Desenvolvimento")*), os alunos são levados a aprender a conhecer, a fazer, a ser e a conviver) e, a flexible zone, que também integra atividades artísticas (*Ex.18: Through the Flexible Zone, the Drama education, the Music or the Art class*). A categoria textos (2%), ainda que pouco mencionada, refere a importância da leitura de questões que desenvolvam estas competências (*Ex.19: Através de textos que trabalhassem certas questões, por exemplo, a igualdade de género, a paz, a violência doméstica, a discriminação do outro*).

Por fim, as categorias com 1%, nomeadamente a casa (*Ex.20: Estas competências adquirem-se em casa. A escola apenas reforça*), a ajuda de profissionais (*Ex.21: Professionals should be sought to recommend practices that help develop these skills*), não deveria ser explorado (*Ex.22: They need to develop several kinds of skills, they need to know them. They need to gain their trust, but this should not be exploited in any way*) e, menos material (*Ex.23: WITH LESS TEACHING MATERIAL. Then there would be more time for programs, the kids wouldn't be exploited either. Well-known learning stories could be paired by children with their own known situations. For example, the lesson of the mouse and the lion is that the weaker can help us. This can be, for example, explaining a lesson, borrowing a pen, and so on*).

Para a quarta questão “A integração da tecnologia no ensino pode facilitar a aprendizagem? Como é que a tecnologia e a promoção de competências sociais e emocionais podem estar relacionadas?” foram analisadas respostas de 103 inquiridos e a criação de 14 categorias: Motivação, filmes e video, intensidade, facilita e auxilia, jogos e tecnologia, situações situais, opinião contrária, não sabe, apelativo, *quiz*/trabalho em grupo, emoções, correta utilização e conteúdos, ferramenta(s), ajuda a alunos tímidos.

A categoria que mais se destaca é jogos e tecnologia (36%), onde os inquiridos referem que a relação pode se encontrar simplesmente através dos meios tecnológicos, como também através dos jogos digitais (*Ex.1: With digital games that will promote and enhance students' socio-emotional skills; ex.2: As tecnologias são do agrado das crianças e jovens, por esse motivo todos os temas relacionados com o desenvolvimento de competências sociais e emotivas seriam mais facilmente desenvolvidas que tivessem como ferramenta de trabalho os*

jogos digitais). A segunda categoria com mais respostas foi a correta utilização e conteúdos (11%), onde é salientada a correta utilização dos conteúdos dados às crianças, a responsabilidade dos mesmos e, ainda, o uso de tecnologia como uma forma de abordar conteúdos programáticos significativos (*Ex.3: A tecnologia é um instrumento que permite promover uma aprendizagem educativa como forma de abordagem de conteúdos programáticos significativos; ex.4: Pode com conteúdos apropriados e se for utilizada adequadamente*).

Filmes e vídeo (10%) foram mencionados como estratégias que facilitam a aprendizagem, como também através de vídeo chamada (*Ex.5: Using the sound and image technology offers is one of the most practical ways you can improve these skills. Watching movies, videos or listen to songs and stories*). A categoria facilitada e auxilia (10%) refere que a tecnologia facilita a aprendizagem, pois alarga horizontes e ajuda a identificar comportamentos diferentes, como também auxilia os docentes (*Ex.6: A utilização da tecnologia no ensino facilita a aprendizagem, uma vez que podemos apresentar recursos tecnológicos para promover a aquisição/desenvolvimento de competências sociais e emocionais*). A categoria seguinte, ferramenta(s) (8%) foi referida como facilitadora de aprendizagem se for utilizada apenas como a ferramenta que já é, ou como uma ferramenta de apoio ao aluno e ao professor (*Ex.7: It is a great tool as far as fostering social and emotional skills development, and it helps teachers promote team work in ways students don't even notice; ex.8: Sim pode facilitar como uma ferramenta de apoio. Podem-se relacionar principalmente criando oportunidade da criança desenvolver a sua capacidade critica perante as informações disponíveis*). A Motivação (6%) foi mencionada como um fator chave para desenvolver estas competências, visto que a tecnologia dá motivação às crianças (*Ex.9: The integration of technology plays an important role in students development and learning due to, mainly, the motivational factor. Moreover, learners can access materials and contents they are interested in which they could not access following traditional methodologies*).

Quiz/trabalho em grupo (6%), menciona que o trabalho em grupo, também através de quiz e questionários online pode ser uma forma de integrar o mundo digital no ensino (*Ex.10: Quiz questions, project work*). A opinião contrária (5%), onde os inquiridos referem que não conseguem ver de que forma pode ajudar os alunos ou que a comunicação verbal e pessoal é mais importante (*Ex.11: I feel a bit of a contradiction in this, verbal communication is much more important to me, in my opinion the digital world is very alienating children from each*

other. Integrating technology into education is not a prerequisite for me to develop emotional intelligence).

A categoria não sabe (3%), relata os participantes que não sabem ou nem fazem ideia da relação da tecnologia com a promoção das competências sociais e emocionais (*Ex.12: no tengo ni idea*). As próximas duas categorias, ambas com 2%, apelativo e ajuda aos alunos tímidos, referem que a tecnologia é uma ferramenta mais apelativa e mais cativante para os alunos (*Ex.13: Sim. É uma forma mais cativante de chegar aos alunos*) e, ainda, que é uma forma de alunos mais tímidos se expressarem de outras formas que não numa típica sala de aula (*Ex.14: Discussions in a digital environment give many students the opportunity to express themselves in ways that would not be possible in an ordinary room. Many students avoid speaking in class because they are shy, insecure, have difficulty speaking, and need more time to write questions or answers*).

Por fim, as três últimas categorias, intensidade, situações sociais e emoções, todas com 1% de respostas, referem que, relativamente à intensidade, a tecnologia pode realçar estas competências de uma forma mais intensa e clara (*Ex.15: It can present these skills in a more intense and clear way*), no que diz respeito às situações sociais, a tecnologia pode ajudar na representação de situações sociais como também na interação entre escolas (*Ex.16: For the monitoring and representation of social situations but also for distance teaching and interaction with other schools (general and special education)*) e, as emoções, que referem que a tecnologia evoca emoções (*Ex.17: Technology also evokes emotions that children can solve together*).

Para analisar a 5ª pergunta “Dê exemplos de jogos digitais que usa como material de apoio para as suas aulas?”, foram analisadas 97 respostas e criadas 8 categorias: Jogos não digitais, tarefas interativas, falta de recursos, jogos digitais, relacionados com emoção, mais populares, não utilizo/não concordo, jogos relacionados com matéria de disciplina. Nesta questão em específico, devido ao elevado número de jogos diferentes mencionados, foram criadas categorias mais gerais (como, por exemplo, os mais populares, onde estão inseridos os jogos mais mencionados) e os jogos são especificados nos exemplos.

A categoria com mais respostas foi a mais populares (32%), onde estão inseridos os jogos mais mencionados pelos inquiridos (*Ex.1: Learning apps, escola virtual, kahoot, okosdoboz, wordwall, quizziz, genial.ly*), a segunda categoria mais mencionada foi a não utilizo/não concordo (22%), onde referiram que não utilizam jogos digitais nas aulas e/ou não concordam com os mesmos (*Ex.2: Não tenho utilizado até aqui jogos digitais como material de apoio; ex.3: Não concordo*) e, a terceira, jogos relacionados com matéria de disciplina

(18%), onde todos os jogos mencionados são usados para propósitos educacionais, como aprender matemática, geografia, plataformas educacionais, etc (*Ex.4: Tabuada Digital, Histórias Digitais - Instituto Camões...*; *ex.5: live worksheets/ fredville online games/ British council for kids. these are all efl games in English*; *ex.6: A escola mágica*). Os jogos não digitais (9%) referem jogos que não requerem tecnologia, como jogo do stop, jogos de memória, livros, jogos de tabuleiros, puzzles, entre outros (*Ex.7: Quizzes, jogos de memória*; *ex.8: Kids love picture puzzles and puzzles*) e, os jogos digitais (7%), são jogos digitais que não foram tão mencionados como os mais populares (*Ex.9: We have recently used digital board games*; *ex.10: Garfield: Scary Treasurehunt (directions, objects, rooms vocabulary), Get to the Top's own games, Minecraft, Keep talking and nobody explodes*).

