



**Politécnico
Castelo Branco**

Polytechnic University

A Educação das Emoções e o Desenvolvimento da Inteligência Emocional no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Inês Lopes Gaio Mascarenhas

Nº20191610

Orientador

Ernesto Candeias Martins

Dissertação/Trabalho de Projeto apresentado à Escola Superior de Educação, do Instituto Politécnico de Castelo Branco, para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau **de Mestre em Intervenção Social Escolar**, realizada sob a orientação científica do orientador Doutor Ernesto Candeias Martins, do Instituto Politécnico de Castelo Branco.

outubro 2024

Composição do júri

Presidente do júri

Grau académico, nome do presidente do júri”

Vogais

Grau académico, nome do presidente do júri”

Categoria profissional e o nome da Instituição

Grau académico, nome do presidente do júri”

Categoria profissional e o nome da Instituição

Grau académico, nome do presidente do júri”

Categoria profissional e o nome da Instituição

Agradecimentos

Dou início aos agradecimentos expressando a minha profunda gratidão a todos aqueles que contribuíram para a realização deste Trabalho de Projeto Final de Mestrado, iniciando pelos meus Pais, pessoas que admiro muito, o meu conforto, o meu incentivo, o meu exemplo, a minha casa, os meus super-heróis aventureiros, o meu apoio incondicional, o meu porto seguro, a minha inspiração, a minha dupla predileta. Agradeço do fundo do coração a vocês, pela vossa presença, apoio incondicional, inspiração, pelo esforço que fizeram para conseguirem suportar o meu Mestrado, e me ensinarem tudo o que sei hoje, por me darem tudo aquilo que eu precisei, por me verem e me ajudarem a crescer, e me mostrarem que nada é impossível, meras palavras não chegam, nem nunca chegarão para vos agradecer por tudo.

Agradeço às minhas irmãs pelo apoio incondicional, pelo amor, pelo carinho, pelo orgulho, pelas risadas, pela sua ajuda e presença, mesmo distante. Especialmente à minha “Bebecas”, o meu orgulho, a minha casa, pelo feitio único, por me desafiar diariamente, por me incentivar e encorajar, mesmo que também seja para seu benefício.

Agradeço ao meu tio, por ser um grande padrinho, alguém que admiro e gosto muito, pelos momentos, pelas gargalhadas, pelos domingos-casa que deixam a desejar terem mais do que 24h, pelos incentivos, pelo amor, pela inspiração, pela ajuda, e por ser a cobaia das minhas experiências.

Agradeço ao meu primo, um verdadeiro parceiro da minha vida académica e familiar, pelo seu apoio, pelo amor, pela companhia, pelos ensinamentos, pelos festejos, pelo seu feitio peculiar e por ser a cobaia das minhas experiências, alguém de quem gosto muito.

Agradeço às minhas avós, duas mulheres que me inspiram, determinadas, persistentes, pelo amor, pelo carinho, por todos os momentos especiais.

Agradeço ao meu avô, pelo seu amor, pelo seu carinho, pela confiança que depositou em mim, por todos os momentos bem guardados no meu coração, por ser um grande homem e me mostrar que com muito trabalho e dedicação se alcançam objetivos, pela inspiração, por me ensinar com a sua sabedoria, alguém muito especial para mim.

Agradeço aos meus companheiros de quatro patas, por todo o amor incondicional recíproco que me proporcionam, pela companhia, pelas gargalhadas, pela vossa presença reconfortante e pelo carinho inesgotável.

Agradeço ao meu melhor amigo, o meu companheiro de longa data, o meu apoio, o meu orgulho, por me ajudar quando mais preciso, por me ouvir e aconselhar, pelo suor do trabalho partilhado, pelos festejos, pelas aventuras, pelas brincadeiras, pelas videochamadas, pela força, pela amizade incondicional, pelos sorrisos e gargalhadas, pelos momentos e memórias inesquecíveis, mesmo a 300km sempre estive sempre perto.

Agradeço à minha amiga e colega de Mestrado, uma pessoa especial para mim, por todos os momentos partilhados, pelas aventuras, pela inspiração, pelo carinho, pelo amor, pelos jantares esperados e inesperados, pelas viagens de carro libertadoras, pelo apoio mútuo nesta jornada académica e da vida, pela força e presença, pela inspiração, por tudo o que vivemos.

Agradeço ao Professor Doutor Ernesto Martins pela oportunidade de realização deste estudo relativo à Inteligência Emocional, na área da Intervenção Social Escolar, uma vertente de intervenção que eu tive muito gosto e curiosidade em explorar, e resultou em ser a

experiência profissional mais fascinante, gratificante e enriquecedora que já desenvolvi, pela orientação, pela disponibilidade, pela compreensão, pelos conhecimentos e pela exigência, que me estimulam a desenvolver um excelente trabalho e ser uma melhor profissional, o meu mais sincero e profundo reconhecimento.

Agradeço à Direção da Escola Afonso de Paiva que, gentilmente, me permitiu conduzir este estudo nas suas instalações, proporcionando um ambiente acolhedor e colaborativo.

Agradeço às Professoras Maria Leonor Alves, Paula Pombal, e à Coordenadora Teresa Henriques, por me terem aberto as portas das suas salas de aula, me receberem e colaborarem de forma aberta, pela dedicação e compromisso que apresentaram no desenvolvimento desta investigação, através da disponibilidade, cooperação e comunicação clara e eficiente, gerando um ambiente de trabalho adequado, inspirador e harmonioso.

Agradeço às duas turmas de 4º ano, onde apliquei o estudo, que se entregaram a esta investigação e participaram com entusiasmo, disposição, curiosidade, envolvimento, abertura e ativamente, pontos valiosos na realização deste estudo.

Agradeço aos Pais e Encarregados de Educação, que de forma generosa, permitiram a participação dos seus no estudo, confiando no Projeto e nos seus objetivos.

Resumo

A temática do Trabalho de Projeto insere-se na área da Educação/Ciências da Educação no domínio da intervenção (social) escolar, ao pretender desenvolver as habilidades socio-emocionais nos alunos do 4º ano de escolaridade, do 1º CEB, da Escola Afonso de Paiva, do Agrupamento de Escolas Afonso de Paiva, de Castelo Branco. Motivada pela crescente necessidade de desenvolver a Inteligência Emocional (IE) e as habilidades emocionais em contexto escolar, que são fundamentais ao desempenho sucesso escolar dos alunos, para além da respetiva saúde mental, desenvolver competências de IE, através da aplicação de um Programa de Desenvolvimento da Inteligência Emocional (PDIE). Ou seja, o propósito é promover a educação das e para as emoções da no contexto escolar, de modo a incluir na estrutura curricular de formação dos alunos.

Realizámos o estado da arte, pela pesquisa de literatura especializada sobre as emoções, educação emocional, Inteligência Emocional e habilidades socio emocionais, no contexto escolar, tendo clarificado, conceptualmente, alguns conceitos relacionados ou afins ao enquadramento teórico mais recente. Tivemos em conta muita da bibliografia publicada, em função dos resultados deste Programa, Projeto Inteligência Emocional , assim como outra de suporte.

O estudo utiliza a metodologia do design misto, com preponderância da metodologia qualitativa (subjacente ao paradigma interpretativo), na modalidade de investigação-ação, tendo recorrido às técnicas e instrumentos de recolha de dados seguintes: observação participante e não participante; Testes (Habilidades de Inteligência Emocional e Teste Sociométrico de Amizade); entrevistas semiestruturadas, focus group, notas de campo. Além disso foi aplicado o PDIE, cujo material e instrumentos provêm do Projeto Internacional 'Programa de Inteligência Emocional para alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico na região de Castelo Branco -2011-2018', ao abrigo do Protocolo entre o IPCB e a Universidade de Extremadura-Badajoz. Dito Programa foi aplicado a um grupo experimental, turma do 4º ano do 1º CEB, com 12 sessões (estrutura: conto, dramatização, atividades e ficha de autoavaliação) e autoavaliação.

A análise dos testes permitiu verificar que as relações de amizade dos alunos, assim como as suas habilidades de Inteligência Emocional, apresentaram uma melhoria, especialmente significativas nas relações de amizade dos alunos, após a aplicação do Programa de intervenção, verificando-se o desenvolvimento das respetivas competências, e educação para e das emoções, em contexto escolar de sala de aula. A investigação confirmou a importância das emoções e a fundamentabilidade do desenvolvimento da IE, no contexto escolar, gerir as emoções e pensar positivo, através da melhoria das relações sociais de amizade e habilidades das sociais e emocionais da IE, verificadas pelos instrumentos e técnicas aplicados.

O estudo desenvolvido destaca a importância do tema da Inteligência Emocional, e integração de programas de Inteligência Emocional no currículo escolar, não apenas como respostas às necessidades emocionais das crianças, mas também como uma estratégia de promoção de um ambiente propício à aprendizagem, assim como a promoção de relações interpessoais e intrapessoais saudáveis, reforçado pelos professores titulares das turmas experimental e de controlo.

Este estudo serve como um modelo para futuras pesquisas e implementações, destacando a relevância da Inteligência Emocional no desenvolvimento integral das crianças, preparando-as para os desafios da vida.

Palavras-chave

Inteligência Emocional; Educação das emoções; Habilidades Socio Emocionais; Intervenção Escolar; Programa de Desenvolvimento da Inteligência Emocional

Abstract

The theme of the Project Work falls within the area of Education / Education Sciences in the field of school (social) intervention, as it aims to develop socio-emotional skills in 4th grade students, from the 1st CEB, of the Afonso de Paiva School, from the Afonso de Paiva School Group, in Castelo Branco. Motivated by the growing need to develop Emotional Intelligence (EI) and emotional skills in the school context, which are fundamental to the students' academic success, in addition to their mental health, to develop EI skills through the application of an Emotional Intelligence Development Program (PDIE). In other words, the aim is to promote the education of and for emotions in the school context, in order to include it in the curricular structure of students' training.

We carried out a state-of-the-art search for specialized literature on emotions, emotional education, Emotional Intelligence and socio-emotional skills in the school context, having conceptually clarified some concepts that are related or related to the most recent theoretical framework. We have taken into account much of the bibliography published according to the results of this program, the Emotional Intelligence Project, as well as other supporting literature

The study uses a mixed design methodology, with a preponderance of qualitative methodology (underlying the interpretive paradigm), in the form of action research, having used the following data collection techniques and instruments: participant and non-participant observation; tests (Emotional Intelligence Skills and Sociometric Friendship Test); semi-structured interviews, focus group, field notes. In addition, the PDIE was applied, whose material and instruments come from the International Project 'Emotional Intelligence Program for 1st Cycle Primary School Students in the Castelo Branco Region -2011-2018', under the Protocol between the IPCB and the University of Extremadura-Badajoz. This program was applied to an experimental group, a 4th grade class, with 12 sessions (structure: short story, dramatization, activities and self-assessment form) and self-assessment.

