



Cofinanciado pela
União Europeia



PROJETO:

PRO-MOTION. Gestão de carreira sensível

Convite: EACEA/34/2019: Inclusão social e valores comuns: o contributo no domínio da educação e da formação, número de projeto: 621491-EPP-1-2020-1-PL-EPPKA3-IPI-SOC-IN

TÍTULO DO DOCUMENTO:

**Documento 4.3: Materiais de apoio para formadores de EFP:
exemplos de exercícios, parte 1**

VERSÃO PORTUGUESA

Autores: Monika Baryła-Matejczuk, Karolina Lalka-Sobczuk

Parceiro: Universidade WSEI



Cofinanciado pela
União Europeia



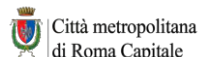
Apoio na conceção da carreira (especialmente) alunos muito sensíveis Manual para conselheiros

Monika Baryła-Matejczuk

Karolina Lalka-Sobczuk

Lublin 2024

2



Este projeto foi financiado com o apoio da Comissão Europeia. "PRO-MOTION. Gestão de carreiras sensíveis" 621491-EPP-1-2020-1-PL-EPPKA3-IPI-SOC-IN Esta publicação reflete apenas as opiniões do autor e a Comissão não pode ser responsabilizada por qualquer utilização que possa ser feita da informação nela contida.



Cofinanciado pela
União Europeia



ÍNDICE DE CONTEÚDOS

| | |
|-----------------------------------|-----|
| INTRODUÇÃO | 4 |
| CENÁRIOS INDIVIDUAIS | 13 |
| Cenário 1. | 13 |
| Cenário 2. | 21 |
| Cenário 3. | 29 |
| Cenário 4. | 41 |
| Cenário 5. | 50 |
| Cenário 6. | 57 |
| CENÁRIOS DE GRUPO | 68 |
| Cenário 1. | 68 |
| Cenário 2. | 76 |
| Cenário 3. | 84 |
| Cenário 4. | 94 |
| Cenário 5. | 103 |
| Cenário 6. | 113 |
| Cenário 7. | 124 |
| Cenário 8. | 132 |
| Cenário 9. | 140 |
| Cenário 10. | 153 |
| Bibliografia | 171 |



INTRODUÇÃO

O termo pessoa altamente sensível (HSP) foi introduzido na década de 1990 e popularizado pela psicóloga americana Elaine N. Aron. As pesquisas realizadas nesta área (incluindo Aron, 2002; Aron & Aron, 1997; Aron, Aron, & Jagiellowicz, 2012; Lionetti et al., 2018; Pluess et al., 2018) confirmam que as pessoas altamente sensíveis processam informações e estímulos do ambiente de forma mais forte (intensa) e profunda do que os outros. Estes indivíduos são, por conseguinte, mais sensíveis às experiências positivas e negativas. Existem muitos termos coloquiais que são utilizados para descrever as pessoas altamente sensíveis. Por vezes, são designadas como hipersensíveis, demasiado emotivas, chorosas, demasiado sensíveis ou ansiosas. Estes termos não captam de forma alguma a essência do fenómeno e as necessidades de apoio às tarefas de desenvolvimento com que se deparam todos os alunos, especialmente aqueles com elevada sensibilidade.

Convidamo-lo a ler e a utilizar um conjunto de cenários concebidos para apoiar conscientemente a conceção de carreira dos alunos, especialmente daqueles para quem a intensidade dos estímulos percebidos pode, por vezes, constituir um desafio no funcionamento quotidiano. Neste contexto, torna-se especialmente importante um apoio adequado aos alunos que são particularmente reativos a estímulos internos e externos. Antes de mais, prestamos atenção à criação de condições para que os alunos se desenvolvam. Esta tarefa requer o envolvimento tanto do orientador/planeador de carreira como do aluno. É o educador, o professor, o tutor, do conselheiro e as suas competências que criam as condições que favorecem o desenvolvimento, neste caso, a entrada no processo de preparação para a entrada no mercado de trabalho.



Cofinanciado pela
União Europeia



De acordo com o que precede, a conceção do apoio a alunos altamente sensíveis não consiste em modificar as suas características. O trabalho consciente não implica interferir com o traço (temperamento) dos jovens. Não se trata de tornar um adolescente "menos sensível", de considerar esta característica como uma dificuldade ou um problema a resolver, mas sim de criar condições para que os alunos altamente sensíveis tenham oportunidades iguais de desenvolver as suas potencialidades, interesses e predisposições. O objetivo deste manual é propor ferramentas para apoiar os alunos altamente sensíveis na conceção das suas carreiras profissionais.

Os pressupostos desta publicação foram baseados numa revisão exaustiva da literatura na área da sensibilidade do processamento sensorial e da sensibilidade ambiental, realizada no âmbito do projeto "PRO-MOTION.Sensitive career management" 621491-EPP-1-2020-1-PL-EPPKA3-IPI-SOC-IN. A base para os cenários construídos foram os pressupostos da psicologia positiva e também a construção mais alargada do modelo de sensibilidade ambiental (Pluess, 2015).

SENSIBILIDADE AO PROCESSAMENTO SENSORIAL

A Sensibilidade ao Processamento Sensorial (SPS) é aqui entendida como um traço que descreve diferenças interpessoais na sensibilidade ao ambiente, tanto positivas como negativas. As análises realizadas até agora mostram que a sensibilidade elevada pode ser tanto um fator de risco para dificuldades psicológicas posteriores como um fator de proteção. Os estudos mostram que a falta de apoio e de compreensão da sensibilidade elevada pode levar à depressão, à ansiedade, à timidez e ao desamparo aprendido na idade adulta. As pessoas com elevada sensibilidade (PSA) também demonstram frequentemente ser sobredotadas (devido à profundidade de processamento, à atenção às nuances, entre outros aspectos). Para explicar a predisposição especial das PSH para beneficiarem de condições de desenvolvimento favoráveis, foi desenvolvido o conceito de sensibilidade Vantagem (sensibilidade que dá vantagem) (Pluess, 2017; Pluess & Belsky, 2013). A SPS não é um distúrbio, mas sob condições



adversas no ambiente imediato (casa, jardim de infância, escola), as crianças altamente sensíveis podem mudar seu comportamento de maneiras que se desviam da norma de desenvolvimento. Isto manifesta-se numa diminuição do bem-estar e da satisfação, num maior risco de problemas de comportamento e de psicopatologia na infância e na idade adulta (Aron, Aron, & Davies, 2005). Além disso, as crianças altamente sensíveis criadas em ambientes familiares e escolares stressantes têm maior probabilidade de adoecer e sofrer mais lesões. Em contrapartida, em ambientes relativamente menos stressantes, adoecem e sofrem lesões com menos frequência do que os seus pares (Boyce & Ellis, 2005; Ellis, Essex, & Boyce, 2005).

Além disso, vale a pena acrescentar que, de acordo com Aron e Aron (1997), o número de pessoas caracterizadas por uma elevada sensibilidade é demasiado elevado para tratar este traço como uma perturbação, mas é demasiado baixo para ser compreendido e apoiado pelo ambiente de uma forma adequada. Um papel fundamental no desenvolvimento das crianças, especialmente das crianças altamente sensíveis, é desempenhado pelos adultos que cuidam delas, pelo ambiente escolar e doméstico imediato, que deve ser caracterizado por uma consciência das diferenças individuais dos alunos, da base biológica dos traços temperamentais.

SENSIBILIDADE COMO PONTO FORTE DE REFERÊNCIA

De acordo com a investigação realizada até à data, a alta sensibilidade não é uma perturbação ou disfunção, enquanto as pessoas altamente sensíveis que crescem e se desenvolvem em condições inadequadas, difíceis e stressantes são mais propensas a experimentar dificuldades psicológicas, como depressão, perturbações de ansiedade e esgotamento profissional (cf. Jaekel, Pluess, Belsky, & Wolke, 2015; Lionetti, Pluess, Aron, Aron, & Klein, 2019; Liss, Mailloux, & Erchull, 2008; Liss, Timmel, Baxley, & Killingsworth, 2005; Pluess & Boniwell, 2015). A sensibilidade pode ser vista não só pelo prisma de ser um fator de risco para dificuldades, mas também como um fator de proteção para um desenvolvimento adequado, ou os benefícios especiais associados ao usufruto de condições de apoio e boas. Na psicologia positiva, fala-se das chamadas **Forças de Referência** (Seligman,



Cofinanciado pela
União Europeia



2004, 2006), ou seja, o que é mais importante, mais desenvolvido em nós, o que nos testemunha como pessoas. A sua utilização depende, em grande medida, da satisfação profissional.

No caso das pessoas altamente sensíveis, estas vantagens estão relacionadas com o funcionamento especial do sistema nervoso, incluindo o processamento muito preciso da informação recebida. A utilização frequente na vida e no trabalho das qualidades associadas à sensibilidade, como a sensibilidade às nuances, às subtilezas, à beleza, ao sentido das experiências, aumenta a satisfação com a atividade realizada. De acordo com estes pressupostos, uma pessoa que tenha a oportunidade de utilizar as suas qualidades tem mais probabilidades de alcançar uma elevada satisfação profissional. Por conseguinte, o planeamento da carreira deve também ter em conta o conhecimento da característica, a capacidade de a identificar e incluir métodos de apoio e assistência para lidar com crenças desfavoráveis sobre a sensibilidade de uma pessoa.

Por conseguinte, vale a pena que os profissionais adultos saibam que as pessoas sensíveis são dotadas de potencialidades e de recursos que lhes permitem compreenderem-se a si próprias e aos outros, de discernimento, de empatia, de tomada de decisões cuidadosas, de abordagens inovadoras e criativas. No entanto, os seus recursos só podem ser utilizados em condições adequadas. Num ambiente favorável, o trabalho para pessoas sensíveis pode ser mais do que um meio para atingir objetivos de rendimento. Pode ser uma vocação, uma dedicação ao trabalho pelo seu próprio mérito. As pessoas para as quais o trabalho é uma vocação, encontram nele a sua realização, independentemente das promoções ou do salário. Acreditam que as suas ações contribuem para o bem geral, para algo maior e mais importante do que elas próprias. As pessoas altamente sensíveis são mais propensas a encontrar significado num bom trabalho, principalmente porque é disso que precisam para levar uma vida plena.

APOIO À CONCEÇÃO DA CARREIRA

Investigações anteriores também indicam (por exemplo, Baryła-Matejczuk et al., 2021; Monika Baryła-Matejczuk, Artymiak, Ferres-Cascales, & Betancort, 2020; Monika Baryła-



Matejczuk, Fabiani, & Ferrer-Cascales, 2021) que, devido à natureza do traço e à potencial incompreensão por parte do seu ambiente imediato, os indivíduos altamente sensíveis podem funcionar abaixo da sua competência. Por outras palavras, podem ter dificuldade em discernir o seu potencial, em tomar decisões, mas também em desafiar ou expressar as suas próprias ambições e planos. A sensibilidade ao processamento sensorial, como qualquer característica de temperamento, tem os seus lados positivos e negativos - tudo depende das circunstâncias e condições. Com base nos pressupostos da intervenção baseada no temperamento, desenvolvemos:

- dez cenários de aconselhamento em grupo - preparados para serem implementados na sala de aula
- cinco cenários de aconselhamento individual - preparados para alunos muito sensíveis.

O objetivo dos exercícios incluídos nos cenários é apoiar os alunos no desenvolvimento das competências necessárias para discernir o seu potencial no contexto das suas futuras carreiras. As atividades são concebidas de modo a que cada atividade sucessiva amplie a área que foi objeto da aula com o conselheiro. Por conseguinte, recomenda-se que os cenários sejam implementados de acordo com a ordem proposta. Os cenários foram desenvolvidos para alunos do ensino secundário (15-18 anos).

Inicialmente, os alunos são apresentados à construção da chamada alta sensibilidade. O cenário intitulado. "*Alta sensibilidade, o que significa?*" aborda a questão da sensibilidade temperamental. O objetivo da aula é familiarizar os alunos com informações sobre a alta sensibilidade, introduzir as diferenças entre as pessoas em termos do limiar de excitação do sistema nervoso, bem como fornecer conhecimentos básicos sobre as características das pessoas altamente sensíveis. Os alunos são encorajados a refletir em profundidade sobre a sua própria sensibilidade, a sua gravidade, a suscetibilidade individual aos estímulos. Após a primeira aula, o conselheiro/professor pode ajudar os alunos a medir a intensidade da sensibilidade ao processamento sensorial utilizando instrumentos padronizados para o efeito. Esta é também uma boa altura para convidar alunos selecionados para aconselhamento individual, durante o



qual as crenças do(s) aluno(s) sobre os benefícios e dificuldades das diferentes intensidades de sensibilidade podem ser abordadas de forma orientada. Para este fim, foram desenvolvidos cinco cenários para contacto individual (descritos abaixo).

O próximo cenário de atividade de grupo (nº 2) foi concebido para ajudar os alunos a expandir a sua perceção sobre si próprios. Entre outras coisas, o objetivo dos exercícios individuais é familiarizar os alunos com as quatro características básicas das pessoas altamente sensíveis (acrónimo DOES), estimular a sua curiosidade cognitiva para aprenderem sobre si próprios e sobre as outras pessoas, e para se compreenderem melhor a si próprios e ao mundo que os rodeia. Os alunos são encorajados a salientar os aspetos positivos da alta sensibilidade e o potencial daí resultante, bem como a construir uma autoimagem positiva.

Por sua vez, os Alunos avaliam-se em função do conhecimento da sua própria competência emocional. A área abordada nos exercícios de cenário é a importância da competência emocional, e o objetivo dos exercícios é familiarizar os Alunos com a questão da inteligência emocional, para apontar a importância da inteligência emocional na vida pessoal e educacional e profissional. Os jovens são incentivados a refletir sobre as suas competências emocionais, bem como sobre as oportunidades para o seu desenvolvimento.

Durante as aulas seguintes, os jovens aprofundam os seus conhecimentos sobre a competência emocional, aprendem a reconhecer e a nomear as emoções. O professor/conselheiro fornece informações sobre a importância das emoções no comportamento humano, permite, em condições de segurança, refletir sobre o papel dos sentimentos na vida humana.

Em seguida, os alunos passam a desenvolver competências de gestão das emoções e de autorregulação. Os jovens têm a oportunidade de tocar na diversidade e riqueza das emoções que sentem, conhecendo e aceitando melhor os seus próprios estados emocionais e os sentimentos dos outros. O objetivo das aulas é promover o desenvolvimento emocional e social, bem como aprender a importância da empatia, familiarizar-se com o conceito de escuta ativa.



O cenário 7, intitulado. "*Eu sei o que sinto e do que preciso*" diz respeito à área da consciência e compreensão das necessidades. O objetivo das aulas é familiarizar os alunos com a importância e o papel das necessidades na vida humana, para indicar a relação necessidade - emoção - ação. Graças aos exercícios, os jovens têm a oportunidade de desenvolver as capacidades de reconhecimento das suas próprias necessidades, de se tornarem sensíveis às suas próprias necessidades e às dos outros.

Após o discernimento de si próprios, os alunos passam ao planeamento do desenvolvimento pessoal. O conselheiro/professor introduz as questões das frases e dos objetivos de desenvolvimento da adolescência. O conselheiro/professor ajuda os Alunos a perceberem os benefícios associados à realização bem sucedida dos seus objetivos, aponta ferramentas que podem ajudar a desenvolver a individualidade e encoraja a autorreflexão, o auto-conhecimento e o auto-desenvolvimento.

Os alunos passam então a analisar as dificuldades e limitações relacionadas com o planeamento da carreira futura. Abordam a importância do stress e do “coping” (em resposta ao stress de planear o futuro). O professor/conselheiro explica aos alunos os mecanismos do stress: o stress como resposta a uma ameaça; introduz informação básica sobre a neurobiologia do stress. A atenção dos jovens é dirigida para os efeitos positivos e negativos do stress e para o seu impacto na saúde, no bem-estar e no desempenho psicossocial;

Outro cenário aprofunda a área relacionada com a gestão do stress através do desenvolvimento de competências de autorregulação. Os alunos aprendem sobre questões relacionadas com o fenómeno do stress com base na teoria polivagal. Com o apoio de um conselheiro/professor, aprendem técnicas de relaxamento e melhoram a sua capacidade de lidar com o stress em situações difíceis.

O fim e a conclusão da série de aulas é a análise do potencial profissional. Os exercícios deste cenário são orientados para a expansão da consciência dos próprios talentos e capacidades. De uma forma ativa, os jovens trabalham para desenvolver a sua autoestima através da exploração do seu potencial pessoal.



A segunda parte das atividades, cinco cenários individuais, é dedicada aos alunos altamente sensíveis. Utilize-os no trabalho individual, aprofundando questões específicas e características das pessoas altamente sensíveis. Durante o primeiro encontro, o aluno pode aprofundar a autorreflexão sobre os seus pontos fortes e fracos. O objetivo das aulas é educar sobre a alta sensibilidade, descobrir o potencial que advém do facto de se ser uma pessoa altamente sensível, bem como criar condições para uma autorreflexão mais profunda, auto-descoberta, desenvolvimento da curiosidade cognitiva, bem como compreensão e aceitação de si próprio. Os cenários subsequentes abordam as seguintes questões: esferas de conforto e procura de oportunidades de descanso e relaxamento, exploração e correção cognitiva de crenças desfavoráveis sobre a própria sensibilidade, aprofundamento de questões de competência emocional, a chamada inteligência emocional. Os alunos têm a oportunidade de desenvolver competências de autorregulação - reduzir a influência de uma característica no comportamento, com o apoio de um conselheiro/professor, procurar fontes de apoio internas e externas. O objetivo de toda a série de encontros individuais é desenvolver a capacidade de identificar os recursos necessários para atingir os objetivos educativos e profissionais. Os alunos, com consciência das suas próprias características, preparam-se para tomar decisões profissionais e educativas, reforçam uma autoimagem positiva, desenvolvem a capacidade de avaliar as suas próprias capacidades e a capacidade de gerir prioridades.

Os cenários e os exercícios neles incluídos fazem parte das atividades de prevenção (prevenção universal) e aplicam uma estratégia psico-educativa: o ensino das chamadas competências para a vida.

Em conclusão, conceber o apoio a alunos altamente sensíveis e ajudá-los a projetar as suas carreiras profissionais não significa modificar as suas características. O trabalho consciente não implica interferir com uma característica, aceitando-a como uma dificuldade ou um problema a resolver, mas sim proporcionar condições para que todos os alunos (e especialmente os altamente sensíveis) tenham oportunidades iguais de desenvolver o seu potencial. Ao preparar os adultos prestadores de cuidados (conselheiros, professores) para apoiarem adequadamente os adolescentes altamente sensíveis, deve ser dada atenção às tarefas



Cofinanciado pela
União Europeia



de desenvolvimento do período de vida da adolescência. Nos últimos anos, a investigação sobre os fatores determinantes da disfunção e das dificuldades de adaptação das crianças e dos adolescentes centrou-se não tanto nos fatores de risco como nos fatores de proteção. Assim, o confronto com as tarefas pode tornar-se uma oportunidade para os jovens se adaptarem e adquirirem novas competências ou o aparecimento de disfunções e comportamentos não adaptativos. Um apoio adequado permite ver o potencial de cada característica e apoiar adequadamente as competências necessárias para enfrentar os desafios que a acompanham.



CENÁRIOS INDIVIDUAIS

Cenário 1.

Domínio: autorreflexão profunda sobre os pontos fortes e fracos

Duração da aula: 45 min.

Grupo-alvo: adolescentes com idades compreendidas entre os 15 e os 18 anos

Conselhos para o professor: O objetivo da aula individual é melhorar o conhecimento dos traços característicos das pessoas altamente sensíveis. A psico-educação sobre a hipersensibilidade tem como objetivo gerar curiosidade cognitiva, encorajar o auto-conhecimento, desenvolver a capacidade de compreender e cuidar de si próprio, seguido de auto-aceitação.

O professor discute os traços mais característicos dos altamente sensíveis, começando pelos aspetos positivos da sensibilidade, apresentando-os como únicos, distintivos e vantajosos. Como resultado, o professor encoraja o aluno a considerar quais os aspetos da sua alta sensibilidade que lhe são particularmente próximos e como interage com eles.

Ao realçar os benefícios de ser uma pessoa altamente sensível, o professor encoraja a exploração dos pontos fortes do aluno e do seu potencial, que se reflete em competências específicas.

Objetivo da aula:

- Educar para a alta sensibilidade;
- Descobrir o potencial de ser uma pessoa altamente sensível;
- Encorajar uma autorreflexão profunda



Cofinanciado pela
União Europeia



Resultados de aprendizagem:

- Conhecimentos que permitem a compreensão e a auto-aceitação
- Autorreflexão profunda
- Consciência do seu próprio potencial

Materiais e ajudas:

1. Papel branco A4
2. Canetas de cor, lápis de cor
3. Fichas de trabalho (Anexo 1)



Curso de ação

O professor pergunta ao aluno se ele se lembra de traços únicos de pessoas altamente sensíveis. De seguida, o professor recorda os traços característicos que podem incluir:

1. Maior capacidade de perceber e evitar erros;
2. Conscienciosidade
3. Boa memória

Exercício 1.

O professor pede aos alunos que reflectam sobre os traços, os comportamentos (respostas) que, na sua opinião, são os mais típicos deles.

Pergunta se o aluno conhece muitas pessoas que têm exatamente as mesmas características ou que se comportam exatamente da mesma maneira. Juntos, interrogam-se se as características listadas incluem as que são altamente sensíveis.

Professor: Imagina que te submetes a uma experiência médica que vai alterar algumas das tuas características. Antes de começar, é-te pedido que preenchas um questionário, respondendo às seguintes perguntas:

1. Quais são as suas características mais importantes que devem ser preservadas para que, após a experiência, saiba quem é?
2. Pode manter três características que mais lhe agradam. Quais? Por favor, explique brevemente.
3. Pode livrar-se dos três traços mais perturbadores. Quais? Por favor, explique brevemente.



- Podemos dar-lhe três características adicionais (aptidões, predisposições). Que tipo de pessoa gostarias de ser?

Exercício 2.

O professor pede que seja desenhado um autorretrato "Eu sou uma planta", referindo que pode ser híbrido (combinação de diferentes plantas numa só, incluindo plantas de fantasia).

Em seguida, o professor pede ao aluno que imagine que a planta desenhada é muito delicada e, ao mesmo tempo, devido às suas características únicas, está sob proteção. A tarefa do aluno é explicar estas "características" específicas e apresentar argumentos a favor da sua utilidade para o bem comum e para a sua proteção.

O professor resume os exercícios e salienta o facto de que, tal como uma planta que, para crescer, precisa de condições e cuidados adequados, os seres humanos também se podem desenvolver num ambiente favorável. Sentimo-nos melhor nalguns lugares, noutros precisamos de mais paz e sossego num dia, e no outro queremos falar com alguém. Também temos actividades, tarefas e deveres que nos dão prazer, enquanto outros não nos dão prazer porque os consideramos cansativos, stressantes ou simplesmente aborrecidos.

Exercício 3.

- O professor pede ao aluno para refletir:

Que actividades/tarefas/obrigações gosta de fazer e em quais delas está mais empenhado?

- Que competências utiliza para estas actividades?



3. Quando e como é que aprendeu a fazê-las tão bem?
4. Quais são as suas características que demonstra quando executa estas tarefas?
5. Na sua opinião, quais as actividades que gosta de fazer que podem ser úteis para a sua futura carreira?

Resumo

O professor e o aluno analisam estes exercícios e competências, identificando os que resultam de uma sensibilidade elevada. O professor pode também perguntar ao aluno se estas são as características de que também gosta nas outras pessoas e se estão associadas a alguns valores que aprecia na vida.

No final da aula, o professor destaca mais uma vez as características únicas das pessoas altamente sensíveis. Nasceram neste mundo com uma tendência para reparar em mais pormenores do que os que as rodeiam e para refletir mais antes de agir. Processam a informação recebida a um nível mais profundo. Muitas vezes pensam, analisam e prevêm. São empáticas, inteligentes, criativas, conscienciosas, cautelosas, altamente intuitivas e profundamente morais. As pessoas altamente sensíveis têm um sistema nervoso diferente do das outras pessoas. Por isso, não devem construir o seu sentido de valor comparando-se com a maioria. Por esta razão, será muito mais benéfico descobrir, cultivar e apreciar a sua singularidade e exceção.

Trabalho de casa

O aluno recebe uma ficha de trabalho (Anexo 1). A sua tarefa é observar-se a si próprio, aos seus pensamentos e emoções e preencher a tabela durante uma semana.

Referências

Stallard, P. (2021). *Czujesz tak jak myślisz*. Zysk i S-ka.



Cofinanciado pela
União Europeia



Anexo 1

Tabela de atividades que fazem o aluno sentir-se melhor

| ATIVIDADES QUE ME FAZEM SENTIR MELHOR | ATIVIDADES QUE ME FAZEM SENTIR PIOR |
|---------------------------------------|-------------------------------------|
| ? | ☹️ |



Cofinanciado pela
União Europeia



| | |
|--|--|
| | |
|--|--|



Cofinanciado pela
União Europeia





Cenário 2.

Área: à procura de zonas de conforto

Duração da aula: 45 min.

Grupo-alvo: adolescentes dos 15 aos 18 anos

Conselhos para o professor: O objetivo da aula individual é melhorar o conhecimento dos traços característicos das pessoas altamente sensíveis. A educação sobre a alta sensibilidade tem como objetivo gerar curiosidade cognitiva, encorajar o autoconhecimento, desenvolver a capacidade de compreender e cuidar de si próprio, seguido de auto-aceitação.

O professor discute os traços mais característicos dos altamente sensíveis, começando pelos aspetos positivos da sensibilidade, apresentando-os como únicos, distintivos e vantajosos. Como resultado, o professor encoraja o aluno a considerar quais os aspetos da sua alta sensibilidade que lhe são particularmente próximos e como interage com eles.

Ao realçar as vantagens de ser uma pessoa altamente sensível, o professor encoraja a exploração dos pontos fortes do aluno e do seu potencial, que se reflete em competências específicas.

Objetivo das Atividades:

- Educar para a alta sensibilidade;
- Descobrir o potencial de ser uma pessoa altamente sensível;
- Encorajar uma autorreflexão profunda

Resultados de aprendizagem:

- Conhecimentos que permitem a compreensão e a auto-aceitação
- Autorreflexão profunda
- Consciência do seu próprio potencial



Cofinanciado pela
União Europeia



Materiais e ajudas:

1. Papel branco A4
2. Canetas de cor, lápis de cor
3. Fichas de trabalho (Anexo 1)



Curso de ação

O professor pergunta ao aluno se ele se lembra de traços únicos de pessoas altamente sensíveis. De seguida, o professor recorda os traços característicos que podem incluir:

1. Maior capacidade de perceber e evitar erros;
2. Conscienciosidade e atenção aos pormenores;
3. Capacidade de concentração profunda;
4. Capacidade para executar tarefas que exijam cuidado, precisão, deteção de pequenas diferenças;
5. Capacidade de processar o material a um nível mais profundo;
6. Consideração frequente dos próprios pensamentos;
7. Capacidade de aprender coisas diferentes quando surge a oportunidade;
8. Imaginação mais viva;
9. Sentido de humor espirituoso;
10. Consideração pelos outros;
11. Leitura das emoções e reacções dos outros, grande empatia para se adaptar a condições adversas.

O professor coloca a questão de saber se o facto de ser uma pessoa altamente sensível tem apenas aspectos positivos. O aluno apercebe-se das consequências da alta sensibilidade que perturbam a vida quotidiana e, em caso afirmativo, quais são?

Tendo em conta a resposta do aluno, o professor aponta as dificuldades mais comuns com que as pessoas altamente sensíveis têm de lidar.

O professor explica que as pessoas altamente sensíveis, devido ao facto de reconhecerem cada um dos mais pequenos detalhes das circunstâncias em que se encontram (por exemplo, ruídos, cheiros, confusão, cores, temperatura, luz), cansam-se mais facilmente, pois têm de processar todos esses dados recebidos. Em situações muito estimulantes, as PPS recebem inevitavelmente mais estímulos e ficam sobreexcitadas mais rapidamente, o que as faz agir e sentir-se pior



(experimentando a sensação de sobrecarga, fadiga, inquietação, dificuldade de concentração). Como são mais facilmente sujeitos a uma estimulação excessiva, são mais susceptíveis de fracassar em situações de pressão ou de observação. Podem então não se sentir felizes com o que fazem. Em consequência, podem ter falta de auto-confiança, de satisfação com a vida, tornando-se sensíveis à crítica ou tímidas. As pessoas altamente sensíveis tendem a sofrer mais stress e têm dificuldade em aceitar as mudanças no seu ambiente. Como são pessoas altamente sensíveis, absorvem os estados de espírito dos outros à sua volta, tal como uma esponja absorve a água. As pessoas com elevada sensibilidade podem ser sobrecarregadas com as emoções dos outros e sentir-se sobrecarregadas por elas. Tanto as emoções positivas como as negativas fluem para as pessoas altamente sensíveis com uma intensidade elevada, levando a uma sobre-excitação ou a um colapso/congelamento.

Como lidar com isso?

Exercício 1. Ficha de trabalho (Anexo 1)

Depois de completar a ficha de trabalho e discutir uma situação de exemplo, o professor pede o trabalho de casa do aluno. Em conjunto, analisam as actividades que fizeram o aluno sentir-se bem.

Exercício 2.

O professor marca 3 minutos no cronómetro e pede ao aluno que escreva todos os sentimentos que lhe vêm à cabeça durante esse tempo.

Instrução: Durante três minutos, escreva todas as emoções em que possa pensar. Escreva todas as ideias que lhe vierem à cabeça e tente chegar aos sentimentos mais profundos. Continue a escrever sem se preocupar com a ortografia, a gramática ou o estilo.



Em seguida, pede-se ao aluno que elabore uma lista das pessoas, lugares e actividades mais importantes da sua vida. Pode incluir, por exemplo, mãe, pai, irmão(s)/irmã(s), melhores amigos, conhecidos, namorado(a), avós, casa, escola, ler livros, ouvir música, actividades extra (passatempo), jogar com o telemóvel, ver filmes no Netflix, visitar um novo local, descobrir novas pessoas, evento, concerto, exame. O professor pode ajudar o aluno a criar esta lista.

Professor: fazer corresponder os sentimentos escritos a cada pessoa/lugar/actividades.

Quando é que se sente melhor?

Quando é que se sente pior?

O professor explica que as pessoas com quem estamos, os locais que visitamos ou as actividades que realizamos podem ser a causa de emoções fortes. Na maioria dos casos, tentamos fazer essas coisas, passear ou ficar com quem nos dá uma sensação agradável. Estamos a tentar evitar aqueles que nos fazem sentir mal. Parece bom e razoável.

No entanto, acontece que as emoções se tornam dominantes e somos impedidos de fazer o que queremos fazer, por exemplo, quer ir a um evento, exposição, ginásio, desenho, etc., mas a probabilidade de conhecer novas pessoas faz com que sintamos que não vai poder ir. Quer a companhia dos seus amigos, mas tem demasiado medo de o fazer. Quer participar no concurso, mas sente-se paralisado pelo stress só de pensar nisso.

Nestes casos e noutros semelhantes, as emoções que sente e os pensamentos que continuam a passar pela sua mente vão impedi-lo de fazer o que tem medo de fazer. Aprender a identificar os pensamentos quentes e a dominar as emoções pode ajudar a eliminar estas limitações.

Em primeiro lugar, estabeleça um bom contacto consigo mesmo, aprenda a ouvir e a tratar o seu corpo com respeito.



Exercício 3.

É muito importante ter tempo para limpar a mente, cuidar de si, "acalmar" o seu cérebro cansado. A investigação mostra que a atenção plena, uma tentativa de se concentrar em si próprio e nos sentimentos do seu corpo e do seu interior, é extremamente eficaz durante a regeneração. O segundo método eficaz são as técnicas cognitivas de transformação de ideias ameaçadoras em afirmações mais racionais. Trata-se de uma transição da emoção para o nível da cabeça. É importante estabelecer um bom contacto consigo próprio, respeitando-se a si próprio. Quando o meu corpo me diz que não me apetece fazer algo, não tenho de o fazer, deixo-o ir.

Resumo

As pessoas altamente sensíveis são também sensíveis a estímulos positivos e podem beneficiar mais deles do que as pessoas não sensíveis. Rodeados de pessoas positivas, num ambiente que respeita as suas necessidades, ligadas ao baixo limiar de estimulação, "os altamente sensíveis" florescerão, partilhando com os outros o que têm de melhor: criatividade, humor, bondade, atenção plena, encontrar sentido onde os outros não o vêem.

Em condições desfavoráveis, reagirão mais a algumas situações de stress, ansiedade e frustração do que a outras. Podem sobrecarregar-se com as emoções de outras pessoas e sentir-se esmagados por elas.

Referências

Gyoerkoe, K., Weigartz, P. (2016). *Zwalcz niepokój. Uspokój umysł i odzyskaj swoje życie*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Pennebaker, J. W., Smyth, J.M. (2018). *Terapia przez pisanie*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Stallard, P. (2021). *Czujesz tak jak myślisz*. Zysk i S-ka.



RODA MÁGICA

Pense no que tem estado a fazer/fez recentemente e no que o fez sentir-se bem/agradável

O que é que acha?

O que é que fez?

O que é que sentiu?



Cofinanciado pela
União Europeia





Cofinanciado pela
União Europeia



Cenário 3.

Área: mudar as crenças sobre a própria sensibilidade

Duração da aula: 45 min.

Grupo-alvo: adolescentes dos 15 aos 18 anos

Conselhos para o professor: O objetivo da aula é mostrar aos alunos a ligação entre pensamentos, sentimentos e atividades. Sensibilizar os jovens para o facto de que a forma como pensamos sobre nós próprios se transforma, por vezes, ao longo do tempo, em padrões de pensamento rígidos, criando um filtro através do qual olhamos para o mundo e para o nosso futuro. A forma como pensamos influencia a forma como nos sentimos. Os pensamentos são uma fonte de diferentes emoções.

Os pensamentos agradáveis criam sentimentos agradáveis. Os pensamentos negativos conduzem a emoções desagradáveis.

Alguns sentimentos não são muito intensos e podem não persistir durante muito tempo. Mas, por vezes, os sentimentos desagradáveis são muito fortes e parece-nos que duram para sempre. Em pessoas muito sensíveis, a sensação de sobrecarga de emoções desagradáveis pode ocorrer frequentemente. Se estes sentimentos persistirem ou se tornarem muito fortes, começam a influenciar o comportamento.

Objetivo da aula:

- Desenvolver as competências emocionais
- Desenvolver a inteligência emocional
- Descobrir a ligação entre o pensamento, as emoções e o comportamento
- Introduzir a psico-educação



Cofinanciado pela
União Europeia



Resultados de aprendizagem:

- Auto-consciência das emoções
- Compreender a relação entre pensamento, emoções e comportamento
- Consciência dos erros cognitivos

Materiais e ajudas:

1. Papel branco A4
2. Caneta, lápis
3. Fichas de trabalho (Anexo 1)



Curso de ação

O professor apresenta o tema ao aluno através de uma pequena conversa.

A forma como cada um de nós pensa sobre si próprio, avalia o que faz e prevê o seu futuro, torna-se o modelo do nosso pensamento após um certo período de tempo. Estas mentalidades - moldadas, rígidas e, ao mesmo tempo, fortes - são designadas por crenças fundamentais. Trata-se de afirmações curtas, por exemplo, sou inteligente, sou bom, sou coerente, sou trabalhador, sou bom, sou bonito/bonito.

As crenças positivas são bastante comuns.

Se eu for inteligente, passarei no exame.

Se eu for bom, as pessoas vão gostar de mim.

Se eu for coerente, atingirei os meus objetivos.

Em geral, as crenças fundamentais são úteis. No entanto, algumas delas podem ser menos úteis.

Falho sempre.

Sou preguiçoso.

Nunca vou conseguir nada na vida.

Nunca ninguém me vai amar.

Tudo o que faço, tenho de o fazer na perfeição.

Tenho de ser o melhor.

Não sou um homem ou uma mulher atraente.



Cofinanciado pela
União Europeia



Estas crenças impotentes significam que assumimos desde o início que algo de mau irá acontecer. Fazem-nos falhar desde o início.

As crenças fundamentais, uma vez surgidas, são desencadeadas pelos chamados pensamentos automáticos.

Há pensamentos diferentes a fluir constantemente na nossa cabeça. Os pensamentos automáticos estão sempre connosco, comentando o que se passa à nossa volta, o que estamos a fazer e o que estamos a pensar. Muitos destes pensamentos dizem respeito a nós próprios e, por isso, influenciam o que sentimos e fazemos.

Atividade 1.

Imagine que está sentado num comboio e que as imagens que vê atrás da janela são os seus pensamentos automáticos, que se movem constantemente uns atrás dos outros.

Diga-nos que imagens/pensamentos vê por detrás da janela quando pensa nisso:

você mesmo

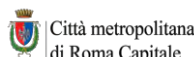
.....

o que faz

.....

o seu futuro

.....





O professor e o aluno analisam as respostas, verificando quais são os pensamentos automáticos mais frequentes - positivos ou negativos. Perguntam-se quais são as consequências desses pensamentos. Como é que eles afetam o humor e a ação? Como é que podem influenciar os planos futuros, bem como o percurso escolar e profissional?

O professor continua a conversa.

Os pensamentos negativos automáticos são particularmente poderosos porque:

- estão sempre connosco,
- não podem ser recusadas,
- não são ouvidas por mais ninguém,
- não são fáceis de eliminar,
- quanto mais as ouvimos, mais acreditamos nelas

Alguns pensamentos automáticos fazem-nos sentir desagradáveis. São os chamados pensamentos quentes. Infelizmente, a facilidade com que os pensamentos automáticos chegam à nossa mente e a sua frequência fazem com que raramente os paremos, questionemos e verifiquemos. Pelo contrário, quanto mais vezes os ouvimos, mais acreditamos neles, procurando a sua confirmação. É assim que surgem os erros de pensamento.

Referências

Stallard, P. (2021). *Czujesz tak jak myślisz*. Zysk i S-ka.



Entre os erros de raciocínio mais comuns encontram-se os seguintes (Anexo 1)

É interessante verificar que erros de pensamento cometemos todos os dias. O professor incentiva o aluno a verificar os seus erros cognitivos.

1. Com que frequência se concentra nos aspetos negativos dos acontecimentos?
Nunca Às vezes Muito frequentemente
2. Com que frequência se concentra no que correu mal ou no que não é suficientemente bom?
Nunca Às vezes Muito frequentemente
3. Com que frequência ignora ou não vê os acontecimentos positivos e bons?
Nunca Às vezes Muito frequentemente
4. Com que frequência diminui a importância dos acontecimentos positivos?
Nunca Às vezes Muito frequentemente

(REDUTORES DE BOM HUMOR)

1. Com que frequência pensa em termos de "tudo ou nada"?
Nunca Às vezes Muito frequentemente
2. Com que frequência exagera os seus fracassos?
Nunca Às vezes Muito frequentemente
3. Com que frequência sente que um acontecimento negativo começa a transformar-se em algo muito maior, como uma bola de neve?
Nunca Às vezes Muito frequentemente

(EXAGERAÇÃO)

1. Com que frequência pensa que sabe o que as outras pessoas pensam de si?
Nunca Às vezes Muito frequentemente
2. Com que frequência prevê os fracassos?
Nunca Às vezes Muito frequentemente

(PREVISÃO DE CATÁSTROFES)



1. Quantas vezes se sente um falhado que não consegue fazer nada bem?

Nunca Às vezes Muito frequentemente

2. Com que frequência pensa que é estúpido ou mau?

Nunca Às vezes Muito frequentemente

(PENSAMENTO EMOYIONAL)

1. Com que frequência diz a si próprio "tenho de", "devo" fazer isto ou aquilo?

Nunca Às vezes Muito frequentemente

2. Quantas vezes pensamos que algo não é suficientemente bom até ser ideal, perfeito?

Nunca Às vezes Muito frequentemente

(ABORDAGEM ORIENTADA PARA O FRACASSO)

1. Quantas vezes se culpa a si próprio pelo que aconteceu ou falhou?

(A CULPA É MINHA!)



Cofinanciado pela
União Europeia



O professor incentiva o aluno a fazer uma autorreflexão, pedindo-lhe para recordar situações específicas em que cometeu um erro cognitivo. Analisam este acontecimento em conjunto, considerando as consequências dos erros mais frequentes. Poderão alguns deles ser típicos das PSS?