A falta de recursos (6%) indica que não é possível a utilização de jogos digitais quando não existe acesso à internet, ou quando não existe equipamento nas escolas para aceder à mesma (*Ex.11: Uma vez que a escola não dispõe de condições tecnológicas (não existem computadores, internet,..)*), os relacionados com emoção (5%), que mencionam jogos que interligam o jogo e/ou vídeos com a emoção (*Ex.12: Emotion recognition games, dealing with negative emotions and games recognizing the emotions of others*) e, por fim, as tarefas interativas (1%) (*Ex.13: They really like interactive tasks*).

Relativamente à 6ª pergunta “De que forma é que os jogos digitais podem ser uma ferramenta de desenvolvimento das competências sócio-emocionais?” foram analisadas 93 respostas e criadas 12 categorias: Entretenimento, motivadores, no currículo/aulas, temas/regras apropriados à idade, gerir vitórias e derrotas, não sei/não experimentei, criação de jogos, expressar/lidar com emoções, não são/não concordo, discussão/trabalho de grupo, o lugar do outro, competências e conteúdos.

A categoria com maior número de respostas foi a discussão/trabalho em grupo (26%), onde o trabalho em grupo e em equipa, que posteriormente gera discussão e cooperação, é uma forma de desenvolvimento destas competências (*Ex.1: If they are collaborative games maybe they can help devolped socio-emotional skills but if they are games for individuals I have no idea of how it could help them.*). A categoria seguinte, competências (14%) refere que através dos jogos, criam-se e desenvolvem-se competências e conteúdos diversos (*Ex.2: No sentido que jogar é aprender, criam-se competências sociais de partilha e gestão de competição e ambição por alcançar objetivos e metas. Fomenta o planeamento, a reflexão e a resolução e aplicação de estratégias. Valoriza a tentativa e o erro*) e, a categoria que se segue é expressar/lidar com emoções (12%), onde os jogos digitais têm um papel importante na expressão de sentimentos por parte dos alunos, na regulação emocional, no

desenvolvimento de inteligência emocional, entre outros (*Ex.3: With the help of games he learns to recognize his feelings and to understand the feelings and behaviors of others; ex.4: We need to choose developmental games on the online interface that develop children's social competencies, learn from them, listen to each other, and educate them on emotional awareness. Choose games that develop empathy, children's sense of responsibility, and task-keeping, which help to recognize emoticons*).

Com a mesma percentagem de respostas, o lugar do outro e temas/regras apropriados à idade (8%), onde na primeira categoria é referida a importância dos jogos de troca de papéis, de jogos idênticos a situações do dia a dia em que têm de tomar decisões e, também a falar sobre tópicos como o *bullying* (*Ex.5: digital games bring children into a world of situations to which they can relate and allow them to address circumstances and challenges that call upon their social-emotional skills to resolve successfully*) e, na segunda categoria, referem que os jogos digitais são importantes e relevantes se forem adequados às idades e com regras apropriadas (*Ex.6: Digital games can be a tool for socio-emotional skills development if they are age-appropriate and include heroes who are especially loved by children*).

Também com a mesma percentagem de respostas, a categoria entretenimento e gerir vitórias e derrotas (6%) referem que, os jogos digitais são lúdicos, geram interação e criatividade, entretêm e as crianças adoram jogar (*Ex.7: Digital games offer a lot in many fields. They please and entertain the user, have a structured environment, provide motivation, enable players to interact actively, boost student confidence, enhance creativity, encourage player communication and social grouping, and finally produce results and provide information encouraging learning*) e, que são uma forma de saber aceitar a perda e derrota, como também gerir as vitórias perante eles mesmos e os outros (*Ex.8: os jogos digitais são uma forma de treinar as competências socio emocionais , no perder e ganhar resistência á frustração, perceber que nem sempre se pode ganhar, mas também ser uma ferramenta para se não teve sucesso não desistir e continuar a superar as dificuldades. A fantasia pode ajudar ao controlo dos medos de sentimentos e sensações como raiva, alegria tristeza*).

O último par com percentagens iguais, no currículo/aulas e não sei/não experimentei (5%), onde a primeira categoria refere que os jogos deveriam estar incorporados nas aulas ou vinculados a um currículo adequado (*Ex.9: Promoviendo los juegos digitales en las áulas; ex.10: By linking them to certain curriculum*) e, a segunda, que menciona um grupo que não experimentou jogos digitais como ferramenta de desenvolvimento destas competências e outro que simplesmente não conhece (*Ex.11: I do not know; ex.12: Lo desconozco*). As últimas três categorias são motivadores (4%), que referem que os jogos são fonte de

motivação que geram posteriormente mais vontade de jogar e consequentemente novas aprendizagens (*Ex.13: Os jogos digitais são motivadores e despertam a capacidades nas crianças e ajudam-nos no seu processo de aquisição do conhecimento, estimulam o desenvolvimento mental/intelectual*), não são/não concordo (3%) (*Ex.14: não concordo com os jogos digitais*) e, criação de jogos (2%), onde os jogos digitais são uma porta para as crianças criarem os seus próprios jogos (*Ex.15: You can create a game to this area too while working with it kids progress in the área*).

A última pergunta “Como é que os jogos digitais podem facilitar a forma como os seus alunos se relacionam consigo/ amigos/ pais?”, foram analisadas 95 respostas e criadas 15 categorias: ajudaria, jogar em grupo, relações positivas, participação e interação, situações de vida, escolha e autonomia, opinião contrária/excecional, abordagem criativa, motivação/bom ambiente de aprendizagem, simples e de fácil entendimento, aproximação/boas relações, emoções-empatia, aprendizagem significativa, jogos adequados e, acompanhamento adequado.

A categoria com mais respostas foi a aproximação/boas relações (24%), onde é salientado a proximidade com que todos os intervenientes ficam ao jogar jogos digitais, estabelecendo laços afetivos (*Ex.1: together and sharing experiences bring people closer together; ex.2: I think through these games you get closer to the students, who feel that there are no distinctive roles , since you are all players of the game with equal rights*). A segunda categoria com mais respostas foi a participação/interação (18%), dos quais os jogos digitais podem facilitar os relacionamentos pois requerem uma interação e participação de vários intervenientes nos jogos (*Ex.3: Also we can think about games with the participation of other people that are no from the scholl. Like their relatives, and that their participation will be necessary for the success in that game*).

Em seguida, emoções-empatia (13%), onde a empatia foi bastante mencionada como forma de relacionamento, em que os jogos podem auxiliar as crianças a colocarem-se no lugar do outro como também as emoções, seja na expressão das mesmas ou na criação de laços emocionais (*Ex.4: Digital games could facilitate the children's relationshipw by placing pupils in the position of their classmate or parent or teacher, i.e. promoting empathy; ex.5: This can be a common area of interest with their friends, it can also become an emotional bond*). Jogar em grupo (11%) refere a importância do jogo a pares (*Ex.5: Ao nível das relações, os jogos digitais se forem jogo de um só participante não facilitam, jogos de grupo permitem uma interacção boa, e descontracção*).

A opinião contrária/excepcional (7%), refere que há inquiridos que não sabem como pode facilitar, desconhecem, não facilita, não se identifica, é um erro e um inquirido referiu que apenas usaria se visse uma grande dependência por parte da criança, como forma de conseguir chegar até ela (*Ex.6: I can't identify with digital games helping people refine their human relationships*). Com o mesmo numero de percentagem de respostas, abordagem criativa e motivação/bom ambiente de aprendizagem (6%), onde a abordagem criativa refere que os jogos digitais são uma ferramenta atrativa que os alunos gostam e sentem-se atraídos (*Ex.7: The students like them and are attracted by them*) e, a motivação/bom ambiente de aprendizagem (6%), refere que as crianças sentem-se motivadas para aprender mais, em casa e na sala de aula (*Ex.8: If we allow the game in classes and lessons, it raises the mood, it creates a good atmosphere, if it is a reward game, it also increases the motivation to learn, if they are enthusiastic, they also tell about it at home ... Everyone is doing well!*).