The analysis of the tests showed that the students' friendship relationships, as well as their Emotional Intelligence skills, showed an improvement, especially significant in the students' friendship relationships, after the application of the intervention program, verifying the development of the respective skills, and education for and of emotions, in the classroom context. The research confirmed the importance of emotions and the reasonableness of developing EI in the school context, managing emotions and positive thinking, through the improvement of social relationships of friendship and social and emotional EI skills, verified by the instruments and techniques applied.

The study highlights the importance of the topic of Emotional Intelligence, and the integration of Emotional Intelligence programs in the school curriculum, not only as a response to children's emotional needs, but also as a strategy to promote an environment conducive to learning, as well as the promotion of healthy interpersonal and intrapersonal relationships, reinforced by the teachers of the experimental and control classes.

This study serves as a model for future research and implementation, highlighting the relevance of Emotional Intelligence in the integral development of children, preparing them for life's challenges.

Keywords

Emotional Intelligence; Education of the emotions; Socio-Emotional Skills; School Intervention; Emotional Intelligence Development Program

Índice geral

Resumo.....	VII
Abstract.....	IX
Índice de figuras.....	XV
Lista de tabelas.....	XVII
Lista de abreviaturas, siglas e acrónimos.....	XXI
Capítulo I – Enquadramento Teórico-Conceptual.....	9
1. Emoções.....	9
1.1. Definição de Emoção.....	9
1.2. Caraterísticas e Classificação das Emoções.....	10
1.3. Bases Neurobiológicas das Emoções.....	16
1.4. As Emoções nas Crianças.....	18
2. Educação Emocional.....	21
3. Inteligência Emocional.....	26
3.1. Teoria das Inteligências Múltiplas.....	28
3.2. Definição e Modelos da Inteligência Emocional.....	29
3.3. O Desenvolvimento da Inteligência Emocional em Contexto Escolar.....	35
3.3.1. O Papel e Impacto da Escola nas Crianças.....	37
3.3.2. A Importância da Inteligência Emocional na Aprendizagem.....	38
3.3.3. O Papel do Professor no desenvolvimento da Inteligência Emocional.....	44
3.4. Educação Inclusiva e a Inteligência Emocional.....	47
Capítulo II – Metodologia e Design do Estudo.....	51
1. Tipo de pesquisa: Investigação Mista ou Híbrida.....	51
2. Perguntas de Investigação.....	60
3. Caraterização da Amostra dos Sujeitos em Estudo.....	61
3.1. Grupo Experimental.....	64
3.2. Grupo de Controlo.....	65
4. Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados.....	65
4.1. Instrumentos utilizados no Estudo.....	66
4.2. O Programa de Desenvolvimento da Inteligência Emocional nos alunos.....	70
5. Procedimentos Éticos e Legais.....	74
Capítulo III – Análise e Tratamento de Dados.....	77
1. Análise dos Resultados Obtidos de Natureza Qualitativa.....	77
1.1. Análise à Observação Participante.....	77

1.2.	Análise à Observação Não Participante.....	80
1.3.	Análise às Entrevistas	81
1.3.1.	Fase Pré-Aplicação do PDIE	82
1.3.2.	Fase Pós-Aplicação do PDIE.....	85
1.4.	Análise aos Resultados do <i>Focus Group</i>	87
1.5.	Análise às Atividades do Programa de Desenvolvimento da Inteligência Emocional 88	
2.	Análise dos Resultados Obtidos de Natureza Quantitativa.....	126
2.1.	Análise Quantitativa no momento Pré-Aplicação do PDIE.....	126
2.2.	Análise dos Dados Quantitativos no momento Pós-Aplicação do PDIE.....	137
2.3.	Comparação dos Resultados Obtidos do Grupo Experimental nos momentos Pré e Pós-Aplicação do PDIE	146
Capítulo IV –Verificabilidade das Perguntas de Investigação e Triangulação dos Dados.....		151
Capítulo V – Considerações Finais, Limitações e Proposta de Intervenção.....		161
1.	Considerações Finais	161
2.	Limitações	164
3.	Proposta de Intervenção	165
Bibliografia		167
Legislação Consultada.....		169
Webgrafia		169
Anexos		174
Anexo 1 – Estrutura do PDIE.....		174
Anexo 2 – Escala do Nível de Pontuação do THIE.....		176
Anexo 3 – Interpretação do Conto da Sessão 2.....		177
Anexo 4 – Interpretação do Conto da Sessão 3.....		177
Anexo 5 – Interpretação do Conto da Sessão 4.....		177
Anexo 6 – Interpretação do Conto da Sessão 5.....		178
Anexo 7 – Interpretação do Conto da Sessão 6.....		178
Anexo 8 – Interpretação do Conto da Sessão 7.....		178
Anexo 9 – Interpretação do Conto da Sessão 8.....		179
Anexo 10 – Interpretação do Conto da Sessão 9		179
Anexo 11 – Interpretação do Conto da Sessão 10		179
Anexo 12 – Interpretação do Conto da Sessão 11		180
Anexo 13 – Interpretação do Conto da Sessão 12		180
Apêndices		182
Apêndice 1 – Termo de Consentimento do Grupo Experimental.....		182

Apêndice 2 – Termo de Consentimento do Grupo de Controlo	183
Apêndice 3 – Guião da Entrevista Semiestruturada no momento Pré-Aplicação do PDIE.	184
Apêndice 4 – Guião da Entrevista Semiestruturada no momento Pós-Aplicação do PDIE	185

Índice de figuras

Figura 1. Classificação das Emoções por Bisquerra, 2003	15
Figura 2. Modelo de Inteligência Emocional de Mayer & Salovey, 1997	31
Figura 3. Competências da Inteligência Emocional do Modelo de Goleman	32
Figura 4. Características da Investigação Mista.....	51
Figura 5. Triângulo de Lewin (Latorre, 2003, p.24 in Castro, 2012, p.5)	59
Figura 6. Gráfico de Barras, do THIE1, do Grupo Experimental, no momento Pré-Aplicação	128
Figura 7. Gráfico de Barras, do TSA1, do Grupo Experimental, no momento Pré-Aplicação	130
Figura 8. Gráfico de Barras, do THIE1, do Grupo de Controlo, no momento Pré-Aplicação	133
Figura 9. Gráfico de Barras, do TSA1, do Grupo de Controlo, no momento Pré-Aplicação	135
Figura 10. Gráfico de Barras, do THIE2, do Grupo Experimental, no momento Pós-Aplicação	139
Figura 11. Gráfico de Barras, do TSA2, do Grupo Experimental, no momento Pós-Aplicação	140
Figura 12. Gráfico de Barras, do THIE2, do Grupo de Controlo, no momento Pós-Aplicação	143
Figura 13. Gráfico de Barras, do TSA2, do Grupo de Controlo, no momento Pós-Aplicação	144

Lista de tabelas

Tabela 1. Caraterísticas da Investigação Qualitativa e da Investigação Quantitativa.....	54
Tabela 2. Dados do Género do Grupo Experimental	Tabela 3. Dados da Idade do
Grupo Experimental	64
Tabela 4. Dados do Género do Grupo de Controlo	Tabela 5. Dados da Idade do
Grupo de Controlo.....	65
Tabela 6. Caraterísticas Atribuídas pelos alunos a si Próprios na atividade, da Sessão 1 ..	89
Tabela 7. Autoavaliação da Sessão 1	91
Tabela 8. Respostas à questão de resposta extensa nº2 da Autoavaliação	92
Tabela 9. Autoavaliação da Sessão 2	93
Tabela 10. Respostas à questão de resposta extensa nº3 da Autoavaliação	94
Tabela 11. Autoavaliação da Sessão 3.....	96
Tabela 12. Respostas à questão de resposta extensa nº2 da Autoavaliação	97
Tabela 13. Respostas à questão de resposta extensa nº4 da Autoavaliação	97
Tabela 14. Respostas à questão de resposta extensa nº7 da Autoavaliação	97
Tabela 15. Respostas à questão de resposta extensa nº8 da Autoavaliação	98
Tabela 16. Autoavaliação da Sessão 4.....	99
Tabela 17. Respostas à questão de resposta extensa nº2 da Autoavaliação	99
Tabela 18. Respostas à questão de resposta extensa nº3 da Autoavaliação	100
Tabela 19- Respostas à questão de resposta extensa nº4 da Autoavaliação.....	100
Tabela 20. Respostas à questão de resposta extensa nº6 da Autoavaliação	100
Tabela 21. Respostas à questão de resposta extensa nº8 da Autoavaliação	101
Tabela 22. Respostas à questão de resposta extensa nº10 da Autoavaliação.....	101
Tabela 23. Respostas do Exercício 2, da Sessão 5	103
Tabela 24. Respostas à atividade 1, da Sessão 6.....	105
Tabela 25, Respostas à atividade 2, da Sessão 6.....	106
Tabela 26. Autoavaliação da Sessão 6.....	107
Tabela 27. Respostas à questão de resposta extensa nº6 da Autoavaliação	108
Tabela 28. Respostas à atividade X, da Sessão 7	110
Tabela 29. Autoavaliação da Sessão 7.....	111
Tabela 30. Respostas à questão de resposta extensa nº2 da Autoavaliação	111
Tabela 31. Autoavaliação da Sessão 8.....	113
Tabela 32. Respostas à questão de resposta extensa nº3 da Autoavaliação	113
Tabela 33. Respostas à questão de resposta extensa nº6 da Autoavaliação	114
Tabela 34. Autoavaliação da Sessão 9.....	116
Tabela 35. Respostas à questão de resposta extensa nº2 da Autoavaliação	116
Tabela 36. Respostas à questão de resposta extensa nº5 da Autoavaliação	116
Tabela 37. Respostas à questão de resposta extensa nº9 da Autoavaliação	117
Tabela 38. Autoavaliação da Sessão 10.....	120
Tabela 39. Respostas à questão de resposta extensa nº2 da Autoavaliação	120
Tabela 40. Autoavaliação da Sessão 11.....	122
Tabela 41. Autoavaliação da Sessão 12.....	125
Tabela 42. Dados do Género do Grupo Experimental, Pré-Aplicação	
Tabela 43. Dados da Idade do Grupo Experimental, Pré-Aplicação	