Trabalho de casa

O aluno recebe uma ficha de trabalho (Anexo 2)

O professor dá as seguintes instruções: Durante a próxima semana, crie um diário para o ajudar a identificar os pensamentos automáticos e quentes mais comuns e os erros cognitivos que comete. No final da semana, dedique 30 minutos a verificar o que conseguiu registar. Pense até que ponto acreditará na credibilidade dos pensamentos emergentes e dos erros cometidos.



Anexo 1

REDUTOR DE BOM HUMOR Só nos concentramos nas experiências negativas. Só vemos coisas que correram mal ou que não são boas. Os aspetos positivos são ignorados, sendo tratados com descrença ou como inválidos.

1. Óculos pretos - permitem-lhe ver apenas um lado da moeda - negativo! Se passar um bom momento ou experimentar coisas boas, os óculos pretos encontrarão algo que correu mal ou que não foi suficientemente bom. Estas são as coisas negativas em que repara mais rapidamente e de que melhor se lembra.
2. Os aspetos positivos não são importantes - este erro consiste em rejeitar quaisquer aspetos positivos como irrelevantes ou em prejudicá-los de qualquer outra forma.

EXAGERAÇÃO

Exagerar o lado negativo dos acontecimentos torna-os mais importantes do que realmente são.

1. Pensar em termos de "tudo" ou "nada" - tudo é percecionado de acordo com a regra "tudo" ou "nada", parecendo que não há nada entre estes extremos. As pequenas falhas e a incapacidade de ser perfeito são consideradas um desastre completo.
2. Exagero dos aspetos negativos - enfatizar excessivamente a avaliação da validade dos acontecimentos. Os seus aspetos negativos são exagerados e desproporcionadamente realçados.
3. O efeito de bola de neve - um único acontecimento ou um fracasso - está a crescer rapidamente, empurrando para uma catástrofe sem fim.

PREVISÃO DE CATÁSTROFES

Ao olharmos para o que se espera que aconteça, esperamos o pior.

1. Leio a mente de alguém - a sensação de que sabemos o que as outras pessoas pensam, por exemplo, sei que ele não gosta de mim; presumo que toda a gente se está a rir de mim agora.



2. Prever o futuro (clarividente) - parece-nos que sabemos o que vai acontecer, por exemplo, eu sei que não vou ser capaz de o fazer.

PENSAMENTO EMOCIONAL

As nossas emoções estão a tornar-se muito fortes e sobrepõem-se à forma como pensamos e vemos as coisas. O que pensamos depende mais de como nos sentimos do que do que está realmente a acontecer.

1. Raciocínio emocional - ao sentirmo-nos mal, tristes e deprimidos, assumimos que tudo o resto é igual. As emoções estão sobre nós e influenciam os nossos pensamentos.
2. Separar os resíduos - atribuímos rótulos a nós próprios e parece-nos que fazemos tudo de acordo com eles, por exemplo: sou um falhado, sou só eu, não sirvo para nada, não sou ninguém...

ATTITUDE ORIENTADA PARA O FRACASSO

Diz respeito aos padrões e às expectativas com que nos confrontamos. Muitas vezes, a fasquia é colocada tão alto que dá a impressão de não sermos capazes de a ultrapassar. Por conseguinte, identificamos a sementeira com a possibilidade de fracasso. Tornamo-nos mais conscientes das nossas fraquezas e das coisas que não fizemos. Estes pensamentos começam frequentemente com as seguintes palavras:

- Devo, tenho de, não devo, não posso

e acabamos por estabelecer normas inatingíveis que não conseguimos efetivamente cumprir.

A CULPA É MINHA!



Cofinanciado pela
União Europeia



Sentimo-nos responsáveis por todos os acontecimentos negativos, mesmo que não tenhamos qualquer influência sobre eles. Todas as coisas más são culpa nossa.



Anexo 2.

| Dia e hora | Situação O quê, onde, quando e quem? | Pensamentos Como eram os seus pensamentos? Avalie o quanto acredita neles. | Sentimentos Como é que se sentiu? | Erros Que erros de pensamento comete? |
|------------|--|---|---|--|
| | | | | |



Cenário 4.

Área: Desenvolvimento de competências de autorregulação - exercícios

Duração da aula: 45 min.

Grupo-alvo: adolescentes com idades compreendidas entre os 15 e os 18 anos

Conselhos para o professor: o objetivo da aula é dar a conhecer ao aluno o funcionamento do sistema nervoso autónomo (SNA) e a sua influência sobre os pensamentos, os sentimentos e as atividades, de modo a poder desenvolver competências de autorregulação.

O sistema nervoso autónomo é um sistema de monitorização contínua com um único objetivo - verificar se é seguro estar à nossa volta. A sua intenção é proteger-nos, quer respondendo a uma ameaça, quer procurando todos os sinais de segurança.

Esta vigilância do SNA tem lugar muito abaixo do estado de consciência e muito para além do nosso controlo. Para compreendermos como funciona o processo de análise do que está dentro e fora de nós, precisamos de olhar mais de perto para as nossas experiências e respostas individuais.

Objetivo da aula:

- Aprofundar o conhecimento do funcionamento do sistema nervoso autónomo
- Incentivar a autorreflexão

Resultados de aprendizagem:

- Consciência dos diferentes estados autónomos



Cofinanciado pela
União Europeia



Materiais e ajudas:

1. Papel branco A4
2. Caneta, canetas de cor, lápis de cor
3. Ficha de trabalho (Anexo 1)



O sistema nervoso autónomo, que funciona continuamente 24 horas por dia, é composto por duas partes básicas: o sistema simpático e o sistema parassimpático.

O sistema nervoso simpático dá-nos a oportunidade de sobreviver através do movimento e da capacidade de agir ativamente ou de nos abstermos de agir, ou seja, a resposta de luta contra o voo. Quando a necessidade de motivação desaparece, é o sistema parassimpático que entra em ação com a sua parte ventral do nervo vago (responsável, por exemplo, pelo repouso, regeneração, alívio, segurança, relações íntimas).

A segunda parte do sistema simpático, o chamado ramo dorsal do nervo vago, é responsável pela sensação extrema de perigo, o congelamento, que é o último nível de reação a uma situação de stress. O nervo vago, o chamado décimo nervo craniano, tem, portanto, dois ramos, ventral e dorsal, e ambos pertencem à parte simpática do sistema nervoso autónomo.

O SNA gere todas as nossas experiências quotidianas. Antes de mais, tentamos sempre utilizar o sistema ventral - procurando comunicar e estabelecer relações com os outros como seres sociais. Só quando não conseguimos estabelecer relações com os outros, quando não temos as pessoas certas com quem comunicar, é que o nosso sistema nervoso autónomo abandona a segurança e desencadeia uma resposta de luta-fuga (o sistema simpático), tentando depois voltar a um sentimento de segurança e de compromisso. Só quando a mobilização do sistema simpático falha e a ameaça não passa é que voltamos a um estado de colapso, de congelamento - tal como os animais que simulam a morte.

Este ciclo de resposta de transição de um estado autónomo para outro é a experiência diária de cada um de nós. É o caso de um padrão de resposta individual. Alguns passam rapidamente para um estado de mobilização e de sobre-excitação. Outros entram em colapso quase invisível, interrompendo a comunicação com os outros.

Parece que, devido à sua sensibilidade inata a estímulos subtis e à reação imediata do sistema nervoso autónomo que muitas vezes funciona para além da consciência, as pessoas altamente sensíveis movem-se rapidamente através das escadas destes diferentes estados, sem saberem onde se encontram atualmente e como encontrar o caminho para o momento em que se sentem



Cofinanciado pela
União Europeia



seguras. Isto pode levar a uma sensação de estar perdido, a perder o controlo, a um consumo constante de energia e, como consequência, à exaustão.

É necessário um mapa que permita avançar conscientemente para atingir o objetivo desejado, ou seja, a segurança. O Mapa do Perfil Pessoal responde à seguinte pergunta: "Onde é que eu estou?". Com ele, aprenderemos a reconhecer o nosso próprio estado de autonomia e como ele se manifesta no corpo, no pensamento, nas emoções e na ação.



Cofinanciado pela
União Europeia



Curso de ação

Exercício 1.

O aluno recebe uma ficha de trabalho (Anexo 1). O professor informa-o de que se trata de uma escada que percorremos todos os dias. Subir ou descer a escada não é um valor, não há uma direção boa ou má. O estado vaginal ventral, no topo da escada, é seguro e social. Um estado simpático é caracterizado pela mobilização e pela resposta de luta contra o voo. Um estado dorsal ventral na parte inferior da escada simboliza a imobilização e o colapso.

O professor pede ao aluno que escolha a cor que melhor corresponde ao seu estado autónomo. Qual é a cor que associa ao perigo simpático, à mobilização, à reação de luta contra a fuga? Que cor corresponde, na tua opinião, a uma ameaça tão forte que tens a impressão de que não há nada a fazer? Que cor representa um sentimento de segurança e de envolvimento ventral? O aluno escolhe três canetas de cor que vai utilizar.

Cada pessoa tem o seu próprio padrão de resposta, conhecido como o seu próprio perfil neuronal. O professor pede ao aluno que escreva o seu nome na ficha de trabalho na caixa vazia que, na sua opinião, corresponde melhor ao degrau da escada.

O professor informa o aluno de que vai continuar a completar o mapa do perfil pessoal na aula seguinte.

Entretanto, o professor pede ao aluno para identificar e nomear o seu estado atual, os pensamentos e os sentimentos que estão a surgir. O professor pergunta se o aluno se encontra frequentemente nesse estado, que outras situações lhe vêm à cabeça em que se sentiu de forma semelhante.

Trabalho de casa

O aluno é convidado a trazer três objetos que representem cada Estado autónomo.



Cofinanciado pela
União Europeia



Dicas

* este cenário deve ser introduzido após a aula 9 que apresenta os fundamentos da teoria polivagal

Referências

Dana, D. (2020). *Teoria poliwagalna w psychoterapii*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Dana, D. (2021). *Teoria poliwagalna w praktyce. Zestaw 50 ćwiczeń*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Porges, S.W. (2020). *Teoria poliwagalna*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.



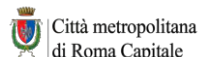
Cofinanciado pela
União Europeia



Anexo 1

MAPA DO PERFIL PESSOAL

| | |
|------------------------|--|
| Estado vaginal ventral | |
| Seguro | |
| Social | |
| | |
| Estado simpático | |
| Mobilização | |



Este projeto foi financiado com o apoio da Comissão Europeia. "PRO-MOTION. Gestão de carreiras sensíveis" 621491-EPP-1-2020-1-EPPKA3-IPI-SOC-IN Esta publicação reflete apenas as opiniões do autor e a Comissão não pode ser responsabilizada por qualquer utilização que possa ser feita da informação nela contida.



Cofinanciado pela
União Europeia



| |
|---------------------|
| Luta contra a fuga |
| |
| Estado vagal dorsal |
| |
| Imobilização |
| |
| Colapso |



Cofinanciado pela
União Europeia





Cofinanciado pela
União Europeia



Cenário 5.

Área: Procura de fontes de apoio internas e externas

Duração da aula: 45 min.

Grupo-alvo: adolescentes com idades compreendidas entre os 15 e os 18 anos

Conselhos para o professor: a aula será dedicada ao planeamento da carreira escolar e profissional. O aluno, com o apoio do professor, procurará respostas para as seguintes questões:

1. Em que profissões é que as minhas características de pessoa altamente sensível podem trazer benefícios?
2. Que profissões, deveres, tarefas podem ser particularmente pesados ou mesmo impossíveis para mim?
3. É possível conciliar o meu percurso profissional com as minhas características específicas?

Objetivo da aula:

- Preparar os alunos para tomarem uma boa decisão profissional e educativa.
- Apoiar o desenvolvimento de interesses e competências
- Conhecer os seus próprios recursos

Resultados de aprendizagem:

- Conhecimento dos fatores de sobre-excitação

Materiais e ajudas:

1. Papel branco A4
2. Caneta, canetas de cor, lápis de cor
3. Ficha de trabalho (Anexo 1)



Curso de ação

O professor apresenta o tema da aula ao aluno, informando-o de que se trata de um seguimento da aula anterior. O professor pede os objetos que o aluno deveria trazer para a sala de aula, que representam diferentes estados autónomos. A tarefa do aluno é dizer algumas palavras sobre cada objeto, descrever memórias relacionadas com ele, bem como as suas características, com base nas quais foi selecionado como símbolo de um determinado estado.

O professor incentiva o aluno a manter sempre consigo um objeto que represente um estado vaginal ventral (sentimento de segurança, relações com os outros, sentir-se bem) como um lembrete

de que esse estado existe e que ele pode encontrar o caminho para ele.

Exercício 1.

Com base numa ficha de trabalho do Mapa do Perfil Pessoal (aula anterior, Anexo 1)

O professor pergunta ao aluno: preenche parte de cada estado, escrevendo na ficha de trabalho como o sentes, como é, que sons utiliza. O que acontece ao teu corpo?

O que é que sentes? O que é que pensa? O que é que faz?

O professor facilita a tarefa ao aluno, colocando-o num estado particular através da leitura das seguintes descrições.

1. Sistema nervoso simpático. Recorde-se de uma situação em que sentiu que tinha demasiada energia e se sentiu desconfortável por essa razão. Teve a impressão de que essa energia começava a dominá-lo e que, à medida que aumentava, perdia o controlo sobre si próprio. O sistema nervoso simpático pode ser ativado quando se está sob a pressão do tempo, quando se é ignorado, quando se sente perdido ou responsável por demasiadas coisas, etc.



2. Estado vagal dorsal. Pense numa situação em que tem muito pouca energia para funcionar bem. Mesmo numa sala cheia de pessoas, tem a impressão de estar separado delas por um vidro espesso, podendo vê-las mas sem poder contactá-las. É então difícil conservar os pensamentos esperançosos e positivos. O sistema vagal dorsal assume o controlo do corpo quando nos sentimos encurralados, significativos/insignificantes, como se tivéssemos pouca ou muita importância e quando nos sentimos alienados.

3. Estado vagal ventral. Pense numa situação em que sentiu que estava bastante bem. Nem excelente nem perfeito, mas simplesmente bem. O mundo é suficientemente seguro e move-se livremente. O sistema vagal ventral torna-se ativo quando pensamos nas pessoas que nos são importantes, ouvimos música, fazemos as nossas próprias escolhas, passeamos na floresta, acariciamos um cão ou um gato ou bebemos chá com amigos.

Uma vez preenchida cada parte subsequente, o professor pede ao aluno que termine a frase seguinte: "Eu sou..." e "O mundo é...". Quando o mapa estiver completo, o professor pede ao aluno que descreva cada parte.

Exercício 2.

Mapa de Gatilhos e Lampejos (Anexo 2). O professor informa o aluno sobre o segundo mapa que vai utilizar. O seu objetivo é ajudar a descobrir o que faz com que o estado de autonomia do aluno mude e também mostrar que a experiência autónoma pode ser previsível. Este mapa permite dar sentido ao que nos está a acontecer num determinado momento. O conhecimento das razões de cada estado permite conhecer o mecanismo de entrada e de saída de cada estado. É possível responder à seguinte questão: "Porque é que eu reajo desta maneira?"

Gatilhos: são fatores que ultrapassam um estado de estimulação ótimo. Criam uma sensação de perigo, de rivalidade, de risco de vida, e ativam a resposta de mobilização ou de imobilização.



Cofinanciado pela
União Europeia



Cintilações: acalmam o sistema nervoso, criam uma sensação de segurança, de aceitação, de equilíbrio.

O aluno completa o segundo mapa com base na sua experiência individual.

Ao completar o mapa, o aluno é encorajado a prestar atenção ao que acontece no seu corpo, no seu ambiente, nas relações com os outros. Os estímulos e os lampejos são acontecimentos/experiências/atividades específicas que fazem o aluno subir ou descer na escada dos estados autónomos.

As pesquisas podem ser iniciadas com as seguintes perguntas: O que me trouxe a este sítio? O que me fez estar aqui?

Conclusão

O professor sublinha a importância dos vislumbres, ou seja, tudo o que nos faz sentir bem, seguros, em relação com os outros. O professor encoraja a prática de tudo o que gera emoções positivas - mesmo que esta experiência agradável seja curta, pode ser uma fonte de recursos estáveis para o organismo.

Referências

Dana, D. (2020). *Teoria poliwagalna w psychoterapii*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Dana, D. (2021). *Teoria poliwagalna w praktyce. Zestaw 50 ćwiczeń*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Porges, S.W. (2020). *Teoria poliwagalna*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego...



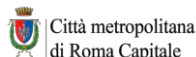
Cofinanciado pela
União Europeia



Anexo 1

MAPA DO PERFIL PESSOAL

| | |
|-----------------|--|
| Ventral vaginal | |
| Seguro | |
| Social | |
| | |
| Simpático | |
| Mobilizado | |



Este projeto foi financiado com o apoio da Comissão Europeia. "PRO-MOTION. Gestão de carreiras sensíveis" 621491-EPP-1-2020-1-EPPKA3-IPI-SOC-IN Esta publicação reflete apenas as opiniões do autor e a Comissão não pode ser responsabilizada por qualquer utilização que possa ser feita da informação nela contida.



| | |
|--------------|-------------|
| Luta/Fuga | Vislumbres |
| | |
| Vagal dorsal | Acionadores |
| Imobilizado | |
| Desmoronado | Acionadores |



Cofinanciado pela
União Europeia





Cenário 6.

Abrir as asas

Domínio: desenvolver a capacidade de identificar os recursos necessários para atingir os objetivos educativos e profissionais

Duração da aula: 45 min.

Grupo-alvo: adolescentes dos 15 aos 18 anos

Conselhos para o professor: a aula será dedicada ao planeamento da carreira escolar e profissional. O aluno, com o apoio do professor, procurará respostas para as seguintes questões:

1. Em que profissões é que as minhas características de pessoa altamente sensível podem trazer benefícios?
2. Que profissões, deveres, tarefas podem ser particularmente pesados ou mesmo impossíveis para mim?
3. É possível conciliar o meu percurso profissional com as minhas características específicas?

Objetivo da aula:

- Preparar os alunos para tomarem uma boa decisão profissional e educativa,
- Para melhorar uma autoimagem positiva,
- Desenvolver competências de autoavaliação,
- Desenvolver a capacidade de gerir prioridades

Resultados de aprendizagem:

- Conhecimento do seu potencial, dos seus recursos e dos seus talentos,
- Identificar as suas competências,
- Consciência e aceitação das restrições,



Cofinanciado pela
União Europeia



- Compreender a elevada sensibilidade em termos de sensibilidade entendida como uma vantagem também no mercado de trabalho

Materiais e ajudas:

1. Papel branco A4
2. Caneta, canetas de cor, lápis de cor
3. Ficha de trabalho (Anexo 1)



Curso de ação

O professor inicia a aula com uma conversa informal, começando com a seguinte pergunta: Há algo de único em cada um de nós?

Em seguida, o professor pede ao aluno que reflita sobre as características das pessoas altamente sensíveis que considera únicas. Quais dessas características ele/ela possui e quais delas são ativos a utilizar no futuro (na universidade, no trabalho)?

O professor sublinha que os melhores estudos/empregos para pessoas altamente sensíveis são aqueles que estão associados ao seu potencial inato. Ele/ela lembra ao aluno que:

- Uma vez que as pessoas com elevada capacidade de resposta estão conscientes das suas fraquezas, exigem muito de si próprias, continuam a aprender, desenvolvem as suas capacidades e competências - procuram a perfeição.
- Não gostam de estar ociosos, pelo contrário, demonstram trabalho árduo, criatividade, são inspiração para os outros, além de serem conscienciosos e precisos.
- Gostam de agir de acordo com o planeado, sendo raramente impulsivos/despreocupados. Têm relutância em correr riscos, mas se decidirem fazê-lo, devem ser apoiados por uma análise aprofundada anterior.
- Têm uma boa memória.
- Têm uma capacidade analítica. Criam cenários possíveis de acontecimentos e soluções na sua mente antes de agirem. Recolhem informações, prestam atenção aos pormenores, processam-nas minuciosamente, combinam factos e utilizam esses conhecimentos para fazer melhores previsões no futuro.
- São empíricos. Apoiam, consolam e aconselham e apoiam sempre com uma conversa e uma ajuda (por vezes até às suas próprias custas). Também sentem a atmosfera entre as pessoas, os seus estados de espírito e a relação entre elas.



- Têm uma intuição perfeita.
- Não gostam de estar errados. Procuram a perfeição em tudo o que fazem. Quando se envolvem numa tarefa, fazem-na de todo o coração.
- Eles ouvem bem.
- Têm um sentido estético.
- Representam um elevado nível de moralidade. São sensíveis à injustiça, à violação das regras, à desobediência aos direitos, à desigualdade, à intolerância.

O aluno, com o apoio do professor, reflete sobre as áreas de estudo e as profissões em que as pessoas altamente sensíveis podem fazer uso do seu potencial.

O professor pode sugerir que foi o Aron que identificou as áreas em que as pessoas com hiperatividade se dão bem. Estas incluem o ensino, a medicina, o direito, a arte, o aconselhamento e a religião. Ao analisar várias profissões, é útil ter em conta profissões tão conhecidas como motorista, médico, construtor, enfermeiro, arquiteto, advogado, soldado, vendedor, professor, fotógrafo, polícia, mecânico, psicólogo, especialista em TI, programador, músico, ator, etc., bem como as menos populares, por exemplo, escritor fantasma, testador, geofísico, gestor de projetos, controlador financeiro, gestor de marcas e outras.

O professor lembra que existe também o outro lado da moeda da alta sensibilidade. Algumas das características das PSS podem tornar difícil ou mesmo impossível um desempenho ótimo também na esfera educacional e profissional.

- As pessoas altamente sensíveis são frequentemente demasiado emotivas em situações sociais.
- São reservados nos seus contactos. Não gostam de relações superficiais e de conversas de circunstância.
- São suscetíveis ao stress, à sobrecarga e à exaustão emocional.
- Têm uma sensação de cansaço físico e/ou emocional depois de se encontrarem com pessoas diferentes, quando acontece muita coisa.



- São lentos na tomada de decisões, não gostam de mudanças e surpresas. Têm dificuldade em adaptar-se a novas circunstâncias.
- Não gostam de atuar sob a pressão do tempo e enquanto são observados.
- Não suportam o fracasso e a crítica.

Tal como no caso dos pontos fortes das PSS, o professor pede ao aluno que reflita sobre as profissões, os deveres, as tarefas que podem ser particularmente pesadas ou mesmo impossíveis para ele e para outras pessoas altamente sensíveis.

O professor pode sugerir que as pessoas sensíveis têm dificuldade em encontrar-se em todas as atividades profissionais que se caracterizam por um nível de estimulação elevado e constante, um ambiente tenso, um ritmo de trabalho acelerado, ruído, rivalidade, conversa fiada, voracidade.

Exercício 1.

O professor pede ao aluno para recordar a situação em que obteve sucesso e, em seguida, faz as perguntas seguintes, uma a uma:

1. Pode falar-nos sobre esta situação?
2. What did you feel? (Que emoções sentiu?)
3. O que é que teve de fazer para alcançar este sucesso?
4. O que é que o ajudou?
5. O que é que precisava de praticar?
6. O que é que foi mais difícil?

O professor resume o exercício fazendo as seguintes perguntas ao aluno: Pelo que é que normalmente és elogiado? De que é que te orgulhas mais frequentemente?



O professor pergunta ao aluno se está familiarizado com o conceito de "fluxo" e a que é que o associa.

Apresenta a figura de Mihály Csíkszentmihályi, um psicólogo americano de origem húngara, que define o estado de "fluxo" (um estado de "concentração, tendo asas") como uma experiência de estar totalmente absorvido na atividade realizada. É provável que toda a gente já tenha experimentado o fluxo - um estado de concentração.

A tarefa do aluno é refletir sobre se se trata de um sentimento que lhe é próximo ou se, por acaso, está totalmente absorvido pelo que faz e utiliza todo o seu potencial, ao mesmo tempo que o aprecia. Há alguma atividade que o atraia de tal forma que não se sinta cansado ou até perca a noção do tempo? Fale-nos sobre isso.

Exercício 2 (Trabalho de casa)

Durante os 7 dias seguintes, à noite, escreva na ficha de trabalho (Anexo 1) as atividades que realizou e assinale numa escala de 0 a 7 o quanto gostou delas, em que 0 significa que não sentiu qualquer prazer e 7 significa que foram agradáveis. As notas recolhidas durante uma semana permitir-lhe-ão identificar os tipos de atividades que gosta de fazer. Pense no que o levou a mergulhar nesta atividade. O que é que precisa para voltar a este estado? Poderá utilizar estas atividades no seu futuro educativo e profissional? Ou talvez elas lhe dêem uma mensagem clara sobre como se pode desenvolver e que profissão (grupo de profissões) é adequada para si?

Depois de o aluno ter identificado o que gosta de fazer, é útil refletir sobre o que não gosta e/ou quais as atividades que lhe são difíceis e que não produzem os resultados desejados.

Quais são as matérias que considera difíceis de aprender?

De que atividades não gosta?



Cofinanciado pela
União Europeia



O que é que não gostaria de fazer na vida?

Em conjunto, refletem sobre uma área profissional na qual o aluno se sentiria confortável.

Para resumir o conteúdo da aula, e tendo conhecimento do que o aluno está interessado, quais são as suas potencialidades, o que gosta de fazer e que atividades lhe dão dificuldade e, portanto, não gosta de as realizar, pode tentar-se elaborar um primeiro plano de desenvolvimento profissional (Anexo 2).

Conclusão

Albert Einstein disse: Toda a gente é um génio. Mas se julgarmos um peixe em termos da sua capacidade de subir a uma árvore, ele viverá toda a sua vida a pensar que é estúpido.

Referências

Aron, E.N. (2017). *Wysoko wrażliwi. Jak funkcjonować w świecie, który nas przytłacza*. Wydawnictwo Feeria.

Csíkszentmihályi M. (2022). *Fluxo. Stan przepływu*. Wydawnictwo Feeria.

Kania, I. (2010). *Jak towarzyszyć uczniom w rozwoju społeczno-zawodowym. Gry szkoleniowe i scenariusze do pracy z młodzieżą*. Descrição do projeto Difin.



Anexo 1

Durante os 7 dias seguintes, à noite, escreva na ficha de trabalho (Anexo 1) as atividades que realizou e assinale numa escala de 0 a 7 o quanto gostou delas, em que 0 significa que não sentiu qualquer prazer e 7 significa que foram agradáveis. As notas recolhidas durante uma semana permitir-lhe-ão identificar os tipos de atividades que gosta de fazer. Pense no que o levou a mergulhar nesta atividade. O que é que precisa para voltar a esse estado? Poderá utilizar estas atividades no seu futuro educativo e profissional? Ou talvez elas lhe dêem uma mensagem clara sobre como se pode desenvolver e que profissão (grupo de profissões) é adequada para si?

| DIA DA SEMANA | DESCRIÇÃO DA ACÇÃO | Pontos 0-7 |
|---------------|--------------------|------------|
| Segunda-feira | | |
| Terça-feira | | |
| Quarta-feira | | |
| Quinta-feira | | |



Cofinanciado pela
União Europeia



| | | |
|-------------|--|--|
| | | |
| Sexta-feira | | |
| Sábado | | |
| Domingo | | |



Anexo 2

1. O seu objetivo: o que gostaria de aprender nos próximos dias, meses, anos?
Competências/conhecimentos de que área gostaria de desenvolver, adquirir?

Dias -

Meses -

Anos -

2. Os seus três recursos (pontos fortes, interesses, competências, capacidades) para o ajudar a atingir o objetivo.
3. Que recursos lhe faltam?
4. Enumere três obstáculos que vê para atingir o objetivo.
5. Tem algumas ideias/métodos para ultrapassar os obstáculos que vê?
6. Como pode utilizar a sua sensibilidade agora e no futuro para atingir o objetivo?



Cofinanciado pela
União Europeia





CENÁRIOS DE GRUPO

Cenário 1.

Alta sensibilidade, ou seja, o que significa exatamente?

Área: Compreender a sensibilidade temperamental

Duração da aula: 45 min.

Grupo-alvo: adolescentes com idades compreendidas entre os 15 e os 18 anos

Sugestões para o professor: O objetivo da aula é familiarizar os alunos com o conceito de pessoa altamente sensível e com os traços específicos (característicos) das pessoas altamente sensíveis. O conhecimento do modo como a alta sensibilidade se manifesta nas atividades quotidianas permite apresentar as suas diferentes dimensões de uma forma acessível aos jovens, ou seja, permite-lhes compreender o que significa realmente a alta sensibilidade.

O professor incentiva os alunos a refletir sobre se os aspetos apresentados da alta sensibilidade lhes parecem familiares, se conseguem encontrar estas características em si próprios, nos seus familiares próximos, conhecidos ou parceiros. No entanto, deve ser sublinhado que as pessoas altamente sensíveis constituem cerca de 15-20% da população total, havendo normalmente 1-3 alunos altamente sensíveis na sala de aula. Um número semelhante pode referir-se a indivíduos com sensibilidade moderada. Além disso, pode assumir-se que todos são por vezes muito sensíveis - foi o tempo de pandemia, o ensino à distância e o isolamento social que, para um grande número de pessoas, revelaram a sua sensibilidade. Na maior parte das pessoas, um aspeto de sensibilidade é, portanto, perceptível em determinadas situações. Tendo em conta o que precede, o conhecimento da alta sensibilidade é valioso para todos, permitindo-lhes aprender mais sobre si próprios e compreender os seus pensamentos, emoções e comportamentos.



Objetivo da aula:

- Familiarizar-se com as informações sobre a alta sensibilidade,
- Compreender as diferenças entre as pessoas em termos de estimulação do sistema nervoso,
- Fornecer alguns conhecimentos básicos sobre as características das pessoas altamente sensíveis,
- Encorajar uma autorreflexão profunda.

Resultados de aprendizagem:

- Os adolescentes conhecem o nível de estimulação do sistema nervoso e compreendem o seu impacto no comportamento humano;
- Os adolescentes compreendem que a sensibilidade ao processamento sensorial não é uma perturbação nem um defeito. Eles sabem que se trata de uma característica biologicamente dependente, enraizada no sistema nervoso.
- Os adolescentes sabem que, por vezes, toda a gente está demasiado estimulada e sobrecarregada. Aprendem a auto-observação.
- Os adolescentes adquirem conhecimentos sobre o limiar de estimulação ótimo de um HSP e de um não-HSP.
- Os adolescentes vêem o potencial da sensibilidade.

Materiais e ajudas:

1. Cópia impressa do Anexo 1
2. Cópia impressa do Anexo 2
3. Apresentação



Cofinanciado pela
União Europeia



Curso de ação

Primeira parte

O professor inicia a aula com o seguinte exercício:

Exercício 1 (5-10 min)

O professor pede aos alunos que formem grupos de quatro. A sua tarefa é completar as frases (Anexo 1) com qualquer número possível de definições que lhes venham à cabeça. O representante de cada grupo lê as frases completadas pelo grupo. O professor (ou o aluno) anota as propostas no flipchart/quadro. Segue-se um debate moderado pelo professor sobre as definições recorrentes de sensibilidade e os traços característicos das pessoas sensíveis.

Segunda parte

Com base nas apresentações.

O professor explica que a sensibilidade ao processamento sensorial é um traço que se refere a diferenças interpessoais na sensibilidade ambiental. É uma característica temperamental hereditária, intimamente ligada ao nosso sistema nervoso. Existem diferenças de sensibilidade tanto no mundo humano como no mundo animal. Isto significa que algumas pessoas são mais sensíveis do que outras. As pessoas cuja sensibilidade ao processamento sensorial é elevada são as pessoas altamente sensíveis (PSA), ou seja, aquelas que reagem mais intensamente a tudo o que as rodeia, com maior atenção a muitos pormenores. A estrutura do sistema nervoso das pessoas altamente sensíveis permite, por exemplo, ver os mais pequenos detalhes do ambiente, bem como reconhecer o estado de espírito das outras pessoas. O professor refere que uma grande quantidade de informação adquirida e analisada é muitas vezes cansativa.

O professor pergunta aos alunos: O que acham, porque é que isto acontece?

O professor introduz o conceito de limiar de estimulação e explica aos alunos que, independentemente do facto de os seres humanos serem ou não muito sensíveis, sentem-se

70



melhor quando o seu sistema nervoso é moderadamente estimulado. A falta de estimulação torna os seres humanos aborrecidos, entediados e ineficazes. Uma estimulação demasiado forte torna as pessoas stressadas, nervosas e propensas a perder o controlo sobre si próprias. O nível de estimulação desejado, dito ótimo, situa-se algures no meio.

O professor pergunta aos alunos se, na sua opinião, o nível ótimo de estimulação significa a mesma coisa para todos.

Exercício 2 (5-10 min)

O professor distribui cartões de perguntas (Anexo 2) aos alunos e lê as instruções:

Leia atentamente as perguntas que se seguem e tente responder-lhes tendo em conta o último mês da sua vida. Entre parênteses, encontram-se diferentes exemplos de reações de pessoas, que podem ser semelhantes às suas, ou você pode reagir de uma forma completamente diferente. Não há respostas boas e más.

O que importa é a sua experiência individual.

Após o tempo de trabalho individual, o professor pergunta se alguém gostaria de partilhar as suas reflexões. Independentemente do facto de haver voluntários ou de os alunos preferirem deixar a informação para si próprios, deve ser sublinhado que o objetivo do exercício era, em primeiro lugar, encorajá-los a identificar situações em que não nos sentimos bem porque o nosso limiar de estimulação foi ultrapassado.

Voltando à questão da alta sensibilidade, o professor explica aos alunos que as PSS têm um limiar de estimulação baixo, ou seja, não precisam de muito para atingir o nível ótimo. Por outro lado, o que a maioria das pessoas considera altamente estimulante é insuportável para os altamente sensíveis. O maior preço da sensibilidade é, portanto, uma sobrecarga bastante rápida do sistema nervoso. Cada um de nós tem uma capacidade limitada de receber informações e estímulos, experimentamos a sobrecarga, a sobre-estimulação e a sobrecarga no momento em



que são ultrapassados. Sem dúvida, os muito sensíveis atingem este ponto mais rapidamente do que os outros.

A alta sensibilidade caracteriza-se por uma maior atenção aos pormenores, um processamento mais preciso da informação, ligando factos e utilizando depois esse conhecimento para fazer melhores previsões futuras. Os altamente sensíveis estão também bem conscientes da atmosfera entre as pessoas, dos seus sentimentos e da relação entre elas. Pode ser comparado a um presente que traz benefícios, mas que noutra altura é visto como um esforço extra que simplesmente não é pago.

Resumo:

O professor conclui que a alta sensibilidade é comumente designada por hipersensibilidade, hipersensibilidade excessiva, lacrimejar, impotência perante a vida, agitação, tendência para o stress, delicadeza, timidez, medo, emotividade, empatia (outros termos mais frequentemente dados pelos alunos). O professor sublinha, no entanto, que alguns destes traços correspondem a certas dimensões da alta sensibilidade, mas alguns deles são vistos como rótulos prejudiciais.

Independentemente de sermos ou não uma pessoa com elevada capacidade de resposta, ninguém gosta de demasiada estimulação. Sentimo-nos como se as coisas estivessem fora do nosso controlo, não conseguimos reunir pensamentos, estamos cansados, irritados e fartos. É importante aprender a reconhecer quando atingimos o nosso nível ótimo de estimulação necessário para ter o melhor desempenho e conhecer as formas de o manter.



Riscos e recomendações

Devido à grande quantidade de material a ser abordado em 45 minutos, recomenda-se que o tópico seja continuado na aula seguinte e/ou que o Anexo 2 seja distribuído aos alunos para ser preenchido em casa e discutido na aula seguinte.

Referências

Aron, E.N. (2017) . *Wysoko wrażliwi. Jak funkcjonować w świecie, który nas przytłacza*. Wydawnictwo Feeria.

Aron, E.N. (2017). *Wysoko wrażliwe dziecko. Jak zrozumieć dziecko i pomóc mu żyć w przytłaczającym świecie?* Wydawnictwo Feeria.

Aron, E.N. (2020). *Naucz się kochać wysoką wrażliwość Ćwiczenia*. Descrição da Feeria

Baryła-Matejczuk, M. (2021). *Wspieranie rozwoju dzieci wysoko wrażliwych*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji. ISBN 978-83-959429-9-0

Jagiellowicz, J., Zarinafsar, S., e Acevedo, B.P. (2020). Resultados sociais e de saúde em pessoas altamente sensíveis. Em B. P. Acevedo (red.). *O Cérebro Altamente Sensível. Investigação, Avaliação e Tratamento da Sensibilidade do Processamento Sensorial* (s. 75-107).

Stallard, P. (2021). *Czujesz tak jak myślisz*. Zysk i S-ka.



Cofinanciado pela
União Europeia



Anexo 1

1. A alta sensibilidade é...
2. Uma pessoa muito sensível é alguém que...
3. Se a sensibilidade fosse um animal, seria...
4. Se a sensibilidade fosse uma cor, seria...
5. Se a sensibilidade fosse uma flor, seria...
6. Se a sensibilidade fosse uma personagem de filme/desenho animado, seria...
7. Se a sensibilidade fosse uma figura de livro/quadrinhos, seria...



Anexo 2.

1. Lembre-se de quando sentiu que era demasiado e que o que estava a acontecer, tanto fora como dentro de si, era avassalador. Descreve-o em poucas palavras.
2. Em que circunstâncias se sentiu cansado da frequência e/ou intensidade dos estímulos emergentes (gostos, sons, cheiros, imagens, pensamentos, informações, acontecimentos)? Diga-os.
3. Como é que o seu corpo reagiu nessa altura? (tonturas, dores de cabeça; sufocações, batimentos cardíacos acelerados, dores no peito, náuseas, aperto no estômago, diarreia, etc...);
4. O que é que acha? (é demasiado, estou perdido, quero fugir daqui, estou confuso...);
5. O que é que sentiu? (Sinto-me inquieto, estou sobrecarregado, cansado, irritado, estou a perder o controlo de mim próprio, vou perder o controlo num instante, vou explodir...);
6. Como é que se comportou? (Não era capaz de me concentrar, perdia facilmente a calma, dizia coisas más aos outros, chorava...)



Cenário 2.

Área: Alargar a visão

Duração da aula: 45 min.

Grupo-alvo: adolescentes com idades compreendidas entre os 15 e os 18 anos

Conselhos para o professor: O objetivo da aula é sensibilizar os alunos para a alta sensibilidade, caracterizando os quatro traços-chave das pessoas altamente sensíveis incluídos no acrónimo DOES. A apresentação e discussão de cada uma das quatro dimensões da alta sensibilidade e a referência ao funcionamento diário ajudarão a compreender os benefícios de ter esta característica. Os alunos também ficarão cientes de que alguns aspetos da alta sensibilidade podem ser um fardo ou mesmo um obstáculo na vida.

Vale a pena sublinhar que é perfeitamente natural que muitas características tenham "duas faces da moeda", tudo depende das circunstâncias em que as pessoas se encontram e se estão conscientes dos seus pontos fortes e fracos. O professor incentiva os alunos a compreenderem melhor os traços característicos das pessoas altamente sensíveis e a tentarem fazer referência a si próprios e aos seus familiares, amigos e parceiros. Esta análise pode ser uma oportunidade para refletir sobre os seus pensamentos, emoções e reações, que nem sempre são compreensíveis. O conhecimento das causas do comportamento humano leva ao auto-conhecimento e à aceitação.

Objetivo da aula:

- Familiarizar-se com os quatro traços básicos da pessoa altamente sensível (acrónimo DOES)
- Estimular a curiosidade cognitiva para aprender sobre si próprio e sobre os outros.
- Para compreender melhor a si próprio e o mundo que o rodeia.
- Identificar os aspetos positivos da alta sensibilidade e o seu potencial.



Cofinanciado pela
União Europeia



- Para construir uma imagem positiva de si próprio

Resultados de aprendizagem:

- Os adolescentes conhecem e compreendem os traços característicos das pessoas muito sensíveis;
- Os adolescentes compreendem que a sensibilidade elevada não é uma disfunção ou uma perturbação;
- Os adolescentes fazem uma autorreflexão.
- Os adolescentes aprendem a aceitar-se a si próprios, compreendendo que todas as pessoas têm características que podem ser desejáveis nalgumas circunstâncias e tornar-se pesadas noutras.