Relações positivas (4%), menciona que as crianças ficam felizes por jogar jogos digitais mas também que os mesmos contribuem para a formação de relações interpessoais positivas e reforça uma imagem positiva que os alunos têm sobre si mesmos (*Ex.9: They contribute to the formation of positive interpersonal relationships between all the above, friends, students, educators and parents*). No acompanhamento adequado (2%), é dito que é necessário que a integração dos jogos na sala de aula seja feito de forma adequada para atender às necessidades dos alunos e também fazer um acompanhamento para que sejam competentes digitalmente (*Ex.10: They have instant access to everybody which can speed up the timing for responses, corrections, doubts, etc but this needs to be taught in a good way. They tend to think we are available all the time and can get angry when they don't get a response straightaway*), as situações de vida (2%), mencionam que os jogos digitais podem ser uma projecção de situações de vida e que abordem situações do dia-a-dia dos alunos (*Ex.11: Podem ser um espelho e aí através da projecção reveem a situação vivida*) e, escolha e autonomia (2%), refere que os alunos podem através do jogo construir mais autonomia, apurando o seu conhecimento, criando mensagens e escolhas (*Ex.12: Nos jogos digitais e outros, os alunos podem visualizar mais do que uma vez os conteúdos e construir com mais autonomia o seu próprio conhecimento*).

Para finalizar, as últimas quatro categorias, ajudaria, simples e de fácil entendimento, aprendizagem significativa e jogos adequados, todas com 1%, referem que, os jogos digitais ajudariam muito (*Ex.12: It would help a lot*), que quando são simples e de fácil entendimento atingem os seus objetivos (*Ex.13: when the digital games are simple and understandable and in the end, they completely achieve their goal*), permitem uma aprendizagem significativa

(Ex.14: Os jogos digitais são por excelência uma ferramenta da internet que permite uma aprendizagem mais significativa de conteúdos programáticos) e, que jogos apropriados podem fortalecer as relações (Ex.15: Appropriate games can strengthen it).

2.3. Discussão dos resultados

Esta análise às respostas dos participantes tem como objetivo tentar compreender se os professores utilizam estratégias de SEL nas salas de aula e de que forma é que isso os influencia, dando exemplos, como é que achavam que as competências sociais e emocionais podiam estar integradas no currículo escolar, se a tecnologia no ensino pode facilitar a aprendizagem dos alunos, saber que tipos de jogos conhecem e aplicam e, de que forma os jogos facilitam os relacionamentos com os vários intervenientes.

As competências sócio-emocionais são de extrema importância e englobam vários fatores a ter em consideração, como os seus objetivos, os seus intervenientes, entre outros. O maior número de respostas para a primeira pergunta sobre como é que as suas competências sociais e emocionais dos professores influenciam a sua prática profissional, refere de forma afirmativa que estas consequências certamente influenciam a prática profissional, como também auxiliam e ajudam a mesma. Já foi referido que as competências sócio-emocionais têm uma grande influência no ensino mas, as crenças dos professores influenciam o tipo de ambiente de aprendizagem que eles criam, bem como o desempenho académico dos seus alunos e as crenças sobre as suas próprias habilidades (Brackett et al., 2012).

É impossível referirmos estas competências sem mencionarmos a importância dos relacionamentos que os professores criam com as crianças, como também com os vários intervenientes, sejam estes os pais ou colegas de trabalho. Ensinar e aprender é fundamentalmente um processo relacional. Beneficia-se de relacionamentos positivos de desenvolvimento, caracterizados por proximidade, consistência, sintonia, reciprocidade e atividade conjunta (Jagers et al., 2019). A componente emocional é uma das mais importantes e é mencionada ao longo das respostas às perguntas, na qual os professores necessitam de ter essa componente regulada para transmitir o melhor aos seus alunos, sendo que o seu desempenho depende muito do seu estado emocional, pois o stress e a má gestão das emoções são os principais motivos pelos quais os professores ficam insatisfeitos com a profissão e deixam os seus cargos.

Dentro do mundo das emoções, a empatia é uma competência bastante trabalhada, onde para criar um mundo caracterizado pelo cuidado, cooperação, empatia e compaixão entre

todas as pessoas, é essencial que professores, pais e membros da comunidade trabalhem juntos para promover o desenvolvimento pessoal e social dos alunos (Reichl et al., 2015) A troca de papéis, menciona o papel da empatia de forma direta como também de forma subentendida, através da brincadeira e de jogos.

A comunicação com o aluno é um trabalho conjunto, onde expectativas partilhadas ou regras de sala de aula, que os professores e os alunos desenvolvem juntos para estabelecer normas sociais positivas para a mesma (por exemplo, ouvir respeitosamente quando os outros falam), são práticas que refletem e comunicam expectativas altas de realização (Dusenbury, 2015).

Foram mencionados poucos exemplos de como abordar as questões sócio-emocionais no ensino à distância, talvez devido ao facto deste contexto de aulas ser recente. Na sala de aula, o aluno deve ser colocado em primeiro lugar, onde o professor zela pelos seus interesses, cria um clima propício à aprendizagem e dá apoio, deste modo, as competências sociais e emocionais são ensinadas de forma mais eficaz em ambientes de aprendizagem de apoio, carinho e bem administrados, nos quais a cooperação e o respeito mútuo são a norma cultural (Oberle et al., 2016).

A discussão e partilha, não só através de conversação, como também através de debates em turma, na discussão de conflitos ou exemplos de vida, desenvolvem estas competências. Uma estratégia para o desenvolvimento da SEL na escola é através de práticas de ensino específicas, como aprendizagem baseada em questionamentos e discussões em sala de aula. Essas práticas de ensino exigem que os alunos trabalhem em grupos e usem habilidades sociais e emocionais enquanto discutem um tópico, ouvem-se uns aos outros, resolvem um problema ou fazem escolhas sobre a sua própria aprendizagem (World Economic Forum, 2016).

O trabalho em grupo foi muito mencionado em todas as perguntas, sendo assim uma componente muito importante para o desenvolvimento destas competências, tal como os jogos, que foram mencionados como uma forma de promover estas competências em sala de aula, maioritariamente para serem jogados em grupos, onde a participação ativa, atividades práticas, jogos, músicas, atividades físicas e trabalhos em pequenos grupos podem ser organizados em qualquer área de conteúdo do currículo (Cefai et al., 2014). O facto de serem mencionados jogos como forma de promoção destas competências demonstra uma abertura para o tema do mundo digital.

O professor tem um papel de mediador na expressão de sentimentos dos seus alunos, seja na escolha de emoções de acordo com o que estão a sentir ou expressá-las em grupo ou

diálogo, fazendo pequenos exercícios. Embora todas as competências envolvam as emoções, é no autoconhecimento que é de elevada importância o reconhecimento das próprias emoções, pensamentos e a sua influência no comportamento (Borowski, 2019). Os programas, sejam programas comuns na sala de aula, coletivos, como também programas de sensibilização e desenvolvidos ao longo da vida, têm uma enorme importância no crescimento e propagação de SEL, onde as descobertas atuais documentam que os programas SEL produziram efeitos positivos significativos nas competências e atitudes sócio-emocionais, direcionadas sobre si mesmo, os outros e a escola (Durlak et al, 2015).

Atividades emocionais e lúdicas, como discurso livre e pintura podem ajudar no desenvolvimento destas competências. A pintura é outra forma de artes visuais expressivas, como por exemplo *fear painting*, uma atividade lúdica de autoconhecimento (Bell et al., 2014). A influência das atividades sócio-emocionais promove aprendizagens significativas, sendo estas mais fáceis de promover através do ensino presencial do que online e, ainda, um professor referiu que nunca teve uma aula não emocional. É referido ainda a importância do respeito pelo aluno e saber escutar.

Relativamente a como estas competências deveriam estar integradas no currículo, as opiniões dos professores foram diversas. A integração nas aulas e no tempo escolar foi descrito como integrado durante o ano letivo, no decorrer das aulas, ou durante um período temporal, onde será mais fácil para os professores implementar estas competências com regularidade e fidelidade se houver lugar para elas no currículo regular escolar. De forma transversal, a todas as áreas e disciplinas, já está a ser praticado no SEE, em que as competências devem ser incorporadas em outras áreas de conteúdo do currículo, de forma transversal e trans curricular (Cefai et al., 2014, 2018).

As aulas de ética foram curiosamente apenas mencionadas pelos professores Húngaros e, este grande número de menções nestas aulas em específico devem-se, talvez, às mudanças que a educação pública na Hungria teve em meados dos anos 90. De acordo com Halász et al. (2001), além da reformulação de vários pontos já existentes, houve um desenvolvimento na integração interdisciplinar aplicado a áreas diferentes da educação, como a ética e ciências comportamentais, com maior foco em áreas como autoavaliação e desenvolvimento de competências cooperativas e, ainda, com o desenvolvimento de novas disciplinas como educação cívica, ética estudos humanos, etc. No currículo básico adotado em 2000, tanto para o ensino primário, como para o ensino básico e secundário, as aulas de ética integravam 37 horas semanais no currículo, fazendo com que esta prática tivesse muito presente na vida dos alunos, o que poderá explicar a quantidade de respostas que incluíram as aulas de ética, por

estar relacionada com questões de educação humana e social, ciência comportamental e educação social.