Tabela 44. Resultados do THIE1, do Grupo Experimental, no momento Pré-Aplicação ..	128
Tabela 45. Estatística Descritiva do THIE1, do Grupo Experimental, no momento Pré-Aplicação.....	129
Tabela 46. Resultados do TSA1, do Grupo Experimental, no momento Pré-Aplicação.....	130
Tabela 47. Estatística Descritiva do TSA1, do Grupo Experimental, no momento Pré-Aplicação.....	131
Tabela 48. Correlação de Pearson do THIE1 e TSA1, do Grupo Experimental, no momento Pré-Aplicação.....	131
Tabela 49. Dados do Género, do Grupo de Controlo, Pré-Aplicação	
Tabela 50. Dados da Idade, do Grupo de Controlo, Pré-Aplicação.....	132
Tabela 51. Resultados do THIE1, do Grupo de Controlo, no momento Pré-Aplicação	132
Tabela 52. Estatística Descritiva do THIE1, do Grupo de Controlo, no momento Pré-Aplicação.....	133
Tabela 53. Resultados do TSA1, do Grupo de Controlo, no momento Pré-Aplicação	134
Tabela 54, Estatística Descritiva do TSA1, do Grupo de Controlo, no momento Pré-Aplicação	135
Tabela 55. Correlação de Pearson do THIE1 e TSA1, do Grupo de Controlo, no momento Pré-Aplicação.....	136
Tabela 56. Dados dos THIE1 e TSA1, do Grupo Experimental e de Controlo, no momento Pré-Aplicação.....	136
Tabela 57, Correlação de Pearson do THIE1 e TSA1, do Grupo Experimental e de Controlo, no momento Pré-Aplicação.....	137
Tabela 58. Dados do Género, do Grupo Experimental, Pós-Aplicação	
Tabela 59. Dados da Idade, do Grupo Experimental, Pós-Aplicação.....	138
Tabela 60. Resultados do THIE2, do Grupo Experimental, no momento Pós-Aplicação ..	138
Tabela 61. Estatística Descritiva do THIE2, do Grupo Experimental, no momento Pós-Aplicação.....	139
Tabela 62. Resultados do TSA2, do Grupo Experimental, no momento Pós-Aplicação	140
Tabela 63. Estatística Descritiva do TSA2, do Grupo Experimental, no momento Pós-Aplicação.....	141
Tabela 64, Correlação de Pearson do THIE1 e TSA1, do Grupo Experimental, no momento Pós-Aplicação.....	141
Tabela 65, Dados do Género, do Grupo de Controlo, Pós-Aplicação	
Tabela 66. Dados da Idade, do Grupo de Controlo, Pós-Aplicação.....	141
Tabela 67, Resultados do THIE2, do Grupo de Controlo, no momento Pós-Aplicação.....	142
Tabela 68. Estatística Descritiva do THIE2, do Grupo de Controlo, no momento Pós-Aplicação.....	143
Tabela 69. Resultados do TSA2, do Grupo de Controlo, no momento Pós-Aplicação	144
Tabela 70. Estatística Descritiva do TSA2, do Grupo de Controlo, no momento Pós-Aplicação	145
Tabela 71. Correlação de Pearson do THIE1 e TSA1, do Grupo de Controlo, no momento Pós-Aplicação.....	145
Tabela 72. Dados dos THIE1 e TSA1, do Grupo Experimental e de Controlo, no momento Pós-Aplicação.....	146

Tabela 73. Correlação de Pearson do THIE1 e TSA1, do Grupo Experimental e de Controlo, no momento Pós-Aplicação	146
Tabela 74. Resultados do THIE1, THIE2, TSA1 e TSA2, do Grupo Experimental, nos momentos Pré e Pós-Aplicação.....	148
Tabela 75. Dados dos THIE1 e TSA1, do Grupo Experimental, nos momentos Pré e Pós-Aplicação	149
Tabela 76. Correlação de Pearson do THIE1 e TSA1, do Grupo Experimental, nos momentos Pré e Pós-Aplicação.....	149

Lista de abreviaturas, siglas e acrónimos

IE – Inteligência Emocional

OMS – Organização Mundial de Saúde

PDIE – Programa de Desenvolvimento da Inteligência Emocional

THIE – Teste de Habilidades da Inteligência Emocional

TSA – Teste Sociométrico de Amizade

1. Introdução

A Escola, que desde tempos remotos teve como missão a transmissão dos conhecimentos elementares, a formação no campo das ciências literárias e numéricas, tem, ao longo dos últimos anos, sofrido lentas e prolongados processos de mudanças estruturantes. Transformações essas que levaram a instituição a assumir funções que transcendem as incumbências tradicionais, adotando o papel da promoção do “[...] pleno desenvolvimento intelectual, físico e moral de um indivíduo (sobretudo na infância e na juventude) e a sua adequada inserção na sociedade” (Agra, 2018, p. 89).

De facto, a escola enquanto instituição educacional de todos os seres humanos, independente das suas características culturais e restantes, é um ambiente onde os indivíduos têm contato com a diversidade humana, a escola é um mundo dentro de um mundo. Este contato universal de diferenças, bem como a situação familiar e comunitária, podem gerar diversas problemáticas em ambiente escolar, que prejudicam o bem-estar e o rendimento escolar das crianças e jovens. Na ótica de Silva e Ferreira (2014, p. 7) a escola constitui-se como um espaço onde os indivíduos iniciam as suas relações exteriores às suas famílias, passando a conviver com pessoas de diferentes raças, cor, etnia, religião, cultura. Esta visão, constata a importância do papel das instituições na educação no processo de vivência dos indivíduos enquanto cidadãos, é imprescindível o estabelecimento de diretrizes legislativas e políticas que defendam o acesso à educação por parte de todos, sem exclusão de ninguém por razões de nacionalidade, etnia, cultura, cor de pele, idioma falado, entre outras características e que, mais que a promoção da inclusão das crianças e jovens em contexto escolar, potência a integração dos mesmos no contexto educativo, e no contexto social, o espaço exterior aos muros limítrofes da Escola, preparando, assim, indivíduos aptos para desenvolverem um processo de vivência numa sociedade que é hoje, mais que nunca, tão diversa e díspar.

Na verdade, Isambert-Jamat (1965, p. 246) defende que as instituições de ensino possuem como principal função, a formação das crianças e jovens, com o intuito de os tornar aptos para uma vida social determinada, assegurando assim a continuidade e coesão da própria sociedade. Deste modo, as escolas são, assim, instituições que visam, mais que a promoção de bons alunos, a criação de cidadãos com princípios, direitos e deveres que devem possuir as mesmas oportunidades ao longo das suas vidas. Canivez (1991, p.33, as cited in Silva & Ferreira, 2014, p.7) corrobora esta tese, defendendo que:

A escola, de facto, institui a cidadania. É ela o lugar onde as crianças deixam de pertencer exclusivamente à família para integrarem-se numa comunidade mais ampla em que os indivíduos estão reunidos não por vínculos de parentesco ou de afinidade, mas pela obrigação de viver em comum. A escola institui, em outras palavras, a coabitação de seres diferentes sob a autoridade de uma mesma regra

(Canivez, 1991, p.33, as cited in Silva & Ferreira, 2014, p.7).

Fatores como as dificuldades de aprendizagem, a ansiedade, o medo, a depressão, a tristeza, os conflitos e outras situações emocionais, anteriormente mencionados, apontam para a necessidade de uma educação emocional contínua, programas aplicados em contexto escolar, promovendo mudanças positivas, através da capacitação de competências de Inteligência

Emocional (IE), desde tenra idade, devido ao impacto que tal desenvolvimento apresenta no desenvolvimento pessoal e cognitivo, regulação emocional, prevenção de problemas comportamentais, sucesso académico, comunicação, pensamento positivo, preparação para o futuro e vida em sociedade, saúde mental, prevenindo problemáticas associadas à falta de IE, “A saúde mental é tão importante como a saúde física para o bem-estar dos indivíduos, das sociedades e dos países” (Direção-Geral da Saúde, 2002, p.27).

Para poder conseguir una verdadera efectividad el trabajo emocional debe de ser continuo y permanente para así dotar al alumnado de la capacidad de reflexionar sobre lo correcto, lo incorrecto, lo beneficioso, etc. (Bisquerra et al., 2015; Sánchez Ortega y Chacón-Cuberos, 2021). Por lo tanto, al educar en emociones se debe de profundizar en todo tipo de escenarios que se producen en el aula, para poder así experimentar y analizar todas las emociones que surjan y de esta manera ser capaces de conseguir un bien común.

(Luis-de Cos et al., 2024, p.11)

O desenvolvimento das emoções na escola encontra-se em progressão, apesar de a escola trabalhar com as crianças, tendo em vista o desenvolvimento de cidadãos e o mercado de trabalho, tradicionalmente, omitindo a parte da dimensão afetivo-emocional, que apresenta tanta importância, quanto as competências e capacidades profissionais, visto que se encontram interligadas de forma holística, e, portanto, quando uma se afeta as outras também serão afetadas, e o equilíbrio e sucesso quebram-se. É uma área que, com o tempo, começou a ganhar a sua relevância para o desenvolvimento do indivíduo, nos mais diversos níveis do desenvolvimento humano, verificando-se essa ligação holística entre os mesmos, tanto a nível individual quanto em sociedade, nos mais diversos cenários, acrescentando o propósito de educar as pessoas com conhecimentos e ferramentas relevantes e adequados à nova sociedade.

educar a las personas en los nuevos conocimientos técnicos y teóricos oportunos para sobrevivir en la sociedad de la información y el conocimiento (términos no siempre intercambiables) en la que nos hallamos inmersos. No obstante, de forma simultánea a la sociedad del conocimiento coexiste la denominada sociedad del riesgo. Riesgos antiguos y nuevos que por los cambios socioeconómicos producidos durante el siglo XX se han agudizado e inciden, de forma especial, en los niños y en los adolescentes

(Fernández-Berrocal, 2005, p.64)

Efetivamente, as emoções são estados internos mentais e fisiológicos responsáveis pelas reações exteriores do ser humano, isto é, são responsáveis pela resposta do ser humano às situações internas e externas, “a emoção é o motor para os nossos comportamentos, o impulso para as nossas ações”, “as emoções nos movem a determinada ação de forma automática, intensa e rápida, inconsciente, ou consciente, mediante estímulos internos e externos.” (Arruda, 2014 cit. por Gaspar, 2020, p.6). É óbvio que a emoção é caracterizada como “complexa, sujeita a grandes variações de intensidade, dependente do estado de saúde, das crenças e valores dos sujeitos” (Silva, 2011, p.16 cit. por Gaspar, 2020, p.6), apresentando uma ligação holística influenciável entre as emoções, as ações, e decisões do ser humano, realçando a notoriedade do equilíbrio emocional do ser humano, nomeadamente, a IE, e do seu ensino nas escolas. As crianças e jovens constituem uma das áreas prioritárias de intervenção no contexto político europeu,

A Organização Mundial da Saúde declarou que a saúde mental das crianças e jovens é uma área-chave para a qual os profissionais e decisores políticos devem dirigir a sua atenção e preocupações. O Pacto Europeu para a Saúde Mental e Bem-Estar apela a que os Estados Membros da União Europeia intervenham em cinco áreas prioritárias, sendo uma das quais a Saúde Mental na Juventude e Educação. O mesmo acontece a nível nacional.