Materiais e ajudas:

1. Cópia impressa do Anexo 1
2. Apresentação



Curso de ação

Parte I

Com base em apresentações

O professor apresenta o tema da hipersensibilidade aos alunos, fornecendo as informações mais importantes sobre o assunto e, de seguida, pergunta aos alunos o que se lembram sobre a hipersensibilidade. De seguida, o professor faz um breve resumo e relembra que se trata de uma característica inata e hereditária que ocorre em cerca de 15-30% da população. Os homens herdaram esta característica tão frequentemente como as mulheres. Devido ao facto de os sistemas nervosos sensíveis serem bastante comuns e poderem ser encontrados em pessoas de diferentes raças e em populações de outras espécies, não podem ser uma doença ou um erro genético. A existência de uma sensibilidade elevada tem uma justificação, sobre a qual tentaremos obter mais informações. O professor explica que o conceito de pessoa altamente sensível foi introduzido por Elaine Aron. Para perceber como funcionam as pessoas altamente sensíveis, é necessário compreender melhor o próprio conceito. Elaine Aron utilizou o acrónimo DOES para apresentar claramente as principais características das pessoas altamente sensíveis. Atribuiu a cada uma das letras os comportamentos que indicam diferentes características de alta sensibilidade.

D - profundidade de processamento,

O - sobre-estimulação,

E - reatividade emocional e empatia,

S - sensibilidade às subtilezas.

A profundidade do processamento é uma tendência para continuar a processar a informação. As pessoas altamente sensíveis procuram uma relação entre o que percebem, experimentam num momento específico, entre o passado e todas as situações semelhantes. As PSS têm a capacidade de recordar e analisar muitos pormenores, prestando atenção ao que não



é óbvio. Algumas informações e emoções são "atrasadas" nas PSH, o que resulta numa aprendizagem mais eficaz da própria experiência, repetidamente sujeita a tratamento mental. Esta atividade, que pode ser expressa numa tomada de decisão lenta, conduz a uma análise mais profunda e a conclusões bem ponderadas. É também seguida de perguntas profundas e provocadoras ou de uma reflexão sobre muitos aspetos da vida. A profundidade do processamento exprime-se em características como a atenção aos outros, a consciência das ações empreendidas, a intensidade da experiência. Está também associada a sonhos mais vívidos, a uma imaginação mais rica, a um sentido de humor espirituoso. Devido à facilidade de estimulação, ao reconhecimento e à análise de tantos pormenores, as PSS cansam-se e sobrecarregam-se mais facilmente. As PSS são frequentemente estimuladas com incentivos, o que é um desconforto. Sentem-se mal e têm um desempenho inferior em diferentes situações quando há muita coisa a acontecer. Não gostam de atuar sob a pressão do tempo enquanto estão a ser observados pelos outros. Reatividade emocional e empatia. As pessoas altamente sensíveis leem bem as emoções dos outros e estão atentas ao seu estado de espírito. Caracterizam-se por uma elevada empatia e compaixão, o que faz com que seja agradável estar na sua companhia. As PSS absorvem os estados de espírito das pessoas como uma esponja. No entanto, a reatividade emocional das pessoas sensíveis significa que as emoções vividas são processadas mais intensamente e durante muito mais tempo, o que pode levar a uma sobrecarga. Tendem também a sofrer mais stress. Nem sempre é possível distinguir as emoções "absorvidas" dos outros dos seus próprios sentimentos. A reatividade emocional não é apenas uma intensificação de emoções desagradáveis, como a raiva ou o medo, mas também de emoções agradáveis.

Sensibilidade às subtilezas. As pessoas altamente sensíveis veem os pormenores e as subtilezas. Registam as nuances que os outros não veem. Têm frequentemente um sentido estético bem desenvolvido e ver a beleza deixa-as felizes. O professor pergunta aos alunos: Têm alguma das características acima mencionadas e gostariam de dizer algo sobre isso? Ou vêem-nas em alguns dos vossos amigos ou familiares? Os alunos respondem, mas quando não estão dispostos a falar, deixam reflexões para si próprios.



Exercício 1 (7-10 min.)

O professor pede aos alunos que formem grupos de quatro e distribui cartões com instruções (Anexo 1). A tarefa de cada grupo é descrever duas situações de acordo com as instruções dadas no anexo. Um representante de cada grupo lê as respostas. A discussão é moderada pelo professor, com especial atenção para o facto de, tal como no caso da alta sensibilidade, muitas características terem "duas faces da moeda", tudo dependendo das circunstâncias em que nos encontramos.

O professor apresenta um contexto cultural de grande sensibilidade e salienta que, nalgumas culturas, por exemplo, na China, os alunos tímidos e sensíveis são dos mais respeitados e amados. O Canadá é o oposto. Os representantes de culturas expansionistas tendem a valorizar pessoas mentalmente resistentes, que assumem riscos e que estão dispostas a trabalhar durante muitas horas. O esforço generalizado para reduzir os custos a fim de aumentar a competitividade significa que, em muitas áreas, aqueles que são capazes de trabalhar longos períodos de tempo sob pressão, muitas vezes em condições difíceis, são mais valorizados.

Por outro lado, há muitos domínios em que as características das pessoas altamente sensíveis podem ser muito úteis ou mesmo insubstituíveis, como a capacidade de perceber e evitar erros, a consciência, a precisão dos movimentos, a boa memória, a aprendizagem de coisas diferentes quando surge a oportunidade.

Todas as pessoas têm algumas competências, capacidades e talentos que podem utilizar em diferentes áreas da vida. Muitas características, por um lado, podem ser muito úteis, mas, por outro lado, podem perturbar a nossa vida pessoal e profissional. Já mencionámos este aspeto quando analisámos as características do acrónimo DOES.

O professor pergunta aos alunos: Pensem numa característica que tenham



e que possa ser considerada simultaneamente como a vossa força e a vossa fraqueza. Os exemplos dados são escritos no quadro ou no *flipchart*, incentivando o debate livre.

Conclusão

Em muitas situações, a sensibilidade é uma vantagem e pode servir múltiplos objetivos. Por outro lado, pode tornar-se um fardo em determinadas circunstâncias e dificultar a execução dos planos. Isto é perfeitamente natural.

Deve sublinhar-se que as pessoas que não têm as características de uma PHS também têm tendência para serem sensíveis, uma vez que se trata de um traço num determinado continuum. As pessoas altamente sensíveis encontram-se simplesmente num dos seus extremos.

A tomada de consciência das nossas próprias características, incluindo as das pessoas altamente sensíveis, é o primeiro passo para um melhor funcionamento a diferentes níveis. Se soubermos do que gostamos, em que somos bons, como reagimos a diferentes situações, em que locais e circunstâncias nos sentimos bem, podemos tomar as melhores decisões para nós, incluindo as educativas e profissionais. Ao mesmo tempo, este conhecimento permitirá identificar as áreas em que temos um desempenho inferior ou em que não nos conseguimos encontrar. Talvez decidamos que queremos fazer um esforço consciente sobre as nossas competências pessoais e profissionais para podermos atingir os objetivos assumidos. É, sem dúvida, uma forma de descobrir o potencial pessoal, tanto das pessoas que são HSPs como das que funcionam de forma típica.

Referências

Aron, E.N. (2002). *The Highly Sensitive Child (A Criança Altamente Sensível): Ajudando nossos filhos a prosperar quando o mundo os sobrecarrega*. Harmony.

Aron, E.N. (2017). *Wysoko wrażliwi. Jak funkcjonować w świecie, który nas przytłacza*. Wydawnictwo Feeria.

Aron, E.N. (2017). *Wysoko wrażliwe dziecko. Jak zrozumieć dziecko i pomóc mu żyć w przytłaczającym świecie?* Wydawnictwo Feeria.



Cofinanciado pela
União Europeia



Aron, E.N. (2020). *Naucz się kochać wysoką wrażliwość Ćwiczenia*. Wydawnictwo Feeria.

Baryła-Matejczuk, M. (2021). *Wspieranie rozwoju dzieci wysoko wrażliwych*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji. ISBN 978-83-959429-9-0



Cofinanciado pela
União Europeia



Anexo 1

1. Selecione uma característica das pessoas altamente sensíveis e descreva uma situação em que essa característica possa ser muito útil e necessária.
2. Pense um pouco e descreva uma situação em que a mesma característica possa ser um obstáculo ou um inconveniente.



Cenário 3.

As minhas competências emocionais

Área: Competência emocional

Duração da aula: 45 min.

Grupo-alvo: adolescentes com idades compreendidas entre os 15 e os 18 anos

Conselhos para o professor: O objetivo da aula é sensibilizar os adolescentes para o valor e os benefícios do processo de autodescoberta.

O professor incentiva os alunos a fazerem um esforço de desenvolvimento pessoal, chamando a atenção para o seu significado na vida pessoal e profissional.

Dá aos alunos a oportunidade de verificar, através de um pequeno teste, se são altamente sensíveis e em que dimensões a sua sensibilidade é demonstrada, sublinhando o facto de que cada um tem o seu lugar no continuum da sensibilidade.

O professor sensibiliza os alunos para o facto de que o conhecimento sobre nós próprios é um pré-requisito para funcionarmos da melhor forma no mundo, para estabelecermos boas relações com os outros, para seguirmos os nossos planos e para atingirmos os nossos objetivos.

Objetivo da aula:

- Familiarizar os alunos com a questão da inteligência emocional,
- Destacar a importância da inteligência emocional na vida pessoal, educativa e profissional,
- Incentivar os adolescentes a refletir sobre as suas competências emocionais e as oportunidades para o seu desenvolvimento.



Cofinanciado pela
União Europeia



Resultados de aprendizagem:

- Os alunos verificam por si próprios se têm traços característicos de pessoas muito sensíveis,
- Os alunos são capazes de identificar as funções cognitivas das emoções,
- Os alunos compreendem o conceito de empatia e o seu papel na comunicação interpessoal,
- Os alunos aprendem a aceitar-se a si próprios, compreendendo que todas as pessoas têm características que podem ser desejáveis nalgumas circunstâncias, mas que noutras se tornam um obstáculo.

Materiais e ajudas:

1. Cópias impressas do Anexo 1
2. Papel A4, canetas, canetas de cor
3. Flipchart
4. Apresentação



Cofinanciado pela
União Europeia



Curso de ação

A aula começa com o preenchimento da seguinte frase por cada aluno: "Hoje sinto-me como..."

O professor recorda aos alunos que a alta sensibilidade é um traço num determinado continuum e que as pessoas altamente sensíveis se encontram num dos extremos. Por outro lado, as pessoas que não têm as características de uma PSH também têm tendência para serem sensíveis.

Eleine Aron desenvolveu uma ferramenta que pode ajudar a identificar as características das PSS.

Teste (7-10 min.)

O professor pergunta qual a impressão dos alunos sobre as perguntas do teste e o resultado obtido. Encoraja todos a refletir sobre a sua sensibilidade e a forma como esta se manifesta na vida. O professor pergunta aos alunos se alguns traços da sensibilidade ao processamento sensorial são uma surpresa para eles ou se estão conscientes deles, por exemplo, a relutância à mudança, ou a dificuldade em realizar tarefas enquanto estamos a ser observados ou quando estamos sob pressão de tempo, ou se um baixo limiar de dor pode ser um sinal da nossa sensibilidade.

O professor explica a etimologia da palavra "emocional" - derivada de uma palavra latina *emovere* - ser movido (as emoções empurram-nos para o movimento) e depois pede aos alunos que façam uma lista das suas emoções (por exemplo, raiva, felicidade, amor, raiva, frustração)

Depois disso, o professor escreve-as no quadro e explica a diferença entre emoções e sentimentos, afirmando que os sentimentos são mais complexos e contêm as chamadas emoções



básicas. Há um certo número de emoções que podemos sentir, mas não há um número máximo de sentimentos.

As emoções provêm principalmente da parte límbica, mais antiga do nosso cérebro. Os sentimentos são o resultado do pensamento abstrato, ou seja, uma atividade característica do córtex cerebral (a zona mais jovem do cérebro, que só se desenvolveu nos seres humanos no decurso da evolução). Os sentimentos são, portanto, o que se segue às emoções, uma resposta às emoções que inclui o conteúdo cognitivo.

Como é que as emoções são criadas? O professor explica que:

- ✓ As emoções são o resultado de uma longa evolução que começou nos nossos antepassados. Foi assim que surgiram as emoções, que são comuns a todos nós. As emoções contêm informações sobre as nossas necessidades, permitindo-nos assim satisfazê-las.
- ✓ Os diferentes acontecimentos e situações da nossa vida provocam emoções que são específicas de um só indivíduo.

As emoções podem surgir em resposta a determinados acontecimentos ou estímulos, em resultado de processos de aprendizagem e da aquisição de experiências individuais. O mesmo acontecimento pode não provocar emoções numa pessoa, mas provocar uma emoção muito forte noutra. As características de um local ou outras circunstâncias podem desencadear uma reação emocional, por exemplo, se já fomos mordidos por um cão, ficamos assustados ao vê-lo ou ao ouvir um cão ladrar.

O professor pergunta aos alunos se se lembram de outras situações em que as emoções são despoletadas. Podem ter aprendido a reagir com a sua própria emoção em resultado de uma experiência específica.



As **emoções de base**, conhecidas como **emoções nucleares**, referem-se a uma tipologia baseada em investigações efetuadas junto de pessoas de diferentes partes do mundo (Europa, Ásia, América do Sul, Israel, Nova Guiné, Estados Unidos).

O investigador e psicólogo Paul Ekman analisou o comportamento não-verbal das pessoas que vivem nestas zonas. Com base nos resultados, identificou seis emoções básicas que são universais para as pessoas, independentemente da raça, idade, género ou cultura.

As emoções básicas incluem: felicidade, medo, tristeza, raiva, nojo, vergonha (o sentimento de culpa).

Como é que sabemos o que alguém sente?

Exercício 1.

Os alunos, em equipas de dois ou três, recebem um cartão com uma emoção básica (Anexo 1) e são incumbidos de

1. Escreva informações que mostrem que alguém está a viver uma determinada emoção;
2. Procura a função desta emoção no homem primitivo;
3. Indique o papel desta emoção neste momento, o que é que ela nos pode informar.

Depois de enumerados os correlatos fisiológicos, cada equipa apresenta as suas descrições aos outros, onde podem ser discutidas.

Resumo do exercício: Quando uma pessoa sente uma emoção, esta é acompanhada por reações específicas

do corpo: suores, calafrios, vermelhidão, batimentos cardíacos acelerados, músculos tensos, dores de estômago, tonturas, bem como a expressão facial, a postura corporal, o tom de voz. Quando, por exemplo, nos zangamos, sentimos tensão nos músculos, batimentos cardíacos acelerados, respiração acelerada, por outras palavras, a parte evolutivamente mais antiga do cérebro acorda e prepara o corpo para a resposta de luta contra



o voo. Reconhecemos esta emoção observando os lábios franzidos, os olhos fixos em algo, as sobrancelhas para baixo e juntas. A principal função da raiva é proteger os nossos próprios limites quando alguém os quer ultrapassar. É também uma reação à frustração, ao dano e ao tratamento injusto.

Exercício 2 (5 min)

O professor pede aos alunos que se dividam em grupos de quatro e que pensem no que associam ao conceito de "inteligência emocional". Todas as ideias podem ser escritas no quadro.

Quando o tempo terminar, um representante de cada grupo lê os resultados do trabalho de equipa. As associações corretas são escritas no quadro. É provável que muitas ideias se repitam, e que todos trabalhem em conjunto para escolher as definições mais importantes.

O professor apresenta uma definição científica de inteligência emocional. O conceito de inteligência emocional foi divulgado por Daniel Goleman na década de 1990. Manifesta-se em capacidades básicas como a capacidade de reconhecer as próprias emoções (autoconsciência), a gestão das emoções (autorregulação), a capacidade de se motivar (motivação), o reconhecimento das emoções nos outros, a capacidade de sentir os sentimentos e as necessidades dos outros (empatia, uma das características fundamentais das PSS), o estabelecimento e a manutenção de relações com os outros (competências sociais). Em suma, a inteligência emocional é a capacidade de lidar com as emoções que se manifesta em situações da vida real. Goleman, com base em muitos anos de investigação, concluiu que as competências emocionais

são duas vezes mais importantes para as realizações na vida profissional do que a inteligência e a perícia. A inteligência emocional é importante para alcançar o sucesso no trabalho, quase em todas as profissões e cargos.



A linha das capacidades partilhadas situa-se entre as emoções e o pensamento. Algumas capacidades, como o raciocínio analítico ou a inferência, são puramente intelectuais. Noutras, o pensamento funde-se com os sentimentos e é a isto que se chama "capacidades emocionais".

Tudo começou com o acompanhamento das carreiras dos licenciados em Harvard. A investigação provou que as empresas poderosas não são dirigidas pelos melhores alunos, mas por pessoas com um nível de QI médio.

O estudo foi efetuado nas maiores empresas americanas em termos dos traços que distinguem os seus melhores empregados. Os líderes empresariais demonstraram, por exemplo, estar na vanguarda da gestão das suas emoções.

Dois outros psicólogos, Peter Salovey e John Mayer, apresentaram uma teoria geral da inteligência emocional em 1990. Definiram a inteligência emocional como a capacidade de reconhecer

e regular as próprias emoções e as emoções dos outros, e de utilizar os sentimentos para orientar o pensamento e a ação.

O professor pergunta aos alunos: Na vossa opinião, a inteligência emocional neste sentido pode ser desenvolvida, é algo em que podemos trabalhar? Ou talvez algumas pessoas simplesmente a tenham, enquanto outras não a têm e nós não temos qualquer influência sobre ela?

Segundo Goleman, a inteligência emocional não é uma característica inata. O reconhecimento, a designação e o controlo das emoções podem ser melhorados ao longo da vida. Esta é uma ótima notícia.

Quando aprendemos a tratar as nossas emoções como sinais postais, cuidamos melhor das nossas necessidades, comunicamos mais eficazmente, construímos relações interpessoais mais satisfatórias, planeamos e atingimos os nossos objetivos.



Exercício 3 (10-15 min)

Os alunos são convidados a refletir sobre a forma de praticar e desenvolver as suas competências emocionais na vida quotidiana. O professor recorda que estas incluem: auto-consciência, autorregulação, motivação, empatia e competências sociais.

As melhores ideias são escritas no quadro.

Conclusão

A inteligência emocional tem um impacto na forma como utilizamos os nossos conhecimentos e competências, pelo que desempenha um papel importante tanto na vida pessoal como profissional. A auto-consciência e a autorregulação são componentes muito importantes da inteligência emocional (IE). As pessoas autoconscientes sabem quais as emoções que sentem e porque as sentem. Apercebem-se das relações entre os seus sentimentos e o que pensam, fazem e falam, e de como os seus sentimentos influenciam o seu comportamento. Permite-lhes compreender os seus objetivos, valores e sonhos. O controlo das emoções, em vez de perturbar o desempenho da tarefa em curso, facilita todo o processo para atingir o objetivo definido.

Se uma pessoa altamente sensível não estiver consciente da sua característica e da sua influência na sua vida quotidiana, não poderá gerir o seu potencial de forma sensata. Isto pode levar à atribuição de rótulos prejudiciais (chorão, vergonhoso, reservado, incapaz de lidar com o stress, etc.). É aqui que a inteligência emocional pode ajudar. Alguns elementos da IE estão de certo modo integrados na própria essência da alta sensibilidade, como a empatia, ou seja, o facto de sentir os sentimentos dos outros, demonstrando a capacidade de ver a situação do seu ponto de vista. Parece que o desenvolvimento de competências de autorregulação por parte das PSS, combinado com a sua sensibilidade acima da média, pode ser um indicador de realizações e sucessos acima da média.



Cofinanciado pela
União Europeia



Riscos e recomendações

Devido à grande quantidade de material a ser abordado em 45 minutos, recomenda-se que o tópico seja continuado durante a próxima aula e/ou que o Exercício 2 seja dado como trabalho de casa aos alunos.

Referências

- Aron, E.N. (2017). *Wysoko wrażliwi. Jak funkcjonować w świecie, który nas przytłacza*. Wydawnictwo Feeria.
- Goleman, D. (1955). *Inteligência emocionalna*. Wydawnictwo Media Rodzina.
- LeDoux, J. E. (1996/2000). *Mózg emocjonalny*. Media Rodzina.
- Łosiak, W. (2008). *Psychologia emocji*. Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne.
- Lewis, M., Haviland-Jones, J., M. (2005). *Psychologia emocji*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.



Cofinanciado pela
União Europeia



Anexo nº 1

Felicidade

Raiva

Tristeza

Medo

Estrangulamento

Nojo

Sentimento de culpa



Cenário 4.

Área: Desenvolvimento de competências emocionais

Duração da aula: 45 min.

Grupo-alvo: adolescentes dos 15 aos 18 anos

Sugestões para o professor: O objetivo da aula é sensibilizar os alunos para o papel que as emoções desempenham nas suas vidas.

O professor incentiva os alunos a fazerem um esforço relacionado com a aprendizagem do mundo das emoções. No seguimento da aula anterior, o professor recorda a importância das competências emocionais para a entrada na vida adulta e no mercado de trabalho. Estas competências permitem descobrir o potencial dos próprios alunos em diferentes esferas da vida, de modo a poderem geri-lo e utilizá-lo para concretizar os seus planos e sonhos.

As emoções são informações internas, definem a nossa atitude em relação ao mundo que nos rodeia. Todas elas são necessárias para nos ajudar a satisfazer as nossas necessidades.

Objetivo da aula:

- Desenvolver a capacidade de reconhecer e nomear as emoções
- Fornecer informações sobre o impacto das emoções no comportamento humano;
- Sensibilizar os alunos para o papel dos sentimentos na vida humana

Resultados de aprendizagem:

- Os alunos podem indicar as funções das emoções
- Os alunos são capazes de reconhecer e nomear as suas emoções
- Os alunos compreendem o papel que as emoções desempenham na vida humana



Cofinanciado pela
União Europeia



- Os alunos aprendem a aceitar as suas emoções sem as avaliar em termos de "bom" e "mau".

Materiais e ajudas:

1. Cópia impressa do Anexo 1 e do Anexo 2



Cofinanciado pela
União Europeia



Curso de ação

A aula começa por pedir aos alunos que recordem as emoções básicas debatidas na última aula. De seguida, passam ao Exercício 1.

Exercício 1

Os alunos, divididos em grupos de 2 ou 3, recebem uma ficha de trabalho com uma emoção básica e o contorno de um corpo humano. A sua tarefa é assinalar no desenho o que os faz sentir essa emoção específica ou o que faz com que outra pessoa no seu meio a sinta.

Cada grupo apresenta as suas descrições perante os outros para serem discutidas.

Resumo do exercício: Quando uma pessoa sente uma emoção, esta é acompanhada por reações corporais específicas, como suores, calafrios, vermelhidão, batimentos cardíacos acelerados, músculos tensos, dores de estômago, tonturas, bem como expressões faciais, postura corporal e tom de voz. Quando, por exemplo, nos zangamos, sentimos tensão muscular, batimento cardíaco acelerado, respiração acelerada, a nossa parte evolutivamente mais antiga do cérebro acorda e prepara o corpo para a resposta de luta ou fuga. Reconhecemos esta emoção observando os lábios franzidos, os olhos fixos em algo, as sobrancelhas baixas e juntas.

O professor explica que já foi discutido o aspeto fisiológico das emoções. Para além disso, há também um aspeto cognitivo e comportamental.

O elemento cognitivo refere-se ao pensamento sobre nós próprios, sobre as outras pessoas, sobre a vida ou sobre as tarefas a realizar (por exemplo: "Tenho medo que aconteça algo de mau", "Não vou conseguir...."; "O professor não me quer!"; "Isto é nojento", "Não posso confiar em ninguém", "Consigo desenrascar-me, sou capaz de o fazer"). A componente comportamental é a ação que ocorre automaticamente quando se experimenta uma emoção, por



exemplo, fuga, ataque, retração, evitamento, abstenção de atividades. Assim, cada emoção envolve pensamentos, reações fisiológicas e comportamentos específicos.

O professor pergunta aos alunos se as emoções podem ser divididas em boas e más.

A explicação do professor:

As emoções não devem ser avaliadas como boas ou más - cada uma delas é necessária e tem uma função específica na vida humana. Por outro lado, as emoções básicas e os seus derivados podem ser divididos em agradáveis (por exemplo, felicidade ou orgulho) e desagradáveis (por exemplo, medo, raiva, nojo ou sentimento de culpa).

As emoções mostram sempre quem as experimenta. Mesmo que apareçam durante uma relação com uma pessoa, continuam a refletir-nos a nós e o estado das nossas necessidades.

Acontece que a mesma pessoa, numa situação semelhante, dependendo do nosso estado atual, nos deixa zangados, por vezes divertidos, ou mesmo emocionados noutra altura. A mesma pessoa, a mesma ação, reações diferentes. Porquê? Porque as emoções dizem sempre algo sobre nós e se o nosso "depósito de combustível" está cheio (as necessidades mais ou menos satisfeitas - emoções agradáveis, sensação de equilíbrio) ou vazio (as necessidades adiadas, emoções desagradáveis, perda de paciência).

O professor pergunta aos alunos: Conseguem pensar numa situação que tenha gerado emoções diferentes/extremas em vocês? Para motivar os alunos, o professor dá como exemplo algumas situações da sua própria vida.

Quais são então as funções das nossas emoções fundamentais?

As emoções dizem-nos se as nossas necessidades são satisfeitas ou não.



A raiva indica que os nossos limites foram ultrapassados ou que não conseguimos obter o que é desejável para nós. Permite-nos exprimir emoções escondidas e defender o nosso próprio valor e território.

A tristeza é a resposta de um indivíduo à perda de algo importante ou à incapacidade de atingir um objetivo. A característica essencial da tristeza é que a responsabilidade por essa perda não pode ser atribuída nem a outras pessoas nem a nós próprios - por isso envolve insegurança, passividade e egocentrismo.

O medo é uma resposta a uma ameaça direta, real e física (por exemplo, assalto, acidente, catástrofe). A causa do medo é definida e muitas vezes considerada justificada. Envia um sinal de perigo para nos mobilizar para a resposta de luta ou fuga.

A felicidade informa que a nossa necessidade foi satisfeita e que o objetivo foi alcançado.

A repugnância tem como objetivo afastar-nos de um potencial veneno. Também pode ser de natureza moral, quando abominamos uma pessoa que comete traição, roubo ou fraude.

A surpresa é um sinal de que ocorreu algo que não tínhamos planeado.

Exercício 2 (5 min).

Os alunos recebem uma ficha de trabalho (Anexo 2). A tarefa de cada um é descrever as três componentes das emoções em relação a uma situação específica da sua vida.

Uma vez preenchidos todos os espaços em branco, o professor pode incentivar os alunos a refletir sobre a função da emoção vivida numa situação específica.

Conclusão

Reconhecer emoções e sentimentos é o grupo mais básico de competências que precisa de ser desenvolvido. Compreender as emoções vividas, tanto as agradáveis como as desagradáveis, permite conhecermo-nos melhor, mas também ajuda a lidar com elas e a expressá-las de forma controlada. A consciência das emoções permite-nos definir objetivos e sonhos. Uma pessoa que sabe dar nome aos seus sentimentos pode usá-los para implementar os seus planos.



Uma das características das pessoas altamente sensíveis é a reatividade emocional. As PSS têm um potencial especial para beneficiar de acontecimentos e circunstâncias positivas. As suas reações mais fortes concentram-se principalmente em emoções positivas, pelo que apreciam os resultados agradáveis de ações específicas, recordam-nas e organizam-se de forma a trazê-las de volta. Isto é uma indicação para todos de que, se queremos realmente ter vontade de fazer alguma coisa, precisamos de ter as razões emocionais certas, e o que mais motiva é a sensação de que o que fazemos faz realmente sentido e pode ser útil mais tarde na vida.

Referências

- Aron, E.N. (2017). *Wysoko wrażliwi. Jak funkcjonować w świecie, który nas przytłacza*. Wydawnictwo Feeria.
- Aron, E.N. (2020). *Naucz się kochać wysoką wrażliwość Ćwiczenia*. Wydawnictwo Feeria.
- Gyoerkoe, K., Weigartz, P. (2016). *Zwalcz niepokój. Uspokój umysł i odzyskaj swoje życie*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Łosiak, W. (2008). *Psychologia emocji*. Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne.
- Stallard, P. (2021). *Czujesz tak jak myślisz*. Zys i S-ka.



Cofinanciado pela
União Europeia



Anexo 1

Esquema do corpo humano + emoção básica, por exemplo, raiva



Anexo 2

RODA MÁGICA

Pensa numa situação ocorrida no mês passado em que tenhas **sentido raiva (felicidade, medo, nojo, surpresa, tristeza)**. Escreve/desenha:

O que é que acha?

O que é que fez?

Qual foi a reação do seu organismo?



Cofinanciado pela
União Europeia





Cenário 5.

Gestão das emoções

Domínio: desenvolvimento de competências de autorregulação

Duração da aula: 45 min.

Grupo-alvo: adolescentes com idades compreendidas entre os 15 e os 18 anos

Conselhos para o professor: O objetivo da aula é ensinar os adolescentes a controlar as emoções.

O professor salienta que, para conhecer e compreender o funcionamento das pessoas altamente sensíveis, com especial atenção para o seu funcionamento a nível educativo e profissional, é necessário aprender mais sobre o mundo das emoções, das necessidades e dos valores. Estes são aspetos fundamentais da vida de cada ser humano. Por isso, os temas das nossas aulas são importantes para pessoas que se encontram em diferentes pontos do continuum da sensibilidade.

A aula anterior foi dedicada à inteligência emocional e à sua importância na vida pessoal e profissional. Acima de tudo, é a capacidade de gerir corretamente as nossas próprias emoções e de reconhecer os estados emocionais dos outros. A inteligência emocional é um sinal para construir relações com os outros e para se orientar para os objetivos estabelecidos.

As pessoas podem desenvolver as suas competências emocionais ao longo da vida. Aprender a gerir as emoções, o cerne da inteligência emocional, é um treino para moldar a esfera emocional em direção à maturidade.

Objetivo da aula:

- Desenvolver competências de gestão das emoções;
- Tomar consciência da diversidade e da riqueza das emoções sentidas,
- Compreender os nossos próprios estados emocionais e os sentimentos dos outros,



Cofinanciado pela
União Europeia



- Promover o desenvolvimento emocional e social,
- Compreender o significado da empatia,
- Familiarizar-se com o conceito de escuta ativa.

Resultados de aprendizagem:

- Os alunos compreendem o papel das emoções na vida;
- Os alunos aprendem a gerir as emoções;
- Os alunos aprendem a aceitar os seus sentimentos;
- Os alunos compreendem o significado de empatia e a sua importância nas relações interpessoais;
- Os alunos sabem ouvir os outros.

Materiais e ajudas:

1. Cópia impressa do Anexo 1 e do Anexo 2
2. Folhas de papel
3. Marcadores, canetas de cor



Curso de ação

O professor sensibiliza os alunos para o facto de que reconhecer e nomear as suas emoções não equivale à capacidade de as gerir. Ter consciência do que sentimos numa determinada situação e dar nome aos nossos sentimentos não é suficiente para os controlar. Há uma diferença fundamental entre estar de mau humor e lidar com ele de uma forma construtiva. Dizer simplesmente que "hoje estou de mau humor" não leva a uma ação para mudar o meu estado de espírito.

O autocontrolo emocional não deve ser confundido com um controlo excessivo sobre nós próprios e com a contenção dos sentimentos. Podemos pagar por isso com a nossa saúde física e mental. Para gerirmos as nossas emoções, é importante darmos o nosso consentimento a uma determinada emoção, dar-lhe um nome, reconhecê-la. Quando aceitamos o facto de que as nossas emoções são algo natural, que surgem por uma razão específica e que são necessárias, podemos decidir o que fazer com elas.

Muitas vezes, as emoções desagradáveis são tratadas como inimigos, como se nos quisessem ameaçar. Nessa altura, queremos deitá-las fora, escondê-las. Encontramos diferentes formas de negar os sentimentos, de os evitar, de não os confrontar. No entanto, essas emoções indesejadas e não ouvidas acabam por ser ouvidas de qualquer forma, muitas vezes de forma descontrolada.

As pessoas emocionalmente maduras são capazes de olhar para o seu interior e perguntar-se frequentemente o que sentem num determinado momento.

Exercício 1 (5-7 min)

Os alunos recebem fichas de trabalho (Anexo 1). A sua tarefa é responder a todas as perguntas. O professor informa os alunos de que não terão de partilhar as suas respostas em frente de toda a turma.



O professor faz as seguintes perguntas aos alunos: A tarefa foi difícil? Fazes muitas vezes estas perguntas a ti próprio? Quais foram as perguntas mais difíceis e para quais delas as respostas foram mais rápidas? Têm alguma reflexão sobre este exercício? Pode servir para alguma coisa?

O professor conclui dizendo que, embora as emoções sejam tão naturais como a respiração, nem sempre estamos conscientes delas. Quando começamos a pensar nelas, apercebemo-nos de que não temos conhecimento suficiente delas.

Uma das características das pessoas altamente sensíveis, associada à profundidade de processamento que daí resulta, é uma maior atividade do chamado centro de consciência. As PPS estão mais conscientes do que se passa no seu interior, organizam melhor a informação sobre os seus estados internos e emoções. Estão mais familiarizadas com o mundo das emoções, mas isso não significa que sejam capazes de o gerir melhor. O controlo das emoções é, portanto, uma competência que precisa de ser desenvolvida, independentemente do seu nível de sensibilidade.

Não só a capacidade de reconhecer as suas próprias emoções é importante. A capacidade de reconhecer as emoções dos outros é igualmente importante. Combinada com a compaixão, chama-se empatia. Como sabemos na aula anterior, a empatia é uma das características únicas das pessoas altamente sensíveis. Como mais ninguém, as PSS são capazes de sentir e compreender a situação das outras pessoas. Empatia é sentir os sentimentos e pontos de vista dos outros e mostrar interesse ativo nas suas preocupações, ansiedades e inquietações, incluindo a capacidade de ouvir.

Exercício 2.

O professor informa os alunos: Imaginem que a nossa turma está dividida ao meio, do lado direito está a RAIVA e do lado esquerdo a PAZ (o professor cola as folhas de papel com os sentimentos adequados num local visível).



O professor diz aos alunos que vai ler as descrições de diferentes situações e que a sua tarefa é ocupar a parte da aula que descreve mais corretamente a sua reação ao acontecimento.

O professor lê (Anexo 2)

O professor resume o exercício. A chave para conhecer a área emocional das outras pessoas é um bom conhecimento das nossas próprias emoções e a consciência de que a forma como percebemos a realidade, como reagimos e o que sentimos é influenciada por muitos fatores. A empatia permite-nos compreender e aceitar os outros que diferem significativamente de nós. Se estivermos na mesma situação, podemos reagir de formas totalmente diferentes.

Uma pessoa empática também sabe escutar. A arte da escuta ativa é uma competência essencial para construir relações satisfatórias entre as pessoas. O professor pergunta aos alunos como é que um aluno ideal se deve comportar. (As ideias são escritas no quadro).

O professor faz comentários adicionais. Um bom ouvinte está fisicamente orientado para o orador, mantém o contacto visual e não faz movimentos de desconcentração, por exemplo, olhar para o ecrã do telefone. O ouvinte trata o orador com respeito, não interrompe o seu discurso, não termina as suas frases, não interfere com as suas histórias. O ouvinte tenta verificar se compreende bem o orador. Para discursos mais longos ou relativos a assuntos difíceis, pode recorrer-se à chamada paráfrase, ou seja, reconstruir o que o orador acabou de dizer com as suas próprias palavras.

Exercício 3 (5 min)

O professor permite que os alunos escolham os seus pares para que se sintam livres na sua companhia, e depois informa-os de que o exercício terá lugar sem palavras. Uma pessoa de cada par será uma pessoa em frente ao espelho, a outra será o seu reflexo no espelho. Durante um minuto, a pessoa que está em frente ao espelho faz movimentos e a outra - "o espelho" - deve repeti-los, não de uma só vez, mas com atraso. Durante todo o tempo, os alunos olham para os olhos uns dos outros.



O professor pergunta sobre as observações dos alunos.

O professor conclui. Muitas vezes, é difícil para nós esperar que alguém termine o seu discurso. Temos tendência a interromper, a acelerar, a não estarmos atentos. A escuta atenta, tal como as outras componentes da inteligência emocional, pode ser praticada. Uma das intenções fundamentais que nos deve guiar é a de escutar os outros da mesma forma que gostaríamos de ser escutados.

Conclusão

As emoções nas nossas vidas são como os semáforos, só que com uma estrutura um pouco mais sofisticada. Cada emoção é "para alguma coisa", cada uma delas é importante e fala-nos de algo. Algumas delas dizem-nos para parar definitivamente, outras para nos prepararmos e outras dizem-nos: "vá em frente, é agora, faça-o já". Cada emoção ensina-nos algo sobre nós próprios, sobre os outros, sobre as nossas vidas. A gestão das emoções começa por reconhecer, nomear e aceitar as nossas emoções e compreender o seu papel nas nossas vidas. O que é que não é certamente a gestão das emoções?

A gestão das emoções não o é:

- negar as emoções e a sua existência,
- pretender que não sentimos algo ou que não há emoção,
- reter ou esconder emoções, por exemplo, sob uma máscara sorridente,
- acalmar-se com drogas ou comportamentos de risco,
- deixar sair as emoções sob a forma de agressividade, de crítica, de ódio, de pungência;
- fugir por estar demasiado concentrado nas tarefas, demonstrando um maior sentido de controlo, perfeccionismo.



A questão da inteligência emocional está a tornar-se cada vez mais comum no contexto do mercado de trabalho e na obtenção de sucessos profissionais. As pessoas são movidas principalmente pelas emoções nas suas vidas enquanto tomam decisões, pelo que a capacidade de as utilizar corretamente é inestimável, especialmente num ambiente profissional.

Riscos e recomendações

* O grupo, nesta fase, já deve estar formado com base na confiança mútua - somos cautelosos se a dinâmica do grupo for diferente; existe o risco de sermos ridicularizados, considerados culpados de alguma coisa, gozados

Devido à grande quantidade de material a ser completado em 45 minutos, recomenda-se continuar o tópico durante a próxima aula. Para além disso, o Exercício 1 (Anexo 1) pode ser omitido e entregue aos alunos como trabalho de casa, distribuindo o cartão de perguntas no final da aula.

Referências

- Aron, E.N. (2017). *Wysoko wrażliwi. Jak funkcjonować w świecie, który nas przytłacza*. Wydawnictwo Feeria.
- Goleman, D. (1995). *Inteligência emocionalna*. Wydawnictwo Media Rodzina.
- Kud, M., Skolimowska, K. (2018). *Wychowanie do osobistego rozwoju cz. 1, cz. 2*. Wydawnictwo Difin.
- Łosiak, W. (2008). *Psychologia emocji*. Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne.



Cofinanciado pela
União Europeia



Anexo nº 1

- Com que frequência se pergunta a si próprio o que sente?

-Em que situações é que o faz mais frequentemente?

-Que emoções é mais provável descobrir?

-Pode então encontrar as suas razões?

-Qual é a tua emoção preferida?

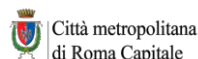
-Qual é a emoção que não aceita mais?

-Que emoções são mais prováveis de sentir?

-Qual é a emoção com que lida melhor?

-Qual é a emoção com que lida pior?

110



Este projeto foi financiado com o apoio da Comissão Europeia. "PRO-MOTION. Gestão de carreiras sensíveis" 621491-EPP-1-2020-1-PL-EPPKA3-IPI-SOC-IN Esta publicação reflete apenas as opiniões do autor e a Comissão não pode ser responsabilizada por qualquer utilização que possa ser feita da informação nela contida.



Cofinanciado pela
União Europeia



-Que emoções esconde mais frequentemente do ambiente?



Anexo nº 2

1. Alguém salta a fila à sua frente.
2. O seu familiar come o último doce que queria.
3. O colega copia as respostas do seu teste.
4. A colega começa a sair com o rapaz de quem gostas.
5. Os pais verificam o vosso telemóvel.
6. Os colegas já não se falam consigo e não sabe porquê.
7. Corre para a loja para comprar um carregador e vê o empregado a fechar a loja.
8. Viaja-se no autocarro com os auscultadores ligados e, de repente, alguém lhe toca.
9. Regressas da escola para ter paz e sossego e a tua mãe dá-te uma lista de tarefas a fazer durante a tarde.
10. Dorme-se descansado no sábado e, de repente, o vizinho do lado começa a renovação.
11. Quando voltamos para casa depois da escola, a primeira pergunta dos nossos pais é: "Como foi na escola?"
12. Está a dar uma aula, ouve a campainha e o professor diz: A campainha é para o professor.
13. Contamos a alguém algo que é importante para nós, fazemos uma pergunta e essa pessoa diz: "Desculpe, o que é que disse?"
14. Compra uma camisola nova, vai para a escola no dia seguinte e o seu colega de turma usa exatamente a mesma camisola.



Cenário 6.

Eu sei o que sinto e o que preciso

Domínio: necessita de sensibilização e compreensão

Duração da aula: 45 min.