Mais uma vez, o trabalho colaborativo é sugerido, mas desta forma como integração no currículo com trabalho colaborativo de todos, como jogos, atividades, visitas de estudo, entre outros, por exemplo, parcerias entre a escola e a comunidade são essenciais para permitir que os alunos alcancem os melhores resultados de vida, abordando barreiras de aprendizagem, tanto académicas como não académicas (sociais, emocionais e físicas) (Slee et al., 2009).

A integração no currículo através das disciplinas foi mencionada, por um lado, como já estando integrado nas disciplinas que os professores exercem ou em disciplinas do currículo escolar, o que é, por si só, muito positivo, como também, outros professores mencionaram algumas disciplinas em que poderia estar inserido, como disciplina de saber ser, nas aulas de tic, educação emocional, ciências sociais, o que também é válido, visto que as abordagens integrativas do SEL permitem que os professores incorporem-no no seu conteúdo regular de disciplina específica do currículo (Oberle et al., 2016). O mesmo se aplica para as atividades artísticas como, teatro, drama e arte.

Os professores da Grécia também foram os únicos a mencionar a integração na *Flexible zone*, denominado como “*Flexible Zone of Inter-Curricular and Creative Activities*”. Trata-se de um programa educacional inovador que é utilizado nos horários obrigatórios que estão no calendário escolar, em que o seu objetivo é treinar os professores para que as suas turmas possam estudar disciplinas ou assuntos que lhes interessem nesse espaço de tempo e, visto que não há avaliação, os alunos sentem-se mais à vontade para explorar. É um programa que já está integrado em algumas escolas na Grécia e poderia ser uma boa forma de incluir no currículo as competências sócio-emocionais e abrir o debate sobre o tema (Brinia & Sarantopoulou., 2019).

Um participante mencionou que estas competências deveriam de ser ensinadas em casa, a escola apenas reforça. Tendo em consideração a leitura realizada para este trabalho, ambas as componentes são importantes, visto que muitos programas e intervenções mencionam o papel dos pais e da família para o sucesso da integração destas competências, tal como a intervenção das escolas e professores, em que a programação da SEL não deve parar no portão da escola. As escolas precisam formar parcerias ativamente com as comunidades e famílias para conectar SEL aos diferentes contextos ecológicos nos quais os jovens se desenvolvem e, formar uma linguagem comum e práticas partilhadas que entrem em todos os ambientes de desenvolvimento das crianças (Oberle et al., 2016).

Relativamente à quarta questão sobre se a integração da tecnologia no ensino pode facilitar a aprendizagem e a relação entre a tecnologia e a promoção de competências sociais e emocionais, as respostas foram mais focadas na importância dos jogos digitais.

Os jogos, jogos digitais e a tecnologia foram muito mencionados como facilitadores de aprendizagem. Foram mencionados várias vezes os jogos online, aplicações online, software e tecnologia e, cada vez mais, os jogos digitais ganham terreno na área da educação, visto que jogos bem desenhados oferecem experiências aos jogadores e recrutam a aprendizagem em forma de prazer e domínio, nomeadamente os jogos realizados para esse propósito, dos quais os jogos sérios podem promover a aprendizagem de SEL (Marsh et al., 2016).

O termo tecnologia associado à aprendizagem ainda está em desenvolvimento e, alguns professores mencionaram a importância da mesma, mas apenas se esta for utilizada de forma adequada e responsável. O audiovisual também é uma forma de cativar os alunos, quando a educação de aprendizagem digital tem múltiplas flexibilidades para ensinar ou aprender de diferentes maneiras, a visualização criativa é uma ótima maneira de ver um futuro possível e avançar em direção a ele (Shaikh et al., 2019).

Foi mencionado que a tecnologia é apenas uma ferramenta, como também facilitadora da aprendizagem se for usada como ferramenta de apoio, pois as novas tecnologias podem substituir outros métodos de ensino e aprendizagem mais eficazes e distrair os alunos, como podem representar uma ferramenta de aprendizagem eficaz e envolver os alunos na aprendizagem (Bulman & Fairlie, 2016). A tecnologia é também vista como tendo um papel motivacional, e a motivação é como se fosse um combustível para a aprendizagem, uma condição essencial para uma aprendizagem de sucesso. Um aprendiz motivado não pode ser parado, estará sempre focado e com vontade de aprender cada vez mais (Ribeiro, 2012). A tecnologia é também um meio apelativo para os alunos e, através dos jogos, é possível identificar habilidades em alguns alunos que, de outra forma, poderiam ser descartadas, como também ajudar crianças tímidas e retraídas, que se podem tornar ativas e comunicadoras (Michael & Chen, 2005).

Alguns professores tiveram uma opinião contrária dos restantes, afirmando que as relações interpessoais e comunicação verbal são mais importantes e que consideram difícil aprender através da tecnologia e de jogos digitais. Estas opiniões podem simbolizar o entendimento predominante de que as competências sócio-emocionais são melhor aprendidas e desenvolvidas cara-a-cara. O uso de jogos para ensinar e aprender tem sido tipicamente visto com desconfiança, pois tira tempo aos alunos que teriam passado a socializar e a interagir com os outros. Posto isto, a visão convencional é que os jogos distraem e inibem o

desenvolvimento de tais habilidades sociais e emocionais e é melhor mantê-los afastados (Marsh et al., 2016). Estas opiniões também podem surgir devido ao facto de alguns professores desconhecerem de que formas é que estas competências e a tecnologia se interligam.

Os exemplos dados de jogos digitais foram diversos, tornando a discussão destas respostas muito rica. O primeiro jogo popular mais mencionado por todos os países foi o *kahoot*. Este jogo é uma ferramenta tecnológica que possibilita a criação de quatro tipo de atividades, como *quizzes*, *discussion*, *jumble* e *survey* (Silva et al., 2018). Este jogo aumenta a motivação, melhora o raciocínio, melhora a concentração nas aulas, permite a inversão de papéis e fomenta o trabalho de grupo (Junior, 2017). *Wordwall* é uma plataforma de jogos que foi desenhada para a prática do vocabulário, que contém um *design* com imagens coloridas, fortalecem a memória da ortografia e apoiam o significado das palavras. Nesta plataforma os professores podem criar os seus próprios jogos (Hasram et al., 2021).

Learning apps não estão identificadas (podendo ser aplicações aleatórias de aprendizagem) mas, existe a *LearningApps.org*, uma plataforma que suporta processos de aprendizagem e ensino em pequenos módulos interativos, que podem ser utilizados como método de aprendizagem, como também de autoestudo. O seu objetivo é aumentar o uso do conteúdo de áudio e vídeo, além dos textos e imagens utilizados em sala de aula. Com base no princípio do YouTube, os módulos de aprendizagem, uma vez criados, podem ser publicados no *LearningApps.org* e adaptados por outras pessoas às suas próprias necessidades (Steiner, 2012). *Genial.ly* é uma plataforma online gratuita educativa, sendo as suas maiores vantagens a interatividade, animação e o design atrativo. Todo o conjunto de atividades e recursos que apresenta, deve ser concebido de forma a oferecer ao aluno a possibilidade de realizar diferentes itinerários de aprendizagem de acordo com as suas capacidades, interesses ou necessidades formativas, sendo por este motivo uma ferramenta útil na era digital onde vivemos, onde o docente serve de mediador entre o aluno e o acesso à tecnologia. (Cabanas & Munín., 2017).

A plataforma Escola virtual auxilia no estudo autónomo dos alunos e no processo de aprendizagem, de forma presencial ou não. Abrange a maior parte das áreas curriculares do 1º ao 12º ano de forma interativa e inovadora e é um projeto português (Cosme, 2010). *Okos doboz* foi um jogo mencionado pelos professores húngaros e é uma plataforma educacional de jogos para os alunos, mas também tem opção para os pais e professores, e contém categorias, como, literatura e língua húngara, cultura visual, música, matemática, conhecimento ambiental e, educação saudável. Por fim, *Quizizz*, uma plataforma educacional

baseada em jogos, com atividades *multiplayer* para as salas de aula, que torna os exercícios interativos e divertidos. Usando o *Quizizz*, os alunos podem fazer exercícios em sala de aula nos seus dispositivos eletrônicos. Diferente de outros aplicativos educacionais, o *Quizizz* possui características de jogo como avatares, temas, memes e músicas, que entretêm o processo de aprendizagem (Zhao, 2019). Todos estes jogos mencionados são referentes a plataformas online. Os professores mencionaram também outros jogos digitais, como *Minecraft*, mas não foi tão consensual entre todos, como os referidos anteriormente.