(Ordem dos Psicólogos, 2023, <https://escolasaudavelmente.pt/psicologos-escolares/prevencao-e-promocao-da-saude-psicologica-e-sucesso-educativo/contexto-e-desafios>)

As habilidades emocionais e sociais são capacidades específicas, que viabilizam ao indivíduo a capacidade de comunicação e interação cordial consigo mesmo e com outros indivíduos, estabelecendo relações saudáveis pessoal e socialmente. As respetivas permitem ao indivíduo desenvolver capacidades de comunicação verbal e não verbal, resolução de conflitos, estabelecimento de relações positivas, autorregulação, autoconsciência, resiliência, empatia, orientando-se para o sucesso pessoal, social, académico e profissional. Por outro lado, as competências socio emocionais é um conceito relacionado com as habilidades socio emocionais, o que difere é que as competências são uma combinação de habilidades mais conhecimento, atitudes, comportamentos necessários à presença das respetivas competências, sendo a habilidade, algo desenvolvido pelo ser humano através da prática e experiência. A formação destas competências é fulcral para o ser humano, visto o peso que as respetivas capacidades carregam, “En la formación de la personalidad de las personas, las emociones son cruciales, puesto que, están presentes en los procesamientos de información, en el conocimiento de la sociedad y en la toma de decisiones, entre otras” (Alagarda, 2015; Fernández García y Fernández-Río, 2019 cit. por Luis-de Cos et al., 2024, p.11).

A educação para as emoções é uma área que tem emergido para um campo fundamental em contexto educacional, fornecendo reconhecimento à IE, para o desenvolvimento integral dos indivíduos, e também enquanto cidadãos. Estudos demonstram que o desenvolvimento da IE tem impacto não só a nível académico, mas também a nível da saúde, “Esta nueva visión educativa supone reconocer las emociones como factores determinantes en el rendimiento, la salud, el aprendizaje y el desarrollo de las relaciones humanas” (Ariza-Hernandez, 2017; Niño et al., 2017 cit. por Luis-de Cos et al., 2024, p.12).

Por conseguinte, o peso que as habilidades e competências socio-emocionais apresentam é primordial, holística e visivelmente presentes no quotidiano do indivíduo ou do coletivo, na formação da personalidade, nas relações interpessoais, na capacidade de resolução de conflitos, na resiliência para enfrentar desafios, indicando a importância da aplicação de uma educação para as emoções, nomeadamente, desenvolvimento da IE, capacidade de saber gerir as próprias emoções e as dos outros, autorregulação, autoconhecimento, motivação, empatia e habilidades sociais: “Siendo uno de los mejores escenarios para el desarrollo de la IE una educación centrada en las emociones” (Urrutia Gutierrez et al., 2022 cit. por Luis-de Cos et al., 2024, p.11).

Os programas de educação emocional são metodologias que visam equipar os indivíduos, em contexto escolar, com ferramentas, que permitam aos alunos aprenderem a reconhecer, compreender e gerir as suas emoções, e relações interpessoais e intrapessoais, saudavelmente, para que estejam equipados com ferramentas que os ajudem a dominar as mais diversas situações, controlando a impulsividade das emoções, verificando a perspetiva do outro, comunicação, construção de relações saudáveis, capacidade de tomar decisões informadas e a

capacidade de empatia. Estes programas são aplicados com metodologias práticas e diversificadas do sistema de ensino geral, têm de ser atrativas, abertas à exposição, partilha e exploração do respetivo conteúdo (opiniões, dinâmicas de grupo, reflexões, práticas relativas à temática, atividades).

estos autores defienden que la metodología a utilizar para la educación emocional debe ser práctica y atractiva para el alumnado. Bisquerra (2009) expuso que la conceptualización teórica debía reducirse al mínimo, al menos en edades tempranas, y basar la intervención en prácticas como las dramatizaciones, el role playing, grupos de discusión y relajación. Siguiendo con esta idea, Pellicer (2011) añadió que los programas de intervención emocional debían combinar la parte cognitiva con énfasis en la vivencia práctica.

(Luis-de Cos et al., 2024, p.11)

No dizer de Schutte et al (2013), citado por Luis-de Cos et al (2024, p.11) “concluyeron que desde la investigación correlacional y experimental era posible aumentar la IE mediante la formación adecuada.”

O tema do nosso Trabalho de Projeto Final em Intervenção Social Escolar, insere-se no âmbito das Ciências da Educação, aborda a “Educação das Emoções e no Desenvolvimento da Inteligência Emocional (IE) no 1º Ciclo do Ensino Básico”, através da aplicação de um Programa de Desenvolvimento de Inteligência Emocional (PDIE), de modo a melhorarem o seu desempenho e rendimento escolar, as relações sociais e o ambiente educativo de turma. A presente temática tem uma relevância atual na área da Educação/Ciências da Educação e da intervenção social escolar, nomeadamente, relações interpessoais, construção de relações saudáveis e de confiança, promoção da comunicação eficaz, gestão de conflitos, promoção do bem-estar, desenvolvimento da adaptabilidade através da resiliência, promoção da aprendizagem e autocontrolo (autoavaliações, situações de ansiedade, medo, ...), formação de cidadãos exemplares, permitindo conhecer e integrar programas, estratégias e modelos pedagógicos para desenvolver as competências sociais e emocionais nos alunos.

Goleman foi o pioneiro a popularizar o termo IE, enfatizando a sua relevância, com a publicação da obra “Inteligência Emocional”, no entanto, *Mayer* e *Salovey* foram os pioneiros na definição de IE, definiram a base teórica para a IE, no final do século XX. Esta inteligência, assim como outras, ganhou visibilidade a partir do momento em que *Gardner* definiu as “Inteligências Múltiplas”, em 1983, a existência de um conjunto de habilidades distintas, e não uma única inteligência, cada indivíduo apresenta o seu perfil individual de inteligências, sendo por isso, revela-se extremamente importante, as instituições escolares e de ensino, promoverem aprendizagem adaptada às diversas formas de inteligência, gerando inclusão. Estas teorias desenvolvidas e cientificamente comprovadas, realçam o facto de haver discrepâncias entre os alunos, no que se refere à aprendizagem, assim como as dificuldades e as virtudes são diferentes entre si, causados por fatores exógenos e endógenos, o ritmo e grau de aprendizagem dos alunos também são, o que não indica que seja um fator mau, mas sim um desafio que deve ser superado, verificando-se uma conexão afetivo-emocional do indivíduo à aprendizagem. As emoções mal geridas na aprendizagem, juntamente com as questões escolares menos favoráveis, podem gerar problemáticas comportamentais e insucesso escolar, gerando mau desempenho e rendimento escolar, devido à desmotivação e desinteresse.

A IE é a temática eleita para a obtenção do grau de mestre, pois ela “é a capacidade de sermos inteligentes com as nossas emoções e ter capacidade de reconhecer e gerir as nossas emoções e as dos outros, é uma “dança entre o nosso cérebro racional e o nosso cérebro emocional” (Luís, 2021, p.16). A IE apresenta-se de um grande interesse, tanto a nível pessoal, como a nível profissional, já que ela é importante no equilíbrio humano, no autoconhecimento e desenvolvimento das habilidades sociais e, conseqüentemente, na sua independência emocional e, no caso escolar repercute no desempenho e/ou rendimento escolar estável, através da aprendizagem, sabendo gerir as próprias emoções e conhecer as emoções dos outros, possibilitando a oportunidade da toma de decisões de forma coerente e sóbria, assim como perceber as suas emoções a fim de as interpretar e processar de forma saudável, não obstante da sua importância na resolução de conflitos sociais, em contexto escola, uma problemática recorrente nas crianças e jovens, como se comprovará ao longo do estudo.

Os objetivos norteadores do estudo são: desenvolver o autoconhecimento das emoções por parte dos alunos de duas turmas do ensino básico; desenvolver as habilidades sociais e emocionais nos alunos de duas turmas do ensino básico através da aplicação de um Programa de IE; promover em contexto escolar a IE pela implementação do PDIE; verificar após o programa de intervenção a melhoria das habilidades sociais e emocionais nos alunos de duas turmas do ensino básico; consciencializar os professores para a importância das emoções no processo educativo dos alunos (escolaridade obrigatória); conhecer a relação das emoções dos alunos com o seu desempenho escolar (tarefas), nas relações interpessoais e convivência.

O PDIE é o Programa selecionado que permitiu à investigadora desenvolver a IE nos alunos do grupo experimental, onde foram utilizados as técnicas e instrumentos pertencente ao Projeto Internacional, ‘Programa de *Inteligência Emocional para alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico na região de Castelo Branco (2011-2018)*’, Protocolo entre o Instituto Politécnico de Castelo Branco e Universidad de Extremadura/Facultad de Educación – Crespe/Centro de Investigación (Badajoz), coordenado pelos Professores Doutores Ernesto Candeias Martins (IPCB) e Juan de Dios González Hermosell (UExt-Facultad de Educación), inicialmente foram selecionados um conjunto de 12 sessões, devidamente estruturadas com os seus objetivos, estratégias, recursos (estampas/imagens e textos), atividades operacionais e processos de (auto)avaliação, das 20 sessões que constavam aquele Programa internacional referido. O presente Programa já teve outras investigações presentes na obra, “Educar as emoções e desenvolver a inteligência emocional e as habilidades socio-emocionais”, do professor Ernesto Candeias Martins.

A estrutura metodológica do trabalho encontra-se dividido em cinco capítulos, iniciando com o Capítulo I - Enquadramento Teórico-Conceptual, composto pelos diversos conceitos associados à conceptualização e educação para as emoções, IE, de acordo com diversos autores, iniciando com a exploração do tema das emoções, as bases neurobiológicas das emoções, que permitem localizar fisiologicamente o processo das emoções, seguindo da definição, características e classificação das emoções. Posteriormente, no presente Capítulo, é analisado o pensamento positivo associado às emoções, assim como as emoções na infância, e, por último, a educação das e para as emoções. A segunda parte do Capítulo I, é alusiva à IE, às teorias, conceitos, modelos, e contributo da mesma na vida do ser humano, onde são analisadas algumas teorias da inteligência, nomeadamente, a Teoria das Inteligências Múltiplas, de Gardner, o Modelo de Mayer e Salovey, e, por último o de Goleman. O terceiro ponto constituinte do Enquadramento Teórico-Conceptual, reside em analisar a IE com a escola, o papel e impacto da escola nas crianças, as emoções e as crianças, e, por fim, o peso da importância que a IE

apresenta na aprendizagem. O último ponto do Capítulo I, finaliza com o desenvolvimento da IE em ambiente escolar, localizando a educação inclusiva na IE, e como desenvolver a IE em contexto escolar.