Grupo-alvo: adolescentes dos 15 aos 18 anos

Conselhos para o professor: O objetivo da aula é desenvolver a autoconsciência das necessidades e do seu impacto na vida.

O professor recorda que a gestão das emoções é a capacidade de reconhecer as suas próprias emoções e as emoções dos outros, bem como a capacidade de responder adequadamente a diferentes emoções.

A empatia, ou seja, a capacidade de imaginar como as outras pessoas vivem e sentem, é também essencial para construir uma relação satisfatória entre as pessoas. A empatia permite compreender e aceitar os outros que são diferentes de nós.

Um aspeto necessário das nossas competências emocionais é também a nossa auto-consciência, ou seja, a capacidade de nos conhecermos a nós próprios, os nossos pontos fortes e fracos, o que gostamos e o que não gostamos. No processo de descoberta de nós próprios, temos de chegar às nossas necessidades. Elas são a pedra angular de qualquer ação humana e o seu impulso fundamental - todos os comportamentos humanos servem para satisfazer necessidades.

Objetivo da aula:

- Compreender o papel das necessidades na vida humana
- Identificar a ligação: necessidades - emoções - ação
- Desenvolver a capacidade de identificar as suas próprias necessidades



Cofinanciado pela
União Europeia



- Ensinar a sensibilidade às próprias necessidades e às necessidades dos outros

Resultados de aprendizagem:

- Os alunos familiarizam-se com a hierarquia das necessidades;
- Os alunos compreendem o papel das necessidades na vida humana;
- Os alunos são capazes de reconhecer as suas próprias necessidades;
- Os alunos falam das suas necessidades,
- Os alunos compreendem as necessidades dos outros,
- Os alunos utilizam o conhecimento das necessidades para se auto-descobrirem e atingirem objetivos

Materiais e ajudas:

1. Cópia impressa do Anexo 1 e do Anexo 2
2. Folhas de papel
3. Marcadores, canetas de cor



Curso de ação

O professor informa os alunos de que cada emoção contém informação sobre o que é importante para nós. São as emoções que nos indicam se as nossas necessidades são satisfeitas e, nesse caso, sentimos emoções agradáveis e, quando as adiamos ou negligenciamos, acabamos por ter emoções desagradáveis.

A classificação mais conhecida das necessidades é a chamada Hierarquia das Necessidades de Abraham Maslov.

Na base desta pirâmide estão as necessidades fisiológicas mais básicas, por exemplo, comida, sono, água, calor. As necessidades de segurança são ligeiramente mais elevadas, por exemplo, liberdade da ansiedade e do medo, abrigo, estabilidade. A necessidade de amor e de pertença ocupa uma posição ainda mais elevada, por exemplo, o sentimento de ser um membro da família, ter um amigo, aceitação. A necessidade de autoestima está logo acima, por exemplo, ser respeitado pelos outros, ter respeito por si próprio, independência. A necessidade de auto-realização, ou seja, a aceitação de si próprio, a aceitação dos outros e a realização das suas capacidades, está no topo da hierarquia. No topo, encontram-se as necessidades de alto nível que vão para além das necessidades pessoais do indivíduo, por exemplo, a procura de justiça, fé e paz. Segundo Abraham Maslow, só quando um indivíduo satisfaz as necessidades de nível inferior (por exemplo, dormir, comer) é que pode passar para níveis mais elevados e satisfazer as necessidades dos andares seguintes. Não é possível inverter esta hierarquia, com exceção de situações heróicas, como dar vida a uma pátria amada ou a uma pessoa.

O professor coloca aos alunos as seguintes questões: Na vossa opinião, quais são as necessidades mais importantes? É possível valorizá-las ou podem ser ignoradas em detrimento de outras? Quais são as necessidades mais comuns que satisfazem?

O professor resume o debate dizendo que todas as necessidades são realmente importantes. A satisfação de algumas delas determina a possibilidade de satisfazer as outras. Muitas vezes, negligenciamos as nossas necessidades básicas, como a necessidade de dormir ou descansar, e



depois ficamos surpreendidos por não conseguirmos aprender alguma coisa ou por a nossa relação com os outros não estar a funcionar bem. À primeira vista, podemos não ver a ligação. Mas se, de acordo com a teoria de Maslow, olharmos mais de perto para as nossas necessidades, veremos que a privação destas necessidades básicas pode impedir um funcionamento ótimo noutras esferas da vida.

Em particular, as pessoas altamente sensíveis devem ter sempre em mente se as suas necessidades básicas não satisfeitas não contribuem para a sobre-estimulação. Como sabemos, as pessoas altamente sensíveis têm facilidade em ultrapassar o limiar de estimulação. Quando ocorrem algumas emoções desagradáveis ou quando não conseguimos realizar uma tarefa de acordo com as nossas próprias expectativas, devemos perguntar-nos: "Apetece-me comer alguma coisa?, dormi bem, tenho muito calor ou muito frio, sinto-me em risco ou estou sobrecarregado pelas emoções dos outros?"

As necessidades são a fonte das nossas emoções. A não satisfação das nossas necessidades exprime-se através das emoções. Quando sentimos medo, raiva, alegria ou tristeza, é certamente uma das necessidades que deve estar no centro das nossas preocupações. Basta aprender bem a reconhecê-las.

O professor distribui folhas de papel e canetas aos alunos.

De seguida, o professor informa os alunos de que as perguntas seguintes podem ajudar-nos a identificar as necessidades:

Se eu sinto agora o que sinto - o que é que me falta?

Se eu sinto agora o que sinto - o que é que eu tenho a mais?

Se eu sentir agora o que sinto - o que é que tenho de suficiente?

Se eu sentir agora o que sinto - o que é que eu perco?

Se sinto agora o que sinto - de que é que devo cuidar?



O professor dá aos alunos um momento para tentarem responder às perguntas acima. Para o efeito, o professor volta a ler cada uma delas lentamente.

Depois disso, o professor pergunta aos alunos: O que é que acharam mais difícil neste exercício?

O professor explica o que são necessidades. As necessidades não são algo externo a nós, nem objetos nem coisas, não são coisas materiais. Para encontrar as nossas necessidades, temos de olhar para dentro de nós. As necessidades são internas. Uma necessidade não satisfeita é uma fonte de emoções desagradáveis e conduz a comportamentos indesejáveis. Quando aprendemos a identificar as nossas necessidades, a exprimi-las corretamente e a perceber o comportamento das outras pessoas em função das suas necessidades, vivemos melhor.

Exercício 1.

O professor distribui as fichas de trabalho (Anexo 1) aos alunos e pede-lhes que selecionem duas emoções e que preencham cada coluna. No verso da ficha há uma lista de necessidades que podem utilizar. Este cartão é um excelente exercício para identificar as necessidades de cada um. Os alunos podem completar a tabela com outras emoções como trabalho de casa. Uma sugestão interessante é convidar familiares (pais, irmão(s) ou irmã(s)) e amigos para completarem a tabela. Pode ser muito interessante partilhar as reflexões de cada um.

O professor pergunta aos alunos se, com base no que foi discutido, são capazes de identificar necessidades que podem ser particularmente importantes para pessoas altamente sensíveis, ou se lhes vem à mente alguém fora da lista.

Todas as ideias são anotadas no quadro para serem discutidas posteriormente.

O professor chama a atenção para o papel das necessidades na comunicação interpessoal. A capacidade de reconhecer as necessidades é também a base para ter uma boa relação com os outros, tanto a nível pessoal como profissional. O que os outros dizem e fazem não é a causa das nossas emoções. Assumir a responsabilidade pelos nossos próprios sentimentos, reconhecendo as nossas próprias necessidades e recusando atribuir a responsabilidade aos



outros por não corresponderem às nossas expectativas, evita muitos conflitos desnecessários. Falar sobre as nossas emoções e necessidades e ouvir os outros desta forma ajuda a criar um diálogo que permite aos seus participantes encontrarem-se.

A comunicação baseada no respeito e na compreensão é aquela em que cada parte adere aos seguintes princípios

1. Esteja sempre pronto para que alguém não concorde com a solução que está a propor.
2. Se o seu objetivo é fazer com que a outra pessoa se comporte como espera, está a violar as regras de uma comunicação eficaz. A ideia é procurar compromissos e soluções comuns.
3. Pense no que espera. Responda às perguntas: O que é que a outra pessoa pode sentir nesta situação? O que é que a outra pessoa pode pensar? Pense se a solução que propõe será viável para alguém e se também funciona bem para essa pessoa.
4. Tente evitar as seguintes expressões: ' tu deves....., quero que tu..., tu deverias..., eu mereço que tu.... exijo que o faça.... Em vez disso, tente utilizar as seguintes frases: ' Poderias.... O que pensas de tal solução, O que pensas de É possível que tu.....?'

Exercício 2

O professor pede aos alunos que citem as opiniões mais irritantes que ouvem com mais frequência, expressas por:

1. Pais
2. Professores
3. Pares
4. Membros da família
5. Outras pessoas do seu meio envolvente.

As ideias são escritas no quadro.

O professor pede aos alunos para contarem de 1 a 5 e depois todos os alunos com o número 1 juntam-se, com o número 2 sentam-se juntos..., etc. A tarefa de cada grupo é escolher uma



frase (grupo 1 a frase feita pelos pais, grupo 2 feita pelos professores, etc.) A tarefa de cada grupo é adivinhar as necessidades que estão por detrás das palavras ditas por essa pessoa.

O professor pergunta aos alunos se a tentativa de compreender a outra pessoa em termos das suas necessidades muda alguma coisa. Como é que isso pode afetar as nossas relações, a comunicação? O vosso conhecimento pode ajudar as pessoas altamente sensíveis a aceitarem-se a si próprias? Por outro lado, será que o conhecimento das necessidades específicas das pessoas com elevada sensibilidade lhes permite serem melhor compreendidas pelo ambiente e não rotuladas?

O professor relembra os rótulos que são mais frequentemente atribuídos às pessoas com hiperatividade: choramingas, esquecidas, infelizes, demasiado sensíveis, medrosas, reservadas, filósofas... Os alunos fazem uma lista das suas associações.

Cada um destes termos faz referência ao comportamento das pessoas altamente sensíveis em função das suas necessidades. Reconhecê-las e cuidar delas contribuirá certamente para manter o equilíbrio e não ultrapassar o limiar de excitação com uma escalada de emoções quando as necessidades não são escutadas e ignoradas.

Conclusão

As necessidades informam-nos sempre sobre o que é importante para nós neste momento. As que não são satisfeitas não desaparecem. Postas de lado e ignoradas, são uma fonte de emoções desagradáveis e virão à tona de uma forma cada vez mais difícil e menos controlada. Podem ir de uma pequena irritação a uma raiva forte, de uma ansiedade delicada a um medo enorme, de um pequeno mau humor a uma grande tristeza, de uma ligeira fadiga a um ataque de raiva. É necessário escutar as suas necessidades e as emoções que elas sinalizam, para que se possa desenvolver através da sua satisfação consciente, respeitando ao mesmo tempo as necessidades dos outros.



Cofinanciado pela
União Europeia



A hierarquia individual das necessidades de cada indivíduo pode ser diferente, o que falta às pessoas depende de muitos fatores. Além disso, as nossas necessidades estão em constante mudança, pelo que a nossa pirâmide está constantemente a ser reconstruída. No entanto, tem os seus alicerces permanentes - necessidades fisiológicas, necessidades de segurança e andares superiores que devem ser tidos em conta.

Riscos e recomendações

O exercício 1 e o seu anexo podem ser colocados como trabalho de casa dos alunos. O professor incentiva os alunos a pedirem aos seus familiares que efetuem a tarefa.

Referências

- Leu, L. (2022). *Porozumienie bez przemocy. Ćwiczenia*. Czarna Owca.
- Maslow, A. (2014). *Motywacja i osobowość*. Wydawnictwo Naukowe PWN
- Maslow, A. (2017). *Uma teoria da motivação humana*. Www.Bnpublishing.Com
- Rosenberg, M. B., Markocka-Pepol, M. (2016). *Porozumienie bez przemocy. O języku życia*. Czarna Owca.
- Rosenberg, M. B. (2022). *W świecie Porozumienia bez Przemocy*. Czarna Owca.



Anexo 1

| Raiva, alegria, tristeza, surpresa, medo, vergonha, sentimento de culpa | | | |
|---|--|-------------------|---|
| SEI QUANDO... | ENTÃO PENSO..... | ENTÃO EU FAÇO... | ENTÃO EU PRECISO... |
| Por exemplo, raiva Os meus pais proibiram-me de regressar tarde a casa | que me tratam como uma criança - não me respeitam e não confiam em mim | discutir com eles | Ser compreendido, ouvido, receber atenção, confiança, liberdade, espaço |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |



Cofinanciado pela
União Europeia



| | | | |
|--|--|--|--|
| | | | |
|--|--|--|--|

Lista de necessidades de Marshall Rosenberg

Necessidades físicas• Ar• Alimentação• Água• Abrigo• Movimento• Recreio• Sono• Expressão da sexualidade• Toque• Segurança física

Interagir consigo próprio• Autenticidade• Desafios• Aprendizagem• Clareza• Consciência • Competências• Criatividade• Integridade• Auto-desenvolvimento/crescimento• Auto-expressão• Autoestima• Auto-aceitação Auto-respeito Realizações Privacidade Sentido Sentimento de agência e impacto na vida aceitação• Auto-respeito• Realizações• Privacidade• Sentido• Sentimento de agência e impacto na vida• O todo• Coesão• Desenvolvimento• Estimulação/Excitação• Confiança• Celebração de necessidades satisfeitas, sonhos, planos e choro pelos que não foram realizados• Objetivos

Alegria da vida• Diversão• Humor• Felicidade• Facilidade• Aventura• Diversidade/Variedade• Inspiração• Simplicidade• Bem-estar físico/emocional• Conforto• Esperança

Autonomia• escolher os seus próprios planos, objetivos, sonhos e valores• escolher a sua própria forma de os alcançar• liberdade• espaço• espontaneidade• independência

Relação com outras pessoas• Contribuir para o enriquecimento da vida• Feedback sobre se as nossas atividades contribuíram para o enriquecimento da vida• Pertença• Apoio• Comunidade• Contacto com os outros• Companhia• Proximidade• Partilha de altos e baixos, talentos e capacidades• Laços• Atenção/Ser alvo de atenção• Segurança emocional• Sinceridade• Empatia• Interdependência• Igualdade de oportunidades• Ser visto• Compreender e ser compreendido• Confiança• Calor• Conforto• Amor íntimo• Força de colaboração• Cooperação de• Mutualidade

Relação com o mundo• Beleza• Contacto com a natureza• Harmonia• Ordem• Coesão• Paz



Cofinanciado pela
União Europeia





Cenário 7.

Quem sou eu? As minhas tarefas e objetivos

Domínio: planeamento do desenvolvimento pessoal

Duração da aula: 45 min.

Grupo-alvo: adolescentes dos 15 aos 18 anos

Conselhos para o professor: O objetivo da aula é sensibilizar os alunos para as tarefas de desenvolvimento com que se deparam e desenvolver competências que os ajudem a concretizá-las.

Cada período da vida está relacionado com tarefas de desenvolvimento específicas. A realização destes objetivos e tarefas constitui, de certa forma, uma preparação para a idade adulta. As tarefas de desenvolvimento do período da adolescência são as seguintes

1. Adquirir experiência de maturidade física, incluindo a maturidade sexual;
2. Desenvolver a sua própria individualidade;
3. Moldar os compromissos sociais;
4. Ganhar autonomia;
5. Crescer a partir do egocentrismo;
6. Reorganização do sistema de valores

Objetivo da aula:

- Introduzir as questões relacionadas com as tarefas de desenvolvimento e os objetivos da adolescência
- Sensibilizar para os benefícios de uma aplicação bem sucedida
- Identificar ferramentas para ajudar a desenvolver a individualidade
- Encorajar a autorreflexão, a auto-descoberta e o auto-desenvolvimento



Cofinanciado pela
União Europeia



Resultados de aprendizagem:

- Os alunos aprendem sobre as tarefas de desenvolvimento com que se deparam
- Os alunos estão conscientes dos desafios da adolescência
- Os alunos aumentam a motivação para o auto-desenvolvimento
- Os alunos desenvolvem competências interpessoais

Materiais e ajudas:

1. Cópia impressa do Anexo 1 (Realização dos objetivos)
2. Folhas de papel
3. Lápis de cor, canetas de cor, lápis
4. Saco com cerca de 30 pequenos objetos diferentes



Curso de ações

O professor apresenta aos alunos a questão das tarefas de desenvolvimento da adolescência. Cada período de vida está relacionado com tarefas de desenvolvimento específicas. A sua realização é, de certa forma, uma preparação para a sua concretização e para o sucesso na idade adulta.

As tarefas de desenvolvimento combinam as exigências da sociedade com as necessidades, os interesses e os objetivos do indivíduo.

O professor enumera as tarefas de desenvolvimento da adolescência, sublinhando que todas elas são igualmente importantes. No entanto, devido ao tema da nossa aula, vamos concentrar-nos no desenvolvimento do individualismo, tentando responder à pergunta "Quem sou eu e quem gostaria de ser?"

A realização de objetivos e tarefas de desenvolvimento exige o desenvolvimento de certas competências de vida, como estabelecer relações interpessoais, fazer escolhas, tomar decisões, lidar com várias dificuldades ou perseguir interesses.

Exercício 1 (10 min)

O professor passa pela turma com um saco que contém vários objetos pequenos. Cada aluno tira um objeto específico do saco e deve completar a frase: "Eu gosto de (o nome do objeto que tirou) porque..."

O professor pergunta aos alunos as suas impressões sobre a atividade. Em conjunto, pensam se algum dos termos que utilizaram está associado a um elevado grau de sensibilidade.

O professor pergunta aos alunos qual é, na sua opinião, o maior desafio do período da adolescência. As competências que discutimos na aula anterior podem ajudar-vos a lidar com



as dificuldades do período da adolescência (gestão das emoções, identificação das necessidades, empatia, relações satisfatórias, comunicação baseada no respeito e na compreensão)?

Para tentar responder à pergunta: "Quem sou eu?", é preciso conhecer-se bem.

Exercício 2 (10 min)

O professor pede aos alunos que desenhem o contorno do seu autorretrato no meio da página. De seguida, os alunos são incumbidos de dividir a página ao meio, desenhando uma linha uniforme ao longo da página.

Instrução:

À esquerda, escreva as suas características e comportamentos que respondem à pergunta: Quem sou eu?

À direita, escreve as características e os comportamentos que respondem à pergunta: O que é que eu gostaria de ser?

O professor pede aos alunos que escolham um traço/comportamento do lado direito do desenho que lhes pareça mais importante no momento.

A frase seguinte está escrita no quadro:

Eu poderia ser.....,

Se eu fosse/tivesse a possibilidade de.....

Os alunos trabalham em pares. Enquanto completam a primeira parte da frase com a característica/comportamento escolhido, trabalham em conjunto para encontrar respostas para as competências que seriam úteis para conseguir a mudança.



Não é certamente fácil determinar exatamente quem gostaríamos de ser e ainda mais difícil encontrar as ferramentas que nos ajudarão a consegui-lo. Muitas das dificuldades que enfrentamos na nossa vida ocorrem porque não sabemos exatamente para onde ir e o que queremos alcançar. O ato de planear a realização do objetivo que escolheu ajudará a reduzir a incerteza e a frustração, bem como a fornecer-lhe uma ferramenta útil para realizar as tarefas que tem pela frente.

Exercício 3 (10 min)

O professor distribui as fichas de trabalho (Anexo 3) e pede aos alunos que as preencham.

A primeira atividade consiste em selecionar um dos seus objetivos educativos e profissionais que gostariam de alcançar num futuro próximo. O professor explica que, como estamos a preparar-nos para um papel profissional, foi esta área da vida que foi escolhida. No futuro, os alunos podem utilizar esta forma para planear a realização de objetivos de outras áreas.

Uma vez feito o exercício, segue-se uma discussão livre sobre o grau das dificuldades, a motivação para implementar o projeto, o que pode ajudar a perseguir o objetivo de forma persistente.

Conclusão

Devido à natureza da aula e às limitações de tempo, apenas será discutida uma pequena área de questões relacionadas com tarefas de desenvolvimento específicas. Trata-se de um sinal para as direcções que podem ser seguidas na construção da própria identidade.

Recomendações: O exercício 3 pode ser um excelente trabalho de casa. No entanto, é importante que o professor explique bem o objetivo do exercício e a forma como deve ser realizado.



Cofinanciado pela
União Europeia



Referências

Gaś, Z. B. (1995). *Pomoc psychologiczna młodzieży*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

Gaś, Z. B. (2006). *Profilaktyka w szkole*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

Obuchowska, I. (2002). Adolescência. W: Harwas-Napierała, B., Trempała, J. (red.), *Psychologia rozwoju człowieka* (Tom 2). Wydawnictwa Naukowe PWN.

Zakrzewski, J. (1991). Zadania rozwojowe w okresie dorastania. *Psychologia Wychowawcza*, 5, 385-392.



Anexo 1

Realização de objetivos

Selecione um dos seus objetivos educativos e profissionais que gostaria de alcançar num futuro próximo

.....

1. Numa escala de 1 a 10 (em que "1" significa que ainda só começou a atingir o seu objetivo e "10" significa que o objetivo foi totalmente atingido), assinale o lugar onde se encontra agora

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

2. Onde gostaria de se encontrar daqui a um mês?

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

3. Como saberás que estás aqui?

.....
.....

4. O que pode fazer na próxima semana que o aproximará do seu objetivo?

.....
.....

5. Para o fazer na próxima semana, o que é que pode fazer amanhã?

.....
.....

6. Para o fazer amanhã, o que é que pode fazer hoje?

.....



Cofinanciado pela
União Europeia





Cenário 8

E para que é que precisamos deste stress?

Área: A importância do stress e os métodos para lidar com ele (em resposta ao stress relacionado com o planeamento do futuro)

Duração da aula: 45 min.

Grupo-alvo: adolescentes dos 15 aos 18 anos

Conselhos para o professor: O objetivo da aula é sensibilizar os alunos para os momentos em que podemos tirar partido do stress como motivação e para os momentos em que precisamos de nos proteger e cuidar dele.

O stress é uma reação natural de um organismo a um acontecimento ou a um fator externo que coloca um indivíduo em desequilíbrio. O stress não é prejudicial em si mesmo. Um stress ligeiro ou moderado pode ajudar a manter o cuidado e a atenção. O problema surge quando uma pessoa é exposta ao stress durante um longo período de tempo ou vive em stress constante, caso em que é prejudicial e impede um funcionamento ótimo.

É importante compreender o que acontece ao corpo em situações de stress. Um elemento crucial é a consciência das consequências do stress permanente, que pode afetar a capacidade do corpo de manter o equilíbrio.

Objetivo da aula:

- Explicar aos alunos o mecanismo do stress: o stress como resposta a uma ameaça
- Para se familiarizar com as informações básicas sobre a neurobiologia do stress
- Chamar a atenção dos alunos para os efeitos positivos e negativos do stress e para o seu impacto na saúde, no bem-estar e na eficiência psicossocial;
-



Cofinanciado pela
União Europeia



Resultados de aprendizagem:

- Os alunos compreendem a essência do stress e o papel que desempenha na vida humana
- Os alunos aprenderão informações básicas sobre o **sistema** nervoso autónomo
- Os alunos identificam os sinais de stress ao nível das emoções, dos pensamentos, dos sintomas somáticos
- Os alunos são capazes de identificar situações que causam stress

Materiais e ajudas:

1. Folhas de papel A4
2. Lápis de cor, canetas de cor



Curso de ação

Exercício 1 (10 min)

O professor pede aos alunos que desenhem como imaginam o seu stress. Após 5 minutos, o professor pede aos voluntários que mostrem o desenho e o descrevam (o desenho pode ser fixado no quadro com um íman para que todos o possam ver).

Em seguida, o professor resume o exercício, pedindo aos alunos que definam stress com base no que disseram. As respostas são escritas no quadro.

O professor dá uma definição de stress como a resposta natural do corpo a uma variedade de factores

e situações que distorcem o equilíbrio, depois pede aos alunos que digam o que lhes acontece quando estão sob stress.

Quais são os sinais do corpo?

Quais são as emoções?

Que pensamentos lhe vêm à cabeça?

As respostas são escritas no quadro.

Exercício 2.

O professor pede aos alunos que se dividam em grupos de quatro. Cada um deles tem a tarefa de dar exemplos de duas situações diferentes que causam stress diário e uma que pode ser particularmente stressante para uma pessoa muito sensível.

Os representantes dos grupos leem estas situações, o que dá origem a um debate sobre os fatores de stress que são comuns a todos. O professor pergunta aos alunos se as pessoas com hiperatividade estão mais frequentemente sob stress e se o sentem mais intensamente.



O professor explica que o nosso sistema nervoso autónomo, agindo abaixo do nível de consciência, monitoriza continuamente o ambiente para detetar atempadamente potenciais perigos - é a chamada neuroceção, que coloca o sistema nervoso num modo específico. Tudo o que está a acontecer à nossa volta é constantemente avaliado como seguro - perigoso ou com risco de vida.

O sistema nervoso autónomo, independente da nossa vontade, é constituído pelo sistema simpático - e pelo sistema parassimpático.

Tal como os animais, temos duas formas básicas de reagir a uma situação que consideramos ser uma resposta de luta para fugir.

Durante a resposta, a parte simpática (responsável pela mobilização) é ativada.

As hormonas de stress então libertadas destinam-se a assegurar a prontidão do organismo em situações de emergência. As principais são a adrenalina, a noradrenalina e o cortisol.

As hormonas libertadas pelo organismo durante o stress têm um efeito positivo, mas apenas quando o stress dura pouco tempo e, conseqüentemente, quando as hormonas atuam apenas durante um determinado período de tempo e em pequenas quantidades.

Uma vez passado o perigo, o sistema parassimpático entra em ação com a sua parte ventral do nervo vago (responsável, por exemplo, pelo repouso, regeneração, calma, segurança, relações íntimas).

A segunda parte do sistema simpático, o chamado ramo dorsal do nervo vago, é responsável pela sensação extrema de perigo, o congelamento, o último nível de reação a um acontecimento stressante.

O nervo vago, o chamado décimo nervo craniano, tem, portanto, dois ramos, ventral e dorsal, ambos pertencentes à parte parassimpática do sistema nervoso autónomo.



Esta neuroceção, ou seja, o exame do meio envolvente pelo sistema nervoso para verificar se é seguro, ocorre a um nível inconsciente. A neuroceção é uma experiência sem palavras. Antes que o nosso cérebro compreenda o acontecimento e lhe dê sentido, o sistema nervoso autónomo já avaliou a situação (por exemplo, não consigo, não sirvo para nada, estou a fazer tudo mal) e iniciou uma reação (por exemplo, batimentos cardíacos, suores, mãos a tremer, câibras no estômago, fluxo de consciência, dificuldades de concentração, etc.)

Existem, portanto, três níveis de resposta ao stress: a parte ventral do nervo vago, que nos dá uma sensação de relaxamento, de segurança, de envolvimento do público; o sistema simpático (resposta de luta contra o voo, mobilização) e a parte dorsal do nervo vago, que é responsável pela reação de congelamento, de encerramento, de sentimento de desespero e de depressão.

O mais importante é estar consciente do facto de que nenhum destes sistemas é mau, não há nada como uma reação inadequada do corpo. Quanto mais frequente formos a um determinado nível, mais um estado temporário se transforma num estado permanente.

Desregulado, incapaz de inibir as reações defensivas, o sistema nervoso continua a ativar o estado de mobilização (sobre-excitação), isto é, como se tivéssemos carregado no acelerador, ou a imobilização (subestimulação) - um travão de mão puxado, que se traduz em doenças somáticas, dificuldades de relacionamento, perturbações das funções cognitivas e procura contínua de segurança.

Hans Selye, que introduziu o conceito de stress nas ciências da saúde, identifica três fases da resposta ao stress:

Fase I: fase de alerta:

segundos, minutos - stress grave, o corpo mobiliza todas as forças disponíveis (por exemplo, aumento da pressão arterial, aumento da temperatura corporal, transpiração);

Fase II: resistência ou adaptação



minutos, horas - um indivíduo lida bastante bem com os fatores de stress, mas é menos tolerante a estímulos adicionais que anteriormente eram inofensivos (por exemplo, sons, cheiros, sensação de fome);

Esgotamento da fase III

horas, dias, meses - os fatores de stress são demasiado intensos ou longos. As capacidades de defesa perdem-se, o que provoca uma perturbação das funções fisiológicas. Na fase final, podem ocorrer alterações negativas permanentes no organismo.

Exercício 3

Em que fase se encontra?

- Pensaste em algo que te preocupa durante a nossa aula anterior?
- Pensou em algo que teme?

Porque é que as zebras não têm úlceras

Enquanto saboreia a deliciosa erva verde, uma zebra enfrenta uma ameaça. De repente, aparece um leão na planície a atacar a manada. A zebra começa a correr o mais depressa que pode. Consegue escapar. O stress animal é geralmente abrupto e transitório.

Quando o perigo desaparece, a zebra sacode o stress e volta a comer a erva. A zebra não mantém o stress na mente indefinidamente. O stress termina e a zebra volta ao equilíbrio mental.

No entanto, as pessoas não se comportam como zebras. Para além da fase de diagnóstico e resposta à ameaça, muitas vezes não regressamos ao equilíbrio mental e físico. Passamos muito tempo a pensar em potenciais ameaças (não necessariamente reais), a recordar experiências negativas do passado, a fazer previsões, a criticarmo-nos, a prever. Assim, estamos sob stress não só quando surge uma ameaça e na medida necessária para resolver o problema, mas também muito antes e depois dela.



Se a nossa mente e o nosso corpo não se aperceberem de que a ameaça desapareceu, ela não desaparecerá. Quando o stress é um hóspede frequente do nosso corpo, mesmo os acontecimentos positivos ou neutros podem parecer stressantes e esmagadores. O nosso corpo funciona em piloto automático e, de alguma forma, localiza o perigo potencial. Quando vivemos em constante stress, o cérebro cria imagens que nos ameaçam (se eu desligasse o ferro de engomar, amanhã tenho um teste de matemática, ontem falei demais à Anna, o Michał ignora-me totalmente, etc.), apesar de não estarmos em perigo neste momento. A resposta ao stress surge, então, independentemente de precisarmos ou não dela.

No processo de processamento profundo de todas as informações do mundo exterior, bem como do interior do corpo, os especialistas são, como já sabemos, pessoas altamente sensíveis. A observação do ambiente e a análise da informação recebida é uma das **características fundamentais das pessoas com elevada sensibilidade. O seu sistema nervoso sensível acima da média avalia se estão em segurança ou em perigo com uma intensidade ainda maior. A neuroceção das PPS, ou seja, um processo automático e subconsciente que reage a imagens, sons, cheiros, emoções e sinais corporais, é, portanto, extremamente sensível.**

O stress provoca alterações no funcionamento do organismo nas três esferas seguintes:

indicadores fisiológicos: pulso acelerado, midríase, aumento da sudorese, palpitações, tensão muscular dos braços e das pernas, rigidez do pescoço, secura da cavidade oral, aperto na garganta, estimulação psicomotora, sensação alternada de calor e de frio, fluxo de consciência;

indicadores psicológicos: irritação, desconfiança, hostilidade, sentimento de ansiedade indefinido, apatia, depressão, sentimento de solidão, dificuldade em tomar decisões, baixa autoestima;

indicadores comportamentais (alterações do comportamento): aumento da estimulação, tiques nervosos, impulsividade, perda de apetite ou sensação de fome contínua, perturbações do sono (insónias ou aumento da sonolência), acessos súbitos de raiva ou de choro, suscetibilidade a



acidentes, abuso de álcool, tabagismo excessivo, tendência para entrar em conflitos com outras pessoas, falta de satisfação no trabalho, produtividade reduzida)

Conclusão

A vida quotidiana mostra que não podemos evitar o stress. Depende, em grande medida, da forma como lidamos com ele. Deve ficar claro que não é o stress em si, mas a nossa resposta ao mesmo que é prejudicial para nós. Como disse Selye: O stress é o tempero da vida. Não é o stress que nos mata, mas a nossa reação a ele. Para sermos saudáveis e funcionarmos a um nível ótimo, é essencial desenvolver a capacidade de lidar com ele.

Referências

- Dana, D. (2020). *Teoria poliwagalna w psychoterapii*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Dana, D. (2021). *Teoria poliwagalna w praktyce. Zestaw 50 ćwiczeń*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Heszen, I. (2013). *Psychologia stresu*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Ogińska-Bulik, N., Juczyński, Z. (2008). *Osobowość, stres a zdrowie*. Difin.
- Sapolsky, R. M. (2011). *Dlaczego zebry nie mają wrzodów? Psychofizjologia stresu*. Wydawnictwa Naukowe PWN.
- Porges, S. W. (2020). *Teoria poliwagalna*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Rosenberg, S. (2020). *Terapeutyczna moc nerwu błędnego*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.



Cenário 9

Eliminar o stress

Domínio: desenvolvimento de competências de autorregulação

Duração da aula: 45 min.

Grupo-alvo: adolescentes dos 15 aos 18 anos

Sugestões para o professor: O objetivo da aula é apresentar aos alunos diferentes formas de lidar com o stress e chamar a sua atenção para a relação mente-corpo

O stress é um convidado permanente na nossa vida. Não diz respeito apenas à nossa mente, mas também o sentimos no nosso corpo. Em resposta ao teste que se aproxima, ao exame de condução ou ao número de tarefas a realizar num futuro próximo, temos dores de estômago, dores de cabeça, câibras no estômago, o coração bate o mais depressa possível. Para reduzir o stress, temos de compreender o nosso corpo e utilizar a sua sabedoria.

Objetivo da aula:

- Melhorar o conhecimento do fenómeno de tensão com base na teoria polivagal
- Para aprender técnicas de relaxamento
- Melhorar a capacidade de lidar com o stress em situações difíceis

Resultados de aprendizagem:

- Os alunos apercebem-se e refletem sobre situações de stress
- Os alunos identificam os estados autónomos
- Os alunos lidam com situações de stress
- Os alunos atenuam conscientemente os efeitos do stress excessivo



Cofinanciado pela
União Europeia



Materiais e ajudas:

1. Cópia impressa do Anexo 1
2. Cópia impressa do Anexo 2
3. Apresentação



Cofinanciado pela
União Europeia



Curso de ações

O professor lembra aos alunos que o stress é uma reação natural do nosso corpo. É uma parte integrante da vida de uma pessoa, em muitas situações avisa-nos contra o perigo, permitindo a sobrevivência. É esta a sua função evolutiva.

O stress não é uma ameaça em si, mas sim a forma como reagimos a ele. Tal como cada um de nós escolhe o seu estilo de vestuário preferido, os seus pratos preferidos, fazemos o mesmo com os métodos que utilizamos para lidar com o stress. Utilizamos as nossas estratégias favoritas de uma forma mais ou menos consciente.

Exercício 1

O professor divide a turma em grupos mais pequenos. Cada grupo recebe a descrição de uma situação específica (Anexo 1). A sua tarefa é propor estratégias para lidar com a situação stressante.

A melhor estratégia para lidar com situações difíceis está escrita no quadro.

O professor recorda o conceito de "neuroceção" como o nosso sistema de monitorização pessoal, 24 horas por dia, que verifica o ambiente para se certificar de que é seguro. Graças a ele, avaliamos rapidamente os riscos e aceitamos ou abandonamos o desafio. A neuroceção molda cada uma das nossas reações. É muito rápida e incondicional. Antes de o nosso cérebro compreender uma experiência, a neuroceção avisa o sistema nervoso autónomo que inicia uma resposta independente da nossa vontade. Então, o nosso coração começa a bater muito depressa, ficamos vermelhos, suamos, a nossa respiração acelera, as nossas mãos tremem, temos câibras no estômago ou sentimo-nos tontos.

Então, o que é que podemos fazer?



A essência da neuroceção é que, normalmente, não temos consciência de como funciona, mas, na maioria dos casos, temos consciência da reação do nosso próprio corpo. Precisamos de saber como é que o veículo que usamos ao longo da nossa vida funciona realmente.

Todas as nossas experiências diárias são recebidas pelo sistema nervoso autónomo e interpretadas como seguras ou perigosas/ameaçadoras. Isto, por sua vez, desencadeia reações e ativa um determinado estado. Todos os dias, subimos constantemente uma escada: no topo, há um estado seguro e social, no centro há o estado de mobilização, resposta de luta ou fuga, e na base o estado de colapso e imobilização.

A consciência de estarmos num determinado degrau da escada permite dar sentido à resposta do nosso corpo, encontrar as causas que nos levaram até lá e encontrar formas de nos mantermos ou passarmos para outro que nos seja mais benéfico.

Como é que podemos ajudar o nosso corpo a encontrar o equilíbrio?

A parte simpática é o pedal do acelerador, enquanto a parte parassimpática é o travão. Para lidar bem com situações de stress, é preciso ser capaz de conduzir o veículo com os dois pés. Caso contrário, quando se carrega no pedal do acelerador - tem-se um ataque de pânico, quando se carrega nos travões - desmaia-se. Temos acesso à regulação deste mecanismo através da respiração.

Cada inspiração é uma pressão delicada no pedal do acelerador: a tensão arterial aumenta ligeiramente, os brônquios dilatam-se, ficamos ansiosos e mobilizados. Cada expiração é como uma pressão delicada no pedal do travão: o coração abrande e sentimo-nos mais relaxados. A respiração rítmica e sustentada permite beneficiar destas duas opções: carregar um pouco no pedal do acelerador na inspiração e depois carregar um pouco no pedal do travão na expiração.

Exercício 2

Uma pausa para respirar



O professor pede aos alunos que se ponham à vontade. Podem fechar os olhos ou deixá-los abertos. Pede-lhes que sintam os pés a tocar o chão, a entrar em contacto com o chão. Podem imaginar-se como se estivessem a criar raízes que estão naturalmente a entrar no fundo da terra a partir dos seus pés.

O professor lê as seguintes instruções (Anexo 2):

Respiração 1.

1. Relaxar o abdómen.
2. Deixe a sua respiração ser lenta mas profunda.
3. Dê-lhe tempo para encher gradualmente a arca.
4. Aprecie a inspiração sem pressa e sem pressão.
5. Quando sentir que está pronto para a expiração, liberte o ar calmamente.
6. Esvaziar o peito gradualmente, segurar o abdómen suavemente para esvaziar os pulmões.
7. Repetir várias vezes, sem pressa, com calma. UAU!

Respiração 2.

1. Relaxar o abdómen e o peito.
2. Respire e imagine como a onda de ar entra no seu corpo e o preenche por dentro.
3. Observar a respiração durante vários ciclos (cerca de 5), inspirar-expirar, inspirar-expirar, inspirar-expirar.
4. Respire fundo e pare o ar por um momento (o tempo que for necessário).
5. Expire completamente, expulse todo o ar dos pulmões.
6. Quando sentir que está pronto para a expiração, liberte o ar calmamente.
7. Repetir várias vezes, sem pressa, com calma. UAU!

Respiração 3.

1. Relaxar o abdómen e o peito.



2. Respire fundo e imagine como a boa energia passa para o seu corpo e o preenche por dentro.
3. Observar a respiração durante 5 ciclos.
4. Esvaziar o peito gradualmente, segurar o abdómen suavemente para esvaziar os pulmões.
5. Enquanto liberta o ar, diga as palavras: "calma" ou "gratidão" (ou outras que sejam mais adequadas para si).
6. Repetir várias vezes, sem pressa, com calma. UAU!

Respiração 4.

Dedique algum tempo a algumas respirações mais profundas. Em seguida, incline lentamente a cabeça de um lado para o outro, respirando várias vezes mais profundamente em cada inclinação. Calma e lentamente. Não há necessidade de se apressar. Depois, mexa um pouco o corpo, talvez os braços, os pés, os dedos das mãos e dos pés...Respire fundo. Sinta o corpo a mexer-se. UAU!

Todos nós, por vezes, nos sentimos stressados e, depois, inconscientemente, trazemos imagens stressantes. Quando sentimos um stress grave, ou apenas o imaginamos, assemelhamo-nos a um cérebro ansioso que se desliga em busca de ameaças. Quando procuramos ameaças, perdemos tudo o resto. Mesmo os acontecimentos neutros podem gerar em nós imagens e reações de stress.

Adaptar-se ao que está a acontecer à nossa volta, reparando nestes aspetos da realidade que são bons para nós, evita as tendências do nosso cérebro stressado para procurar o que não é bom.

Exercício 3.

O professor lê a seguinte instrução (Anexo 3)

1. Olha à tua volta. Deixa que os teus olhos examinem o que te rodeia. Não te apresses a ver o



que está à tua volta e o que não conseguiste ver antes. Deixem que os vossos olhos escolham uma coisa e fixem-na durante alguns momentos. Desfrutem desse momento. Bravo!