Alguns professores não concordam com os jogos digitais e outros não utilizam, embora não se consiga saber ao certo o porquê, poderá dever-se ao facto de, como já referido acima, considerarem mais importante as relações interpessoais, os jogos poderem viciar o aluno ou, simplesmente, por estes jogos serem relativamente recentes e a mudança ainda estar a acontecer. Contudo, outra perspetiva que os professores poderão enfrentar é que, ensinar com jogos sérios muitas vezes é mais complicado do que parece e alcançar bons resultados de aprendizagem, é, por si só, uma arte (Pechuel, 2019). Outra perspetiva é que alguns educadores têm frequentemente enfatizado os efeitos negativos dos jogos nas crianças e, alguns estudos enfatizaram os jogos digitais associados ao comportamento agressivo, depressão ou hiperatividade (Kahila et al., 2020).

Jogos relacionados com as matérias das disciplinas são ótimos para que o aluno aprenda de forma mais interativa. Algumas plataformas referidas nos jogos mais populares ensinam questões relacionadas com as disciplinas, como geografia e matemática e, o impacto positivo dos mesmos também tem sido estudado em outras áreas, como aprendizagem de idiomas, ciências cognitivas e educação física (Kahila et al., 2020). Os professores também usam jogos não digitais, como jogos de tabuleiro, e alguns até utilizam jogos tradicionais.

A falta de recursos nas escolas foi mencionada como sendo um problema, pois ou o professor leva o seu computador pessoal, que por si só não chega, ou os alunos não têm acesso a recursos tecnológicos, e, para que os jogos sejam ferramentas efetivas de ensino e aprendizagem, é necessário que o sistema de educação se adapte às necessidades de um mundo que anseia por uma educação que estimule a formação do pensamento criativo e inovador (Sena et al., 2016), aumentando os financiamentos e recursos para SEL (World Economic Forum, 2016).

Os jogos digitais certamente desenvolvem as competências sócio-emocionais, como ajudam na reflexão, a fazer escolhas, na competitividade saudável, ajudando no autoconhecimento do aluno, e tem efeitos positivos no desenvolvimento das habilidades sociais das crianças (Kahila et al., 2020). O entretenimento, é visto como uma ferramenta de

desenvolvimento, pois as crianças adoram brincar e os jogos têm um carácter lúdico, em que o entretenimento dos mesmos pode atuar como um motivador para as crianças aprenderem enquanto se divertem, o que tem sido uma força por detrás do desenvolvimento de um género de jogos focados na aprendizagem (Zheng & Gardner, 2016).

É possível concluir que as competências sócio-emocionais ajudam e influenciam a prática profissional dos professores. É referida a importância dos seus papéis como também o relacionamento que criam com os seus alunos como uma componente importante para o desenvolvimento destas competências. São mencionadas as emoções e sentimentos, como a empatia, como forma de o professor, por um lado, saber gerir as suas emoções, mas também permitir ao seu aluno que as sinta e as partilhe.

Também foi possível verificar que a discussão e partilha na sala de aula são componentes muito importantes para um bom ambiente de aprendizagem e para o desenvolvimento destas competências. A maioria dos professores afirma que estas competências deveriam de estar integradas no currículo, o que demonstra que há cada vez mais conhecimento sobre os seus benefícios. No que diz respeito à tecnologia, a maioria afirma que facilita a aprendizagem e muitos já a utilizam na sua sala de aula, através de jogos e plataformas digitais. De forma geral, é possível aferir que as competências sócio-emocionais cada vez estão mais presentes nas escolas e no pensamento dos professores.

Capítulo III- Proposta de jogo sério

O jogo sério proposto neste trabalho de projeto é sobre a competência do autoconhecimento. Consiste num jogo que contém a criação de um avatar, níveis e desafios. Para as situações do jogo, foram traçados objetivos, baseados na revisão de literatura feita neste projeto, como fazer um avatar que se assemelhe a si mesmo (autorreconhecimento), reconhecer qualidades e defeitos, reconhecer as próprias emoções e, demonstração de honestidade e integridade.

3.1. Dados do jogo e objetivos

Relativamente aos dados do jogo, o título é “A ilha das descobertas”. É um jogo de fantasia, de *single player*, com público-alvo de idades dos 11 aos 14 anos, alunos envolvidos no projeto *BeEmotionalTechie*.

O lugar onde o jogo se irá desenrolar, visto ser um jogo para o computador, será a sala de aula. Já no jogo, o lugar é na ilha de um dragão, onde existe muita floresta, grutas e caminhos por descobrir.

O objetivo do jogo é, em primeiro lugar, a criança criar um avatar que se assemelhe a ela, com algumas características físicas. Em seguida, a criança terá de realizar os desafios propostos no jogo, ao ouvir as pistas e indicações do dragão que é o narrador do jogo, que são simples e de fácil entendimento.

3.2. Storytelling

Bem-vindo(a) à ilha dos dragões, uma ilha misteriosa e cheia de descobertas. Para iniciares esta aventura cria o teu avatar com características iguais a ti. Podes escolher a cor dos teus olhos, um cabelo igual ao teu e ainda a tua cor de pele, para seres a criança mais fixe da minha ilha! Escreve também o teu nome. Tudo a postos? Vamos iniciar a nossa aventura! (o dragão leva a criança a voar para dentro da sua ilha).

Bem-vindo a este lugar mágico, um lugar onde vais fazer muitas descobertas. Para enfrentares o teu primeiro desafio, encontra a chave dourada e o teu caminho irá se iluminar (a criança encontra a chave, segue o caminho e entra no primeiro desafio).

Ahh! Chegas-te rápido! Muito bem, para o teu primeiro desafio, tens de criar a tua própria poção mágica, escrevendo duas qualidades e dois defeitos sobre ti. Quando terminares, podes escolher ainda 3 itens para colocares dentro da tua poção mágica, para te tornarem mais forte! (o jogador realiza as ações).

Parabéns, tua poção mágica está concluída, completas-te o primeiro nível do jogo! Para entrares no teu segundo desafio, encontra as 5 emoções que estão escondidas atrás das grandes árvores da minha ilha, caminhando em direção à gruta. (o jogador caminha em direção à gruta coletando as 5 emoções). Já vi que és um(a) grande aventureiro(a), encontras-te as emoções num bater de asas! Para superares o próximo desafio, utiliza as cartas que apanhaste na floresta, que contém as emoções, e coloca-as nas seguintes situações, mas lembra-te, só podes colocar uma emoção para cada situação (irão aparecer 5 situações para a criança colocar a emoção correspondente).

Olá de novo, amigo(a), é bom ver que reconheces-te todas as emoções das cartas (caminham enquanto conversam). Para entrares no último nível do jogo, terás de tomar uma decisão muito importante. À tua frente, encontras dois caminhos e só poderás seguir um. Imagina esta situação, se o teu melhor amigo(a) fosse acusado de algo que não fez e tu soubesses a verdade, defendias o teu amigo(a)? Escolhe com sabedoria, vemo-nos do outro

lado (a criança toma a decisão e entra num dos caminhos). Que bom que é ver que és um bom amigo e que preferiste ser honesto(a) e ajudar um amigo que estava em apuros! Pela tua bravura, recebes esta estrela. Vou-te levar de volta, superas-te todos os desafios! Espero ver-te em breve (opção 1). Devemos sempre tentar ajudar os nossos amigos em apuros, mas quero que saibas que pode haver vários motivos para não o teres feito, e é sobre isso que agora tens de refletir. Às vezes temos vergonha de falar e de agir mas vais ver que para a próxima vez vais conseguir ajudar o teu amigo, depois de todos estes desafios que superas-te hoje. Espero ver-te em breve (opção 2).

3.3. Mecânica

O jogo consiste em quatro níveis (avatar, poção mágica, reconhecimento de emoções e um dilema) em que para cada nível há um desafio.

A criação e customização do avatar, consiste em clicar em itens disponíveis como, cor dos olhos, cor de pele, e alguns formatos de cabelo, com as respetivas cores, que irão estar disponíveis no ecrã, juntamente com uma criança que irá mudar à medida que o jogador altera as suas características. Na mesma página, terá uma caixa de texto para ser possível escrever o seu nome. Depois disto, o jogador é levado para o local do jogo.