O segundo capítulo preenche o presente documento com a metodologia e design do estudo, onde se encontram presentes o tipo de intervenção realizada, as perguntas de investigação, a caracterização da amostra de estudo, as técnicas e instrumentos de recolha de dados de natureza qualitativa e quantitativa, e, em último, os procedimentos éticos e legais. A investigadora recorreu ao design misto, iniciando pela à metodologia qualitativa, subjacente ao paradigma interpretativo, constituindo num estudo de caso com a aplicação de um Programa de Intervenção (material pertencente ao 'Programa de Inteligência Emocional para alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico na região de Castelo Branco -2011-2018', Protocolo entre o IPCB e Universidade de Extremadura-Badajoz), aplicado a alunos de duas turmas do 4º ano do ensino básico. As técnicas e instrumentos recolha de dados selecionadas foram as seguintes: entrevista semiestruturada aos professores titulares de turma do 1.º Ciclo Ensino Básico; observação documental, observação participante e não participante, teste sociométrico de amizade e teste de habilidades emocionais; *focus-group* após as sessões do programa de intervenção; Programa de Intervenção com 12 sessões (estrutura: conto, dramatização, atividades e ficha de autoavaliação); notas de campo.

Por conseguinte, o estudo consiste na aplicação na fase Pré e Pós de dois testes ou questionários (Teste de Amizade e o Teste de Habilidades de Inteligência Emocional), metodologia quantitativa, e pela aplicação de um Programa de Desenvolvimento da Inteligência Emocional (PDIE), composto por 12 sessões referentes a aspetos fundamentais do desenvolvimento da IE em contexto escolar e, por último a aplicação na fase pós teste dos testes ou questionários de modo a averiguar da eficácia do Programa. Paralelamente, realizar-se-ão entrevistas semiestruturadas com professores das turmas selecionadas do 1.º Ciclo Ensino Básico. É intenção verificar pelos resultados dos testes (Pré e Pós) que as relações e amizades nos alunos em estudo devem melhorar com a aplicação do Programa, ou seja, analisar a melhoria nas suas habilidades sociais e emocionais. A referida intervenção (Programa) tem como objetivo desenvolver o (auto) conhecimento das emoções nos alunos e nos seus pares (turma) e as competências sociais e emocionais no contexto de sala de aula (ambiente educativo). Apesar de serem poucas as sessões a realizar com os alunos das turmas do 1.º Ciclo Ensino Básico estamos convictos, em base de estudos anteriores que melhoraremos as emoções no contexto escolar, mesmo com as limitações do calendário escolar. Finalmente iremos propor um conjunto de orientações de intervenção escolar, no âmbito das emoções, da IE e habilidades sociais e emocionais para uma melhor convivência escolar, com envolvimento da família e outros parceiros socioeducativo da escola.

O Capítulo III – Análise e Tratamento de Dados, compõe a análise da investigação aplicada, neste ponto, recorreu-se à análise descritiva, análise descritiva estatística, ao SPSS, para analisar os dados obtidos de natureza qualitativa e quantitativa, nomeadamente, a análise da observação participante e não participante, das entrevistas nos momentos Pré e Pós-Aplicação do PDIE, das sessões do PDIE, do *Focus Group*, e dos testes, THIE e TSA.

No penúltimo Capítulo, Capítulo IV – Triangulação e Verificabilidade das Perguntas de Investigação, como o mesmo refere no seu nome, foram analisadas as questões de investigação, questões orientadoras da investigação, inicialmente definidas, realizando a verificabilidade das mesmas, através da triangulação dos dados qualitativos e quantitativos obtidos na

investigação. A triangulação dos dados não consiste somente em comparar dados de diversas naturezas, mas sim em combinar os diferentes métodos para que o produto final seja de compreensão mais rica e confiável.

O Capítulo V - Limitações, Considerações Finais e Proposta de Intervenção, é o último capítulo gerado no presente documento, o seu objetivo é elaborar as conclusões finais da respetiva investigação, assim como identificar as limitações que a investigadora teve durante a realização do estudo, finalizando com a proposta de intervenção elaborada pela mesma. A proposta de intervenção que se centra em realizar programas/formações iniciais e contínuas de competências de IE aos docentes, professores e educadores.

O presente estudo académico foi realizado tendo por base, as diretrizes normativas do IPCB, no que se refere à estrutura documental da investigação, e às diretrizes das normas da APA, 7ª edição, para a elaboração das referências bibliográficas e web gráficas.

As referências bibliográficas e web gráficas, assim como a legislação consultada, os anexos e apêndices encerram o documento, com as referências dos documentos virtuais e físicos, legislações, testes, relatórios, artigos científicos que a investigadora recorreu para complementar o seu estudo. Os anexos e apêndices compõem os materiais de trabalho relevantes, mas não essenciais no corpo do trabalho, suportes de pesquisa, assim como a inclusão de informações essenciais, elaboradas pela autora do trabalho, respetivamente.

Em termos de valorização do estudo, para além da nossa proposta exequível de intervenção, no contexto escolar, pretende, em termos sintéticos:

- Alertar a educação das emoções na estrutura de ensino e escolaridade obrigatória;
- Formar futuros cidadãos, ativos e participativos, e também gerar um autoconhecimento do seu estado emocional, o uso e competências socio-emocionais e desenvolvimento da IE para contribuir a nível pessoal, comunitário, social e profissional;
- Existência de mais programas de IE na escola, incluindo projetos de educação parental e outros num envolvimento de atores e agentes educativos, em especial os pais/encarregados de educação;
- Formação de professores (inicial e continuada), deverá incluir competências socio-emocionais, de identidade da própria profissão assim o exige;
- A educação para as emoções, Projetos de IE, habilidades sociais devem ser incluídos também no Plano Municipal estratégico da Educação, tendo em vista o seu contributo e relevância para a sociedade.

Capítulo I - Enquadramento Teórico-Conceptual

As emoções são parte essencial da vida humana, constantemente experienciamos-las na nossa vida quotidiana, mas poucas as vezes refletimos sobre elas, especialmente no impacto no nosso pensamento e no nosso comportamento e, ainda, saber diferenciar entre as emoções e os sentimentos. As emoções mudam tanto dentro das pessoas como nas culturas, por isso, é indiscutível a influência, positiva ou negativa, das emoções e dos sentimentos nos nossos pensamentos, ações e decisões.

Os fatores emocionais, afetivos e relacional são aspetos de influência no campo educativo, sendo relevante a importância à educação afetivo-emocional e às relações intra e interpessoais como necessidades sociais e exigências educativas.

Efetivamente, os aspetos racionais e emocionais relacionam-se, como sistemas complementares, ou seja, as emoções influenciam os pensamentos humanos, tal como os processos cognitivos se relacionam com os estados emocionais (Bisquerra, 2009; Saloy & Grewlar, 2006 cit. por Vicente, 2020, p.7), transmitindo a relevância do desenvolvimento da IE, principalmente, em contexto escolar, um ambiente que remota à aprendizagem geral de todos, independentemente da sua marca cultural, pessoal, física, gerando resultados.

Em seguida, apresentar-se-á os conceitos ligados às emoções, à IE e à escola, nomeadamente, a definição de emoção, as características e classificações das emoções, a educação para e das emoções, assim como o pensamento positivo. A inteligência e seus conceitos e teorias associados, realçando a Teoria das Inteligências Múltiplas, a IE, definições, modelo de *Goleman, Mayer & Salovey*, compõem o presente Capítulo, e, por último, o desenvolvimento da IE na escola, o papel e impacto da escola nas crianças e como desenvolver a IE, no contexto escolar.

1. Emoções

1.1. Definição de Emoção

Segundo *Goleman* (2006, p.23 cit. por Russo, 2020, p.9), a palavra emoção deriva do latim “*motere*”, que significa “mover”, mais o prefixo “*e*”, que indica “mover para”, implicando a sensação de que todas as emoções tendem a fazer o ser humano agir de uma forma inerente, ou seja, todas as emoções têm o poder de influenciar o ser humano a tomar certas decisões, reações, ações, em resposta a estímulos internos ou externos.

Existem diversas perspetivas sobre a noção de emoção, por exemplo, foram selecionadas as seguintes perspetivas de definição:

Hilário (2012, p.6 cit. por Raimundo, 2021, p.4) confirma que “a emoção é a primeira forma de linguagem empregue por cada ser humano, nos primeiros segundos de vida através do choro, a primeira forma de comunicação”.

- ❖ Damásio (2003 cit. por Russo, 2020, p.4) refere que as emoções são “momentâneas, visíveis através do rosto, da voz e dos comportamentos”.

- ❖ Arruda (2014 cit. por Gaspar, 2020, p.6) considera que a emoção é o motor para os nossos comportamentos, o impulso para as nossas ações.
- ❖ Twain (2010, cit. por Russo, 2020, p.4) atribui às emoções o significado de “impulso natural muito forte e momentâneo dirigidas a alguém ou a alguma coisa, diferenciando-se de sentimento devido à sua intensidade e duração”.
- ❖ André e Lolord (2002, p.13 cit. por Russo, 2020, p.4) atribuem às emoções o significado de “reação súbita de todo o nosso organismo, com componentes fisiológicas (o nosso corpo), cognitivas (a nossa mente) e comportamentais (as nossas ações)”.
- ❖ Goleman (1997, cit. por Russo, 2020, p.4) defende que as emoções são impulsos para agir imprudentemente, visto que se o indivíduo tivesse que pensar sobre como agir, o tempo de deliberação poderia custar a vida.
- ❖ Salovey & Mayer apresenta a seguinte perspetiva relativa ao significado de emoções, “são estados de sentimento de curta duração, que incluem a alegria, raiva ou medo, e que misturam intensidades variadas de sensações de prazer-desprazer, excitação-calma entre outras” (p. 39 cit. por Russo, 2020, p.4).

As diversas perspetivas dos autores permitem concluir que as emoções fazem parte do organismo humano, duram por um curto período caracterizando-se como instantâneas ou impulsos do corpo humano, em resposta a estímulos exteriores ou interiores, guiando para a ação mover o indivíduo a agir numa ação. A emoção é um

processo interno regulador, quer a nível da aquisição de informação, quer a nível dos comportamentos sociais e interpessoais; será ainda um diferenciador de percursos do ponto de vista psicológico, na medida em que exprime a reação a diferentes estímulos de modelos insubstituíveis e específicos (tais como expressões faciais, gestuais e vocais), com um processo de codificação refinado que se tem vindo progressivamente a descodificar
(Borges, 1998, p.119 cit. por Russo, 2020, p.5-6)

1.2. Características e Classificação das Emoções

As emoções são experiências complexas intrínsecas do ser humano, cujas suas respostas internas e pessoais, variam de indivíduo para indivíduo, cada pessoa tem a sua perspetiva de cada situação e emoção, apresentando assim um impacto e reações diferentes para a mesma emoção. É então possível caracterizar as emoções em três grupos de respostas:

- ❖ **Caraterísticas comportamentais das emoções** – caraterísticas resultantes de um indivíduo exteriorizar comportamentos como representação de sentir uma emoção, que envolvem comportamentos exteriormente observáveis num indivíduo, expressões corporais e faciais, diversos tons e ritmos de voz, gestos e posturas.
- ❖ **Caraterísticas psicofisiológicas das emoções** – caraterísticas involuntárias do sistema de órgãos, músculos e aparelhos do ser humano, frequência cardíaca, pressão arterial, respiração, segundo Bisquerra (2003 cit. por Vicente, 2019, p.11), a emoção dá origem a respostas instantâneas como taquicardia, rubor, transpiração, boca seca, entre outros.
- ❖ **Caraterísticas cognitivas das emoções** – as caraterísticas cognitivas das emoções estão associadas aos pensamentos e interpretações desencadeadas pela respetiva emoção, encontra-se conectada com a interpretação que o indivíduo faz de uma situação,

desencadeando a emoção em função disso. Vallés & Vallés (2000 cit. por Vicente, 2020, p.21) afirma que os pensamentos do indivíduo têm um papel crucial na escolha e manutenção das emoções.