2. Encontre algo de bom à sua volta, algo para que goste de olhar. Deixe que os seus olhos se fixem nessa coisa. Depois, coloque as mãos no abdómen e deixe que a próxima respiração encha os pulmões. Ao expirar o ar, permita que os pulmões se esvaziem completamente. Veja o que sente no seu corpo quando olha para algo realmente bonito. Preste especial atenção às zonas do corpo que estão menos tensas do que outras. Respire fundo. Pare quando precisar. Boa sorte!

3. Procure à sua volta algo que não contribua para o stress. Uma árvore, uma flor, um raio de sol, um animal, uma pessoa, um quadro bonito. Uma vista realmente agradável. Sente que esta rutura afecta o seu corpo? Sinta e veja as partes do corpo que estão bem, onde não sente tensão e ansiedade. Que são simplesmente naturais. Aproveita este momento. Bravo!

4. Esfregar as orelhas - pegamos num lóbulo da orelha entre os dedos e rodamos ligeiramente para a frente e para trás (5 vezes de cada lado). Este movimento, através da vibração da membrana, estimula a zona do cérebro responsável pela redução das hormonas do stress.

Conclusão

As competências de autorregulação proporcionam algo muito valioso - a presença aqui e agora, o envolvimento no presente. A possibilidade de utilizar ferramentas que ajudam a libertar-se do stress dá-nos uma sensação de segurança, que resulta do facto de podermos cuidar melhor de nós próprios. Todas as pessoas têm a capacidade de acalmar o seu cérebro e o seu corpo e são capazes de cuidar de si próprias para se sentirem seguras.

Referências:

Dana, D. (2020). *Teoria poliwagalna w psychoterapii*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Dana, D. (2021). *Teoria poliwagalna w praktyce. Zestaw 50 ćwiczeń*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.



Cofinanciado pela
União Europeia



Rosenberg, S. (2020). *Terapeutyczna moc nerwu błędnego*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego



Anexo 1

Situação 1: Está a preparar-se para o teste/exame de que depende a sua classificação final. Verifica que quanto mais tempo estuda, menos se lembra. Tem a impressão de que não sabe nada. Tem várias ideias na cabeça - não vou conseguir, vou passar a ser a chacota de toda a gente, não sirvo para nada, é melhor desistir e demitir-se.

Estratégia para lidar com o stress:

Situação 2: Está à procura de um emprego de fim de semana para ganhar dinheiro extra. Encontrou uma boa oferta de emprego, mas está paralisado com a ideia de ter uma entrevista com o empregador. Por outro lado, sabe que, se não for trabalhar, não conseguirá realizar o seu sonho. Não quer desistir porque tem medo.

Estratégia para lidar com o stress:

Situação 3: Prometeu ajudar o seu colega em matemática. Infelizmente, acontece que tem demasiadas coisas para fazer e não vai ter tempo suficiente. Não se sente à vontade para o fazer, pois sempre foi uma pessoa em quem se pode confiar. Ao mesmo tempo, sabe que, sem a sua ajuda, o seu colega vai chumbar no semestre e já passou algum tempo desde que prometeu ajudá-lo. Por outro lado, tens de cumprir os teus deveres. O que fazer?

Estratégia para lidar com o stress:

Situação 4: Está a tomar uma decisão sobre o que gostaria de fazer no futuro. Procura informações na Internet e fala com os seus amigos. No entanto, tem a impressão de que isso é



Cofinanciado pela
União Europeia



inútil, porque os seus pais já decidiram por si. Já estás farto das discussões sobre o assunto. No entanto, sabes que a profissão que eles escolheram é totalmente inadequada para ti.

Estratégia para lidar com o stress:



Anexo 2

Técnicas de respiração

Respiração 1.

8. Relaxar o abdómen.
9. Deixe a sua respiração ser lenta mas profunda.
10. Dê-lhe tempo para encher gradualmente a arca.
11. Aprecie a inspiração sem pressa e sem pressão.
12. Quando sentir que está pronto para a expiração, liberte o ar calmamente.
13. Esvaziar o peito gradualmente, segurar o abdómen suavemente para esvaziar os pulmões.
14. Repetir várias vezes, sem pressa, com calma. UAU!

Respiração 2.

8. Relaxar o abdómen e o peito.
9. Respire e imagine como a onda de ar entra no seu corpo e o preenche por dentro.
10. Observar a respiração durante vários ciclos (cerca de 5), inspirar-expirar, inspirar-expirar, inspirar-expirar.
11. Respire fundo e pare o ar por um momento (o tempo que for necessário).
12. Expire completamente, expulse todo o ar dos pulmões.
13. Quando sentir que está pronto para a expiração, liberte o ar calmamente.
14. Repetir várias vezes, sem pressa, com calma. UAU!

Respiração 3.

7. Relaxar o abdómen e o peito.
8. Respire fundo e imagine como a boa energia passa para o seu corpo e o preenche por dentro.
9. Observar a respiração durante 5 ciclos.
10. Esvaziar o peito gradualmente, segurar o abdómen suavemente para esvaziar os pulmões.
11. Enquanto liberta o ar, diga as palavras: "calma" ou "gratidão" (ou outras que sejam mais apropriadas para si).
12. Repetir várias vezes, sem pressa, com calma. UAU!

Respiração 4.

Dedique algum tempo a algumas respirações mais profundas. Em seguida, incline lentamente a cabeça de um lado para o outro, respirando várias vezes mais profundamente em cada inclinação. Calma e lentamente. Não há necessidade de se apressar. Depois, mexa um pouco



Cofinanciado pela
União Europeia



o corpo, talvez os braços, os pés, os dedos das mãos e dos pés... Respire fundo. Sinta o corpo a mexer-se. UAU!



Anexo 3.

Autorregulação.

1. Olhar em redor. Deixe que os seus olhos examinem o que o rodeia. Não te apresses a ver o que está à tua volta e o que não conseguiste ver antes. Deixem que os vossos olhos escolham uma coisa e fixem-na durante alguns momentos. Desfrutem desse momento. Bravo!
2. Encontre algo de bom à sua volta, algo para que goste de olhar. Deixe que os seus olhos se fixem nessa coisa. Depois, coloque as mãos no abdómen e deixe que a próxima respiração encha os pulmões. Ao expirar o ar, permita que os pulmões se esvaziem completamente. Veja o que sente no seu corpo quando olha para algo realmente bonito. Preste especial atenção às zonas do corpo que estão menos tensas do que outras. Respire fundo. Pare quando precisar. Boa sorte!
3. Procure à sua volta algo que não contribua para o stress. Uma árvore, uma flor, um raio de sol, um animal, uma pessoa, um quadro bonito. Uma vista realmente agradável. Sente que esta rutura afecta o seu corpo? Sinta e veja as partes do corpo que estão bem, onde não sente tensão e ansiedade. Que são simplesmente naturais. Aproveita este momento. Bravo!
4. Esfregar as orelhas - pegamos num lóbulo da orelha entre os dedos e rodamos ligeiramente para a frente e para trás (5 vezes de cada lado). Este movimento, através da vibração da membrana, estimula a zona do cérebro responsável pela redução das hormonas do stress.



Cenário 10

Área: Análise do potencial profissional

Duração da aula: 45 min.

Grupo-alvo: adolescentes dos 15 aos 18 anos

Dicas para o professor: O objetivo da aula é desenvolver o autoconhecimento e reforçar a autoestima através da consciência do seu próprio potencial

Quando conseguimos chamar às nossas emoções, sabemos que elas estão enraizadas nas causas que aprendemos a reconhecer e a cuidar, quando sabemos o significado de uma boa comunicação, do respeito pelas necessidades dos outros e da empatia. Desenvolvemos a autoconsciência e utilizamos ferramentas que nos ajudam a sentirmo-nos bem connosco próprios, mesmo em situações difíceis e stressantes. Este é o momento certo para refletir sobre o que gosto e quero fazer para ser um adulto feliz.

Objetivo da aula:

- Analisar o potencial profissional dos alunos;
- Desenvolver o conhecimento e a consciência dos seus próprios talentos e competências;
- Aumentar a autoestima através da aprendizagem do potencial pessoal.

Resultados de aprendizagem:

- Os alunos identificam os seus talentos, interesses e pontos fortes;
- Os alunos organizam informações sobre si próprios;
- Os alunos aprendem a ver o seu potencial;
- Os alunos tiram conclusões sobre a diversidade de capacidades dos seus colegas de turma, com especial destaque para as pessoas altamente sensíveis.



Cofinanciado pela
União Europeia



Materiais e ajudas:

1. Flipchart, quadro
2. Marcadores, giz
3. Cópia impressa dos anexos 1 e 2



Curso de ações

O professor pergunta aos alunos se se conhecem bem a si próprios.

Em seguida, o professor modera o debate sobre a importância de se conhecer a si próprio e o seu potencial (pontos fortes, qualidades, capacidades, gostos) no contexto do planeamento da carreira. Os resultados do debate são anotados no quadro para toda a turma.

O professor pergunta se há alguns alunos que têm uma ideia exata do que vão fazer no futuro. Há alguns alunos que ainda não têm plena consciência disso? O vosso trabalho é um tema próximo ou distante para vocês? Que emoções e pensamentos te vêm à cabeça quando pensas no teu futuro?

Exercício 1.

O professor distribui as fichas de trabalho aos alunos para serem preenchidas (Anexo 1)

O professor incentiva os alunos a fazerem uma autorreflexão, salientando que aprender sobre si próprio é um esforço rentável. Toda a gente tem algumas competências que pode utilizar na sua vida educativa e profissional. Somos diferentes uns dos outros e isso é perfeito, pois há um lugar para todos no mercado de trabalho.

Certas características devem mesmo estar em minoria, como é o caso da alta sensibilidade. As pessoas menos sensíveis do grupo são responsáveis pela ação. As pessoas mais sensíveis informam sobre possíveis riscos, devido à sua capacidade de perceber pormenores e subtilezas. As pessoas mais sensíveis estão empenhadas em planear, prever e avisar, enquanto as menos sensíveis estão empenhadas em agir, de modo que todos se complementam perfeitamente.

De seguida, o professor apresenta o conceito de oito tipos de inteligência de Howard Gardner.

Howard Gardner, psicólogo americano, identificou oito tipos de inteligência: lógico-matemática, linguística, ambiental, musical, espacial, motora, interpessoal e intrapessoal. A



teoria de Gardner parte do princípio de que existem diferentes estilos cognitivos, pelo que há muitas formas individuais de aprender e compreender o mundo.

A ideia principal de Gardner é que cada um de nós possui todos os tipos de inteligência, mas desenvolvemos os seus diferentes graus. Todos estes tipos de inteligência complementam-se uns aos outros e podem ser desenvolvidos através de vários exercícios e estímulos adequados.

Os alunos recebem o questionário (Anexo 2) e preenchem-no seguindo as instruções.

O professor discute os resultados do teste com os alunos e, em seguida, apresenta as descrições dos oito tipos de inteligência.

O professor pede aos alunos que se dividam em grupos de quatro. A sua tarefa é refletir sobre a forma como um determinado tipo de inteligência pode ser desenvolvido e para que profissões é útil.

Referências

Gardner, H. (2002). *Inteligencja wielorakie. Teoria w praktyce*. Wydawnictwo Media Rodzina. Gardner, H. (2006). *Inteligencje wielorakie. Nowe horyzonty w teorii i praktyce*. Wydawnictwo Laurum.



Anexo 1

1. Pense nas suas competências. Considere os seus interesses, o conhecimento de tópicos específicos, o que gosta de fazer. Escreva tudo o que lhe vier à cabeça.
2. Por que é que normalmente é elogiado? De que é que se orgulha?
3. Pense na impressão que dá. O que é que o torna único entre os outros, como é que é recordado?
4. Se não tivesses de te preocupar com dinheiro, qual seria o teu emprego ideal?
5. Do que é que não gostas mais? Que tipo de trabalho é que não poderias exercer de certeza no futuro? Porquê?
6. O que é que gostaria de aprender nos próximos anos? Competências/conhecimentos de que área a desenvolver e adquirir?



Cofinanciado pela
União Europeia



7. Como pode utilizar a sua sensibilidade agora e no futuro?



Anexo 2

Teste de inteligência baseado no modelo MI de Howard Gardner
Atribui a cada tópico a classificação adequada, como se segue:

- 1 - Discordo totalmente
- 2 - Não concordo
- 3 - Concordo
- 4 - Concordo plenamente

| | | |
|-----|---|--|
| 1. | Gosto de me conhecer, de fazer testes psicológicos, etc. | |
| 2. | Sou capaz de tocar um instrumento musical | |
| 3. | Prefiro fazer trabalho físico do que estudar ou refletir | |
| 4. | Muitas vezes "canto" para mim próprio na minha cabeça | |
| 5. | Giro o meu dinheiro de forma razoável e posso planear facilmente as minhas despesas | |
| 6. | Gosto de inventar histórias e contos | |
| 7. | Tenho uma coordenação motora muito boa | |
| 8. | As palavras são importantes para mim | |
| 9. | Gosto de palavras cruzadas, enigmas, <i>scrabble</i> | |
| 10. | Não gosto de ambiguidade, gosto quando alguém diz exatamente o que espera de mim | |
| 11. | Gosto de puzzles e enigmas lógicos e matemáticos semelhantes ao SUDOKU | |



| | | |
|-----|---|--|
| 12. | Gosto de ajudar a resolver discussões entre pessoas, de ser mediador em litígios | |
| 13. | A música é muito importante na minha vida | |
| 14. | Sou persuasivo quando minto (se quiser) | |
| 15. | Gosto e pratico desporto ou/e dança | |
| 16. | Gosto de testes de interesse, testes psicológicos, testes de personalidade e testes de QI | |
| 17. | Irritam-me os comportamentos irracionais e imprevisíveis | |
| 18. | A música influencia os meus sentimentos e emoções | |
| 19. | Sou uma pessoa muito sociável e gosto de passar tempo com outras pessoas | |
| 20. | Gosto de ser exato, sistemático e estar sempre bem preparado | |
| 21. | Os gráficos, as tabelas, os diagramas e as listas são fáceis de compreender | |
| 22. | Sei nadar bem, jogar jogos de equipa | |
| 23. | É fácil lembrar-me de citações, frases, sentenças | |
| 24. | Identificarei sempre os sítios onde estive (apesar da passagem do tempo) | |



| | | |
|-----|--|--|
| 25. | Dou valor a uma grande variedade de estilos e tipos de música, ouço música diferente | |
| 26. | Quando me concentro em algo, tenho tendência para desenhar coisas no papel | |
| 27. | Se eu quisesse, podia manipular as pessoas | |
| 28. | Sou capaz de prever os meus sentimentos e comportamentos em situações específicas | |
| 29. | Sou bem sucedido no trabalho mental - matemática e contabilidade | |
| 30. | Sou capaz de distinguir a maioria dos sons sem saber o que os produz | |
| 31. | Na escola, uma das minhas disciplinas favoritas era/é o polaco. | |
| 32. | Quando resolvo um problema, considero cuidadosamente as consequências da minha ação | |
| 33. | Gosto de debates, conversas e discussões | |
| 34. | Adoro adrenalina, desportos e actividades perigosas | |
| 35. | Dou mais valor aos desportos individuais | |
| 36. | Preocupo-me com o que as pessoas à minha volta sentem | |
| 37. | Há muitos desenhos e fotografias em minha casa | |
| 38. | Posso fazer vários trabalhos manuais e gosto disso | |



| | | |
|-----|--|--|
| | | |
| 39. | Quando estou a fazer alguma coisa, costumo ouvir música | |
| 40. | Lembro-me facilmente de números de telefone ou de matrículas de automóveis | |
| 41. | Costumo definir os meus próprios planos e objetivos para o futuro | |
| 42. | Sou realista (aprendo com a experiência) | |
| 43. | Consigo avaliar facilmente se alguém gosta ou não gosta de mim | |
| 44. | Consigo imaginar a aparência de um objeto (de uma perspetiva/lado diferente) | |
| 45. | Não preciso de utilizar instruções para desembalar e montar móveis | |
| 46. | Tenho facilidade em falar com estranhos | |
| 47. | Aprendo melhor quando pratico - tenho simplesmente de me esforçar | |
| 48. | Quando fecho os olhos, consigo ver imagens claras e distintas | |
| 49. | Posso contar na memória | |
| 50. | Falo frequentemente comigo próprio - na minha cabeça ou na minha mente | |
| 51. | Gostava de música na escola | |



| | | |
|-----|--|--|
| 52. | Quando estou no estrangeiro, posso aprender facilmente as noções básicas de uma língua estrangeira | |
| 53. | Os jogos de equipa são fáceis para mim e gosto de os jogar | |
| 54. | A minha disciplina favorita na escola é a matemática | |
| 55. | Sei sempre qual é o meu estado de espírito | |
| 56. | Conheço os meus pontos fortes e fracos | |
| 57. | Escrevo um diário/jornal/blog | |
| 58. | Percebo a linguagem corporal das outras pessoas | |
| 59. | Sempre gostei / gosto de disciplinas artísticas na escola | |
| 60. | Ler livros dá-me muito prazer | |
| 61. | Leio mapas muito bem | |
| 62. | Acho irritante quando alguém chora e eu não consigo ajudar | |
| 63. | Posso ajudar a resolver discussões e litígios entre outros | |
| 64. | Sempre sonhei em ser músico ou cantor | |
| 65. | Prefiro desportos de equipa | |



| | | |
|-----|--|--|
| 66. | A música põe-me de bom humor | |
| 67. | Nunca me perdi quando estava sozinho num sítio novo | |
| 68. | Quando aprendo coisas novas, é fácil para mim seguir os esquemas | |
| 69. | Gosto de passar o meu tempo sozinho | |
| 70. | Os meus amigos podem sempre recorrer a mim para obter apoio ou conselhos | |



Chave:

| Nome da categoria | Números de perguntas | RESULTADO |
|-------------------|--|-------------------|
| 1 | 5, 10, 11, 17, 20, 29, 32, 40, 49, 54 | Matemático/lógico |
| 2 | 6, 8, 9, 14, 23, 31, 33, 50, 52, 60 | linguística |
| 3 | 2, 4, 13, 18, 25, 30, 39, 51, 64, 66 | musical |
| 4 | 3, 7, 15, 22, 34, 38, 42, 45, 47, 53 | cinestésico |
| 5 | 1, 12, 16, 28, 35, 41, 55, 56, 57, 69 | interpessoal |
| 6 | 19, 27, 36, 43, 46, 58, 62, 63, 65, 70 | intrapessoal |
| 7 | 21, 24, 26, 37, 44, 48, 59, 61, 67, 68 | Visual/espacial |

Referências

H. Gardner, *Inteligência múltipla - teoria e prática*, 2002 Poznań



Cofinanciado pela
União Europeia





Descrição

Inteligência linguística

- Capacidade de utilizar uma língua, padrões e sistemas

Aqueles que preferem o tipo de inteligência linguística:

-Aprender a escrever, a ler e a ditar;

-São sensíveis às palavras, aos seus sons e à modulação da voz;

-Ter a capacidade de transferir informações com precisão, persuadir e introduzir uma atmosfera positiva numa conversa;

-Como poemas, rimas, adivinhas;

-Atribuir grande importância à palavra falada e escrita enquanto aprende, trabalha e interage com os outros;

-Aprender rapidamente os sotaques, assumir as características da forma como os outros falam;

-São bons ouvintes;

-Pode mostrar o domínio do sistema de representação auditiva.

Inteligência matemática e lógica

- Pensamento abstrato, gosto pela precisão, estruturação.

- As pessoas preferem o tipo de inteligência matemática - lógica:

-Facilita a utilização de símbolos e conceitos abstratos;

-Aprender rapidamente na infância conceitos como tempo, lugar, quantidade, número;

-O seu ponto forte é o pensamento dedutivo, o reconhecimento das relações causa-efeito e a estrutura dos fenómenos complexos;



- Utilizam eficazmente o pensamento indutivo, recorrem frequentemente a analogias, tiram boas conclusões a partir de um conjunto incompleto de informações e têm facilidade em criar modelos;
- Ter capacidades matemáticas, como resolver enigmas lógicos.

Pessoas que preferem o tipo de inteligência visual e espacial:

- Ter uma boa coordenação dos movimentos;
- Possuem capacidades de desenho, são capazes de construir objetos tridimensionais;
- São capazes de reproduzir imagens e objetos na sua memória;
- Aprender rapidamente as regras de funcionamento das máquinas e dos aparelhos mecânicos;

Inteligência musical

- Sentido do ritmo, sensibilidade emocional.

Aqueles que preferem o tipo de inteligência musical:

- Distinguir e experimentar frequentemente sistemas de som;
- São capazes de distinguir o som de diferentes instrumentos;
- O clima da música que está a ser ouvida influencia o seu estado de espírito;
- Gostar de música e de improvisação musical;
- Sentir o ritmo e reagir ao som dançando, batendo os pés ritmicamente, escrevendo as letras;
- Estão interessados em sensibilizar para a música.



Inteligência interpessoal

- Desenvolvem facilmente relações com os outros, demonstram capacidades de negociação e são comunicativos.

As pessoas preferem este tipo de inteligência interpessoal:

- Utilizar eficazmente a comunicação verbal e não verbal;
- São capazes de ver diferentes perspetivas e interesses de diferentes partes;
- Estabelecer bons contactos com pessoas de diferentes origens;
- Compreender os pensamentos, sentimentos e motivos do comportamento das outras pessoas;
- São bons ouvintes, dispostos a conhecer e a ajudar outras pessoas;
- É capaz de influenciar eficazmente o comportamento dos outros;
- Gosta de trabalhar em equipa.

Inteligência intrapessoal

- Demonstram um elevado nível de auto-consciência, uma imagem pessoal positiva e auto-motivação.

Aqueles que preferem o tipo de inteligência intrapessoal:

- Ter uma elevada consciência dos seus pensamentos, sentimentos e motivos comportamentais;
- Gostar de "filosofia" e procurar a "sensibilidade da vida";

Esforçam-se por criar as suas vidas de acordo com os seus próprios valores e padrões;

- O desenvolvimento pessoal é importante para eles;
- Gosto de ler;



Cofinanciado pela
União Europeia



-Dedicar muito tempo ao pensamento e à reflexão.

Inteligência cinestésica

- Têm capacidades manuais, preferem o tato, demonstram uma boa coordenação visual e motora e uma boa organização do espaço, bem como um bom sentido de oportunidade.

Pessoas que preferem o tipo de inteligência cinestésica:

-Preferem a receção das sensações através do toque, do movimento, do contacto físico;

-Aprender através da ação, da conceção de modelos, de aulas práticas, de excursões, etc;

-Demonstrar uma boa coordenação visual e motora, agilidade, equilíbrio e bom sentido de oportunidade;

-Assegurar o bem-estar físico e o desenvolvimento;

-Raramente ficam parados.



Bibliografia

- Aron, E. N., Aron, A., & Davies, K. M. (2005). Adult Shyness: The Interaction of Temperamental Sensitivity and an Adverse Childhood Environment. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 31(2), 181-197. <https://doi.org/10.1177/0146167204271419>
- Aron, Elaine N. (2002). *The Highly Sensitive Child (A Criança Altamente Sensível): Helping Our Children Thrive When The World Overwhelms Them [Ajudando nossos filhos a prosperar quando o mundo os sobrecarrega]*. New York City: Harmony.
- Aron, Elaine N., & Aron, A. (1997). Sensibilidade de processamento sensorial e sua relação com introversão e emocionalidade. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73(2), 345-368. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.73.2.345>
- Aron, Elaine N., Aron, A., & Jagiellowicz, J. (2012). Sensibilidade de processamento sensorial: Uma revisão à luz da evolução da responsividade biológica. *Personality and Social Psychology Review*, 16(3), 262-282. <https://doi.org/10.1177/1088868311434213>
- Baryła-Matejczuk, M., Artymiak, M., Ferrer-Cascales, R., Albaladejo-Blázquez, N., Ruiz-Robledillo, N., Sánchez-SanSegundo, M., ... Betancort, M. (2021). *Questionário sobre Sensibilidade de Processamento Sensorial em Crianças. Manual de Aplicação, Correção e Interpretação do Questionário*. (U. D'Alacant, Ed.). Alicante. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10045/120370>
- Baryła-Matejczuk, Monika, Artymiak, M., Ferrer-Cascales, R., & Betancort, M. (2020). A Criança Altamente Sensível como um desafio para a educação - introdução ao conceito. *QUESTÕES EM EDUCAÇÃO PRECOCE*, 1(48), 51-62. <https://doi.org/10.26881/pwe.2020.48.05>
- Baryła-Matejczuk, Monika, Fabiani, M., & Ferrer-Cascales, R. (2021). *Apoiando o desenvolvimento de crianças altamente sensíveis*. (Monika Baryła-Matejczuk, M. Fabiani, & R. Ferrer-Cascales, Eds.), *Apoiando o desenvolvimento de crianças altamente sensíveis*. Editora Innovatio Press.



- Boyce, W. T., & Ellis, B. J. (2005). Biological sensitivity to context : I . Uma teoria evolutivo-desenvolvimental das origens e funções da reatividade ao stress. *Development and Psychopathology*, 17(2), 271-301. <https://doi.org/10.1017/s0954579405050145>
- Ellis, B. J., Essex, M. J., & Boyce, W. T. (2005). Biological sensitivity to context : II . Explorações empíricas de uma teoria evolutiva do desenvolvimento. *Development and Psychopathology*, 17, 303-328. <https://doi.org/10.10170S0954579405050157>
- Lionetti, F., Aron, A., Aron, E. N., Burns, G. L., Jagiellowicz, J., & Pluess, M. (2018). Dentes-de-leão, tulipas e orquídeas: Evidências para a existência de indivíduos de baixa sensibilidade, média sensibilidade e alta sensibilidade. *Psiquiatria Translacional*, 8(1), 24. <https://doi.org/10.1038/s41398-017-0090-6>
- Pluess, M. (2015). Diferenças individuais na sensibilidade ambiental. *Child Development Perspectives*, 9(3), 138-143. <https://doi.org/10.1111/cdep.12120>
- Pluess, M. (2017). Sensibilidade à Vantagem: Sensibilidade ambiental a experiências positivas em função de diferenças genéticas. *Journal of Personality*, 85(1). <https://doi.org/10.1111/jopy.12218>
- Pluess, M., Assary, E., Lionetti, F., Lester, K. J., Krapohl, E., Aron, E. N., & Aron, A. (2018). Sensibilidade ambiental em crianças: Desenvolvimento da escala infantil altamente sensível e identificação de grupos de sensibilidade. *Psicologia do Desenvolvimento*, 54(1), 51-70. <https://doi.org/10.1037/dev0000406>
- Pluess, M., & Belsky, J. (2013). Sensibilidade de vantagem: Diferenças individuais em resposta a experiências positivas. *Psychological Bulletin*, 139(4), 901-916. <https://doi.org/10.1037/a0030196>





Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



PROJECTO:

PRO-MOÇÃO. Gestão sensível da carreira

Convite: EACEA/34/2019: Inclusão social e valores comuns: o contributo no domínio da educação e da formação, número de projeto: 621491-EPP-1-2020-1-PL-EPPKA3-IPI-SOC-IN

TÍTULO DO DOCUMENTO:

**Prestação 4.3: Materiais de apoio para conselheiros de EFP:
exemplos de exercícios, parte 2 - cenários de grupo**

VERSÃO INGLESA

Autores: Karolina Lalka-Sobczuk, Monika Baryła-Matejczuk

Parceiro: Universidade WSEI





Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



Cenário 1.

Alta sensibilidade, ou seja, o que significa

exatamente? Área: Compreender a
sensibilidade temperamental **Duração da aula:**

45 min.

Grupo-alvo: adolescentes dos 15 aos 18 anos

Sugestões para o professor: O objetivo da aula é familiarizar os alunos com o conceito de pessoa altamente sensível e com os traços específicos (característicos) das pessoas altamente sensíveis. O conhecimento do modo como a alta sensibilidade se manifesta nas actividades quotidianas permite apresentar as suas diferentes dimensões de uma forma acessível aos jovens, ou seja, permite-lhes compreender o que significa realmente a alta sensibilidade.

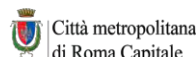
O professor incentiva os alunos a refletir sobre se os aspectos apresentados da alta sensibilidade lhes parecem familiares, se conseguem encontrar estas características em si próprios, nos seus familiares próximos, conhecidos ou parceiros. No entanto, deve ser sublinhado que as pessoas altamente sensíveis constituem cerca de 15-20% da população total, havendo normalmente 1-3 alunos altamente sensíveis na sala de aula. Um número semelhante pode referir-se a indivíduos com sensibilidade moderada. Além disso, pode assumir-se que todos são por vezes muito sensíveis - foi o tempo de pandemia, o ensino à distância e o isolamento social que, para um grande número de pessoas, revelaram a sua sensibilidade. Na maior parte das pessoas, um aspeto de sensibilidade é, portanto, perceptível em determinadas situações. Tendo em conta o que precede, o conhecimento da alta sensibilidade é valioso para todos, permitindo-lhes aprender mais sobre si próprios e compreender os seus pensamentos, emoções e comportamentos.

Objetivo da aula:

- Familiarizar-se com as informações sobre a alta sensibilidade,
- Compreender as diferenças entre as pessoas em termos de estimulação do sistema nervoso,
- Fornecer alguns conhecimentos básicos sobre as características das pessoas altamente sensíveis,
- Encorajar uma autorreflexão profunda.

Resultados de aprendizagem:

- Os adolescentes conhecem o nível de estimulação do sistema nervoso e compreendem o seu impacto no comportamento humano;
- Os adolescentes compreendem que a sensibilidade ao processamento sensorial não é uma perturbação nem um defeito. Eles sabem que se trata de uma característica biologicamente dependente, enraizada no sistema nervoso.



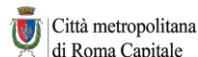


Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



- Os adolescentes sabem que, por vezes, toda a gente está demasiado estimulada e sobrecarregada. Aprendem a auto-observação.

2



Este projeto foi financiado com o apoio da Comissão Europeia. "PRO -MOTION. Gestão sensível da carreira" 621491-EPP-1-2020-1-PL-EPPKA3-IPi-SOC-IN Esta publicação reflecte apenas as opiniões do autor, não podendo a Comissão ser responsabilizada por qualquer utilização que possa ser feita da informação nela contida.



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



- Os adolescentes adquirem conhecimentos sobre o limiar de estimulação ótimo de um HSP e de um não-HSP.
- Os adolescentes vêem o potencial da sensibilidade.

Materiais e ajudas:

1. Cópia impressa do Anexo 1
2. Cópia impressa do Anexo 2
3. Apresentação

Primeira parte

O professor inicia a aula com o seguinte exercício:

Exercício 1 (5-10 min)

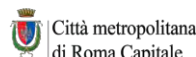
O professor pergunta os alunos que formar grupos de quatro. A sua tarefa é completar as frases (Anexo 1) com qualquer número possível de definições que lhes venham à cabeça.

O representante de cada grupo lê as frases completadas pelo grupo. O professor (ou o aluno) escreve as propostas no flipchart/quadro. Segue-se um debate moderado pelo professor sobre as definições recorrentes de sensibilidade e os traços característicos das pessoas sensíveis.

Segunda parte

Com base nas apresentações.

O professor explica que a sensibilidade ao processamento sensorial é um traço que se refere a diferenças interpessoais na sensibilidade ambiental. É uma característica temperamental hereditária, intimamente ligada ao nosso sistema nervoso. Existem diferenças de sensibilidade tanto no mundo humano como no mundo animal. Isto significa que algumas pessoas são mais sensíveis do que outras. As pessoas cuja sensibilidade ao processamento sensorial é elevada são as pessoas altamente sensíveis (PSA), ou seja, aquelas que reagem mais intensamente a tudo o que as rodeia, prestando maior atenção a muitos pormenores. A estrutura do sistema nervoso das pessoas altamente sensíveis permite, por exemplo, ver os mais pequenos detalhes do ambiente, bem como



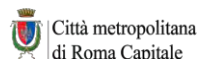


Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



reconhecer o estado de espírito das outras pessoas. O professor refere que uma grande quantidade de informação adquirida e analisada é muitas vezes cansativa.

3



Este projeto foi financiado com o apoio da Comissão Europeia. "PRO -MOTION. Gestão sensível da carreira" 621491-EPP-1-2020-1-PL-EPPKA3-IPI-SOC-IN Esta publicação reflecte apenas as opiniões do autor, não podendo a Comissão ser responsabilizada por qualquer utilização que possa ser feita da informação nela contida.



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



O professor pergunta aos alunos: Porque é que acham que isso acontece?

O professor introduz o conceito de limiar de estimulação e explica aos alunos que, independentemente do facto de os seres humanos serem ou não muito sensíveis, sentem-se melhor quando o seu sistema nervoso é moderadamente estimulado. A falta de estimulação torna os seres humanos aborrecidos, entediados e ineficazes. Uma estimulação demasiado forte torna as pessoas stressadas, nervosas e propensas a perder o controlo sobre si próprias. O nível de estimulação desejado, dito ótimo, situa-se algures no meio.

O professor pergunta aos alunos se, na sua opinião, o nível ótimo de estimulação significa a mesma coisa para todos.

Exercício 2 (5-10 min)

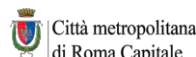
O professor distribui cartões de perguntas (Anexo 2) aos alunos e lê as instruções:

Leia atentamente as perguntas que se seguem e tente responder-lhes tendo em conta o último mês da sua vida. Entre parênteses, encontram-se diferentes exemplos de reacções de pessoas, que podem ser semelhantes às suas, ou você pode reagir de uma forma completamente diferente. Não há respostas boas e más. O que importa é a sua experiência individual.

Após o tempo de trabalho individual, o professor pergunta se alguém gostaria de partilhar as suas reflexões. Independentemente do facto de haver voluntários ou de os alunos preferirem deixar a informação para si próprios, deve ser sublinhado que o objetivo do exercício era, em primeiro lugar, encorajá-los a identificar situações em que não nos sentimos bem porque o nosso limiar de estimulação foi ultrapassado.

Voltando ao conceito de alta sensibilidade, o professor explica aos alunos que as PSS têm um limiar de estimulação baixo, ou seja, não precisam de muito para atingir o nível ótimo. Por outro lado, o que a maioria das pessoas considera altamente estimulante é insuportável para os altamente sensíveis. O maior preço da sensibilidade é, portanto, uma sobrecarga bastante rápida do sistema nervoso. Cada um de nós tem uma capacidade limitada de receber informações e estímulos, experimentamos a sobrecarga, a sobre-estimulação e a sobrecarga no momento em que são ultrapassados. Sem dúvida, os muito sensíveis atingem este ponto mais rapidamente do que os outros.

A alta sensibilidade caracteriza-se por uma maior atenção aos pormenores, um processamento mais



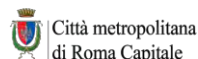


Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



preciso da informação, a ligação dos factos e a utilização deste conhecimento para fazer melhores previsões futuras. A

4



Este projeto foi financiado com o apoio da Comissão Europeia. "PRO -MOTION. Gestão sensível da carreira" 621491-EPP-1-2020-1-PL-EPPKA3-IPI-SOC-IN Esta publicação reflecte apenas as opiniões do autor, não podendo a Comissão ser responsabilizada por qualquer utilização que possa ser feita da informação nela contida.



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



Os altamente sensíveis estão também bem cientes da atmosfera entre as pessoas, dos seus sentimentos e da relação entre elas. Pode ser comparado a um presente que traz benefícios, mas que noutra altura é visto como um esforço extra que simplesmente não é pago.

Resumo:

O professor conclui que a alta sensibilidade é comumente designada por hipersensibilidade, hipersensibilidade excessiva, lacrimejar, impotência perante a vida, agitação, tendência para o stress, delicadeza, timidez, medo, emotividade, empatia (outros termos mais frequentemente dados pelos alunos). O professor sublinha, no entanto, que alguns destes traços correspondem a certas dimensões da alta sensibilidade, mas alguns deles são vistos como rótulos prejudiciais.

Independentemente de sermos ou não uma pessoa com elevada capacidade de resposta, ninguém gosta de demasiada estimulação. Sentimo-nos como se as coisas estivessem fora do nosso controlo, não conseguimos reunir pensamentos, estamos cansados, irritados e fartos. É importante aprender a reconhecer quando atingimos o nosso nível ótimo de estimulação necessário para ter o melhor desempenho e conhecer as formas de o manter.

Riscos e recomendações

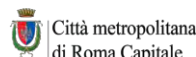
Devido à grande quantidade de material a ser abordado em 45 minutos, recomenda-se que o tópico seja continuado na aula seguinte e/ou que o Anexo 2 seja distribuído aos alunos para ser preenchido em casa e discutido na aula seguinte.

Referências

Aron, E.N. (2017). *Wysoko wrażliwi. Jak funkcjonować w świecie, który nas przytłacza*. Wydawnictwo Feeria.

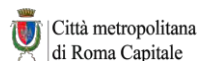
Aron, E.N. (2017). *Wysoko wrażliwe dziecko. Jak zrozumieć dziecko i pomóc mu żyć w przytłaczającym świecie?* Wydawnictwo Feeria.

Aron, E.N. (2020). *Naucz się kochać wysoką wrażliwość Ćwiczenia*. Descrição da Feeria





Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



Este projeto foi financiado com o apoio da Comissão Europeia. "PRO -MOTION. Gestão sensível da carreira" 621491-EPP-1-2020-1-PL-EPPKA3-IPI-SOC-IN Esta publicação reflecte apenas as opiniões do autor, não podendo a Comissão ser responsabilizada por qualquer utilização que possa ser feita da informação nela contida.



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



Baryła-Matejczuk, M. (2021). *Wspieranie rozwoju dzieci wysoko wrażliwych*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji. ISBN 978-83-959429-9-0

Jagiellowicz, J., Zarinafsar, S., e Acevedo, B.P. (2020). Resultados sociais e de saúde em pessoas altamente sensíveis. Em B. P. Acevedo (red.). *O Cérebro Altamente Sensível. Investigação, Avaliação e Tratamento da Sensibilidade do Processamento Sensorial* (s. 75-107).

Stallard, P. (2021). *Czujesz tak jak myślisz*. Zysk i S-ka.



Anexo 1

1. A alta sensibilidade é...
2. Uma pessoa muito sensível é alguém que...
3. Se a sensibilidade fosse um animal, seria...
4. Se a sensibilidade fosse uma cor, seria...
5. Se a sensibilidade fosse uma flor, seria...
6. Se a sensibilidade fosse uma personagem de filme/desenho animado, seria...
7. Se a sensibilidade fosse uma figura de livro/quadrinhos, seria...



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

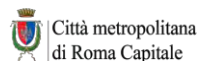


Anexo 2.

1. Lembre-se de quando sentiu que era demasiado e que o que estava a acontecer, tanto fora como dentro de si, era avassalador. Descreve-o em poucas palavras.
2. Em que circunstâncias se sentiu cansado da frequência e/ou intensidade dos estímulos emergentes (gostos, sons, cheiros, imagens, pensamentos, informações, acontecimentos)? Diga-os.
3. Como é que o seu corpo reagiu nessa altura? (tonturas, dores de cabeça; sufocações, batimentos cardíacos acelerados, dores no peito, náuseas, aperto no estômago, diarreia, etc...);
4. O que é que acha? (é demasiado, estou perdido, quero fugir daqui, estou confuso...);
5. O que é que sentiu? (Sinto-me inquieto, estou sobrecarregado, cansado, irritado, estou a perder o controlo de mim próprio, vou perder o controlo num instante, vou explodir...);
6. Como é que se comportou? (Não era capaz de me concentrar, perdia facilmente a calma, dizia coisas más aos outros, chorava...)



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



Este projeto foi financiado com o apoio da Comissão Europeia. "PRO -MOTION. Gestão sensível da carreira" 621491-EPP-1-2020-1-PL-EPPKA3-IPI-SOC-IN Esta publicação reflecte apenas as opiniões do autor, não podendo a Comissão ser responsabilizada por qualquer utilização que possa ser feita da informação nela contida.



Cenário 2.

Área: Alargar a visão

Duração da aula: 45 min.

Grupo-alvo: adolescentes dos 15 aos 18 anos

Conselhos para o professor: O objetivo da aula é sensibilizar os alunos para a alta sensibilidade, caracterizando os quatro traços-chave das pessoas altamente sensíveis incluídos no acrónimo DOES. A apresentação e discussão de cada uma das quatro dimensões da alta sensibilidade e a referência ao funcionamento diário ajudarão a compreender os benefícios de ter esta característica. Os alunos também ficarão cientes de que alguns aspectos da alta sensibilidade podem ser um fardo ou mesmo um obstáculo na vida.