Os três níveis do jogo correspondem cada um a um desafio. Para chegar ao primeiro nível, tem de clicar numa chave dourada para a coletar e isso irá ativar um caminho de luzes que a criança tem de seguir. Quando chega ao final do caminho, abre-se uma tela do tamanho do ecrã com o desafio, onde haverá um caldeirão e ao seu lado 4 caixas de texto. Estarão também disponíveis itens que a criança clica e vão para dentro do caldeirão (com nomes como rabo de ratazana, pó de fada, orelha de duende e verruga de bruxa). Depois destas duas ações, sai um frasco do caldeirão que é a poção mágica, juntamente com a pontuação ganha nesse jogo. No nível dois, a criança terá de coletar 5 cartas com emoções, em que cada carta terá o nome e a expressão facial da emoção, clicando sobre as mesmas. Quando chega na caverna, abre-se de novo uma tela do tamanho do ecrã com 5 frases, que aparecem uma de cada vez, contudo, as 5 emoções estarão sempre disponíveis para o jogador as conseguir visualizar. As 5 frases remetem a várias situações, nomeadamente:

Tristeza: “Como te sentirias se todos da tua turma fossem convidados para uma festa de aniversário, e tu não?”

Alegria: “Quando alcanças um objetivo que querias muito alcançar, o que sentes?”

Medo: “Tiveste um pesadelo horrível na noite anterior, como te sentiste ao acordar?”

Nojo: “Estás a lanchar uma *sandwich* e encontras uma minhoca dentro dela, sentes o que?”

Raiva: “És acusado de algo que não fizeste e ficaste de castigo por causa disso... como te sentes?”

Depois de colocar as emoções correspondentes, recebe uma pontuação. Se o jogador clicar em uma emoção errada, aparece um x vermelho no centro do ecrã. O último desafio é um dilema, em que a criança tem de escolher dois caminhos, clicando ou na caixa de texto do caminho da direita (com a palavra sim), ou na caixa de texto no caminho da esquerda (com a palavra não). Depois de percorrer o caminho, abre-se de novo uma tela do tamanho do ecrã, com um pequeno texto de reflexão, conforme a escolha da criança (opção 1 ou opção 2).

A pontuação aparece sempre que o jogador supera um objetivo.

3.4. Som, controlos e pontuação

O som do jogo é realizado através da voz do dragão, imaginado com uma voz amigável, calma e masculina. Durante o jogo, a coleta dos itens (a chave, as emoções e expressões faciais que são apanhadas e os cliques nos itens) terão um som rápido e curto e, as luzes do caminho que se acende, terão um som prolongado até a criança terminá-lo. Os controlos do computador necessários para a realização do jogo serão as setas do computador, para o personagem poder se movimentar no jogo, o rato do computador, para o jogador poder clicar em play e nos objetos e o teclado, para poder escrever o seu nome.

A pontuação do jogo será feita apenas se os jogadores conseguirem superar os objetivos, nomeadamente, se escrever os seus dois defeitos e duas qualidades recebem 10 pontos e, se associarem a emoção correta a cada situação proposta, recebem 10 pontos. No último desafio, a criança não recebe pontuação, mas se escolher o caminho em que ajuda um amigo, recebe uma estrela pela coragem.

3.5. Avaliação

A avaliação do jogo será feita antes e depois das crianças jogarem o jogo, para observar se houve alterações nas suas respostas. O instrumento de avaliação de análise será o Semente de Avaliação de Habilidades Sócio Emocionais de Damásio (2017), em que será utilizada a subescala Semente do Autoconhecimento, baseada em CASEL, que contém 6 itens.

3.6. Discussão

A ideia da criação deste jogo deveu-se ao facto de as crianças gostarem de jogar jogos de fantasia que sejam jogados num mundo virtual. Os jogos de fantasia, especialmente os MMORPGs (*massively multiplayer online role-playing games*), oferecerem oportunidades interessantes e são jogados mais do que outros tipos de jogos digitais (Verberckmoes et al., 2016) e, embora este jogo não seja *multiplayer*, mas sim *singleplayer*, é um jogo que poderá ser expandido e ser jogado com outros jogadores. Esta escolha também se deveu ao facto de o jogador ter de ultrapassar os desafios sozinho, para que tenha de pensar e refletir sem a ajuda de ninguém, para uma fase inicial.

O jogo envolve a incorporação de alguns temas de desenvolvimento, como a criação de um avatar, deveu-se ao facto do jogador conseguir identificar características físicas, conseguindo visualizar-se a tomar decisões durante o jogo. Os avatares são uma representação virtual do jogador no mundo do jogo e, alguns dos atributos que estes podem ter são: nome, idade, sexo, descrição física, forças, fraquezas e motivação (Ribeiro, 2012).

Definir pontos fortes e fracos é uma característica de autoconhecimento (Borowski, 2019) em que o jogador tem a liberdade de poder escrevê-los. No que diz respeito ao autoconhecimento emocional, o reconhecimento das próprias emoções é algo muito importante e que se alcança toda a vida (Goleman, s.d.). Definir e reconhecer emoções é algo que está presente em algumas plataformas que integram alguns jogos de autoconhecimento, como por exemplo no *wordwall*, em que os jogos de autoconhecimento baseiam-se em jogos já existentes (como rodas aleatórias, labirintos estilo *packman*, questionários, entre outros) em que é necessário identificar certas emoções referentes a certas situações. As situações do jogo referente às emoções foram pensadas para serem simples e diretas, para que, desta forma, os jogadores consigam reconhecer de forma intuitiva qual emoção corresponde a qual situação.

Não foram encontrados na literatura jogos digitais específicos sobre o autoconhecimento, mas, depois da análise do questionário *Emotions and Technology*, conseguiu-se retirar várias ideias através dos jogos mencionados. Os jogos existentes na plataforma de *wordwall* são jogos para públicos mais jovens e que podem ser feitos por qualquer pessoa que aceda à plataforma e, por esse motivo, quisemos abordar um desafio que, de certa forma, é um pouco mais elaborado, como a demonstração de honestidade e integridade, onde é colocado um dilema ao jogador. As relações sociais dependem da confiança, e a honestidade é um fator importante para a confiança de um indivíduo nas relações interpessoais a honestidade é

importante para o desenvolvimento e manutenção das relações sociais, e, estudos demonstraram que o autoconhecimento pode aumentar a adesão das crianças às normas sociais e morais (Bender et al., 2018). É possível que nem todos os jogadores consigam superar este desafio de forma igualitária, visto que a distância de idades pode interferir, em que os jogadores de 11 anos podem não estar ainda nas fases de desenvolvimento dos de 14, que já estes se encontram muito próximos da fase de adolescência (Eccles, 1999).

Esta proposta de jogo foi realizada a pensar em algumas competências dentro do autoconhecimento e é possível acrescentar níveis e desafios, visto que esta competência engloba vários aspetos importantes a nível pessoal e emocional.

Capítulo IV- Conclusão

Para concluir, foi possível observar ao longo da pesquisa deste trabalho que ainda há um longo caminho a percorrer no que diz respeito à integração das competências SEL no ensino e, um ainda mais longo, nas tecnologias como forma de promover estas competências. A integração das competências SEL acabará por, mais cedo ou mais tarde, fazer cada vez mais parte do ensino escolar, visto que questões relacionadas com a saúde mental são cada vez mais abordadas. A tecnologia, penso que surgirá naturalmente, visto que as gerações futuras terão cada vez mais presentes meios tecnológicos e a escola terá de se adaptar com ferramentas e recursos disponíveis para fazer esse acompanhamento. Os jogos digitais, embora estejam muito presentes na vida das crianças e jovens, em que as crianças desenvolvem várias *skills*, não são o mesmo que os jogos sérios. Ainda existe muita pouca informação sobre estes jogos em contexto escolar, visto que foram criados inicialmente para fins médicos e militares, e a sua construção também exige uma série de fatores, sendo mais difícil a aplicação e aceitação dos mesmos.

Foi possível concluir, com os resultados do estudo I, que os professores já utilizam plataformas de jogos com os seus alunos e, embora sejam jogos que ensinem de facto várias matérias relacionadas com a escola, não são jogos sérios, nem são jogos que desenvolvem estas competências de forma direta. Já é um grande passo tantos professores referirem a importância das competências sócio-emocionais e, compreenderem que eles próprios, são uma peça fundamental para que os seus alunos as adquiram, referindo também a importância de desenvolvimento das suas próprias competências.