As emoções enquanto processos internos reguladores podem ser diferenciados em emoções básicas ou primárias e emoções secundárias. Segundo Guil y Gil-Olarte (2007, cit. por Vicente, 2020, p.10), a classificação das emoções enquanto primárias ou secundárias foi desenvolvida por Plutchik, em 1958, partindo do conceito de que as emoções são respostas naturais do corpo às dificuldades da vida, com o objetivo de visar uma maior adaptação e resolução dos problemas da vida.

As **emoções básicas**, primárias, discretas, elementares ou puras, são um conjunto de emoções universais no ser humano, são caracterizadas por expressões faciais, são emoções inatas e comuns a todos os indivíduos, a alegria, a tristeza, o medo, a raiva, a surpresa e o nojo, “A sua justificação para apresentar estas seis emoções como primárias reside na facilidade que os animais racionais e os não racionais conseguem expressar essas emoções, independentemente da sua condição, cultura e origem” (Damásio, 2000 cit. por Russo, 2020, p.5).

Alegria é uma emoção que transmite positividade, a emoção que o ser humano mais ambiciona sentir, esta é gerada por acontecimentos positivos e contribui para o bem-estar físico e mental, e sensação de satisfação, que, posteriormente, transmite sentimentos positivos,

através da libertação de substâncias químicas como a dopamina que atribui sensação de prazer; a serotonina que ajuda a manter uma sensação harmoniosa; as endorfinas que são químicos que reduzem a dor e nos fazem sentir bem; e a oxitocina sendo considerada a hormona do “amor”. A libertação destas substâncias químicas conduz a um pensamento mais rápido e eficaz, levando a uma sensação de beatitude.

(Russo, 2020, p.6)

A sensação de bem-estar físico e mental está ligada à realização pessoal, autorrealização, assim como ao sucesso do indivíduo e fortalecimento do seu sistema imunológico, sendo crucial na sua vida. A sua perceção física é visível com “o sorriso, as pálpebras e as sobrancelhas elevadas, a dilatação dos olhos, as bochechas contraídas e os cantos da boca alargados” (Russo, 2020, p.6).

A **Tristeza** é caracterizada como emoção que transmite negatividade, é a “resposta natural face à separação física ou psicológica” (Branco, 2004 cit. por Gaspar, 2021, p.7), é uma emoção expressada através de lágrimas, rosto baixo

as sobrancelhas descaem e ficam mais juntas; as pálpebras superiores também descaem e as pálpebras inferiores contraem-se, fazendo um movimento para baixo e na horizontal; as narinas contraem-se, fazendo um movimento descendente; a raiz do nariz encorriha muito para baixo; nas bochechas não se verifica qualquer movimento; a boca fica fechada, mas contraída; e o queixo fica tenso e pode até franzir

(Branco, 2004, p.31 cit. por Gaspar, 2021, p.8)

A tristeza surge quando o sujeito perde algo significativo para si, provocando uma descida considerável de dopamina que leva ao sofrimento, dor, sensação de vazio, perda de motivação, “adoção de uma atitude pessimista, a diminuição das atividades que anteriormente lhe provocavam prazer e a diminuição das interações sociais” (Arándiga & Tortosa, 2000 cit. por

Gaspar, 2021, p.8). Contudo, Arruda (2014 cit. por Gaspar, 2021, p.8) afirma que a respetiva emoção pode provocar a redução da capacidade de empatia, colocar-se no lugar dos outros e compreendê-lo.

Medo é uma emoção desencadeada “por um perigo real ou eminente e é ativado quando surgem ameaças ao nosso bem-estar físico ou psíquico” (Bisquerra, 2003 cit. por Vicente, 2020, p.13), que geralmente se considera que transmite negatividade, contudo, o medo permite ao ser humano desencadear o sentido de proteção e segurança para a sobrevivência do indivíduo através da identificação de possíveis perigos evitáveis, “provoca no indivíduo uma reação de defesa, que pode ser de fuga/afastamento ou de luta/confronto” (Gaspar, 2021, p.10).

Por conseguinte, o medo também pode desencadear permanência excessiva na zona de conforto impedindo o indivíduo de evoluir na vida e conquistar o que ambiciona, gerando um sentimento de estagnação que vem acompanhado com frustração e insatisfação, impedindo a evolução tanto pessoal quanto profissional, “o medo interfere significativamente na vida do indivíduo, limitando as suas atividades quotidianas sendo, portanto, considerada uma situação patológica” (Freitas-Magalhães & Batista, 2007 cit. por Russo, 2020, p.7).

A respetiva emoção é transmitida via respostas físicas de “as pupilas se dilatam e a visão periférica é afetada, a pálpebra superior e as sobrancelhas elevam-se quando o indivíduo sente medo, o queixo descai subitamente, enquanto a boca se abre e fica seca” (Russo, 2020, p.7) e de pânico, paralisação e com isso

o indivíduo desliga a atenção de tudo o resto que acontece à sua volta. Por outro lado, a ativação desta emoção, através da identificação do perigo, conduz o indivíduo à adoção de uma atitude face a ele, o que poderá impedir que este se magoe.

(Gaspar, 2021, p.10)

Conclui-se que esta emoção tem duas vertentes, positiva e uma negativa, que o indivíduo tem de se conhecer em si, a vertente em que o medo o auxilia contra ameaças e perigo, enaltecendo a proteção e a segurança, e a segunda vertente onde o medo provoca uma rotina confortável excessiva que impede a evolução e assim tem de ser enfrentado, realçando a importância do autoconhecimento do indivíduo para a identificação da eventual situação.

Raiva ou **ira** é uma emoção básica que o corpo humano transmite como resposta em situações de provocação, injustiça, ameaça ou até mesmo frustração, é representada pela sua intensidade de fúria e desconforto que por sua vez, quando incontrolável pode gerar conflitos interpessoais, sociais, profissionais, familiares.

É fundamental o indivíduo reconhecer e saber controlar a sua raiva de maneira saudável, “Bisquerra (2003) e Vallés & Vallés (2000) caracterizam esta emoção pela incontrolabilidade” (Vicente, 2020, p.12). “É, de igual modo, considerada uma emoção importante, visto que esta pode ajudar o indivíduo a se defender e a mudar situações injustas” (Goleman, 2010 cit. por Russo, 2020, p.7).

A raiva é identificada pela “pressão sanguínea e batimentos cardíacos elevados, havendo uma libertação de adrenalina” (Goleman, 2010 cit. por Russo, 2020, p.7), conjugados com a incontrolabilidade, implica a existência do autocontrolo por parte do indivíduo, algumas das seguintes estratégias podem ser um recurso ao autocontrolo, “distração; auto verbalizações; falar sobre a situação com outra pessoa; ser assertivo; modificar os pensamentos acerca das causas instigadoras da situação; relaxamento muscular; mudar de sítio; passear” (Vicente,

2020, p.12-13). Esta é expressa fisicamente pela “abertura dos olhos e sobrancelhas descaídas” (Ekman e Friesen, 2003 cit. por Russo, 2020, p.7).

A **Surpresa** também é uma emoção versátil, a surpresa é desencadeada por um acontecimento inesperado, que pode ser positivo ou negativo, um acontecimento que ocorre sem que o indivíduo esteja preparado para tal “a emoção com a duração mais breve, sendo a sua aparência definida pela “elevação da curvatura das sobrancelhas, com a consequente exposição de maior superfície da pele situada abaixo”” (Araújo, 2012, p.147 cit. por Russo, 2020, p.7).

Esta emoção é imediata e intensa, devido ao acontecimento súbito do inesperado, é uma sensação momentânea de choque onde o indivíduo, geralmente fica perplexo com o positivo ou negativo, sendo, portanto, uma emoção que pode desencadear outras emoções dependendo do acontecimento, apresentando assim diversos impactos. É visível exteriormente através do maxilar aberto, olhos muito abertos e possível dilatação das pupilas e tensão muscular e nervosa.

Contudo, a surpresa auxilia o indivíduo a processar informações inesperadas que aparecem no seu quotidiano, implicando que disponham de autocontrole, autoconfiança, autorregulação, empatia e resiliência.

Nojo é considerada uma emoção negativa, uma emoção instintiva provocada quando o cérebro transmite a sensação de sujidade, repugnância, aversão ou risco para a saúde de doença ou contaminação. Contudo pode apresentar um impacto positivo em diversas situações, como a não ingestão de substâncias ou alimentos, a não praticidade de alguma atividade que pode ser prejudicial ao indivíduo. Não obstante de que o nojo não se aplica somente a alimentos, o nojo pode ser influenciado por fatores culturais e sociais. Esta emoção pode ser acompanhada por sintomas de náuseas, vômitos, enjoo, “sobrancelhas interiores para dentro, os olhos mais pequenos, a boca semiaberta e o franzimento do nariz” (Russo, 2020, p.8).

As **emoções secundárias**, complexas ou derivadas, são emoções que surgem como uma resposta às emoções básicas por serem derivadas das primárias, são emoções que ao contrário das primárias, não apresentam características faciais visíveis, são mais complexas e abrangentes, surgem, geralmente, quando o indivíduo processa a emoção primária de maneira mais ampla, “Um exemplo seria o ciúme, cujo enfrentamento depende da pessoa e das circunstâncias. a identificação desse tipo de emoções é mais complexa e requer maior conhecimento da pessoa que as manifesta” (Extremera y Fernández-Berrocal, 2003 cit. por Vicente, 2020, p.10).

Segundo Bisquerra (2003 cit. por Vicente, 2020, p.12), as emoções podem ser classificadas em diversos grupos, emoções negativas, positivas, ambíguas e estéticas.