Vale a pena sublinhar que é perfeitamente natural que muitas características tenham "duas faces da moeda", tudo depende das circunstâncias em que as pessoas se encontram e se estão conscientes dos seus pontos fortes e fracos. O professor incentiva os alunos a compreenderem melhor os traços característicos das pessoas altamente sensíveis e a tentarem fazer referência a si próprios e aos seus familiares, amigos e parceiros. Esta análise pode ser uma oportunidade para refletir sobre os seus pensamentos, emoções e reações, que nem sempre são compreensíveis. O conhecimento das causas do comportamento humano leva ao auto-conhecimento e à aceitação.

Objetivo da aula:

- Familiarizar-se com os quatro traços básicos da pessoa altamente sensível (acrónimo DOES)
- Estimular a curiosidade cognitiva para aprender sobre si próprio e sobre os outros.
- Para compreender melhor a si próprio e o mundo que o rodeia.
- Identificar os aspectos positivos da alta sensibilidade e o seu potencial.
- Para construir uma imagem positiva de si próprio

Resultados de aprendizagem:

- Os adolescentes conhecem e compreendem os traços característicos das pessoas muito sensíveis;
- Os adolescentes compreendem que a sensibilidade elevada não é uma disfunção ou uma perturbação;
- Os adolescentes fazem uma autorreflexão.
- Os adolescentes aprendem a aceitar-se a si próprios, compreendendo que todas as pessoas têm características que podem ser desejáveis nalgumas circunstâncias e tornar-se pesadas noutras.

Materiais e ajudas:

4. Cópia impressa do Anexo 1



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



5. Apresentação

Parte I

Com base em apresentações

O professor apresenta o tema da sensibilidade elevada aos alunos, fornecendo as informações mais importantes sobre o assunto e, em seguida, pergunta aos alunos o que se lembram sobre a sensibilidade elevada.

Depois disso, o professor faz um breve resumo e relembra que se trata de uma característica inata e hereditária que ocorre em cerca de 15-30% da população. Os homens herdam esta característica tão frequentemente como as mulheres. Devido ao facto de os sistemas nervosos sensíveis serem bastante comuns e poderem ser encontrados em pessoas de diferentes raças e em populações de outras espécies, não podem ser uma doença ou um erro genético. A existência de uma sensibilidade elevada tem uma justificação, sobre a qual tentaremos obter mais informações.

O professor explica que o conceito de pessoa altamente sensível foi introduzido por Elaine Aron. Para compreender como funcionam as pessoas altamente sensíveis, é necessário compreender melhor o próprio conceito. Elaine Aron utilizou o acrónimo DOES para apresentar claramente as principais características das pessoas altamente sensíveis. Atribuiu a cada uma das letras os comportamentos que indicam diferentes características de alta sensibilidade.

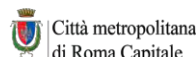
D - profundidade de processamento,

O - sobre-estimulação,

E - reatividade emocional e empatia, S

- sensibilidade às sutilezas.

A profundidade do processamento é uma tendência para continuar a processar a informação. As pessoas altamente sensíveis procuram uma relação entre o que percebem, experimentam num momento específico, entre o passado e todas as situações semelhantes. As PSS têm a capacidade de recordar e analisar muitos pormenores, prestando atenção ao que não é óbvio. Algumas informações e emoções são "atrasadas" nas PSS, o que resulta numa aprendizagem mais eficaz da própria experiência, repetidamente sujeita a tratamento mental. Esta atividade, que pode ser expressa numa tomada de decisão lenta, conduz a uma análise mais profunda e a conclusões bem ponderadas. É também seguida de perguntas profundas e provocadoras ou de uma reflexão sobre muitos aspectos da vida. A profundidade do processamento exprime-se em características como a



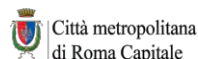


Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



atenção aos outros, a consciência das acções empreendidas, a intensidade da experiência. Está também associada a sonhos mais vívidos, a uma imaginação mais rica, a um sentido de humor espirituoso.

10



Este projeto foi financiado com o apoio da Comissão Europeia. "PRO -MOTION. Gestão sensível da carreira" 621491-EPP-1-2020-1-PL-EPPKA3-IP1-SOC-IN Esta publicação reflecte apenas as opiniões do autor, não podendo a Comissão ser responsabilizada por qualquer utilização que possa ser feita da informação nela contida.



Devido à facilidade de estimulação, reconhecimento e análise de tantos pormenores, as pessoas com SPH cansam-se e ficam sobrecarregadas mais facilmente. As pessoas com altas habilidades são frequentemente estimuladas com incentivos, o que é um desconforto. Sentem-se mal e têm um desempenho inferior em diferentes situações quando há muita coisa a acontecer. Não gostam de atuar sob a pressão do tempo enquanto estão a ser observados pelos outros.

Reatividade emocional e empatia. As pessoas altamente sensíveis lêem bem as emoções dos outros e estão atentas ao seu estado de espírito. Caracterizam-se por uma elevada empatia e compaixão, o que faz com que seja agradável estar na sua companhia. As PSS absorvem os estados de espírito das pessoas como uma esponja. No entanto, a reatividade emocional das pessoas sensíveis significa que as emoções vividas são processadas mais intensamente e durante muito mais tempo, o que pode levar a uma sobrecarga. Tendem também a sofrer mais stress. Nem sempre é possível distinguir as emoções "absorvidas" dos outros dos seus próprios sentimentos. A reatividade emocional não é apenas uma intensificação de emoções desagradáveis, como a raiva ou o medo, mas também de emoções agradáveis.

Sensibilidade às subtilezas. As pessoas altamente sensíveis vêem os pormenores e as subtilezas. Registam as nuances que os outros não vêem. Têm frequentemente um sentido estético bem desenvolvido e ver a beleza deixa-as felizes.

O professor pergunta aos alunos: Têm alguma das características acima mencionadas e gostariam de dizer algo sobre isso? Ou vêem-nas em alguns dos vossos amigos ou familiares? Os alunos respondem, mas quando não estão dispostos a falar, deixam reflexões para si próprios.

Exercício 1 (7-10 min.)

O professor pede aos alunos que formem grupos de quatro e distribui cartões com instruções (Anexo 1). A tarefa de cada grupo é descrever duas situações de acordo com as instruções dadas no anexo. Um representante de cada grupo lê as respostas. A discussão é moderada pelo professor, com especial atenção para o facto de, tal como no caso da alta sensibilidade, muitas características terem "duas faces da moeda", tudo dependendo das circunstâncias em que nos encontramos.

O professor apresenta um contexto cultural de grande sensibilidade e salienta que, nalgumas culturas, por exemplo, na China, os alunos tímidos e sensíveis são dos mais respeitados e amados. O Canadá é o oposto. Os representantes de culturas expansionistas tendem a valorizar pessoas mentalmente resistentes, que assumem riscos e que estão dispostas a trabalhar durante muitas horas. O esforço generalizado para reduzir os custos a fim de aumentar a competitividade significa que, em muitas áreas, aqueles que são capazes de trabalhar longos períodos de tempo sob pressão, muitas vezes em condições difíceis, são mais valorizados.

Por outro lado, há muitos domínios em que as características das pessoas altamente sensíveis podem ser muito úteis ou mesmo insubstituíveis, como a capacidade de perceber e evitar erros, a consciência, a precisão dos movimentos, a boa memória, a aprendizagem de coisas diferentes quando surge a oportunidade.

Todas as pessoas têm algumas competências, capacidades e talentos que podem utilizar em

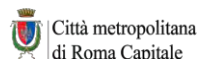


Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



diferentes áreas da vida. Muitas características, por um lado, podem ser muito úteis, mas, por outro lado, podem perturbar a nossa vida pessoal e profissional. Já mencionámos este aspeto quando analisámos as características do acrónimo DOES.

11



Este projeto foi financiado com o apoio da Comissão Europeia. "PRO -MOTION. Gestão sensível da carreira" 621491-EPP-1-2020-1-PL-EPPKA3-IPI-SOC-IN Esta publicação reflecte apenas as opiniões do autor, não podendo a Comissão ser responsabilizada por qualquer utilização que possa ser feita da informação nela contida.



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



O professor pergunta aos alunos: Pensem numa característica que tenham e que possa ser considerada simultaneamente como a vossa força e a vossa fraqueza. Os exemplos dados são escritos no quadro ou flipchart, incentivando o debate livre.

Conclusão

Em muitas situações, a sensibilidade é uma vantagem e pode servir múltiplos objectivos. Por outro lado, pode tornar-se um fardo em determinadas circunstâncias e dificultar a execução dos planos. Isto é perfeitamente natural.

Deve sublinhar-se que as pessoas que não têm as características de uma PHS também têm tendência para serem sensíveis, uma vez que se trata de um traço num determinado continuum. As pessoas altamente sensíveis encontram-se simplesmente num dos seus extremos.

A consciência das características próprias, incluindo as das pessoas altamente sensíveis, é o primeiro passo para um melhor funcionamento a diferentes níveis. Ao sabermos o que gostamos, em que somos bons, como reagimos a diferentes situações, em que locais e circunstâncias nos sentimos bem, podemos tomar as melhores decisões para nós, incluindo as educativas e profissionais. Ao mesmo tempo, este conhecimento permitirá identificar as áreas em que temos um desempenho inferior ou em que não nos conseguimos encontrar.

Talvez decidamos que queremos fazer um esforço consciente sobre as nossas competências pessoais e profissionais para podermos atingir os objectivos assumidos. É, sem dúvida, uma forma de descobrir o potencial pessoal, tanto dos que são HSPs como dos que funcionam de forma típica.

Referências

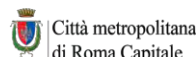
Aron, E.N. (2002). *The Highly Sensitive Child (A Criança Altamente Sensível): Ajudando nossos filhos a prosperar quando o mundo os sobrecarrega*. Harmony.

Aron, E.N. (2017). *Wysoko wrażliwi. Jak funkcjonować w świecie, który nas przytłacza*. Wydawnictwo Feeria.

Aron, E.N. (2017). *Wysoko wrażliwe dziecko. Jak zrozumieć dziecko i pomóc mu żyć w przytłaczającym świecie?* Wydawnictwo Feeria.

Aron, E.N. (2020). *Naucz się kochać wysoką wrażliwość Ćwiczenia*. Wydawnictwo Feeria.

Baryła-Matejczuk, M. (2021). *Wspieranie rozwoju dzieci wysoko wrażliwych*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji. ISBN 978-83-959429-9-0

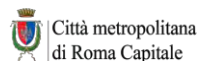




Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



12



Este projeto foi financiado com o apoio da Comissão Europeia. "PRO -MOTION. Gestão sensível da carreira" 621491-EPP-1-2020-1-PL-EPPKA3-IPI-SOC-IN Esta publicação reflecte apenas as opiniões do autor, não podendo a Comissão ser responsabilizada por qualquer utilização que possa ser feita da informação nela contida.



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



Anexo 1

1. Selecciona uma característica das pessoas altamente sensíveis e descreva uma situação em que essa característica possa ser muito útil e necessária.
2. Pense um pouco e descreva uma situação em que a mesma característica possa ser um obstáculo ou um inconveniente.



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



Cenário 3.

As minhas competências

emocionais **Área:** Competência

emocional **Duração da aula:** 45

min.

Grupo-alvo: adolescentes dos 15 aos 18 anos

Conselhos para o professor: O objetivo da aula é sensibilizar os adolescentes para o valor e os benefícios do processo de autodescoberta.

O professor incentiva os alunos a fazerem um esforço de desenvolvimento pessoal, chamando a atenção para o seu significado na vida pessoal e profissional.

Dá aos alunos a oportunidade de verificar, através de um pequeno teste, se são altamente sensíveis e em que dimensões a sua sensibilidade é demonstrada, sublinhando o facto de que cada um tem o seu lugar no continuum da sensibilidade.

O professor sensibiliza os alunos para o facto de que o conhecimento sobre nós próprios é um pré-requisito para funcionarmos da melhor forma no mundo, para estabelecermos boas relações com os outros, para seguirmos os nossos planos e para atingirmos os nossos objectivos.

Objetivo da aula:

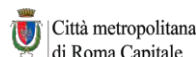
- Familiarizar os alunos com a questão da inteligência emocional,
- Destacar a importância da inteligência emocional na vida pessoal, educativa e profissional,
- Incentivar os adolescentes a refletir sobre as suas competências emocionais e as oportunidades para o seu desenvolvimento.

Resultados de aprendizagem:

- Os alunos verificam por si próprios se têm traços característicos de pessoas muito sensíveis,
- Os alunos são capazes de identificar as funções cognitivas das emoções,
- Os alunos compreendem o conceito de empatia e o seu papel na comunicação interpessoal,
- Os alunos aprendem a aceitar-se a si próprios, compreendendo que todas as pessoas têm características que podem ser desejáveis nalgumas circunstâncias, mas que noutras se tornam um obstáculo.

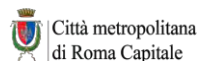
Materiais e ajudas:

6. Cópias impressas do Anexo 1





Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



Este projeto foi financiado com o apoio da Comissão Europeia. "PRO -MOTION. Gestão sensível da carreira" 621491-EPP-1-2020-1-PL-EPPKA3-IPI-SOC-IN Esta publicação reflecte apenas as opiniões do autor, não podendo a Comissão ser responsabilizada por qualquer utilização que possa ser feita da informação nela contida.



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



7. Papel A4, canetas, canetas de cor
8. Flipchart
9. Apresentação

A aula começa com o preenchimento da seguinte frase por cada aluno: "Hoje sinto-me como..."

O professor recorda aos alunos que a alta sensibilidade é um traço num determinado continuum e que as pessoas altamente sensíveis se encontram num dos extremos. Por outro lado, as pessoas que não têm as características de uma PSH também têm tendência para serem sensíveis.

Eleine Aron desenvolveu uma ferramenta que pode ajudar a identificar as características das pessoas com hiperatividade.

Teste (7-10 min.)

O professor pergunta qual a impressão dos alunos sobre as perguntas do teste e o resultado obtido. Encoraja todos a refletir sobre a sua sensibilidade e a forma como esta se manifesta na vida. O professor pergunta aos alunos se alguns traços da sensibilidade ao processamento sensorial são uma surpresa para eles ou se estão conscientes deles, por exemplo, a relutância à mudança, ou a dificuldade em realizar tarefas enquanto estamos a ser observados ou quando estamos sob pressão de tempo, ou se um baixo limiar de dor pode ser um sinal da nossa sensibilidade.

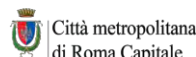
O professor explica a etimologia da palavra "emocional" - derivada de uma palavra latina *emovere* - ser movido (as emoções empurram-nos para o movimento) e depois pede aos alunos que façam uma lista das suas emoções (por exemplo, raiva, felicidade, amor, raiva, frustração)

Depois disso, o professor escreve-as no quadro e explica a diferença entre emoções e sentimentos, afirmando que os sentimentos são mais complexos e contêm as chamadas emoções básicas. Há um certo número de emoções que podemos sentir, mas não há um número máximo de sentimentos.

As emoções provêm principalmente da parte límbica, mais antiga do nosso cérebro. Os sentimentos são o resultado do pensamento abstrato, ou seja, uma atividade característica do córtex cerebral (a zona mais jovem do cérebro, que só se desenvolveu nos seres humanos no decurso da evolução). Os sentimentos são, portanto, o que se segue às emoções, uma resposta às emoções que inclui o conteúdo cognitivo.

Como é que as emoções são criadas? O professor explica que:

- ✓ As emoções são o resultado de uma longa evolução que começou nos nossos antepassados. Foi assim que surgiram as emoções, que são comuns a todos nós. As emoções contêm informações sobre as nossas necessidades, permitindo-nos assim satisfazê-las.
- ✓ Os diferentes acontecimentos e situações da nossa vida provocam emoções que são específicas de um só





Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



indivíduo.



As emoções podem surgir em resposta a determinados acontecimentos ou estímulos, em resultado dos processos de aprendizagem e da aquisição de experiências individuais. O mesmo acontecimento pode não provocar emoções numa pessoa, mas provocar uma emoção muito forte noutra. As características de um local ou outras circunstâncias podem desencadear uma reação emocional, por exemplo, se já fomos mordidos por um cão, ficamos assustados ao vê-lo ou ao ouvir um cão ladrar.

O professor pergunta aos alunos se se lembram de outras situações em que as emoções são despoletadas. Podem ter aprendido a reagir com a sua própria emoção em resultado de uma experiência específica.

As **emoções de base**, conhecidas como **emoções** nucleares, referem-se a uma tipologia baseada em investigações efectuadas entre pessoas de diferentes partes do mundo (Europa, Ásia, América do Sul, Israel, Nova Guiné, Estados Unidos).

O investigador e psicólogo Paul Ekman analisou o comportamento não-verbal das pessoas que vivem nestas zonas. Com base nos resultados, identificou seis emoções básicas que são universais para as pessoas, independentemente da raça, idade, género ou cultura.

As emoções básicas incluem: felicidade, medo, tristeza, raiva, nojo, vergonha (o sentimento de culpa). Como é que sabemos o que alguém sente?

Exercício 1.

Os alunos, em equipas de dois ou três, recebem um cartão com uma emoção básica (Anexo 1) e são incumbidos de

1. Escreva informações que mostrem que alguém está a viver uma determinada emoção;
2. Procura a função desta emoção no homem primitivo;
3. Indique o papel desta emoção neste momento, o que é que ela nos pode informar.

Depois de enumerados os correlatos fisiológicos, cada equipa apresenta as suas descrições aos outros, onde podem ser discutidas.

Resumo do exercício: Quando uma pessoa sente uma emoção, esta é acompanhada por reacções específicas do corpo: suores, calafrios, vermelhidão, batimentos cardíacos acelerados, músculos tensos, dores de estômago, tonturas, bem como a expressão facial, a postura corporal, o tom de voz. Quando, por exemplo, nos zangamos, sentimos tensão nos músculos, batimentos cardíacos acelerados, respiração acelerada, por outras palavras, a parte evolutivamente mais antiga do cérebro acorda e prepara o corpo para a resposta de luta contra o voo. Reconhecemos esta emoção observando os lábios franzidos, os olhos fixos em algo, as sobrancelhas para baixo e juntas. A

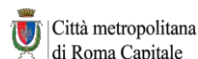


Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



principal função da raiva é proteger os nossos próprios limites quando alguém os quer ultrapassar. É também uma reação à frustração, ao dano e ao tratamento injusto.

16



Este projeto foi financiado com o apoio da Comissão Europeia. "PRO -MOTION. Gestão sensível da carreira" 621491-EPP-1-2020-1-PL-EPPKA3-IPI-SOC-IN Esta publicação reflecte apenas as opiniões do autor, não podendo a Comissão ser responsabilizada por qualquer utilização que possa ser feita da informação nela contida.



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



Exercício 1 (5 min)

O professor pede aos alunos que se dividam em grupos de quatro e que pensem no que associam ao conceito de "inteligência emocional". Todas as ideias podem ser escritas no quadro. Quando o tempo terminar, um representante de cada grupo lê os resultados do trabalho de equipa.

As associações correctas são escritas no quadro. É provável que se repitam muitas ideias e que todos trabalhem em conjunto para escolher as definições mais importantes.

O professor apresenta uma definição científica de inteligência emocional. O conceito de inteligência emocional foi divulgado por Daniel Goleman na década de 1990. Manifesta-se em capacidades básicas como a capacidade de reconhecer as próprias emoções (autoconsciência), a gestão das emoções (autorregulação), a capacidade de se motivar (motivação), o reconhecimento das emoções nos outros, a capacidade de sentir os sentimentos e as necessidades dos outros (empatia, uma das características fundamentais das PSS), o estabelecimento e a manutenção de relações com os outros (competências sociais). Em suma, a inteligência emocional é a capacidade de lidar com as emoções que se manifesta em situações da vida real.

Goleman, com base em muitos anos de investigação, concluiu que as competências emocionais são duas vezes mais importantes para o sucesso na vida profissional do que a inteligência e os conhecimentos especializados. A inteligência emocional é importante para alcançar o sucesso no trabalho, quase em todas as profissões e cargos.

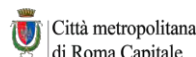
A linha das capacidades partilhadas situa-se entre as emoções e o pensamento. Algumas capacidades, como o raciocínio analítico ou a inferência, são puramente intelectuais. Noutras, o pensamento funde-se com os sentimentos e isto é o que se designa por "capacidades emocionais".

Tudo começou com o acompanhamento das carreiras dos licenciados em Harvard. A investigação provou que as empresas poderosas não são dirigidas pelos melhores alunos, mas por pessoas com um nível de QI médio.

O estudo foi efectuado nas maiores empresas americanas em termos dos traços que distinguem os seus melhores empregados. Os líderes empresariais demonstraram, por exemplo, estar na vanguarda da gestão das suas emoções.

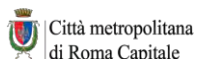
Dois outros psicólogos, Peter Salovey e John Mayer, apresentaram uma teoria geral da inteligência emocional em 1990. Definiram a inteligência emocional como a capacidade de reconhecer e regular as próprias emoções e as emoções dos outros, e de utilizar os sentimentos para orientar o pensamento e a ação.

O professor pergunta aos alunos: Na vossa opinião, a inteligência emocional neste sentido pode ser desenvolvida, é algo em que podemos trabalhar? Ou talvez algumas pessoas simplesmente a tenham, enquanto outras não a têm e nós não temos qualquer influência sobre ela?





Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



Este projeto foi financiado com o apoio da Comissão Europeia. "PRO -MOTION. Gestão sensível da carreira" 621491-EPP-1-2020-1-PL-EPPKA3-IPI-SOC-IN Esta publicação reflecte apenas as opiniões do autor, não podendo a Comissão ser responsabilizada por qualquer utilização que possa ser feita da informação nela contida.



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



Segundo Goleman, a inteligência emocional não é uma característica inata. O reconhecimento, a designação e o controlo das emoções podem ser melhorados ao longo da vida. Esta é uma ótima notícia.

Quando aprendemos a tratar as nossas emoções como sinais postais, cuidamos melhor das nossas necessidades, comunicamos mais eficazmente, construímos relações interpessoais mais satisfatórias, planeamos e atingimos os nossos objectivos.

Exercício 2 (10-15 min)

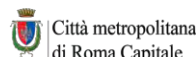
Os alunos são convidados a refletir sobre a forma de praticar e desenvolver as suas competências emocionais na vida quotidiana. O professor recorda que estas incluem: auto-consciência, autorregulação, motivação, empatia e competências sociais.

As melhores ideias são escritas no quadro.

Conclusão

A inteligência emocional tem um impacto na forma como utilizamos os nossos conhecimentos e competências, pelo que desempenha um papel importante tanto na vida pessoal como profissional. A auto-consciência e a autorregulação são componentes muito importantes da inteligência emocional (IE). As pessoas com autoconsciência sabem quais as emoções que sentem e porque as sentem. Apercebem-se das relações entre os seus sentimentos e o que pensam, fazem e falam, e de como os seus sentimentos influenciam o seu comportamento. Permite-lhes compreender os seus objectivos, valores e sonhos. O controlo das emoções, em vez de perturbar o desempenho da tarefa em curso, facilita todo o processo para atingir o objetivo definido.

Se uma pessoa altamente sensível não estiver consciente da sua característica e da sua influência na sua vida quotidiana, não poderá gerir o seu potencial de forma sensata. Isto pode levar à atribuição de rótulos prejudiciais (chorão, vergonhoso, reservado, incapaz de lidar com o stress, etc.). É aqui que a inteligência emocional pode ajudar. Alguns elementos da IE estão de certo modo integrados na própria essência da alta sensibilidade, como a empatia, ou seja, o facto de sentir os sentimentos dos outros, demonstrando a capacidade de ver a situação do seu ponto de vista. Parece que o



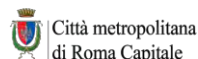


Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



desenvolvimento de competências de autorregulação por parte das PSS, combinado com a sua sensibilidade acima da média, pode ser um indicador de realizações e sucessos acima da média.

18



Este projeto foi financiado com o apoio da Comissão Europeia. "PRO -MOTION. Gestão sensível da carreira" 621491-EPP-1-2020-1-PL-EPPKA3-IPI-SOC-IN Esta publicação reflecte apenas as opiniões do autor, não podendo a Comissão ser responsabilizada por qualquer utilização que possa ser feita da informação nela contida.



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



Referências

Aron, E.N. (2017). *Wysoko wrażliwi. Jak funkcjonować w świecie, który nas przytłacza*. Wydawnictwo Feeria.

Goleman, D. (1995). *Inteligência emocionalna*. Wydawnictwo Media Rodzina.

LeDoux, J. E. (1996/2000). *Mózg emocjonalny*. Media Rodzina.

Łosiak, W. (2008). *Psychologia emocji*. Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne.

Lewis, M., Haviland-Jones, J., M. (2005). *Psychologia emocji*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Riscos e recomendações

Devido à grande quantidade de material a ser abordado em 45 minutos, recomenda-se que o tópico seja continuado durante a próxima aula e/ou que o Exercício 2 seja dado como trabalho de casa aos alunos.



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



Anexo nº 1

Felicidade

Raiva

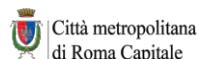
Tristeza

Medo Nojo

Vergonha

Sentimento de culpa

20



Este projeto foi financiado com o apoio da Comissão Europeia. "PRO -MOTION. Gestão sensível da carreira" 621491-EPP-1-2020-1-PL-EPPKA3-IPI-SOC-IN Esta publicação reflecte apenas as opiniões do autor, não podendo a Comissão ser responsabilizada por qualquer utilização que possa ser feita da informação nela contida.



Cenário 4.

Área: Desenvolvimento de competências emocionais

Duração da aula: 45 min.

Grupo-alvo: adolescentes dos 15 aos 18 anos

Sugestões para o professor: O objetivo da aula é sensibilizar os alunos para o papel que as emoções desempenham nas suas vidas.

O professor incentiva os alunos a fazerem um esforço relacionado com a aprendizagem do mundo das emoções. No seguimento da aula anterior, o professor recorda a importância das competências emocionais para a entrada na vida adulta e no mercado de trabalho. Estas competências permitem descobrir o potencial dos próprios alunos em diferentes esferas da vida, de modo a poderem geri-lo e utilizá-lo para concretizar os seus planos e sonhos.

As emoções são informações internas, definem a nossa atitude em relação ao mundo que nos rodeia. Todas elas são necessárias para nos ajudar a satisfazer as nossas necessidades.

Objetivo da aula:

- Desenvolver a capacidade de reconhecer e nomear as emoções
- Fornecer informações sobre o impacto das emoções no comportamento humano;
- Sensibilizar os alunos para o papel dos sentimentos na vida humana

Resultados de aprendizagem:

- Os alunos podem indicar as funções das emoções
- Os alunos são capazes de reconhecer e nomear as suas emoções
- Os alunos compreendem o papel que as emoções desempenham na vida humana
- Os alunos aprendem a aceitar as suas emoções sem as avaliar em termos de "bom" e "mau".

Materiais e ajudas:

10. Cópia impressa do Anexo 1 e do Anexo 2



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



A aula começa por pedir aos alunos que recordem as emoções básicas debatidas na última aula. De seguida, passam ao Exercício 1.

Exercício 1

Os alunos, divididos em grupos de 2 ou 3, recebem uma ficha de trabalho com uma emoção básica e o contorno de um corpo humano. A sua tarefa é assinalar no desenho o que os faz sentir essa emoção específica ou o que faz com que outra pessoa no seu meio a sinta.

Cada grupo apresenta as suas descrições perante os outros para serem discutidas.

Resumo do exercício: Quando uma pessoa sente uma emoção, esta é acompanhada por reacções corporais específicas, como suores, calafrios, vermelhidão, batimentos cardíacos acelerados, músculos tensos, dores de estômago, tonturas, bem como expressões faciais, postura corporal e tom de voz. Quando, por exemplo, nos zangamos, sentimos tensão muscular, batimento cardíaco acelerado, respiração acelerada, a nossa parte evolutivamente mais antiga do cérebro acorda e prepara o corpo para a resposta de luta ou fuga. Reconhecemos esta emoção observando os lábios franzidos, os olhos fixos em algo, as sobrancelhas baixas e juntas.

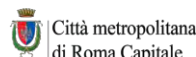
O professor explica que já foi discutido o aspeto fisiológico das emoções. Para além disso, há também um aspeto cognitivo e comportamental.

O elemento cognitivo refere-se ao pensamento sobre nós próprios, sobre as outras pessoas, sobre a vida ou sobre as tarefas a realizar (por exemplo: "Tenho medo que aconteça algo de mau", "Não vou conseguir". ; "O professor tem-no para Eu!"; "Isto é nojento, "Não posso confiar em ninguém", "Eu consigo desenrascar-me, sou capaz de o fazer"). A componente comportamental é a ação que ocorre automaticamente durante a vivência de uma emoção, por exemplo, fuga, ataque, retração, evitamento, abstenção de actividades. Assim, cada emoção envolve pensamentos, reacções fisiológicas e comportamentos específicos.

O professor pergunta aos alunos se as emoções podem ser divididas em boas e más.

A explicação do professor:

As emoções não devem ser avaliadas como boas ou más - cada uma delas é necessária e tem uma função específica na vida humana. Por outro lado, as emoções básicas e os seus derivados podem ser divididos em agradáveis (por exemplo, felicidade ou orgulho) e desagradáveis (por exemplo, medo,



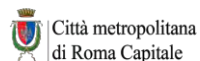


Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



raiva, nojo ou sentimento de culpa).

22



Este projeto foi financiado com o apoio da Comissão Europeia. "PRO -MOTION. Gestão sensível da carreira" 621491-EPP-1-2020-1-PL-EPPKA3-IPI-SOC-IN Esta publicação reflecte apenas as opiniões do autor, não podendo a Comissão ser responsabilizada por qualquer utilização que possa ser feita da informação nela contida.



As emoções mostram sempre quem as experimenta. Mesmo que apareçam durante uma relação com uma pessoa, continuam a refletir-nos a nós e o estado das nossas necessidades.

Acontece que a mesma pessoa, numa situação semelhante, dependendo do nosso estado atual, nos deixa zangados, por vezes divertidos, ou mesmo emocionados noutra altura. A mesma pessoa, a mesma ação, reacções diferentes. Porquê? Porque as emoções dizem sempre algo sobre nós e se o nosso "depósito de combustível" está cheio (as necessidades mais ou menos satisfeitas - emoções agradáveis, sensação de equilíbrio) ou vazio (as necessidades adiadas, emoções desagradáveis, perda de paciência).

O professor pergunta aos alunos: Conseguem pensar numa situação que tenha gerado emoções diferentes/extremas em vocês? Para motivar os alunos, o professor dá como exemplo algumas situações da sua própria vida.

Quais são então as funções das nossas emoções fundamentais?
As emoções dizem-nos se as nossas necessidades são satisfeitas ou não.

A raiva indica que os nossos limites foram ultrapassados ou que não conseguimos obter o que é desejável para nós. Permite-nos exprimir emoções escondidas e defender o nosso próprio valor e território.

A tristeza é a resposta de um indivíduo à perda de algo importante ou à incapacidade de atingir um objetivo. A característica essencial da tristeza é que a responsabilidade por essa perda não pode ser atribuída nem a outras pessoas nem a nós próprios - por isso envolve insegurança, passividade e egocentrismo. O medo é uma resposta a uma ameaça direta, real e física (por exemplo, assalto, acidente, catástrofe). A causa do medo é definida e muitas vezes considerada justificada. Envia um sinal de perigo para nos mobilizar para a resposta de luta ou fuga.

A felicidade informa que a nossa necessidade foi satisfeita e que o objetivo foi alcançado.

A repugnância tem como objetivo afastar-nos de um potencial veneno. Também pode ser de natureza moral, quando abominamos uma pessoa que comete traição, roubo ou fraude.

A surpresa é um sinal de que ocorreu algo que não tínhamos planeado.

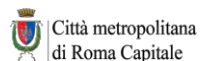
Exercício 2 (5 min).

Os alunos recebem uma ficha de trabalho (Anexo 2). A tarefa de cada um é descrever as três componentes das emoções em relação a uma situação específica da sua vida.

Uma vez preenchidos todos os espaços em branco, o professor pode incentivar os alunos a refletir sobre a função da emoção vivida numa situação específica.



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



Este projeto foi financiado com o apoio da Comissão Europeia. "PRO -MOTION. Gestão sensível da carreira" 621491-EPP-1-2020-1-PL-EPPKA3-IPI-SOC-IN Esta publicação reflecte apenas as opiniões do autor, não podendo a Comissão ser responsabilizada por qualquer utilização que possa ser feita da informação nela contida.



Conclusão

Reconhecer emoções e sentimentos é o grupo mais básico de competências que precisa de ser desenvolvido. Compreender as emoções vividas, tanto as agradáveis como as desagradáveis, permite conhecermo-nos melhor, mas também ajuda a lidar com elas e a expressá-las de forma controlada. A consciência das emoções permite-nos definir objectivos e sonhos. Uma pessoa que sabe dar nome aos seus sentimentos pode usá-los para implementar os seus planos.

Uma das características das pessoas altamente sensíveis é a reatividade emocional. As PSS têm um potencial especial para beneficiar de acontecimentos e circunstâncias positivas. As suas reacções mais fortes concentram-se principalmente em emoções positivas, pelo que apreciam os resultados agradáveis de acções específicas, recordam-nas e organizam-se de forma a trazê-las de volta. Isto é uma indicação para todos de que, se queremos realmente ter vontade de fazer alguma coisa, precisamos de ter as razões emocionais certas, e o que mais motiva é a sensação de que o que fazemos faz realmente sentido e pode ser útil mais tarde na vida.

Referências

Aron, E.N. (2017). *Wysoko wrażliwi. Jak funkcjonować w świecie, który nas przytłacza*. Wydawnictwo Feeria.

Aron, E.N. (2020). *Naucz się kochać wysoką wrażliwość Ćwiczenia*. Wydawnictwo Feeria.

Gyoerkoe, K., Weigartz, P. (2016). *Zwalcz niepokój. Uspokój umysł i odzyskaj swoje życie*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Łosiak, W. (2008). *Psychologia emocji*. Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne.

Stallard, P. (2021). *Czujesz tak jak myślisz*. Zysk i S-ka.



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



Anexo 1

Esquema do corpo humano + emoção básica, por exemplo, raiva



Anexo 2

RODA MÁGICA

Pensa numa situação ocorrida no mês passado em que tenhas **sentido raiva (felicidade, medo, nojo, surpresa, tristeza)**. Escreve/desenha:

O que é que acha?

O que é que fez?

Qual foi a reação do seu organismo?



Cenário 5.

Gestão das emoções

Área: Desenvolvimento de competências de autorregulação

Duração da aula: 45 min.

Grupo-alvo: adolescentes com idades compreendidas entre os 15 e os 18 anos

Conselhos para o professor: O objetivo da aula é ensinar os adolescentes a controlar as emoções.

O professor salienta que, para conhecer e compreender o funcionamento das pessoas altamente sensíveis, com especial atenção para o seu funcionamento a nível educativo e profissional, é necessário aprender mais sobre o mundo das emoções, das necessidades e dos valores. Estes são aspectos fundamentais da vida de cada ser humano. Por isso, os temas das nossas aulas são importantes para pessoas que se encontram em diferentes pontos do continuum da sensibilidade.

A aula anterior foi dedicada à inteligência emocional e à sua importância na vida pessoal e profissional. Acima de tudo, é a capacidade de gerir corretamente as nossas próprias emoções e de reconhecer os estados emocionais dos outros. A inteligência emocional é um sinal para construir relações com os outros e para se orientar para os objetivos estabelecidos.

As pessoas podem desenvolver as suas competências emocionais ao longo da vida. Aprender a gerir as emoções, o cerne da inteligência emocional, é um treino para moldar a esfera emocional em direção à maturidade.

Objetivo da aula:

- Desenvolver competências de gestão das emoções;
- **Tomar consciência da diversidade e da riqueza das emoções sentidas,**
- Compreender os nossos próprios estados emocionais e os sentimentos dos outros,
- Promover o desenvolvimento emocional e social,
- Compreender o significado da empatia,
- Familiarizar-se com o conceito de escuta ativa.

Resultados de aprendizagem:

- Os alunos compreendem o papel das emoções na vida;
- Os alunos aprendem a gerir as emoções;
- Os alunos aprendem a aceitar os seus sentimentos;



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



- Os alunos compreendem o significado de empatia e a sua importância nas relações interpessoais;
- Os alunos sabem ouvir os outros.

Materiais e ajudas:

11. Cópia impressa do Anexo 1 e do Anexo 2
12. Folhas de papel
13. Marcadores, canetas de cor

O professor sensibiliza os alunos para o facto de que reconhecer e nomear as suas emoções não equivale à capacidade de as gerir. Ter consciência do que sentimos numa determinada situação e dar nome aos nossos sentimentos não é suficiente para os controlar. Há uma diferença fundamental entre estar de mau humor e lidar com ele de uma forma construtiva. Afirmar simplesmente que "hoje estou de mau humor" não leva a uma ação para mudar o meu estado de espírito.

O autocontrolo emocional não deve ser confundido com um controlo excessivo sobre nós próprios e com a contenção dos sentimentos. Podemos pagar por isso com a nossa saúde física e mental. Para gerirmos as nossas emoções, é importante darmos o nosso consentimento a uma determinada emoção, dar-lhe um nome, reconhecê-la. Quando aceitamos o facto de que as nossas emoções são algo natural, que aparecem por uma razão específica e que são necessárias, podemos decidir o que fazer com elas.

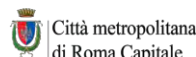
Muitas vezes, as emoções desagradáveis são tratadas como inimigos, como se nos quisessem ameaçar. Nessa altura, queremos deitá-las fora, escondê-las. Encontramos diferentes formas de negar os sentimentos, de os evitar, de não os confrontar. No entanto, essas emoções indesejadas e não ouvidas acabam por ser ouvidas de qualquer forma, muitas vezes de forma descontrolada.

As pessoas emocionalmente maduras são capazes de olhar para o seu interior e perguntar-se frequentemente o que sentem num determinado momento.

Exercício 1 (5-7 min)

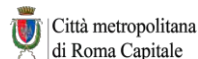
Os alunos recebem fichas de trabalho (Anexo 1). A sua tarefa é responder a todas as perguntas. O professor informa os alunos de que não terão de partilhar as suas respostas em frente de toda a turma.

O professor faz as seguintes perguntas aos alunos: A tarefa foi difícil? Fazes muitas vezes estas perguntas a ti próprio? Quais foram as perguntas mais difíceis e para quais delas as respostas foram mais rápidas? Têm alguma reflexão sobre este exercício? Pode servir para alguma coisa?





Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



Este projeto foi financiado com o apoio da Comissão Europeia. "PRO -MOTION. Gestão sensível da carreira" 621491-EPP-1-2020-1-PL-EPPKA3-IPI-SOC-IN Esta publicação reflecte apenas os pontos de vista do autor e a Comissão não pode ser responsabilizada por qualquer utilização que possa ser feita da informação nela contida.



O professor conclui dizendo que, embora as emoções sejam tão naturais como a respiração, nem sempre estamos conscientes delas. Quando começamos a pensar nelas, apercebemo-nos de que não temos conhecimento suficiente delas.

Uma das características das pessoas altamente sensíveis, associada à profundidade de processamento que daí resulta, é uma maior atividade do chamado centro de consciência. As PPS estão mais conscientes do que se passa no seu interior, organizam melhor a informação sobre os seus estados internos e emoções. Estão mais familiarizadas com o mundo das emoções, mas isso não significa que sejam capazes de o gerir melhor. O controlo das emoções é, portanto, uma competência que precisa de ser desenvolvida, independentemente do seu nível de sensibilidade.

Não só a capacidade de reconhecer as suas próprias emoções é importante. A capacidade de reconhecer as emoções dos outros é igualmente importante. Combinada com a compaixão, chama-se empatia. Como sabemos na aula anterior, a empatia é uma das características únicas das pessoas altamente sensíveis. Como mais ninguém, as PSS são capazes de sentir e compreender a situação das outras pessoas. Empatia é sentir os sentimentos e pontos de vista dos outros e mostrar interesse ativo nas suas preocupações, ansiedades e inquietações, incluindo a capacidade de ouvir.

Exercício 2.

O professor informa os alunos: Imaginem que a nossa turma está dividida ao meio, do lado direito está a RAIVA e do lado esquerdo a PAZ (o professor cola as folhas de papel com os sentimentos adequados num local visível).

O professor diz aos alunos que vai ler as descrições de diferentes situações e que a sua tarefa é ocupar a parte da aula que descreve mais corretamente a sua reação ao acontecimento.