A existência de jogos sérios sobre autoconhecimento é muito escassa, o que tornou a criação do jogo um pouco difícil. A literatura existente é muito direcionada para os programadores e os *designers* de jogos.

Este trabalho de projeto é relevante na medida em que contribui para as pesquisas relacionadas com SEL em contexto escolar, onde foi realizado um levantamento exaustivo de como SEL está atualmente e de que forma está a ser implementado e, na integração das tecnologias, como os jogos, para promover as competências sócio emocionais.

Referências Bibliográficas

- Bajgar, J., Ciarrochi, J., Lane, R., & Deane, F. P. (2005). Development of the Levels of Emotional Awareness Scale for Children (LEAS-C). *British Journal of Developmental Psychology*, 23(4), 569–586. <https://doi.org/10.1348/026151005X35417>
- Barata, M. S. G. R. D. N. (2016). *As representações da figura materna em crianças na latência: relação com a sintomatologia depressiva, a culpa e a vergonha* (Dissertação de mestrado- Universidade de Lisboa). Repositório da Universidade de Lisboa. https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/26707/1/ulfpie051233_tm.pdf
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo: Laurence Bardin* (1ª edição).
- Baum, A. C., & King, M. A. (2006). Creating a climate of self-awareness in early childhood teacher preparation programs. *Early Childhood Education Journal*, 33(4), 217-222.
- Bell, H., Limberg, D., Jacobson, L., & Super, J. T. (2014). Enhancing self-awareness through creative experiential-learning play-based activities. *Journal of Creativity in Mental Health*, 9(3), 399-414. <https://doi.org/10.1080/15401383.2014.897926>
- Bender, J., O'Connor, A. M., & Evans, A. D. (2018). Mirror, mirror on the wall: Increasing young children's honesty through inducing self-awareness. *Journal of experimental child psychology*, 167, 414-422. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2017.12.001>
- Borowski, T. (2019). CASEL's framework for systemic social and emotional learning. <https://measuringself.casel.org/wp-content/uploads/2019/08/AWG-Framework-Series-B.2.pdf>
- Brackett, M. A., Reyes, M. R., Rivers, S. E., Elbertson, N. A., & Salovey, P. (2012). Assessing teachers' beliefs about social and emotional learning. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 30(3), 219-236. <https://doi.org/10.1177/0734282911424879>
- Brinia, V., & Sarantopoulou, V. N. (2019). The Introduction of the Flexible Zone Programs in the Greek Educational System: Teachers' Perspectives. *Education sciences*, 9(2), 109. <https://doi.org/10.3390/educsci9020109>
- Bulman, G., & Fairlie, R. W. (2016). Technology and education: Computers, software, and the internet. In *Handbook of the Economics of Education* (Vol. 5, pp. 239-280). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-444-63459-7.00005-1>
- Cabanas, A. M. P., & Munín, M. C. F. (2017). Reseña de la aplicación: Genial.ly Una herramienta en la nube para crear contenido dinámico e interactivo. *Revista de estudios e investigación en psicología y educación*, 4(2), 2386-7418. <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.4.2.3194>
- Carvalho, Á., Amann, G. P. V., Almeida, C. T. D., Pereira, F., Ladeiras, L., Lima, R., Lopes, I. C., & Leal, P. (2016). *Saúde mental em saúde escolar: Manual para a promoção de competências socioemocionais em meio escolar*. http://aesgueira.edu.pt/attachments/article/47/826_DGS_Manual_Sa%C3%BAde_Mental_em_Sa%C3%BAde_Escolar.pdf

- Cefai, C., Ferrario, E., Cavioni, V., Carter, A., & Grech, T. (2014). Circle time for social and emotional learning in primary school. *Pastoral Care in Education*, 32(2), 116-130. <https://doi.org/10.1080/02643944.2013.861506>
- Cefai, C., Bartolo, P. A., Cavioni, V., & Downes, P. (2018). *Strengthening social and emotional education as a core curricular area across the EU: A review of the international evidence*. NESET II Report. Luxembourg: European Union. https://www.um.edu.mt/library/oar/bitstream/123456789/29098/1/Strengthening_social_and_emotional_education_as_a_core_curricular_area_across_the_EU.pdf
- Cosme, A. M. P. A. (2010). *Escola Virtual: Um Estudo de Caso no 1.º Ciclo de Ensino Básico* (Dissertação de mestrado- Universidade do Minho). Repositório da Universidade do Minho. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/14563/1/TESE.pdf>
- Damásio, B. F. (2017). Mensurando habilidades socioemocionais de crianças e adolescentes: Desenvolvimento e validação de uma bateria (Nota Técnica). *Trends in Psychology*, 25(4), 2043-2050. <https://doi.org/10.9788/tp2017.4-24pt>
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child development*, 82(1), 405-432 <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Dusenbury, L., Zadrazil, J., Mart, A., & Weissberg, R. (2011). State learning standards to advance social and emotional learning: The state scan of social and emotional learning standards, preschool through high school. *CASEL, Chicago*.
- Dusenbury, L., Calin, S., Domitrovich, C., & Weissberg, R. P. (2015). What Does Evidence-Based Instruction in Social and Emotional Learning Actually Look Like in Practice? A Brief on Findings from CASEL's Program Reviews. *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED574862.pdf>
- Eccles, J. S. (1999). The development of children ages 6 to 14. *The future of children*, 30-44. <https://doi.org/10.2307/1602703>
- Elias, M. J., Friedlander, B. S., & Tobias, S. E. (2006). Integrating SEL and technology within the curriculum. In *Emotionally intelligent school counseling* (pp. 231-244). Routledge.
- Escola da Inteligência (2015, abril). Escola da Inteligência oferece educação socioemocional a estudantes. <https://escoladainteligencia.com.br/blog/programa-educacional-escola-da-inteligencia-oferece-as-escolas-e-instituicoes-de-ensino-a-educacao-da-inteligencia-socioemocional/>
- Eurich, T. (2018). What self-awareness really is (and how to cultivate it). *Harvard Business Review*. <http://thebusinessleadership.academy/wp-content/uploads/2019/08/What-Self-Awareness-Really-Is-and-How-to-Cultivate-It.pdf>
- Fodra, S. M. (2016). O projeto de vida: escolas do Programa Ensino Integral. In *Association for Moral Education Conference Proceedings* (Vol. 41, No. 1).

- Froming, W. J., Walker, G. R., & Lopyan, K. J. (1982). Public and private self-awareness: When personal attitudes conflict with societal expectations. *Journal of Experimental Social Psychology*, 18(5), 476–487. doi:10.1016/0022-1031(82)90067-1
- Gallup, G. G., Anderson, J. R., & Shillito, D. J. (2002). The mirror test. *The cognitive animal: Empirical and theoretical perspectives on animal cognition*. <https://courses.washington.edu/ccab/Gallup%20on%20mirror%20test.pdf>
- 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. <http://dx.doi.org/10.15309/15psd160206>
- Goleman, D. (S.d.). *What is Emotional Self-Awareness?* <https://www.kornferry.com/insights/this-week-in-leadership/what-is-emotional-self-awareness#>
- Halász, G., Garami, E., Havas, P., & Vágó, I. (2001). The Development of the Hungarian Educational System. *National Institute for Public Education, Budapest*, 12-83. <https://bityli.com/uxUlXR>
- Hromek, R., & Roffey, S. (2009). Promoting Social and Emotional Learning With Games: “It’s Fun and We Learn Things”. *Simulation & Gaming*, 40(5), 626-644. <https://doi.org/10.1177/1046878109333793>
- Hasram, S., Nasir, M. K. M., Mohamad, M., Daud, M. Y., Abd Rahman, M. J., & Mohammad, W. M. R. W. (2021). The Effects of WordWall Online Games (WOW) on English Language Vocabulary Learning Among Year 5 Pupils. *Theory and Practice in Language Studies*, 11(9), 1059-1066. <https://doi.org/10.17507/tpls.1109.11>
- Jagers, R. J., Rivas-Drake, D., & Williams, B. (2019). Transformative social and emotional learning (SEL): Toward SEL in service of educational equity and excellence. *Educational Psychologist*, 54(3), 162-184. <https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1623032>
- Jones, D. E., Greenberg, M., & Crowley, M. (2015). Early social-emotional functioning and public health: The relationship between kindergarten social competence and future wellness. *American journal of public health*. 105(11), 2283-2290. <https://ajph.aphapublications.org/doi/full/10.2105/AJPH.2015.302630>
- Jones, S. M., Garrah, M. W. M., & Kahn, J. (2019). Social and emotional learning: A principled science of human development in context. *Educational Psychologist*, 54(3), 129-143. <https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1625776>
- Jordan, P. J & Ashkanasy, N. M. (2005). Emotional Intelligence, Emotional Self-Awareness, and Team Effectiveness. Em D. U. Vanessa, Fabio. S & Gerald. M (Eds.), *Linking Emotional Intelligence and Performance at Work: Current Research Evidence with Individuals and Groups* (1st ed., pp. 145-163). Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/9780203763896>
- Junior, J. B. B. (2017). O aplicativo Kahoot na educação: verificando os conhecimentos dos alunos em tempo real. Em *Livro de atas X Conferência Internacional de TIC na Educação—Clallenges* (pp. 1587-1602). <http://fatecead.com.br/ma/artigo01.pdf>