Emoções positivas são estados emocionais que contribuem para uma sensação de bem-estar e saúde mental dos indivíduos, são emoções que giram em torno da felicidade, satisfação, trazendo consigo motivação e energia para cumprir responsabilidades e objetivos, promovendo a criatividade. Estas emoções têm um papel fundamental na qualidade de vida de um indivíduo, fortalecendo a sua resiliência e saúde mental, auxiliando a pessoa a lidar com o stress e as situações menos favoráveis da vida. Também podem apresentar um impacto positivo no sistema imunológico do ser humano, através da regulação das características fisiológicas do ser humano. Não obstante da melhoria das relações interpessoais do indivíduo através da construção de relações saudáveis, com a empatia e comunicação.

Por outro lado, as **emoções negativas** são emoções que transmitem o oposto das emoções positivas, são desencadeadas por situações difíceis, stressantes e ameaçadoras que provocam o sentimento de mal-estar e desconforto, emoções que provocam uma alteração nas características fisiológicas do indivíduo, como o aumento da pressão arterial, tensão muscular, stress. Desencadeia também características comportamentais como fuga, luta, o ato de tremer. Estas afetam o sistema imunológico de um ser humano de forma negativa, assim como a saúde mental, provocando uma resistência a relações interpessoais saudáveis. Contudo, algumas das emoções negativas como, por exemplo, o nojo, podem desencadear impacto positivo de proteção contra a ingestão de algo nocivo, ações e comportamentos menos bons, que podem ser prejudiciais à vida de um indivíduo.

As **emoções ambíguas** são emoções que se caracterizam por não serem classificadas nem como positivas nem como negativas, contudo podem ser classificadas com ambas as valências, positiva e negativa. Estas emoções envolvem sentimentos opostos simultaneamente, por exemplo, alegria e tristeza, por ver uma pessoa querida ir embora, atribuindo a despedida e a falta da pessoa à tristeza, e a alegria ao facto de a pessoa ir percorrer os seus sonhos e ser feliz. São emoções difíceis de explicar e entender pela sua complexidade. Estas emoções são relevantes devido à sua ambiguidade, que gera mais empatia e compreensão do outro, resiliência ao ver as duas perspetivas, positiva e negativa, das situações, de forma equilibrada, e compreender as suas emoções e o que as desencadeia.

Por fim, as **emoções estéticas** são emoções interligadas à beleza, arte, literatura, música, arquitetura, paisagens, e à sua apreciação da respetiva beleza e prazer de contemplar os respetivos, encontram-se associadas ao intelectual, à cultura e vida pessoal. São emoções subjetivas que tal como todas as emoções variam de situação em situação e de indivíduo em indivíduo. Contudo, “Segundo Bisquerra (2003), as emoções estéticas não deveriam ser consideradas emoções básicas, mas dada a sua importância na educação emocional são colocadas nesta classificação” (Vicente, 2020, p.14).

<p>1. Emoções negativas</p> <p>Ira – raiva, cólera, rancor, ódio, fúria, indignação, ressentimento, aversão, tensão, exasperação, excitação, agitação, aspereza, inimizade, aversão, irritabilidade, hostilidade, violência, nojo, inquietação, inveja, impotência.</p> <p>Medo – temor, horror, pânico, terror, pavor, desassossego, susto, fobia.</p> <p>Ansiedade – angústia, desespero, inquietação, stress, preocupação, ânsia, nervosismo.</p> <p>Tristeza – depressão, frustração, decepção, aflição, pena, dor, pesar, desconsolo, pessimismo, melancolia, saudade, desalento, abatimento, desgosto, preocupação.</p> <p>Vergonha – culpabilidade, timidez, insegurança, rubor, pudor, recato, corar.</p> <p>Aversão – hostilidade, desprezo, aspereza, antipatia, ressentimento, rechaço, receio, nojo, repugnância.</p> <p>2. Emoções positivas</p> <p>Alegria – entusiasmo, euforia, contentamento, prazer, diversão, gratificação, satisfação, êxtase, alívio.</p> <p>Humor – (provoca: sorriso, riso, gargalhada)</p> <p>Amor – afeto, carinho, ternura, simpatia, empatia, aceitação, cordialidade, confiança, amabilidade, afinidade, respeito, devoção, adoração, veneração, enamoramento, gratidão.</p> <p>Felicidade – gozo, tranquilidade, paz interior, satisfação, bem-estar.</p> <p>3. Emoções ambíguas</p> <p>Surpresa</p> <p>Esperança</p> <p>Compaixão</p> <p>4. Emoções estéticas</p>

Figura 1. Classificação das Emoções por Bisquerra, 2003

A emoção apresenta um papel fundamental, naquilo que é a experiência humana, apresentando um impacto nas interações sociais, profissionais, familiares e pessoais de um indivíduo, bem como na sua confiança e autoestima, tomadas de decisão, comportamento e bem-estar emocional. Não obstante que à partida as emoções transmitem negatividade, em certos acontecimentos, servem de proteção e segurança contra o perigo contribuindo para o fortalecimento do indivíduo, por exemplo, nestas situações:

- ❖ **Tomadas de decisões e ações** através do processo de avaliação das situações e prioridades, como por exemplo, o medo pode levar um ser humano a tomar uma decisão menos arriscada e permanecer no conforto, por outro lado, a euforia pode levar um ser humano a tomar uma decisão mais arriscada e seguir em frente com uma meta ou objetivo;
- ❖ **Adaptação ao ambiente** em redor, de modo a identificar ameaças e seguranças para a sobrevivência. O medo leva um indivíduo a prestar mais atenção às ameaças e a felicidade a procurar atividades de prazer e satisfação;
- ❖ **Comunicação interpessoal**, que nos permite realizar a identificação das nossas emoções e sentimentos, bem como os dos outros, as expressões faciais, gestos, tom de voz, ações atípicas dos indivíduos permitem identificar as emoções transmitidas;
- ❖ **Processamento de informações** é influenciado pelas nossas emoções, através do processo de análise, percepção e recordação de informações, o estado mental do indivíduo pode afetar a sua aprendizagem;
- ❖ **Bem-estar emocional** reside na capacidade de reconhecer, identificar e regular as suas próprias emoções de forma saudável.

É possível verificar que as emoções, no geral, apresentam um impacto no estado de um indivíduo, ajudam a definir a escolha das suas ações, tendo em conta o ambiente,

autoconhecimento, autocontrolo, autorregulação, autoconfiança, empatia e resiliência, quanto mais destas características um indivíduo apresenta menos ações emocionais impulsivas são realizadas, uma vez que estas têm consequências sejam elas positivas ou negativas para o ser humano.

Deste modo, não existem emoções positivas e emoções negativas, mas sim emoções que causam satisfação e aprazimento e emoções que nos causam descontentamento e desprazer, pois, para Darwin (1872), não existem emoções negativas ou positivas, visto que cada emoção tem o seu próprio propósito de existência.

(Russo, 2020. p.8)

Contudo,

O estudo de Martins e Melo (s/d) evidencia que as emoções menos agradáveis, poderão colocar em risco o bem-estar dos indivíduos ao lhes proporcionar momentos de stress, conduzindo ao aparecimento de diversas patologias graves à saúde. Já as emoções mais positivas elevam a saúde do indivíduo, fortificando o seu sistema imunológico, causando sorrisos.

(Russo, 2020, p.8)

No geral, as emoções são confundidas com sentimentos, enquanto as emoções são estímulos momentâneos, complexos, intensos, automaticamente inconscientes e adaptativos às situações, diferindo de indivíduo para indivíduo, os sentimentos são a parte subjetiva das emoções, é a interpretação que cada indivíduo realiza da situação vivida em conjunto com a influência das crenças, pensamentos, cultura, memórias e também ambiente, e a perceção que considera que está a sentir. O sentimento é duradouro, pouco intenso, não é impulsivo nem automático, mas sim consciente e reflexivo.

Principalmente, se ha señalado que el sentimiento es el etiquetado consciente de una emoción una vez que el sujeto reconoce las sensaciones que experimenta ante un estímulo, originándose de esta forma un proceso cognitivo como repercusión de la experiencia vivenciada

(Damasio, 1994 cit. por García-Tudela, P., Marín-Sánchez, P., 2021, p.3)

Rosas (2011, cit. por García-Tudela, P., Marín-Sánchez, P., 2021, p.3) acrescenta à citação anterior o seguinte facto, “Asimismo, también se ha destacado que existe una ambigüedad referencial en cuanto al sentimiento como componente sensorial o como estado mental compuesto por elementos afectivos, cognitivos, etc.”.

1.3. Bases Neurobiológicas das Emoções

Independentemente da sua cultura, poder económico, relações sociais, passatempos, o ser humano experiencia emoções no seu quotidiano, desencadeadas por acontecimentos e situações e sensíveis às emoções dos outros, é algo biologicamente intrínseco ao mesmo, as emoções não são exclusivas só ao ser humano em si, contudo, “a emoção humana é especial pela sua complexidade associada a ideias, culturas, valores e juízos, incluindo a razão e a consciência, fontes geradoras do que denominamos sentimento” (Damasio, 2004 cit. por Lage, 2019, p.46).

As emoções são processos internos reguladores enraizados em várias estruturas e processos no cérebro e no corpo humano, apresentando diversas bases biológicas, como o cérebro, os neurotransmissores, o sistema nervoso, as expressões faciais e as hormonas, “Todas as emoções usam o corpo (meio interno, sistema visceral, vestibular e músculo esquelético), e todos os mecanismos podem ser acionados automaticamente, livres de uma reflexão consciente” (Damásio, 2004 cit. por Lage, 2019, p.47).

Todas as emoções expressas têm as suas características específicas de expressão no indivíduo, no entanto, não são idênticas em todos, apesar de todos as sentirem, por serem processos biológicos do ser humano e dependerem de processos cerebrais, como por exemplo, o medo pode ser expresso através de expressões faciais ou por tremores nas pernas ou o ato de roer as unhas ou dores de barriga, diferencia de pessoa para pessoa. A cultura, vivências, ambiente e outros são fatores que influenciam a expressão das emoções pelo indivíduo,

Mesmo que o aprendizado ou questões culturais participem ou alterem o modo de expressarmos nossas emoções, elas são processos biologicamente determinados e dependentes de mecanismos cerebrais, começando no nível do tronco cerebral e chegando a regiões localizadas na parte superior do cérebro que representam estados do corpo.

(Lage, 2019, p.47)

O processo das emoções envolve uma série de acontecimentos internos localizados e dinamizados pelo cérebro e pelo corpo, inicia-se nos níveis mais primitivos do cérebro humano, começando na observação externa ou percepção interna como memórias ou pensamentos, e, conseqüente processamento da informação por parte do cérebro acionando regiões específicas do córtex pré-frontal. Lage (2019, p.47) afirma assim que estas áreas do cérebro são estimuladas, são libertadas substâncias químicas libertadas por glândulas endócrinas e por núcleos subcorticais, e assim libertadas no cérebro e no corpo.