O professor lê (Anexo 2)

O professor resume o exercício. A chave para conhecer a área emocional das outras pessoas é um bom conhecimento das nossas próprias emoções e a consciência do facto de que a forma como percebemos a realidade, como reagimos e o que sentimos é influenciada por muitos factores. A empatia permite-nos compreender e aceitar os outros que diferem significativamente de nós. Se estivermos na mesma situação, podemos reagir de formas totalmente diferentes.

Uma pessoa empática também sabe escutar. A arte da escuta ativa é uma competência essencial para construir relações satisfatórias entre as pessoas. O professor pergunta aos alunos como é que um aluno ideal se deve comportar. (As ideias são escritas no quadro).

O professor faz comentários adicionais. Um bom ouvinte está fisicamente orientado para o orador, mantém o contacto visual e não faz movimentos de desconcentração, por exemplo, olhar para o ecrã do telefone. O ouvinte trata o orador com respeito, não interrompe o seu discurso, não termina as suas frases, não interfere com as suas histórias. O ouvinte tenta verificar se compreende bem o orador. Para discursos mais longos ou relativos a assuntos difíceis



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



Em alguns casos, pode recorrer-se à chamada paráfrase, ou seja, reconstruir o que o orador acabou de dizer com as suas próprias palavras.

Exercício 3 (5 min)

O professor permite que os alunos escolham os seus pares para que se sintam livres na sua companhia, e depois informa-os de que o exercício será feito sem palavras. Uma pessoa de cada par será uma pessoa em frente ao espelho, a outra será o seu reflexo no espelho. Durante um minuto, a pessoa que está em frente ao espelho faz movimentos e a outra - "o espelho" - deve repeti-los, não de uma só vez, mas com atraso. Durante todo o tempo, os alunos olham para os olhos uns dos outros.

O professor pergunta sobre as observações dos alunos.

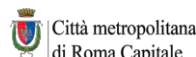
O professor conclui. Muitas vezes, é difícil para nós esperar que alguém termine o seu discurso. Temos tendência a interromper, a acelerar, a não estar atentos. A escuta atenta, tal como as outras componentes da inteligência emocional, pode ser praticada. Uma das intenções fundamentais que nos deve guiar é a de escutar os outros da mesma forma que gostaríamos de ser escutados.

Conclusão

As emoções nas nossas vidas são como os semáforos, só que com uma estrutura um pouco mais sofisticada. Cada emoção é "para alguma coisa", cada uma delas é importante e fala-nos de algo. Algumas dizem-nos para pararmos definitivamente, outras para nos prepararmos e outras dizem-nos: "vá em frente, é agora, faça-o já". Cada emoção ensina-nos algo sobre nós próprios, sobre os outros e sobre as nossas vidas. A gestão das emoções começa por reconhecer, nomear e aceitar as nossas emoções e compreender o seu papel nas nossas vidas. O que é que não é certamente a gestão das emoções?

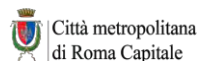
A gestão das emoções não o é:

- negar as emoções e a sua existência,
- pretender que não sentimos algo ou que não há emoção,
- reter ou esconder emoções, por exemplo, sob uma máscara sorridente,
- acalmar-se com drogas ou comportamentos de risco,
- deixar sair as emoções sob a forma de agressividade, de crítica, de ódio, de pungência;
- fugir por estar demasiado concentrado nas tarefas, demonstrando um maior sentido de controlo, perfeccionismo.





Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



Este projeto foi financiado com o apoio da Comissão Europeia. "PRO -MOTION. Gestão sensível da carreira" 621491-EPP-1-2020-1-PL-EPPKA3-IPI-SOC-IN Esta publicação reflecte apenas os pontos de vista do autor e a Comissão não pode ser responsabilizada por qualquer utilização que possa ser feita da informação nela contida.



A questão da inteligência emocional está a tornar-se cada vez mais comum no contexto do mercado de trabalho e na obtenção de sucessos profissionais. As pessoas são movidas principalmente pelas emoções nas suas vidas enquanto tomam decisões, pelo que a capacidade de as utilizar corretamente é inestimável, especialmente num ambiente profissional.

Riscos e recomendações

* O grupo, nesta fase, já deve estar formado com base na confiança mútua - somos cautelosos se a dinâmica do grupo for diferente; existe o risco de sermos ridicularizados, considerados culpados de alguma coisa, gozados

Devido à grande quantidade de material a ser completado em 45 minutos, recomenda-se continuar o tópico durante a próxima aula. Para além disso, o Exercício 1 (Anexo 1) pode ser omitido e entregue aos alunos como trabalho de casa, distribuindo o cartão de perguntas no final da aula.

Referências

- Aron, E.N. (2017). *Wysoko wrażliwi. Jak funkcjonować w świecie, który nas przytłacza*. Wydawnictwo Feeria.
- Goleman, D. (1955). *Inteligencja emocjonalna*. Wydawnictwo Media Rodzina.
- Kud, M., Skolimowska, K. (2018). *Wychowanie do osobistego rozwoju cz. 1, cz. 2*. Wydawnictwo Difin.
- Łosiak, W. (2008). *Psychologia emocji*. Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne.



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union





Anexo nº 1

- Com que frequência se pergunta a si próprio o que sente?
- Em que situações é que o faz mais frequentemente?
- Quais são as emoções mais prováveis de descobrir?
- Consegue então encontrar as razões para as mesmas?
- Qual é a sua emoção preferida?
- Qual é a emoção que não aceita mais?
- Quais são as emoções mais prováveis de experimentar?
- Qual é a emoção com que lida melhor?
- Qual é a emoção com que lida pior?



- Quais são as emoções que mais frequentemente esconde do ambiente?

Anexo nº 2

1. Alguém salta a fila à sua frente.
2. O seu familiar come o último doce que queria.
3. O colega copia as respostas do seu teste.
4. A colega começa a sair com o rapaz de quem gostas.
5. Os pais verificam o vosso telemóvel.
6. Os colegas já não se falam consigo e não sabe porquê.
7. Corre para a loja para comprar um carregador e vê o empregado a fechar a loja.
8. Viaja-se no autocarro com os auscultadores ligados e, de repente, alguém lhe toca.
9. Regressas da escola para ter paz e sossego e a tua mãe dá-te uma lista de tarefas a fazer durante a tarde.
10. Dorme-se descansado no sábado e, de repente, o vizinho do lado começa a renovação.
11. Quando voltamos para casa depois da escola, a primeira pergunta dos nossos pais é: "Como foi na escola?"
12. Está a dar uma aula, ouve a campainha e o professor diz: A campainha é para o professor.
13. Contamos a alguém algo que é importante para nós, fazemos uma pergunta e essa pessoa diz: "Desculpe, o que é que disse?"
14. Compra uma camisola nova, vai para a escola no dia seguinte e o seu colega de turma usa exatamente a mesma camisola.



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



Cenário 6.

"Eu sei o que sinto e o que preciso"

Área: Necessidades de sensibilização e compreensão

Duração da aula: 45 min.

Grupo-alvo: adolescentes dos 15 aos 18 anos

Conselhos para o professor: O objetivo da aula é desenvolver a autoconsciência das necessidades e do seu impacto na vida.

O professor recorda que a gestão das emoções é a capacidade de reconhecer as suas próprias emoções e as emoções dos outros, bem como a capacidade de responder adequadamente a diferentes emoções.

A empatia, ou seja, a capacidade de imaginar como as outras pessoas vivem e sentem, é também essencial para construir uma relação satisfatória entre as pessoas. A empatia permite compreender e aceitar os outros que são diferentes de nós.

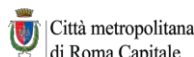
Um aspeto necessário das nossas competências emocionais é também a nossa auto-consciência, ou seja, a capacidade de nos conhecermos a nós próprios, os nossos pontos fortes e fracos, o que gostamos e o que não gostamos. No processo de descoberta de nós próprios, temos de chegar às nossas necessidades. Elas são a pedra angular de qualquer ação humana e o seu impulso fundamental - todos os comportamentos humanos servem para satisfazer necessidades.

Objetivo da aula:

- **Compreender o papel das necessidades na vida humana**
- **Identificar a ligação: necessidades - emoções - ação**
- Desenvolver a capacidade de identificar as suas próprias necessidades
- Ensinar a sensibilidade às próprias necessidades e às necessidades dos outros

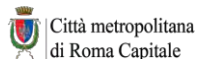
Resultados de aprendizagem:

- Os alunos familiarizam-se com a hierarquia das necessidades;
- Os alunos compreendem o papel das necessidades na vida humana;
- Os alunos são capazes de reconhecer as suas próprias necessidades;
- Os alunos falam das suas necessidades,
- Os alunos compreendem as necessidades dos outros,





Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



Este projeto foi financiado com o apoio da Comissão Europeia. "PRO -MOTION. Gestão sensível da carreira" 621491-EPP-1-2020-1-PL-EPPKA3-IPI-SOC-IN Esta publicação reflecte apenas os pontos de vista do autor e a Comissão não pode ser responsabilizada por qualquer utilização que possa ser feita da informação nela contida.



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



- Os alunos utilizam o conhecimento das necessidades para se auto-descobrirem e atingirem objectivos

Materiais e ajudas:

14. Cópia impressa do Anexo 1 e do Anexo 2
15. Folhas de papel
16. Marcadores, canetas de cor

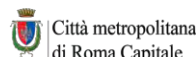
O professor informa os alunos de que cada emoção contém informação sobre o que é importante para nós. São as emoções que nos indicam se as nossas necessidades são satisfeitas e, nesse caso, sentimos emoções agradáveis e, quando as adiamos ou negligenciamos, acabamos por ter emoções desagradáveis.

A classificação mais conhecida das necessidades é a chamada Hierarquia das Necessidades de Abraham Maslow.

Na base desta pirâmide estão as necessidades fisiológicas mais básicas, por exemplo, comida, sono, água, calor. As necessidades de segurança são ligeiramente mais elevadas, por exemplo, liberdade da ansiedade e do medo, abrigo, estabilidade. A necessidade de amor e de pertença ocupa uma posição ainda mais elevada, por exemplo, o sentimento de ser um membro da família, ter um amigo, aceitação. A necessidade de autoestima está logo acima, por exemplo, ser respeitado pelos outros, ter respeito por si próprio, independência. A necessidade de auto-realização, ou seja, a aceitação de si próprio, a aceitação dos outros e a realização das suas capacidades, está no topo da hierarquia. No topo, encontram-se as necessidades de alto nível que vão para além das necessidades pessoais do indivíduo, por exemplo, a procura de justiça, fé e paz. Segundo Abraham Maslow, só quando um indivíduo satisfaz as necessidades de nível inferior (por exemplo, dormir, comer) é que pode passar para os níveis superiores e satisfazer as necessidades dos andares seguintes. Não é possível inverter esta hierarquia, com exceção de situações heróicas, como dar vida a uma pátria amada ou a uma pessoa.

O professor coloca aos alunos as seguintes questões: Na vossa opinião, quais são as necessidades mais importantes? É possível valorizá-las ou podem ser ignoradas em detrimento de outras? Quais são as necessidades mais comuns que satisfazem?

O professor resume o debate dizendo que todas as necessidades são realmente importantes. A satisfação de algumas delas determina a possibilidade de satisfazer as outras. Muitas vezes,



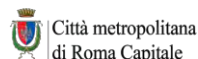


Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



negligenciamos as nossas necessidades básicas, como a necessidade de dormir ou descansar, e depois ficamos surpreendidos por não conseguirmos aprender alguma coisa ou por a nossa relação com os outros não estar a funcionar bem. À primeira vista, podemos não ver a ligação. Mas se, de acordo com

36



Este projeto foi financiado com o apoio da Comissão Europeia. "PRO -MOTION. Gestão sensível da carreira" 621491-EPP-1-2020-1-PL-EPPKA3-IPI-SOC-IN Esta publicação reflecte apenas os pontos de vista do autor e a Comissão não pode ser responsabilizada por qualquer utilização que possa ser feita da informação nela contida.



Na teoria de Maslow, olhamos mais de perto para as nossas necessidades e vemos que a privação destas necessidades básicas pode impedir um funcionamento ótimo noutras esferas da vida.

Em particular, as pessoas altamente sensíveis devem ter sempre em mente se as suas necessidades básicas não satisfeitas não contribuem para a sobre-estimulação. Como sabemos, as pessoas altamente sensíveis têm facilidade em ultrapassar o limiar de estimulação. Quando ocorrem algumas emoções desagradáveis ou quando não conseguimos realizar uma tarefa de acordo com as nossas próprias expectativas, devemos perguntar-nos: "Apetece-me comer alguma coisa?, dormi bem, tenho muito calor ou muito frio, sinto-me em risco ou estou sobrecarregado pelas emoções dos outros?"

As necessidades são a fonte das nossas emoções. A não satisfação das nossas necessidades exprime-se através das emoções. Quando sentimos medo, raiva, alegria ou tristeza, é certamente uma das necessidades que deve estar no centro das nossas preocupações. Basta aprender bem a reconhecê-las.

O professor distribui folhas de papel e canetas aos alunos.

De seguida, o professor informa os alunos de que as seguintes perguntas podem ajudar-nos a identificar necessidades: Se eu sentir agora o que sinto - o que é que me falta?

Se sinto agora o que sinto - o que é que tenho a mais? Se sinto agora o que sinto - o que é que tenho a mais?

Se eu sentir agora o que sinto - o que é que eu perco?

Se sinto agora o que sinto - de que é que devo cuidar?

O professor dá aos alunos um momento para tentarem responder às perguntas acima. Para o efeito, o professor volta a ler cada uma delas lentamente.

Depois disso, o professor pergunta aos alunos: O que é que acharam mais difícil neste exercício?

O professor explica o que são necessidades. As necessidades não são algo externo a nós, nem objectos nem coisas, não são coisas materiais. Para encontrar as nossas necessidades, temos de olhar para dentro de nós. As necessidades são internas. Uma necessidade não satisfeita é uma fonte de emoções desagradáveis e conduz a comportamentos indesejáveis. Quando aprendemos a identificar as nossas necessidades, a exprimi-las corretamente e a perceber o comportamento das outras pessoas em função das suas necessidades, vivemos melhor.

Exercício 1.

O professor distribui as fichas de trabalho (Anexo 1) aos alunos e pede-lhes que seleccionem duas emoções e que preencham cada coluna. No verso da ficha há uma lista de necessidades que podem utilizar. Este cartão é um excelente exercício para identificar as necessidades de cada um. Os alunos podem completar a tabela com outras emoções como trabalho de casa. Uma sugestão interessante é

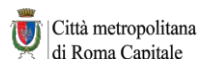


Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



convidar familiares (pais, irmão(s) ou irmã(s)) e amigos para completarem a tabela. Pode ser muito interessante partilhar as reflexões de cada um.

37



Este projeto foi financiado com o apoio da Comissão Europeia. "PRO -MOTION. Gestão sensível da carreira" 621491-EPP-1-2020-1-PL-EPPKA3-IPI-SOC-IN Esta publicação reflecte apenas os pontos de vista do autor e a Comissão não pode ser responsabilizada por qualquer utilização que possa ser feita da informação nela contida.



O professor pergunta aos alunos se, com base no que foi discutido, são capazes de identificar necessidades que podem ser particularmente importantes para pessoas altamente sensíveis, ou se lhes vem à mente alguém fora da lista.

Todas as ideias são anotadas no quadro para serem discutidas posteriormente.

O professor chama a atenção para o papel das necessidades na comunicação interpessoal. A capacidade de reconhecer as necessidades é também a base para ter uma boa relação com os outros, tanto a nível pessoal como profissional. O que os outros dizem e fazem não é a causa das nossas emoções. Assumir a responsabilidade pelos nossos próprios sentimentos, reconhecendo as nossas próprias necessidades e recusando atribuir a responsabilidade aos outros por não corresponderem às nossas expectativas, evita muitos conflitos desnecessários. Falar sobre as nossas emoções e necessidades e ouvir os outros desta forma ajuda a criar um diálogo que permite aos seus participantes encontrarem-se.

A comunicação baseada no respeito e na compreensão é aquela em que cada parte adere aos seguintes princípios

1. Esteja sempre pronto para que alguém não concorde com a solução que está a propor.
2. Se o seu objetivo é fazer com que a outra pessoa se comporte como espera, está a violar as regras de uma comunicação eficaz. A ideia é procurar compromissos e soluções comuns.
3. Pense no que espera. Responda às perguntas: O que é que a outra pessoa pode sentir nesta situação? O que é que a outra pessoa pode pensar? Pense se a solução que propõe será viável para alguém e se também funciona bem para ele/ela.
4. Tente evitar as seguintes expressões: 'you must....., I want you to..., you should..., I deserve that you.... exijo que o faça.... Em vez disso, tente utilizar as seguintes frases: 'Could you.... What do you think about such a solution, How do you feel about , Is it possible that you.....?'

Exercício 2

O professor pede aos alunos que citem as opiniões mais irritantes que ouvem com mais frequência, expressas por:

1. Pais
2. Professores
3. Pares
4. Membros da família
5. Outras pessoas do seu meio

envolvente. As ideias são escritas no

quadro.

O professor pede aos alunos para contarem de 1 a 5 e depois todos os alunos com o número 1 juntam-se, com o número 2 sentam-se juntos..., etc. A tarefa de cada grupo é escolher uma frase

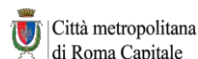


Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



(grupo 1 a frase feita pelos pais, grupo 2 feita pelos professores, etc.) A tarefa de cada grupo é adivinhar as necessidades que estão por detrás das palavras ditas por essa pessoa.

38



Este projeto foi financiado com o apoio da Comissão Europeia. "PRO -MOTION. Gestão sensível da carreira" 621491-EPP-1-2020-1-PL-EPPKA3-IPI-SOC-IN Esta publicação reflecte apenas os pontos de vista do autor e a Comissão não pode ser responsabilizada por qualquer utilização que possa ser feita da informação nela contida.



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



O professor pergunta aos alunos se a tentativa de compreender a outra pessoa em termos das suas necessidades muda alguma coisa. Como é que isso pode afetar as nossas relações, a comunicação? O vosso conhecimento pode ajudar as pessoas altamente sensíveis a aceitarem-se a si próprias? Por outro lado, será que o conhecimento das necessidades específicas das pessoas com elevada sensibilidade lhes permite serem melhor compreendidas pelo ambiente e não rotuladas?

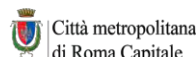
O professor relembra os rótulos que são mais frequentemente atribuídos às pessoas com hiperatividade: choringas, esquecidas, infelizes, demasiado sensíveis, medrosas, reservadas, filósofas... Os alunos fazem uma lista das suas associações.

Cada um destes termos faz referência ao comportamento das pessoas altamente sensíveis em função das suas necessidades. Reconhecê-las e cuidar delas contribuirá certamente para manter o equilíbrio e não ultrapassar o limiar de excitação com uma escalada de emoções quando as necessidades não são escutadas e ignoradas.

Conclusão

As necessidades informam-nos sempre sobre o que é importante para nós neste momento. As que não são satisfeitas não desaparecem. Postas de lado e ignoradas, são uma fonte de emoções desagradáveis e virão à tona de uma forma cada vez mais difícil e menos controlada. Podem ir de uma pequena irritação a uma raiva forte, de uma ansiedade delicada a um medo enorme, de um pequeno mau humor a uma grande tristeza, de um ligeiro cansaço a um ataque de raiva. É preciso escutar as suas necessidades e as emoções que elas sinalizam, para que se possa desenvolver através da sua realização consciente, respeitando ao mesmo tempo as necessidades dos outros.

A hierarquia das necessidades de cada indivíduo pode ser diferente, as carências das pessoas dependem de muitos factores. Além disso, as nossas necessidades estão em constante mudança, pelo que a nossa pirâmide está constantemente a ser reconstruída. No entanto, tem os seus alicerces permanentes - necessidades fisiológicas, necessidades de segurança e andares superiores que devem ser tidos em conta.



Este projeto foi financiado com o apoio da Comissão Europeia. "PRO -MOTION. Gestão sensível da carreira" 621491-EPP-1-2020-1-PL-EPPKA3-IPI-SOC-IN Esta publicação reflecte apenas os pontos de vista do autor e a Comissão não pode ser responsabilizada por qualquer utilização que possa ser feita da informação nela contida.

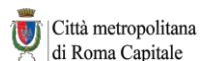


Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



Riscos e recomendações

39



Este projeto foi financiado com o apoio da Comissão Europeia. "PRO -MOTION. Gestão sensível da carreira" 621491-EPP-1-2020-1-PL-EPPKA3-IPI-SOC-IN Esta publicação reflecte apenas os pontos de vista do autor e a Comissão não pode ser responsabilizada por qualquer utilização que possa ser feita da informação nela contida.



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



O exercício 1 e o seu anexo podem ser colocados como trabalho de casa dos alunos. O professor incentiva os alunos a pedirem aos seus familiares para efectuarem a tarefa.

Referências

Leu, L. (2022). *Porozumienie bez przemocy. Ćwiczenia*. Czarna Owca.

Maslow, A. (2014). *Motywacja i osobowość*. Wydawnictwo Naukowe PWN

Maslow, A. (2017). *Uma teoria da motivação humana*.

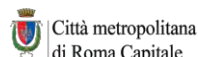
Www.Bnpublishing.Com

Rosenberg, M. B., Markocka-Pepol, M. (2016). *Porozumienie bez przemocy. O języku życia*. Czarna Owca.

Rosenberg, M. B. (2022). *W świecie Porozumienia bez Przemocy*. Czarna Owca.

Anexo 1

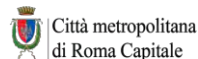
| | | | |
|---|------------------|------------------|---------------------|
| Raiva, alegria, tristeza, surpresa, medo, vergonha, sentimento de culpa | | | |
| SEI QUANDO... | ENTÃO PENSO..... | ENTÃO EU FAÇO... | ENTÃO EU PRECISO... |



Este projeto foi financiado com o apoio da Comissão Europeia. "PRO -MOTION. Gestão sensível da carreira" 621491-EPP-1-2020-1-PL-EPPKA3-IPI-SOC-IN Esta publicação reflecte apenas os pontos de vista do autor e a Comissão não pode ser responsabilizada por qualquer utilização que possa ser feita da informação nela contida.



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



Este projeto foi financiado com o apoio da Comissão Europeia. "PRO -MOTION. Gestão sensível da carreira" 621491-EPP-1-2020-1-PL-EPPKA3-IPI-SOC-IN Esta publicação reflecte apenas os pontos de vista do autor e a Comissão não pode ser responsabilizada por qualquer utilização que possa ser feita da informação nela contida.



| | | | |
|---|---|--------------------------|--|
| <p>Por exemplo, raiva Os meus pais proibiram-me de regressar tarde a casa</p> | <p>que me tratam como uma criança - não me respeitam e não confiam em mim</p> | <p>discutir com eles</p> | <p>Ser compreendido, ouvido, receber atenção, confiança, liberdade, espaço</p> |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



Lista de necessidades de Marshall Rosenberg

Necessidades físicas - Ar - Alimentação - Água - Abrigo - Movimento - Lazer - Sono - Expressão da sexualidade
• Tato - Segurança física

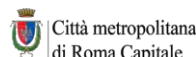
Interagir consigo próprio - Autenticidade - Desafios - Aprendizagem - Clareza - Consciência - Competências
• Criatividade - Integridade - Auto-desenvolvimento /Crescimento - Auto-expressão - Autoestima - Auto-aceitação
• Respeito por si próprio - Realizações - Privacidade - Sentido - Sentimento de agência e impacto na vida - O todo - Coesão - Desenvolvimento - Estimulação/Excitação - Confiança - Celebração das necessidades, sonhos e planos realizados e choro pelos não realizados - Objectivos

Alegria da vida - Diversão - Humor - Felicidade - Facilidade - Aventura - Diversidade/Variedade - Inspiração - Simplicidade
• Bem-estar físico/emocional - Conforto - Esperança

Autonomia - escolher os seus próprios planos, objectivos, sonhos e valores - escolher o seu próprio caminho para os alcançar - liberdade - espaço - espontaneidade - independência

Relacionamento com outras pessoas - Contribuir para enriquecer a vida - Feedback sobre se as nossas actividades contribuíram para enriquecer a vida - Pertença - Apoio - Comunidade - Contacto com os outros - Companhia - Proximidade - Partilha de altos e baixos, talentos e capacidades - Laços - Atenção/Ser alvo de atenção - Segurança emocional - Sinceridade - Empatia - Interdependência - Igualdade de oportunidades - Ser visto - Compreender e ser compreendido - Confiança - Calor - Conforto - Amor íntimo - Força de colaboração - Cooperação de -Mutualidade

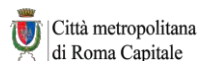
Relação com o mundo - Beleza - Contacto com a natureza - Harmonia - Ordem - Coesão - Paz



Este projeto foi financiado com o apoio da Comissão Europeia. "PRO -MOTION. Gestão sensível da carreira" 621491-EPP-1-2020-1-PL-EPPKA3-IPI-SOC-IN Esta publicação reflecte apenas os pontos de vista do autor e a Comissão não pode ser responsabilizada por qualquer utilização que possa ser feita da informação nela contida.



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



Este projeto foi financiado com o apoio da Comissão Europeia. "PRO -MOTION. Gestão sensível da carreira" 621491-EPP-1-2020-1-PL-EPPKA3-IPI-SOC-IN Esta publicação reflecte apenas os pontos de vista do autor e a Comissão não pode ser responsabilizada por qualquer utilização que possa ser feita da informação nela contida.



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



Cenário 7

Quem sou eu? As minhas tarefas e

objectivos **Área:** planeamento do

desenvolvimento pessoal **Duração da**

aula: 45 min.

Grupo-alvo: adolescentes com idades compreendidas entre os 15 e os 18 anos

Conselhos para o professor: O objetivo da aula é sensibilizar os alunos para as tarefas de desenvolvimento com que se deparam e desenvolver competências que os ajudem a alcançá-las.

Cada período da vida está relacionado com tarefas de desenvolvimento específicas. A realização destes objectivos e tarefas constitui, de certa forma, uma preparação para a idade adulta. As tarefas de desenvolvimento do período da adolescência são as seguintes

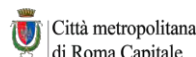
1. Adquirir experiência de maturidade física, incluindo a maturidade sexual;
2. Desenvolver a sua própria individualidade;
3. Moldar os compromissos sociais;
4. Ganhar autonomia;
5. Crescer a partir do egocentrismo;
6. Reorganização do sistema de valores

Objetivo da aula:

- Introduzir as questões relacionadas com as tarefas de desenvolvimento e os objectivos da adolescência
- Sensibilizar para os benefícios de uma aplicação bem sucedida
- Identificar ferramentas para ajudar a desenvolver a individualidade
- Encorajar a autorreflexão, a auto-descoberta e o auto-desenvolvimento

Resultados de aprendizagem:

- Os alunos aprendem sobre as tarefas de desenvolvimento com que se deparam
- Os alunos estão conscientes dos desafios da adolescência
- Os alunos aumentam a motivação para o auto-desenvolvimento
- Os alunos desenvolvem competências interpessoais



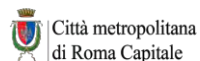


Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



Materiais e ajudas:

43



Este projeto foi financiado com o apoio da Comissão Europeia. "PRO -MOTION. Gestão sensível da carreira" 621491-EPP-1-2020-1-PL-EPPKA3-IPI-SOC-IN Esta publicação reflecte apenas os pontos de vista do autor e a Comissão não pode ser responsabilizada por qualquer utilização que possa ser feita da informação nela contida.



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



17. Cópia impressa do Anexo 1 (Realização dos objectivos)
18. Folhas de papel
19. Lápis de cor, canetas de cor, lápis
20. Saco com cerca de 30 pequenos objectos diferentes

O professor apresenta aos alunos a questão das tarefas de desenvolvimento da adolescência. Cada período de vida está relacionado com tarefas de desenvolvimento específicas. A sua realização é, de certa forma, uma preparação para a sua concretização e para o sucesso na idade adulta.

As tarefas de desenvolvimento combinam as exigências da sociedade com as necessidades, os interesses e os objectivos do indivíduo.

O professor enumera as tarefas de desenvolvimento da adolescência, sublinhando que todas elas são igualmente importantes. No entanto, devido ao tema da nossa aula, vamos concentrar-nos no desenvolvimento do individualismo, tentando responder à pergunta "Quem sou eu e quem gostaria de ser?"

A realização de objectivos e tarefas de desenvolvimento exige o desenvolvimento de certas competências de vida, como estabelecer relações interpessoais, fazer escolhas, tomar decisões, lidar com várias dificuldades ou perseguir interesses.

Exercício 1 (10 min)

O professor passa pela turma com um saco que contém vários objectos pequenos. Cada aluno tira um objeto específico do saco e deve completar a frase: "Eu gosto de (o nome do objeto que tirou) porque..."

O professor pergunta aos alunos as suas impressões sobre a atividade. Em conjunto, pensam se algum dos termos que utilizaram está associado a um elevado grau de sensibilidade.

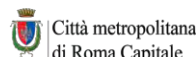
O professor pergunta aos alunos qual é, na sua opinião, o maior desafio do período da adolescência. As competências que discutimos na aula anterior podem ajudar-vos a lidar com as dificuldades do período da adolescência (gestão das emoções, identificação das necessidades, empatia, relações satisfatórias, comunicação baseada no respeito e na compreensão)?

Para tentar responder à pergunta: "Quem sou eu?", é preciso conhecer-se bem. Exercício 2. (10 min)

O professor pede aos alunos que desenhem o contorno do seu autorretrato no meio da página. De seguida, os alunos são incumbidos de dividir a página ao meio, desenhando uma linha uniforme ao longo da página.

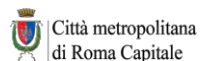
Instrução:

À esquerda, escreva as suas características e comportamentos que respondem à pergunta: Quem sou eu?





Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



Este projeto foi financiado com o apoio da Comissão Europeia. "PRO -MOTION. Gestão sensível da carreira" 621491-EPP-1-2020-1-PL-EPPKA3-IPI-SOC-IN Esta publicação reflecte apenas os pontos de vista do autor e a Comissão não pode ser responsabilizada por qualquer utilização que possa ser feita da informação nela contida.



À direita, escreve as características e os comportamentos que respondem à pergunta: O que é que eu gostaria de ser?

O professor pede aos alunos que escolham um traço/comportamento do lado direito do desenho que lhes pareça mais importante no momento.

A frase seguinte está escrita no quadro:

Eu poderia ser.,

se eu fosse/tivesse sido capaz de..... .

Os alunos trabalham em pares. Enquanto completam a primeira parte da frase com a característica/comportamento escolhido, trabalham em conjunto para encontrar respostas para as competências que seriam úteis para conseguir a mudança.

Não é certamente fácil determinar exatamente quem gostaríamos de ser e ainda mais difícil encontrar as ferramentas que nos ajudarão a consegui-lo. Muitas das dificuldades que enfrentamos na nossa vida ocorrem porque não sabemos exatamente para onde ir e o que queremos alcançar. O ato de planejar a realização do objetivo que escolheu ajudará a reduzir a incerteza e a frustração, além de lhe fornecer uma ferramenta útil para realizar as tarefas que tem pela frente.

Exercício 3 (10 min)

O professor distribui as fichas de trabalho (Anexo 3) e pede aos alunos que as preencham.

A primeira atividade consiste em selecionar um dos seus objectivos educativos e profissionais que gostariam de alcançar num futuro próximo. O professor explica que, como estamos a preparar-nos para um papel profissional, foi esta área da vida que foi escolhida. No futuro, os alunos podem utilizar esta forma para planejar a realização de objectivos de outras áreas.

Uma vez feito o exercício, segue-se uma discussão livre sobre o grau das dificuldades, a motivação para implementar o projeto, o que pode ajudar a perseguir o objetivo de forma persistente.

Conclusão

Devido à natureza da aula e às limitações de tempo, apenas será discutida uma pequena área de questões relacionadas com tarefas de desenvolvimento específicas. Trata-se de um sinal para as direcções que podem ser seguidas na construção da própria identidade.



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



Recomendações: O exercício 3 pode ser um excelente trabalho de casa. No entanto, é importante que o professor explique bem o objetivo do exercício e a forma como deve ser realizado.

Referências

Gaś, Z. B. (1995). *Pomoc psychologiczna młodzieży*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

Gaś, Z. B. (2006). *Profilaktyka w szkole*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

Obuchowska, I. (2002). Adolescência. W: Harwas-Napierała, B., Trempała, J. (red.), *Psychologia rozwoju człowieka* (Tom 2). Wydawnictwa Naukowe PWN.

Zakrzewski, J. (1991). Zadania rozwojowe w okresie dorastania. *Psychologia Wychowawcza*, 5, 385-392.



Anexo 1

Realização dos objectivos

Seleccione um dos seus objectivos educativos e profissionais que gostaria de alcançar num futuro próximo

.....

1. Numa escala de 1 a 10 (em que "1" significa que ainda só começou a atingir o seu objetivo e "10" significa que o objetivo foi totalmente atingido), assinale o lugar onde se encontra agora

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

2. Onde gostaria de se encontrar daqui a um mês? 1

2 3 4 5 6 7 8 9 10

3. Como saberás que estás aqui?

.....
.....

4. O que pode fazer na próxima semana que o aproximará do seu objetivo?

.....
.....

5. Para o fazer na próxima semana, o que é que pode fazer amanhã?

.....
.....

6. Para o fazer amanhã, o que é que se pode fazer hoje?

.....
.....



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



Cenário 8

Para que é que precisamos deste stress?

Área: A importância do stress e os métodos para lidar com ele (em resposta ao stress relacionado com o planeamento do futuro)

Duração da aula: 45 min.

Grupo-alvo: adolescentes dos 15 aos 18 anos

Conselhos para o professor: O objetivo da aula é sensibilizar os alunos para os momentos em que podemos tirar partido do stress como motivação e para os momentos em que precisamos de nos proteger e cuidar dele.

O stress é uma reação natural de um organismo a um acontecimento ou a um fator externo que coloca um indivíduo em desequilíbrio. O stress não é prejudicial em si mesmo. Um stress ligeiro ou moderado pode ajudar a manter o cuidado e a atenção. O problema surge quando uma pessoa é exposta ao stress durante um longo período de tempo ou vive em stress constante, caso em que é prejudicial e impede um funcionamento ótimo.

É importante compreender o que acontece ao corpo em situações de stress. Um elemento crucial é a consciência das consequências do stress permanente, que pode afetar a capacidade do corpo de manter o equilíbrio.

Objetivo da aula:

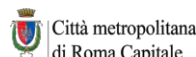
- **Explicar aos alunos o mecanismo do stress: o stress como resposta a uma ameaça**
- Familiarizar-se com as informações básicas sobre a neurobiologia do stress
- Chamar a atenção dos alunos para os efeitos positivos e negativos do stress e para o seu impacto na saúde, no bem-estar e na eficiência psicossocial;

Resultados de aprendizagem:

- Os alunos compreendem a essência do stress e o papel que desempenha na vida humana
- Os alunos aprenderão informações básicas sobre o sistema nervoso autónomo
- Os alunos identificam sinais de stress ao nível das emoções, dos pensamentos, dos sintomas somáticos
- Os alunos são capazes de identificar situações que causam stress

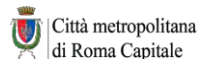
Materiais e ajudas:

1. Folhas de papel A4
2. Lápis de cor, canetas de cor





Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



Este projeto foi financiado com o apoio da Comissão Europeia. "PRO -MOTION. Gestão sensível da carreira" 621491-EPP-1-2020-1-PL-EPPKA3-IPI-SOC-IN Esta publicação reflecte apenas os pontos de vista do autor e a Comissão não pode ser responsabilizada por qualquer utilização que possa ser feita da informação nela contida.



Exercício 1 (10 min)

O professor pede aos alunos que desenhem como imaginam o seu stress. Após 5 minutos, o professor pede aos voluntários que mostrem o desenho e o descrevam (o desenho pode ser fixado no quadro com um íman para que todos o possam ver).

Em seguida, o professor resume o exercício, pedindo aos alunos que definam stress com base no que disseram. As respostas são escritas no quadro.

O professor dá uma definição de stress como a resposta natural do corpo a uma variedade de factores e situações que distorcem o equilíbrio, depois pede aos alunos que digam o que lhes acontece quando estão sob stress.

Quais são os sinais do corpo?

Quais são as emoções?

Que pensamentos lhe vêm à cabeça?

As respostas são escritas no quadro. Exercício 2.

O professor pede aos alunos que se dividam em grupos de quatro. Cada um deles tem a tarefa de dar exemplos de duas situações diferentes que causam stress diário e uma que pode ser particularmente stressante para uma pessoa muito sensível.

Os representantes dos grupos lêem estas situações, o que dá origem a um debate sobre os factores de stress que são comuns a todos. O professor pergunta aos alunos se as pessoas com hiperatividade estão mais frequentemente sob stress e se o sentem mais intensamente.

O professor explica que o nosso sistema nervoso autónomo, agindo abaixo do nível de consciência, monitoriza continuamente o ambiente para detetar atempadamente potenciais perigos - é a chamada neurocepção, que coloca o sistema nervoso num modo específico. Tudo o que está a acontecer à nossa volta é constantemente avaliado como seguro - perigoso ou com risco de vida.

O sistema nervoso autónomo, independente da nossa vontade, é constituído pelo sistema simpático - e pelo sistema parassimpático.

Tal como os animais, temos duas formas básicas de reagir a uma situação que consideramos ser uma resposta de luta para fugir.



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



Durante a resposta, a parte simpática (responsável pela mobilização) é activada.

As hormonas de stress então libertadas destinam-se a assegurar a prontidão do organismo em situações de emergência. As principais são a adrenalina, a noradrenalina e o cortisol.

As hormonas libertadas pelo organismo durante o stress têm um efeito positivo, mas apenas quando o stress dura pouco tempo e, conseqüentemente, quando as hormonas actuam apenas durante um determinado período de tempo e em pequenas quantidades.

Uma vez passado o perigo, o sistema parassimpático entra em ação com a sua parte ventral do nervo vago (responsável, por exemplo, pelo repouso, regeneração, calma, segurança, relações íntimas).

A segunda parte do sistema simpático, o chamado ramo dorsal do nervo vago, é responsável pela sensação extrema de perigo, o congelamento, o último nível de reação a um acontecimento stressante.

O nervo vago, o chamado décimo nervo craniano, tem, portanto, dois ramos, ventral e dorsal, ambos pertencentes à parte parassimpática do sistema nervoso autónomo.

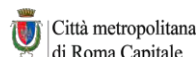
Esta neurocepção, ou seja, o exame do meio envolvente pelo sistema nervoso para verificar se é seguro, ocorre a um nível inconsciente. A neurocepção é uma experiência sem palavras. Antes que o nosso cérebro compreenda o acontecimento e lhe dê sentido, o sistema nervoso autónomo já avaliou a situação (por exemplo, não consigo, não sirvo para nada, estou a fazer tudo mal) e iniciou uma reação (por exemplo, batimentos cardíacos, suores, mãos a tremer, câibras no estômago, fluxo de consciência, dificuldades de concentração, etc.)

Existem, portanto, três níveis de resposta ao stress: a parte ventral do nervo vago, que nos dá uma sensação de relaxamento, de segurança, de envolvimento do público; o sistema simpático (resposta de luta contra a fuga, mobilização) e a parte dorsal do nervo vago, que é responsável pela reação de congelamento, de encerramento, de sentimento de desespero e de depressão.

O mais importante é estar consciente do facto de que nenhum destes sistemas é mau, não há nada como uma reação inadequada do corpo. Quanto mais frequente formos a um determinado nível, mais um estado temporário se transforma num estado permanente.

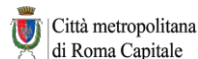
Desregulado, incapaz de inibir as reações defensivas, o sistema nervoso continua a ativar o estado de mobilização (sobre-excitação), isto é, como se tivéssemos carregado no acelerador, ou a imobilização (subestimulação) - um travão de mão puxado, que se traduz em doenças somáticas, dificuldades de relacionamento, perturbações das funções cognitivas e procura contínua de segurança.

Hans Selye, que introduziu o conceito de stress nas ciências da saúde, identifica três fases da resposta ao stress:





Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



Este projeto foi financiado com o apoio da Comissão Europeia. "PRO -MOTION. Gestão sensível da carreira" 621491-EPP-1-2020-1-PL-EPPKA3-IPI-SOC-IN Esta publicação reflecte apenas os pontos de vista do autor e a Comissão não pode ser responsabilizada por qualquer utilização que possa ser feita da informação nela contida.