- Kahila, J., Valtonen, T., Tedre, M., Mäkitalo, K., & Saarikoski, O. (2020). Children's experiences on learning the 21st-century skills with digital games. *Games and Culture*, 15(6), 685-706. <https://doi.org/10.1177/1555412019845592>
- Kolb, D. A. (2015). The Experiential Learning Theory of Development. Em A. Neidlinger (Ed.), *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development* (pp. 197-234). Pearson Education, Inc. <https://bitly.com/VNTEU2>
- Lacewing, M. (2005). Emotional Self-Awareness and Ethical Deliberation. *Ratio*, 18(1), 65-81. 10.1111/j.1467-9329.2005.00271.x
- Lendrum, A., Humphrey, N., Kalambouka, A., & Wigelsworth, M. (2009). Implementing primary Social and Emotional Aspects of Learning (SEAL) small group interventions: Recommendations for practitioners. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 14(3), 229-238. <https://doi.org/10.1080/13632750903073509>
- Lewis, M. (1991). Ways of knowing: Objective self-awareness or consciousness. *Developmental Review*, 11(3), 231-243. doi:10.1016/0273-2297(91)90011-c
- Marsh, T., Ma, M., Oliveira, M. F., Hauge, J. B., & Göbel, S. (Ed.). (2016). *Serious Games: Second Joint International Conference, JCSG 2016, Brisbane, QLD, Australia, September 26-27, 2016, Proceedings* (Vol. 9894). 10.1007/978-3-319-45841-0_1
- Clelland, M. M. M., Tominey, S. L., Schmitt, S. A., & Duncan, R. (2017). SEL interventions in early childhood. *The Future of Children*, 33-47. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED590403.pdf>
- Michael, D. R., & Chen, S. L. (2005). *Serious games: Games that educate, train, and inform*.
- Oberle, E., Domitrovich, C. E., Meyers, D. C., e Weissberg, R. P. (2016). Establishing systemic social and emotional learning approaches in schools: a framework for schoolwide implementation. *Cambridge Journal of Education*. 46(3), 277-297. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2015.1125450>
- Pechuel, R., & Beutner, M. (2019). Math or Magic? Creating a Serious Games through Design-Based Research. Em *Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (pp. 753-760). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE). <https://www.learntechlib.org/primary/p/207728/>.
- Reichl, K. A. S. (2017). Social and Emotional Learning and Teachers. *The Future of Children*, 27(1), 137-155. <http://www.jstor.org/stable/44219025>
- Ribeiro, A. (2012). *Jogo Sério Colaborativo para o Ensino da Programação a Crianças* (Dissertação de mestrado- Universidade do Porto). Repositório da Universidade do Porto. <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/63366/1/000151460.pdf>
- Rochat, P. (2003). Five levels of self-awareness as they unfold early in life. *Consciousness and Cognition*, 12(4), 717-731. [https://doi.org/10.1016/S1053-8100\(03\)00081-3](https://doi.org/10.1016/S1053-8100(03)00081-3)
- Rosenblum, K. L., Dayton, C. J., & Muzik, M. (2009). Infant social and emotional development: The emergence of self in a relational context. Em C. H. Zeanah, (Ed.), *Handbook of infant mental health* (3rd ed., 80-103). Guilford Press.

https://digitalcommons.wayne.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1042&context=soc_work_pubs

- Santos, M. D. F. B. D. (2018). *Avaliação da eficácia do programa de competências socioemocionais em emocioarte-gps das emoções: um estudo no 1º ciclo do ensino básico* (Dissertação de mestrado- Universidade de Lisboa). Repositório da Universidade de Lisboa. <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/37888>
- Sena, S., Schmiegelow, S. S., Prado, G. M., Sousa, R. P. L., & Fialho, F. A. P. (2016). Aprendizagem baseada em jogos digitais: a contribuição dos jogos epistêmicos na geração de novos conhecimentos. *RENOTE*, 14(1).
- Shaikh, Z. A., Umrani, A. I., Jumani, A. K., & Laghari, A. A. (2019). Technology enhanced learning: a digital timeline learning system for higher educational institutes. *International Journal of Computer Science and Network Security*, 19(10), 1-5. https://www.researchgate.net/publication/337243401_Technology_Enhanced_Learning_A_Digital_Timeline_Learning_System_for_Higher_Educational_Institutes
- Sherer, M., Bergloff, P., Boake, C., High, J. W., & Levin, E. (1998). The Awareness Questionnaire: Factor structure and internal consistency. *Brain Injury*, 12(1), 63-68. <https://doi.org/10.1080/026990598122863>
- Silva, J. B. S., Andrade, M. H., Oliveira, R. R., Sales, G. L., & Alves, F. R. V. A. (2018). Tecnologias digitais e metodologias ativas na escola: o contributo do Kahoot para gamificar a sala de aula. *Revista Thema*, 15(2), 780-791. <https://doi.org/10.15536/thema.15.2018.780-791.838>
- Sklad, M., Diekstra, R., Ritter, M. D., Ben, J., & Gravesteyn, C. (2012). Effectiveness of school-based universal social, emotional, and behavioral programs: Do they enhance students' development in the area of skill, behavior, and adjustment?. *Psychology in the Schools*, 49(9), 892-909. <https://doi.org/10.1002/pits.21641>
- Slee, P. T., Lawson, M. J., Russell, A., Askeel-Williams, H., Dix, K. L., Owens, L., Skrzypiec, G., & Spears, B. (2009). *KidsMatter primary evaluation final report*. https://www.academia.edu/27293699/KidsMatter_evaluation_final_report
- Steiner, M. (2012). LearningApps. org-multimediale, interaktive Lernbausteine. *Medienimpulse*, 50(2). <file:///C:/Users/Isabel/Downloads/1138-Artikeltext-746-1-10-20190502.pdf>
- Tangney, J. P. (1990). Assessing individual differences in proneness to shame and guilt: Development of the Self-Conscious Affect and Attribution Inventory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59(1), 102-111. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.59.1.102>
- Veiga, G., Oosterveld, P., Fernandes, J., & Rieffe, C. (2017). Validation of the Portuguese emotion awareness questionnaire for children and adolescents. *European Journal of Developmental Psychology*, 1-10. <https://doi.org/10.1080/17405629.2017.1344124>
- Verberckmoes, S., Poels, K., Dens, N., Herrewijn, L., & De Pelsmacker, P. (2016). When and why is perceived congruity important for in-game advertising in fantasy

games?. *Computers in Human Behavior*, 64, 871-880.
<https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.07.062>

- Watson, S. D., Gomez, R., & Gullone, E. (2016). The shame and guilt scales of the test of self-conscious affect-adolescent (TOSCA-A): psychometric properties for responses from children, and measurement invariance across children and adolescents. *Frontiers in psychology*, 7, 635. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00635>
- Wicklund, R. A. (1975). Objective self-awareness. In *Advances in experimental social psychology* (Vol. 8, pp. 233-275). Academic Press. [https://doi.org/10.1016/S0065-2601\(08\)60252-X](https://doi.org/10.1016/S0065-2601(08)60252-X)
- World Economic Forum. (2016). New vision for education: Fostering social and emotional learning through technology. World Economic Forum. http://www3.weforum.org/docs/WEF_New_Vision_for_Education.pdf
- Zhao, F. (2019). Using Quizizz to Integrate Fun Multiplayer Activity in the Accounting Classroom. *International Journal of Higher Education*, 8(1), 37-43. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1203198.pdf>
- Zheng, R., & Gardner, M. K. (Eds.). (2016). *Handbook of research on serious games for educational applications*. IGI Global.