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



Fase I: fase de alerta:

segundos, minutos - stress grave, o corpo mobiliza todas as forças disponíveis (por exemplo, aumento da pressão arterial, aumento da temperatura corporal, transpiração);

Fase II: resistência ou adaptação

minutos, horas - um indivíduo lida bastante bem com os factores de stress, mas é menos tolerante a estímulos adicionais que anteriormente eram inofensivos (por exemplo, sons, cheiros, sensação de fome);

Esgotamento da fase III

horas, dias, meses - os factores de stress são demasiado intensos ou longos. As capacidades de defesa perdem-se, o que provoca uma perturbação das funções fisiológicas. Na fase final, podem ocorrer alterações negativas permanentes no organismo.

Exercício 3

Em que fase se encontra?

- Pensaste em algo que te preocupa durante a nossa aula anterior?
- Pensou em algo que teme?

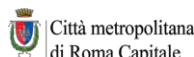
Porque é que as zebras não têm úlceras

Enquanto saboreia a deliciosa erva verde, uma zebra enfrenta uma ameaça. De repente, aparece um leão na planície a atacar a manada. A zebra começa a correr o mais depressa que pode. Consegue escapar. O stress animal é geralmente abrupto e transitório.

Quando o perigo desaparece, a zebra sacode o stress e volta a comer a erva. A zebra não mantém o stress na mente indefinidamente. O stress termina e a zebra volta ao equilíbrio mental.

No entanto, as pessoas não se comportam como zebras. Para além da fase de diagnóstico e resposta à ameaça, muitas vezes não regressamos ao equilíbrio mental e físico. Passamos muito tempo a pensar em potenciais ameaças (não necessariamente reais), a recordar experiências negativas do passado, a fazer previsões, a criticarmo-nos, a prever. Assim, estamos sob stress não só quando surge uma ameaça e na medida necessária para resolver o problema, mas também muito antes e depois dela.

Se a nossa mente e o nosso corpo não se aperceberem de que a ameaça desapareceu, ela não desaparecerá. Quando o stress é um hóspede frequente do nosso corpo, mesmo os acontecimentos positivos ou neutros podem parecer stressantes e esmagadores. O nosso corpo funciona em piloto automático e, de alguma forma, localiza o perigo potencial. Quando vivemos em constante stress, o cérebro cria imagens que nos ameaçam (se eu desligasse o ferro de engomar, amanhã tenho um teste de matemática, ontem falei demais à Anna, o Michał ignora-me totalmente, etc.), apesar de não estarmos em perigo neste momento. A resposta ao stress surge, então, independentemente de



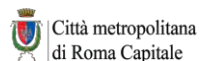


Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



precisarmos ou não dela.

51



Este projeto foi financiado com o apoio da Comissão Europeia. "PRO -MOTION. Gestão sensível da carreira" 621491-EPP-1-2020-1-PL-EPPKA3-IPI-SOC-IN Esta publicação reflecte apenas os pontos de vista do autor e a Comissão não pode ser responsabilizada por qualquer utilização que possa ser feita da informação nela contida.



No processo de processamento profundo de toda a informação do mundo exterior, bem como do interior do corpo, os especialistas são, como já sabemos, pessoas altamente sensíveis. A observação do ambiente e a análise da informação recebida é um dos **traços fundamentais das pessoas com elevada sensibilidade. O seu sistema nervoso sensível acima da média avalia se estão em segurança ou em perigo com uma intensidade ainda maior. A neurocepção das PPS, ou seja, um processo automático e subconsciente que reage a imagens, sons, cheiros, emoções e sinais corporais, é, portanto, extremamente sensível.**

O stress provoca alterações no funcionamento do organismo nas três esferas seguintes:

indicadores fisiológicos: pulso acelerado, midríase, aumento da sudação, palpitações, tensão muscular dos braços e das pernas, rigidez do pescoço, secura da cavidade oral, aperto na garganta, estimulação psicomotora, sensação alternada de calor e de frio, fluxo de consciência;

indicadores psicológicos: irritação, desconfiança, hostilidade, sentimento de ansiedade indefinido, apatia, depressão, sentimento de solidão, dificuldade em tomar decisões, baixa autoestima;

indicadores comportamentais (alterações de comportamento): aumento da estimulação, tiques nervosos, impulsividade, perda de apetite ou sensação de fome contínua, perturbações do sono (insónias ou aumento da sonolência), acessos súbitos de raiva ou de choro, suscetibilidade a acidentes, abuso de álcool, tabagismo excessivo, tendência para entrar em conflitos com outras pessoas, falta de satisfação no trabalho, produtividade reduzida)

Conclusão

A vida quotidiana mostra que não podemos evitar o stress. Depende, em grande medida, da forma como lidamos com ele. Deve ficar claro que não é o stress em si, mas a nossa resposta ao mesmo que é prejudicial para nós. Como disse Selye: O stress é o tempero da vida. Não é o stress que nos mata, mas a nossa reação a ele. Para sermos saudáveis e funcionarmos a um nível ótimo, é essencial desenvolvermos a capacidade de lidar com ele.

Referências

Dana, D. (2020). *Teoria poliwalgalna w psychoterapii*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Dana, D. (2021). *Teoria poliwalgalna w praktyce. Zestaw 50 ćwiczeń*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Heszen, I. (2013). *Psychologia stresu*. Wydawnictwo Naukowe PWN.

Ogińska-Bulik, N., Juczyński, Z. (2008). *Osobowość, stres a zdrowie*. Difin.

Sapolsky, R. M. (2011). *Dlaczego zebry nie mają wrzodów? Psychofizjologia stresu*. Wydawnictwa Naukowe PWN.

Porges, S. W. (2020). *Teoria poliwalgalna*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Rosenberg, S. (2020). *Terapeutyczna moc nerwu błędnego*. Wydawnictwo Uniwersytetu



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



Jagiellońskiego.



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



Cenário 9

Stress "cortado

Área: Desenvolvimento de competências de autorregulação

Duração da aula: 45 min.

Grupo-alvo: adolescentes com idades compreendidas entre os 15 e os 18 anos

Sugestões para o professor: O objetivo da aula é apresentar aos alunos diferentes formas de lidar com o stress e chamar a sua atenção para a relação mente-corpo

O stress é um convidado permanente na nossa vida. Não diz respeito apenas à nossa mente, mas também o sentimos no nosso corpo. Em resposta ao teste que se aproxima, ao exame de condução ou ao número de tarefas a realizar num futuro próximo, temos dores de estômago, dores de cabeça, câibras no estômago, o coração bate o mais depressa possível. Para reduzir o stress, temos de compreender o nosso corpo e utilizar a sua sabedoria.

Objetivo da aula:

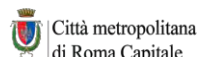
- Melhorar o conhecimento do fenómeno de tensão com base na teoria polivagal
- Para aprender técnicas de relaxamento
- Melhorar a capacidade de lidar com o stress em situações difíceis

Resultados de aprendizagem:

- Os alunos apercebem-se e reflectem sobre situações de stress
- Os alunos identificam os estados autónomos
- Os alunos lidam com situações de stress
- Os alunos atenuam conscientemente os efeitos do stress excessivo

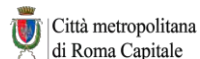
Materiais e ajudas:

21. Cópia impressa do Anexo 1
22. Cópia impressa do Anexo 2
23. Apresentação





Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



Este projeto foi financiado com o apoio da Comissão Europeia. "PRO -MOTION. Gestão sensível da carreira" 621491-EPP-1-2020-1-PL-EPPKA3-IPI-SOC-IN Esta publicação reflecte apenas os pontos de vista do autor e a Comissão não pode ser responsabilizada por qualquer utilização que possa ser feita da informação nela contida.



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



O professor lembra aos alunos que o stress é uma reação natural do nosso corpo. É uma parte integrante da vida de uma pessoa, em muitas situações avisa-nos contra o perigo, permitindo a sobrevivência. É esta a sua função evolutiva.

O stress não é uma ameaça em si, mas sim a forma como reagimos a ele. Tal como cada um de nós escolhe o seu estilo de vestuário preferido, os seus pratos preferidos, fazemos o mesmo com os métodos que utilizamos para lidar com o stress. Utilizamos as nossas estratégias favoritas de uma forma mais ou menos consciente.

Exercício 1

O professor divide a turma em grupos mais pequenos. Cada grupo recebe a descrição de uma situação específica (Anexo 1). A sua tarefa é propor estratégias para lidar com a situação stressante.

A melhor estratégia para lidar com situações difíceis está escrita no quadro.

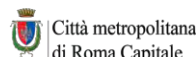
O professor recorda o conceito de "neurocepção" como o nosso sistema de monitorização pessoal, 24 horas por dia, que verifica o ambiente para se certificar de que é seguro. Graças a ele, avaliamos rapidamente os riscos e aceitamos ou abandonamos o desafio. A neurocepção molda cada uma das nossas reações. É muito rápida e incondicional. Antes de o nosso cérebro compreender uma experiência, a neurocepção avisa o sistema nervoso autónomo que inicia uma resposta independente da nossa vontade. Então, o nosso coração começa a bater muito depressa, ficamos vermelhos, suamos, a nossa respiração acelera, as nossas mãos tremem, temos câibras no estômago ou sentimo-nos tontos.

Então, o que é que podemos fazer?

A essência da neurocepção é que, normalmente, não temos consciência de como funciona, mas, na maioria dos casos, temos consciência da reação do nosso próprio corpo. Precisamos de saber como é que o veículo que usamos ao longo da nossa vida funciona realmente.

Todas as nossas experiências diárias são recebidas pelo sistema nervoso autónomo e interpretadas como seguras ou perigosas/ameaçadoras. Isto, por sua vez, desencadeia reações e ativa um determinado estado. Todos os dias, subimos constantemente uma escada: no topo, há um estado seguro e social, no centro há o estado de mobilização, resposta de luta ou fuga, e na base o estado de colapso e imobilização.

A consciência de estarmos num determinado degrau da escada permite dar sentido à resposta do nosso corpo, encontrar as causas que nos levaram até lá e encontrar formas de nos mantermos ou





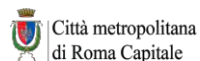
Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



passarmos para outro que nos seja mais benéfico.

Como é que podemos ajudar o nosso corpo a encontrar o equilíbrio?

54



Este projeto foi financiado com o apoio da Comissão Europeia. "PRO -MOTION. Gestão sensível da carreira" 621491-EPP-1-2020-1-PL-EPPKA3-IPI-SOC-IN Esta publicação reflecte apenas os pontos de vista do autor e a Comissão não pode ser responsabilizada por qualquer utilização que possa ser feita da informação nela contida.



A parte simpática é o pedal do acelerador, enquanto a parte parassimpática é o travão. Para lidar bem com situações de stress, é preciso ser capaz de conduzir o veículo com os dois pés. Caso contrário, quando se carrega no pedal do acelerador - tem-se um ataque de pânico, quando se carrega nos travões - desmaia-se. Temos acesso à regulação deste mecanismo através da respiração.

Cada inspiração é uma pressão delicada no pedal do acelerador: a tensão arterial aumenta ligeiramente, os brônquios dilatam-se, ficamos ansiosos e mobilizados. Cada expiração é como uma pressão delicada no pedal do travão: o coração abranda e sentimo-nos mais relaxados. A respiração rítmica e sustentada permite beneficiar destas duas opções: carregar um pouco no pedal do acelerador na inspiração e depois carregar um pouco no pedal do travão na expiração.

Exercício 2

Uma pausa para respirar

O professor pede aos alunos que se ponham à vontade. Podem fechar os olhos ou deixá-los abertos. Pede-lhes que sintam os pés a tocar o chão, a entrar em contacto com o chão. Podem imaginar-se como se estivessem a criar raízes que estão naturalmente a entrar no fundo da terra a partir dos seus pés.

O professor lê as seguintes instruções (Anexo 2):

Respiração 1.

1. Relaxar o abdómen.
2. Deixe a sua respiração ser lenta mas profunda.
3. Dê-lhe tempo para encher gradualmente a arca.
4. Aprecie a inspiração sem pressa e sem pressão.
5. Quando sentir que está pronto para a expiração, liberte o ar calmamente.
6. Esvaziar o peito gradualmente, segurar o abdómen suavemente para esvaziar os pulmões.
7. Repetir várias vezes, sem pressa, com calma. UAU!

Respiração 2.

1. Relaxar o abdómen e o peito.
2. Respire e imagine como a onda de ar entra no seu corpo e o preenche por dentro.
3. Observar a respiração durante vários ciclos (cerca de 5), inspirar-expirar, inspirar-expirar, inspirar-expirar.
4. Respire fundo e pare o ar por um momento (o tempo que for necessário).
5. Expire completamente, expulse todo o ar dos pulmões.
6. Quando sentir que está pronto para a expiração, liberte o ar calmamente.
7. Repetir várias vezes, sem pressa, com calma. UAU!

Respiração 3.



1. Relaxar o abdómen e o peito.
2. Respire fundo e imagine como a boa energia passa para o seu corpo e o preenche por dentro.
3. Observar a respiração durante 5 ciclos.
4. Esvaziar o peito gradualmente, segurar o abdómen suavemente para esvaziar os pulmões.
5. Enquanto liberta o ar, diga as palavras: "calma" ou "gratidão" (ou outras que sejam mais apropriadas para si).
6. Repetir várias vezes, sem pressa, com calma. UAU!

Respiração 4.

Dedique algum tempo a algumas respirações mais profundas. Em seguida, incline lentamente a cabeça de um lado para o outro, respirando várias vezes mais profundamente em cada inclinação. Calma e lentamente. Não há necessidade de se apressar. Depois, mexa um pouco o corpo, talvez os braços, os pés, os dedos das mãos e dos pés... Respire fundo. Sinta o corpo a mexer-se. UAU!

Todos nós, por vezes, nos sentimos stressados e, depois, inconscientemente, trazemos imagens stressantes. Quando sentimos um stress grave, ou apenas o imaginamos, assemelhamo-nos a um cérebro ansioso que se desliga em busca de ameaças. Quando procuramos ameaças, perdemos tudo o resto. Mesmo os acontecimentos neutros podem gerar em nós imagens e reacções de stress. Adaptar-se ao que está a acontecer à nossa volta, reparando nestes aspectos da realidade que são bons para nós, evita as tendências do nosso cérebro stressado para procurar o que não é bom.

Exercício 3.

O professor lê a seguinte instrução (Anexo 3)

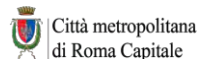
1. Olhar em redor. Deixe que os seus olhos examinem o que o rodeia. Não se apresse a ver o que está à sua volta e o que não conseguiu ver antes. Deixem que os vossos olhos escolham uma coisa e fixem-na durante alguns momentos. Desfrutem desse momento. Bravo!
2. Encontre algo de bom à sua volta, algo para que goste de olhar. Deixe os seus olhos fixarem-se nela. Depois, coloque as mãos no abdómen e deixe que a próxima respiração encha os pulmões. Ao expirar o ar, permita que os pulmões se esvaziem completamente. Veja o que sente no seu corpo quando olha para algo realmente bonito. Preste especial atenção às zonas do corpo que estão menos tensas do que outras. Respire fundo. Pare quando precisar. Boa sorte!
3. Procure à sua volta algo que não contribua para o stress. Uma árvore, uma flor, um raio de sol, um animal, uma pessoa, um quadro bonito. Uma vista realmente agradável. Sente que esta rutura afecta o seu corpo? Sinta e veja as partes do corpo que estão bem, onde não sente tensão e ansiedade. Que são simplesmente naturais. Aproveite este momento. Bravo!
4. Esfregar as orelhas - pegamos num lóbulo da orelha entre os dedos e rodamos ligeiramente para a frente e para trás (5 vezes de cada lado). Este movimento, através da vibração da membrana, estimula a zona do cérebro responsável pela redução das hormonas do stress.



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



56



Este projeto foi financiado com o apoio da Comissão Europeia. "PRO -MOTION. Gestão sensível da carreira" 621491-EPP-1-2020-1-PL-EPPKA3-IPI-SOC-IN Esta publicação reflecte apenas os pontos de vista do autor e a Comissão não pode ser responsabilizada por qualquer utilização que possa ser feita da informação nela contida.



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



Conclusão

As competências de autorregulação proporcionam algo muito valioso - a presença aqui e agora, o envolvimento no presente. A possibilidade de utilizar ferramentas que ajudam a libertar-se do stress dá-nos uma sensação de segurança, que resulta do facto de podermos cuidar melhor de nós próprios. Todas as pessoas têm a capacidade de acalmar o seu cérebro e o seu corpo e são capazes de cuidar de si próprias para se sentirem seguras.

Referências:

Dana, D. (2020). *Teoria poliwagalna w psychoterapii*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Dana, D. (2021). *Teoria poliwagalna w praktyce. Zestaw 50 ćwiczeń*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Rosenberg, S. (2020). *Terapeutyczna moc nerwu błędnego*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego

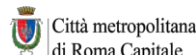
Anexo 1

Situação 1: Está a preparar-se para o teste/exame de que depende a sua classificação final. Verifica que quanto mais tempo estuda, menos se lembra. Tem a impressão de que não sabe nada. Tem várias ideias na cabeça - não vou conseguir, vou passar a ser a chacota de toda a gente, não sirvo para nada, é melhor desistir e demitir-se.

Estratégia para lidar com o stress:

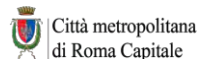
Situação 2: Está à procura de um emprego de fim de semana para ganhar dinheiro extra. Encontrou uma boa oferta de emprego, mas está paralisado com a ideia de ter uma entrevista com o empregador. Por outro lado, sabe que, se não for trabalhar, não conseguirá realizar o seu sonho. Não quer desistir porque tem medo.

Estratégia para lidar com o stress:





Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



Este projeto foi financiado com o apoio da Comissão Europeia. "PRO -MOTION. Gestão sensível da carreira" 621491-EPP-1-2020-1-PL-EPPKA3-IPI-SOC-IN Esta publicação reflecte apenas os pontos de vista do autor e a Comissão não pode ser responsabilizada por qualquer utilização que possa ser feita da informação nela contida.



Situação 3: Prometeu ajudar o seu colega em matemática. Infelizmente, acontece que tem demasiadas coisas para fazer e não vai ter tempo suficiente. Não se sente à vontade para o fazer, pois sempre foi uma pessoa em quem se pode confiar. Ao mesmo tempo, sabe que, sem a sua ajuda, o seu colega vai chumbar no semestre e já passou algum tempo desde que prometeu ajudá-lo. Por outro lado, tens de cumprir os teus deveres. O que fazer?

Estratégia para lidar com o stress:

Situação 4: Está a tomar uma decisão sobre o que gostaria de fazer no futuro. Procura informações na Internet e fala com os seus amigos. No entanto, tem a impressão de que isso é inútil, porque os seus pais já decidiram por si. Já estás farto das discussões sobre o assunto. No entanto, sabes que a profissão que eles escolheram é totalmente inadequada para ti.

Estratégia para lidar com o stress:



Anexo 2

Técnicas de respiração

Respiração 1.

8. Relaxar o abdómen.
9. Deixe a sua respiração ser lenta mas profunda.
10. Dê-lhe tempo para encher gradualmente a arca.
11. Aprecie a inspiração sem pressa e sem pressão.
12. Quando sentir que está pronto para a expiração, liberte o ar calmamente.
13. Esvaziar o peito gradualmente, segurar o abdómen suavemente para esvaziar os pulmões.
14. Repetir várias vezes, sem pressa, com calma. UAU!

Respiração 2.

8. Relaxar o abdómen e o peito.
9. Respire e imagine como a onda de ar entra no seu corpo e o preenche por dentro.
10. Observar a respiração durante vários ciclos (cerca de 5), inspirar-expirar, inspirar-expirar, inspirar-expirar.
11. Respire fundo e pare o ar por um momento (o tempo que for necessário).
12. Expire completamente, expulse todo o ar dos pulmões.
13. Quando sentir que está pronto para a expiração, liberte o ar calmamente.
14. Repetir várias vezes, sem pressa, com calma. UAU!

Respiração 3.

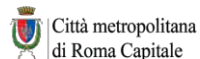
7. Relaxar o abdómen e o peito.
8. Respire fundo e imagine como a boa energia passa para o seu corpo e o preenche por dentro.
9. Observar a respiração durante 5 ciclos.
10. Esvaziar o peito gradualmente, segurar o abdómen suavemente para esvaziar os pulmões.
11. Enquanto liberta o ar, diga as palavras: "calma" ou "gratidão" (ou outras que sejam mais apropriadas para si).
12. Repetir várias vezes, sem pressa, com calma. UAU!

Respiração 4.

Dedique algum tempo a algumas respirações mais profundas. Em seguida, incline lentamente a cabeça de um lado para o outro, respirando várias vezes mais profundamente em cada inclinação. Calma e lentamente. Não há necessidade de se apressar. Depois, mexa um pouco o corpo, talvez os braços, os pés, os dedos das mãos e dos pés... Respire fundo. Sinta o corpo a mexer-se. UAU!



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



Este projeto foi financiado com o apoio da Comissão Europeia. "PRO -MOTION. Gestão sensível da carreira" 621491-EPP-1-2020-1-PL-EPPKA3-IPI-SOC-IN Esta publicação reflecte apenas os pontos de vista do autor e a Comissão não pode ser responsabilizada por qualquer utilização que possa ser feita da informação nela contida.



Anexo 3.

Autorregulação.

1. Olhar em redor. Deixe que os seus olhos examinem o que o rodeia. Não se apresse a ver o que está à sua volta e o que não conseguiu ver antes. Deixem que os vossos olhos escolham uma coisa e fixem-na durante alguns momentos. Desfrutem desse momento. Bravo!
2. Encontre algo de bom à sua volta, algo para que goste de olhar. Deixe os seus olhos fixarem-se nela. Depois, coloque as mãos no abdómen e deixe que a próxima respiração encha os pulmões. Ao expirar o ar, permita que os pulmões se esvaziem completamente. Veja o que sente no seu corpo quando olha para algo realmente bonito. Preste especial atenção às zonas do corpo que estão menos tensas do que outras. Respire fundo. Pare quando precisar. Boa sorte!
3. Procure à sua volta algo que não contribua para o stress. Uma árvore, uma flor, um raio de sol, um animal, uma pessoa, um quadro bonito. Uma vista realmente agradável. Sente que esta rutura afecta o seu corpo? Sinta e veja as partes do corpo que estão bem, onde não sente tensão e ansiedade. Que são simplesmente naturais. Aproveite este momento. Bravo!
4. Esfregar as orelhas - pegamos num lóbulo da orelha entre os dedos e rodamos-lo ligeiramente para a frente e para trás (5 vezes de cada lado). Este movimento, através da vibração da membrana, estimula a zona do cérebro responsável pela redução das hormonas do stress.



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



Cenário 10

Área: Análise do potencial profissional

Duração da aula: 45 min.

Grupo-alvo: adolescentes dos 15 aos 18 anos

Dicas para o professor: O objetivo da aula é desenvolver o autoconhecimento e reforçar a autoestima através da consciência do seu próprio potencial

Quando conseguimos chamar às nossas emoções, sabemos que elas estão enraizadas nas causas que aprendemos a reconhecer e a cuidar, quando sabemos o significado de uma boa comunicação, do respeito pelas necessidades dos outros e da empatia. Desenvolvemos a auto-consciência e utilizamos ferramentas que nos ajudam a sentirmo-nos bem connosco próprios, mesmo em situações difíceis e stressantes. Este é o momento certo para refletir sobre o que gosto e quero fazer para ser um adulto feliz.

Objetivo da aula:

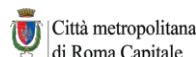
- Analisar o potencial profissional dos alunos;
- Desenvolver o conhecimento e a consciência dos seus próprios talentos e aptidões;
- Aumentar a autoestima através da aprendizagem do potencial pessoal.

Resultados de aprendizagem:

- Os alunos identificam os seus talentos, interesses e pontos fortes;
- Os alunos organizam informações sobre si próprios;
- Os alunos aprendem a ver o seu potencial;
- Os alunos tiram conclusões sobre a diversidade de capacidades dos seus colegas de turma, com especial destaque para as pessoas altamente sensíveis.

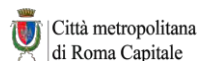
Materiais e ajudas:

1. Flipchart, quadro
2. Marcadores, giz
3. Cópia impressa dos anexos 1 e 2





Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



Este projeto foi financiado com o apoio da Comissão Europeia. "PRO -MOTION. Gestão sensível da carreira" 621491-EPP-1-2020-1-PL-EPPKA3-IPI-SOC-IN Esta publicação reflecte apenas os pontos de vista do autor e a Comissão não pode ser responsabilizada por qualquer utilização que possa ser feita da informação nela contida.



O professor pergunta aos alunos se se conhecem bem a si próprios.

Em seguida, o professor modera o debate sobre a importância de se conhecer a si próprio e o seu potencial (pontos fortes, qualidades, capacidades, gostos) no contexto do planeamento da carreira. Os resultados do debate são anotados no quadro para toda a turma.

O professor pergunta se há alguns alunos que têm uma ideia exacta do que vão fazer no futuro. Há alguns alunos que ainda não têm plena consciência disso? O vosso trabalho é um tema próximo ou distante para vocês? Que emoções e pensamentos te vêm à cabeça quando pensas no teu futuro?

Exercício 1.

O professor distribui as fichas de trabalho aos alunos para serem preenchidas (Anexo 1)

O professor incentiva os alunos a fazerem uma autorreflexão, salientando que aprender sobre si próprio é um esforço rentável. Toda a gente tem algumas competências que pode utilizar na sua vida educativa e profissional. Somos diferentes uns dos outros e isso é perfeito, pois há um lugar para todos no mercado de trabalho.

Certas características devem mesmo estar em minoria, como é o caso da alta sensibilidade. As pessoas menos sensíveis do grupo são responsáveis pela ação. As pessoas mais sensíveis informam sobre possíveis riscos, devido à sua capacidade de perceber pormenores e subtilezas. As pessoas mais sensíveis estão empenhadas em planear, prever e avisar, enquanto as menos sensíveis estão empenhadas em agir, de modo que todos se complementam perfeitamente.

De seguida, o professor apresenta o conceito de oito tipos de inteligência de Howard Gardner.

Howard Gardner, psicólogo americano, identificou oito tipos de inteligência: lógico-matemática, linguística, ambiental, musical, espacial, motora, interpessoal e intrapessoal. A teoria de Gardner parte do princípio de que existem diferentes estilos cognitivos, pelo que há muitas formas individuais de aprender e compreender o mundo.



A ideia principal de Gardner é que cada um de nós possui todos os tipos de inteligência, mas desenvolvemos os seus diferentes graus. Todos estes tipos de inteligência complementam-se uns aos outros e podem ser desenvolvidos através de vários exercícios e estímulos adequados.

Os alunos recebem o questionário (Anexo 2) e preenchem-no seguindo as instruções.

O professor discute os resultados do teste com os alunos e, em seguida, apresenta as descrições dos oito tipos de inteligência.

O professor pede aos alunos que se dividam em grupos de quatro. A sua tarefa é refletir sobre a forma como um determinado tipo de inteligência pode ser desenvolvido e para que profissões é útil.

Referências

Gardner, H. (2002). *Inteligência múltipla. Teoria e prática*. Wydawnictwo Media Rodzina. Gardner, H. (2006). *Inteligência múltipla. Novos horizontes na teoria e prática*. Wydawnictwo Laurum.

Anexo 1

1. Pense nas suas competências. Considere os seus interesses, o conhecimento de tópicos específicos, o que gosta de fazer. Escreva tudo o que lhe vier à cabeça.
2. Por que é que normalmente é elogiado? De que é que se orgulha?
3. Pense na impressão que dá. O que é que o torna único entre os outros, como é que é recordado?
4. Se não tivesse de te preocupar com dinheiro, qual seria o teu emprego ideal?



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



5. Do que é que não gostas mais? Que tipo de trabalho é que não poderias exercer de certeza no futuro? Porquê?

6. O que é que gostaria de aprender nos próximos anos? Competências/conhecimentos de que área a desenvolver e adquirir?

7. Como pode utilizar a sua sensibilidade agora e no futuro?



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



Anexo 2

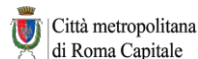
Teste de inteligência baseado no modelo MI de Howard Gardner Atribuir a cada tópico a classificação adequada, como se segue:

- 1 - Discordo totalmente
- 2 - Não concordo
- 3 - Concordo
- 4 - Concordo plenamente

| | | |
|-----|--|--|
| 1. | Gosto de me conhecer, de fazer testes psicológicos, etc. | |
| 2. | Sou capaz de tocar um instrumento musical | |
| 3. | Prefiro fazer trabalho físico do que estudar ou refletir | |
| 4. | Muitas vezes "canto" para mim próprio na minha cabeça | |
| 5. | Giro o meu dinheiro de forma razoável e posso planejar facilmente as minhas despesas | |
| 6. | Gosto de inventar histórias e contos | |
| 7. | Tenho uma coordenação motora muito boa | |
| 8. | As palavras são importantes para mim | |
| 9. | Gosto de palavras cruzadas, enigmas, scrabble | |
| 10. | Não gosto de ambiguidade, gosto quando alguém diz exatamente o que espera de mim | |
| 11. | Gosto de puzzles e enigmas lógicos e matemáticos semelhantes ao SUDOKU | |



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



Este projeto foi financiado com o apoio da Comissão Europeia. "PRO -MOTION. Gestão sensível da carreira" 621491-EPP-1-2020-1-PL-EPPKA3-IPI-SOC-IN Esta publicação reflecte apenas os pontos de vista do autor e a Comissão não pode ser responsabilizada por qualquer utilização que possa ser feita da informação nela contida.



| | | |
|-----|---|--|
| 12. | Gosto de ajudar a resolver discussões entre pessoas, de ser mediador em litígios | |
| 13. | A música é muito importante na minha vida | |
| 14. | Sou persuasivo quando minto (se quiser) | |
| 15. | Gosto e pratico desporto ou/e dança | |
| 16. | Gosto de testes de interesse, testes psicológicos, testes de personalidade e testes de QI | |
| 17. | Irritam-me os comportamentos irracionais e imprevisíveis | |
| 18. | A música influencia os meus sentimentos e emoções | |
| 19. | Sou uma pessoa muito sociável e gosto de passar tempo com outras pessoas | |
| 20. | Gosto de ser exato, sistemático e estar sempre bem preparado | |
| 21. | Os gráficos, as tabelas, os diagramas e as listas são fáceis de compreender | |
| 22. | Sei nadar bem, jogar jogos de equipa | |
| 23. | É fácil lembrar-me de citações, frases, sentenças | |
| 24. | Identificarei sempre os sítios onde estive (apesar da passagem do tempo) | |
| 25. | Dou valor a uma vasta gama de estilos e tipos de música, ouço música diferente | |



| | | |
|-----|---|--|
| | | |
| 26. | Quando me concentro em algo, tenho tendência para desenhar coisas no papel | |
| 27. | Se eu quisesse, podia manipular as pessoas | |
| 28. | Sou capaz de prever os meus sentimentos e comportamentos em situações específicas | |
| 29. | Sou bem sucedido no trabalho mental - matemática e contabilidade | |
| 30. | Sou capaz de distinguir a maioria dos sons sem saber o que os produz | |
| 31. | Na escola, uma das minhas disciplinas favoritas era/é o polaco. | |
| 32. | Quando resolvo um problema, considero cuidadosamente as consequências da ação | |
| 33. | Gosto de debates, conversas e discussões | |
| 34. | Adoro adrenalina, desportos e actividades perigosas | |
| 35. | Dou mais valor aos desportos individuais | |
| 36. | Preocupo-me com o que as pessoas à minha volta sentem | |
| 37. | Há muitos desenhos e fotografias em minha casa | |
| 38. | Posso fazer vários trabalhos manuais e gosto disso | |
| 39. | Quando estou a fazer alguma coisa, costumo ouvir música | |



| | | |
|-----|--|--|
| | | |
| 40. | Lembro-me facilmente de números de telefone ou de matrículas de automóveis | |
| 41. | Costumo definir os meus próprios planos e objectivos para o futuro | |
| 42. | Sou realista (aprendo com a experiência) | |
| 43. | Consigo avaliar facilmente se alguém gosta ou não gosta de mim | |
| 44. | Consigo imaginar a aparência de um objeto (de uma perspectiva/lado diferente) | |
| 45. | Não preciso de utilizar instruções para desembalar e montar móveis | |
| 46. | Tenho facilidade em falar com estranhos | |
| 47. | Aprendo melhor quando pratico - tenho simplesmente de me esforçar | |
| 48. | Quando fecho os olhos, consigo ver imagens claras e distintas | |
| 49. | Posso contar na memória | |
| 50. | Falo frequentemente comigo próprio - na minha cabeça ou na minha mente | |
| 51. | Gostava de música na escola | |
| 52. | Quando estou no estrangeiro, posso aprender facilmente as noções básicas de uma língua estrangeira | |
| 53. | Os jogos de equipa são fáceis para mim e gosto de os jogar | |



| | | |
|-----|--|--|
| 54. | A minha disciplina favorita na escola é a matemática | |
| 55. | Sei sempre qual é o meu estado de espírito | |
| 56. | Conheço os meus pontos fortes e fracos | |
| 57. | Escrevo um diário/jornal/blog | |
| 58. | Percebo a linguagem corporal das outras pessoas | |
| 59. | Sempre gostei / gosto de disciplinas artísticas na escola | |
| 60. | Ler livros dá-me muito prazer | |
| 61. | Leio mapas muito bem | |
| 62. | Acho irritante quando alguém chora e eu não consigo ajudar | |
| 63. | Posso ajudar a resolver discussões e litígios entre outros | |
| 64. | Sempre sonhei em ser músico ou cantor | |
| 65. | Prefiro desportos de equipa | |
| 66. | A música põe-me de bom humor | |
| 67. | Nunca me perdi quando estava sozinho num sítio novo | |
| 68. | Quando aprendo coisas novas, é fácil para mim seguir os esquemas | |



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



| | | |
|-----|--|--|
| | | |
| 69. | Gosto de passar o meu tempo sozinho | |
| 70. | Os meus amigos podem sempre recorrer a mim para obter apoio ou conselhos | |



Chave:

| Nome da categoria | Números de perguntas | RESULTADO |
|-------------------|--|-------------------|
| 1 | 5, 10, 11, 17, 20, 29, 32, 40, 49, 54 | Matemático/lógico |
| 2 | 6, 8, 9, 14, 23, 31, 33, 50, 52, 60 | linguística |
| 3 | 2, 4, 13, 18, 25, 30, 39, 51, 64, 66 | musical |
| 4 | 3, 7, 15, 22, 34, 38, 42, 45, 47, 53 | cinestésico |
| 5 | 1, 12, 16, 28, 35, 41, 55, 56, 57, 69 | interpessoal |
| 6 | 19, 27, 36, 43, 46, 58, 62, 63, 65, 70 | intrapessoal |
| 7 | 21, 24, 26, 37, 44, 48, 59, 61, 67, 68 | Visual/espacial |

Referências

H. Gardner, *Inteligência múltipla - teoria e prática*, 2002 Poznań



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



Descrição

Inteligência linguística

— capacidade de utilizar uma língua, padrões e

sistemas Aqueles que preferem o tipo de

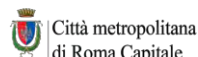
inteligência linguística:

- Aprender a escrever, ler e ditar;
- São sensíveis às palavras, aos seus sons e à modulação da voz;
- Ter a capacidade de transferir informações com precisão, persuadir e introduzir uma atmosfera positiva numa conversa;
- Como poemas, rimas, adivinhas;
- Atribuir grande importância à palavra falada e escrita enquanto aprende, trabalha e interage com os outros;
- Aprender sotaques rapidamente, assumir as características da forma como os outros falam;
- São bons ouvintes;
- Pode mostrar o domínio do sistema de representação auditiva.

Inteligência matemática e lógica

— pensamento abstrato, gosto pela precisão, estruturação.

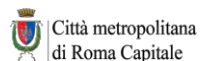
As pessoas preferem o tipo de inteligência matemática - lógica:



Este projeto foi financiado com o apoio da Comissão Europeia. "PRO -MOTION. Gestão sensível da carreira" 621491-EPP-1-2020-1-PL-EPPKA3-IPI-SOC-IN Esta publicação reflecte apenas os pontos de vista do autor e a Comissão não pode ser responsabilizada por qualquer utilização que possa ser feita da informação nela contida.



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



Este projeto foi financiado com o apoio da Comissão Europeia. "PRO -MOTION. Gestão sensível da carreira" 621491-EPP-1-2020-1-PL-EPPKA3-IPI-SOC-IN Esta publicação reflecte apenas os pontos de vista do autor e a Comissão não pode ser responsabilizada por qualquer utilização que possa ser feita da informação nela contida.



- É fácil utilizar símbolos e conceitos abstractos;
- Aprender rapidamente na infância conceitos como tempo, lugar, quantidade e número;
- O seu ponto forte é o pensamento dedutivo, o reconhecimento das relações causa-efeito e a estrutura dos fenómenos complexos;
- Utilizam eficazmente o pensamento indutivo, recorrem frequentemente a analogias, tiram boas conclusões a partir de um conjunto incompleto de informações e têm facilidade em criar modelos;
- Ter capacidades matemáticas, como resolver enigmas lógicos.

Pessoas que preferem o tipo de inteligência visual e espacial:

- Ter uma boa coordenação dos movimentos;
- Possuem capacidades de desenho, são capazes de construir objectos tridimensionais;
- São capazes de reproduzir imagens e objectos na sua memória;
- Aprender rapidamente as regras de funcionamento das máquinas e dos aparelhos mecânicos;

Inteligência musical

— sentido do ritmo, sensibilidade emocional.

Aqueles que preferem o tipo de inteligência musical:

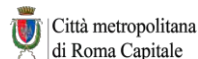
- Distinguir e experimentar frequentemente sistemas de som;
- São capazes de distinguir o som de diferentes instrumentos;
- O clima da música que está a ser ouvida influencia o seu estado de espírito;
- Como a música e a improvisação musical;
- Sentir o ritmo e reagir ao som dançando, batendo os pés ritmicamente, escrevendo as letras;
- Estão interessados em sensibilizar para a música.

Inteligência interpessoal

— desenvolvem facilmente relações com os outros, demonstram capacidades de negociação e são comunicativos. As pessoas preferem este tipo de inteligência interpessoal:



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



Este projeto foi financiado com o apoio da Comissão Europeia. "PRO -MOTION. Gestão sensível da carreira" 621491-EPP-1-2020-1-PL-EPPKA3-IPI-SOC-IN Esta publicação reflecte apenas os pontos de vista do autor e a Comissão não pode ser responsabilizada por qualquer utilização que possa ser feita da informação nela contida.



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



- Utilizar eficazmente a comunicação verbal e não verbal;
- São capazes de ver diferentes perspectivas e interesses de diferentes partes;
- Estabelecer bons contactos com pessoas de diferentes origens;
- Compreender os pensamentos, sentimentos e motivos do comportamento dos outros;
- São bons ouvintes, dispostos a conhecer e a ajudar outras pessoas;
- É capaz de influenciar eficazmente o comportamento dos outros;
- Gosto de trabalhar em equipa.

Inteligência intrapessoal

— demonstram um elevado nível de auto-consciência, uma imagem pessoal positiva e auto-motivação. Os que preferem o tipo de inteligência intrapessoal:

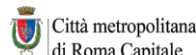
- Têm uma elevada consciência dos seus pensamentos, sentimentos e motivos comportamentais;
- Como "filosofia" e procurar a "sensibilidade da vida";
- Esforçam-se por criar as suas vidas de acordo com os seus próprios valores e padrões;
- O desenvolvimento pessoal é importante para eles;
- Como ler;
- Dedicar muito tempo ao pensamento e à reflexão.

Inteligência cinestésica

— têm capacidades manuais, preferem o tato, demonstram uma boa coordenação visual e motora e uma boa organização do espaço, bem como um bom sentido de oportunidade.

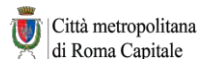
Pessoas que preferem o tipo de inteligência sinestésica:

- Prefere a receção de sensações através do toque, do movimento, do contacto físico;
- Aprender através da ação, da conceção de modelos, de aulas práticas, de excursões, etc;
- Demonstrar uma boa coordenação visual e motora, agilidade, equilíbrio e bom sentido de oportunidade;





Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



Este projeto foi financiado com o apoio da Comissão Europeia. "PRO -MOTION. Gestão sensível da carreira" 621491-EPP-1-2020-1-PL-EPPKA3-IPI-SOC-IN Esta publicação reflecte apenas os pontos de vista do autor e a Comissão não pode ser responsabilizada por qualquer utilização que possa ser feita da informação nela contida.



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



- Assegurar o bem-estar físico e o desenvolvimento;
- Raramente permanecem parados.



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