Contudo, o cérebro tem circuitos específicos associados a certas emoções identificados e estudados separadamente, devido ao facto de as emoções não serem todas iguais, e assim, as estruturas cerebrais associadas às emoções serem igualmente diferenciadas em relação às respetivas emoções em causa, apesar de não agirem de forma isolada, “as emoções não são um conjunto único, e as funções das estruturas límbicas não são consideradas isoladas” (MELO, 2016 cit. por Lage, 2019, p.44).

Segundo Lage (2019, p.44), as bases neurobiológicas das emoções são subdivididas em:

❖ **Base neural do medo** – envolve uma rede complexa de regiões cerebrais, começando na sinalização do perigo feita pela amígdala, que inicia uma resposta ao medo com a identificação das informações sensoriais. Através do envio de estímulos ao cérebro, o hipotálamo que se encontra envolvido na regulação do sistema nervoso autónomo, inicia o processo de libertação das hormonas do stress, o cortisol, e começam as reações autónomas como o aumento da frequência cardíaca e substância cinzenta periaquedutal, que apresenta um papel de regulação da dor e controlo dos reflexos de defesa do organismo como fugir, lutar ou paralisar;

❖ **Base neural da raiva** – esta base começa com a identificação sensorial da raiva realizada pela amígdala, através de estímulos referentes a uma possível ameaça, que são enviadas ao hipotálamo, que por sua vez apresenta um papel regulador do sistema nervoso autónomo com a libertação de hormonas do stress, a adrenalina e o cortisol, e também ao córtex pré-frontal, que também apresenta um papel crucial na regulação das respostas

emocionais e comportamentais realização da avaliação cognitiva da situação, reações impulsivas e tomadas de decisão. A raiva é conhecida por se manifestar com comportamentos agressivos, aumento da frequência cardíaca, respiração, pressão sanguínea;

❖ **Base neural do prazer e recompensa** – a base neural do prazer e da recompensa tem circuitos específicos no cérebro que permitem a expressão o prazer e recompensa. Esta base é ativada no núcleo de *accumbens*, zona do cérebro ligada à recompensa, que é ativado aquando estímulos prazerosos, e assim dá-se a libertação de dopamina, neurotransmissor de recompensa do cérebro. Outras regiões do cérebro como o feixe poncefálico medial, hipotálamo, área septal, corpo amigdalóide, tálamo e o corpo estriado, constituem os circuitos referente à respetiva base neural, auxiliando na tomada de decisões relativas ao comportamento de busca de prazer. Este processo engloba informações sobre recompensas antigas, expectativas de recompensas futuras e assim o comportamento exterior do indivíduo em relação ao respetivo;

❖ **Memória como base neurobiológica** – responsável pelo armazenamento e recuperação de informações no cérebro estimuladas por experiências sensoriais, mais especificamente retenção e armazenamento de informações recolhidas pelos sentidos (visão, tato, olfato, audição, paladar) do ser humano, momentâneas ou prolongadas. Esta base envolve diversas regiões do cérebro, bem como respetivas interações. A sua classificação pode ser realizada de acordo com os cinco sentidos do ser humano, natureza (declarativa ou explícita, não declarativa ou implícita e operacional) e o tempo de retenção (ultrarrápida, curta duração e longa duração) (MELO, 2016).

As emoções fazem parte do ser humano, são processos intrínsecos e inevitáveis presentes no quotidiano do indivíduo, “as emoções acontecem de forma biológica, produzindo uma reação específica à situação indutora ou regulando o estado interno do organismo para que aconteça a homeostasia” (Lage, 2019, p.47).

1.4. As Emoções nas Crianças

Nos primeiros anos de vida, a criança é um livro em branco, um ser humano em constante descoberta e aprendizagem, que apresenta uma capacidade de absorção elevada, de situações e pessoas à sua volta, com o propósito de formar a sua identidade, sendo a técnica mais utilizada por estes, a imitação. A importância e responsabilidade do papel da escola na vida de uma criança reside e aumenta, maioritariamente naquelas que não têm a oportunidade de ter uma família que lhes proporcione condições para um desenvolvimento com “dignidade inerente”, nomeadamente, os direitos que uma criança deve usufruir, proclamados na Convenção dos Direitos das Crianças.

A escola é uma construção humana concebida para a transmissão de conhecimentos de geração em geração, educação, e desenvolvimento de competências e capacidades, revelando-se um mundo dentro de um mundo, visto que é pela escola que o indivíduo dá o primeiro passo para fora da sua zona de conforto, entrando em contato com diversas culturas, indivíduos, situações e realidades, através da diversidade, maturação, aprendizagem e livre-arbítrio, “instituição que tem o encargo de educar, segundo programas e planos sistemáticos, os indivíduos nas diferentes idades de sua formação” (Dicionário da Porto Editora, 2009, p.639).

As emoções na infância têm um marco crucial na vida de um ser humano, é na infância que o ser humano dá início ao desenvolvimento das suas capacidades físicas, emocionais, cognitivas e sociais, é na infância que o ser humano sente pela primeira vez emoções, o processo de identificação, expressão e aprendizagem de regulação das mesmas, este marco das emoções na infância definirá a forma como os indivíduos reagirão num futuro próximo às situações, as emoções e sua regulação são fundamentais para o desenvolvimento saudável da criança, que também terá impacto no desenvolvimento das competências sociais e cognitivas.

A importância das emoções na infância reside no facto de o desenvolvimento de um indivíduo, a nível cognitivo, social, emocional e físico, ser precisamente na respetiva fase, a infância. A criança é estimulada nas diversas vertentes, com prática de desporto, desenvolvimento do raciocínio e memória, capacidades cognitivas, interações sociais, empatia, resiliência, entre outros.

O ambiente familiar, a escola, a comunidade e as experiências pessoais da criança representam papéis extremamente importantes na infância de uma criança, o ambiente familiar tem impacto por ser uma zona de conforto, segurança e proteção, representando estabilidade emocional e suporte afetivo, juntamente com a cultura, religião, hábitos, valores e normas da comunidade, que representam a abordagem utilizada para a educação e socialização da criança, assim como as respetivas barreiras. A escola representa a educação, o desenvolvimento social e cognitivo, através dos colegas, professores, contínuos, e do conteúdo que os professores ensinam estimulando a cognição da criança. Por fim, as experiências pessoais residem no tempo que a criança passa consigo, as brincadeiras, os desafios, os pensamentos, desenvolvendo-se através da exploração do mundo à sua volta.

Um dos fatores que influencia a forma como o ser humano reage às emoções é importância de as crianças permanecerem num ambiente calmo e confortável, que visa permitir uma melhor aprendizagem, num ambiente que transmite segurança, em comparação a ambientes disfuncionais que incentivam, maioritariamente às emoções negativas e aprendizagem com violência e supressão de emoções.

Atualmente, a sociedade é afetada pelo impacto negativo de diversas problemáticas que se propagam e afetam cada vez mais precocemente o ser humano, especialmente em crianças e jovens, a OMS comprova a “prevalência das perturbações mentais” (Ordem dos Psicólogos, 2023, <https://escolasaudavelmente.pt/psicologos-escolares/prevencao-e-promocao-da-saude-psicologica-e-sucesso-educativo/contexto-e-desafios>) no público das crianças e adolescentes, encontrando-se cada vez mais presente no quotidiano, apresentando um aumento significativo nos últimos 20 a 30 anos, “20% das crianças e adolescentes sofrem de problemas comportamentais, desenvolvimentais ou emocionais, sendo que 1 em cada 8 apresenta uma perturbação mental” (Ordem dos Psicólogos, 2023, <https://escolasaudavelmente.pt/psicologos-escolares/prevencao-e-promocao-da-saude-psicologica-e-sucesso-educativo/contexto-e-desafios>).

A pandemia Covid-19 foi uma das variantes que tornou visível, influenciou, propagou e aumentou a existência de problemas do foro psicológico, afetando a saúde mental dos jovens e, conseqüentemente o seu desempenho escolar, “Os problemas de saúde mental podem ter efeitos muito prejudiciais no desenvolvimento social, intelectual e emocional das crianças e jovens e, conseqüentemente, no seu futuro.” (Ordem dos Psicólogos, 2023, <https://escolasaudavelmente.pt/psicologos-escolares/prevencao-e-promocao-da-saude-psicologica-e-sucesso-educativo/contexto-e-desafios>).

O relatório da OMS (2022, p.44) realça a presença de um distúrbio mental em cerca de 20% das crianças e adolescentes do mundo, com idades compreendidas entre 5-19 anos, no ano de 2019. Este estado pode apresentar repercussões presentes e futuras com impacto negativo em contexto pessoal, profissional, social do indivíduo e assim seu desenvolvimento, afetando a sua atividade e ações, “People with severe mental health conditions die 10 to 20 years earlier than the general population.” (OMS, 2022, p.45). Desenvolver as competências emocionais é uma das medidas que a OMS sugere para diminuir os problemas de saúde mental, “Interventions where the evidence and experience of mental health benefits are particularly compelling include:

- ❖ suicide prevention strategies;
- ❖ positive parenting and preschool education and enrichment programmes;
- ❖ school-based social and emotional learning programmes;
- ❖ mental health promotion and protection in work settings.”

(OMS, 2022, p.73)

O público-alvo das crianças e os jovens, geralmente, não apresenta capacidade para lidar com as emoções, o que provoca efeitos anexos de distúrbios mentais e outros, sendo uma das soluções, a educação emocional, “um processo de formação inespecífico orientado “para maximizar as tendências construtivas e minimizar as destrutivas” (Bisquerra, 2000, p. 243 cit. por Possebon, 2020, p.164).

A emoção é parte do ser humano, que se localiza no hemisfério direito do cérebro humano, é uma das capacidades do ser humano que precisa de ser desenvolvida, visto que as mesmas desempenham um papel crucial, principalmente, no desenvolvimento emocional, social e escolar de uma criança.

A criança é o estágio inicial de desenvolvimento de um ser humano, um período caracterizado por mudanças físicas, cognitivas, emocionais e sociais que marcam o indivíduo significativamente, uma vez que é neste estado que se começa a explorar as diferentes vertentes para a formação de uma futura identidade pessoal, a fim de começarem a definir os seus princípios, valores, entre outros.

O desenvolvimento emocional de uma criança é crucial para que as mesmas aprendam a conhecer, gerir e lidar com as suas emoções, tendo noção das mesmas, visto que o ser humano desde que nasce até que morre já expressa inevitavelmente emoções, embora não tenha noção das mesmas, não obstante de que está sempre exposto a situações quotidianas que inevitavelmente despertam emoções.

Contudo é possível concluir que todas as mudanças, cognitivas, emocionais, físicas e sociais, se encontram interligadas a emoções, as decisões, assim como as interações e necessidades de um indivíduo, sejam emoções positivas ou negativas, por isso, é fundamental desenvolver as capacidades conhecer, aprender a gerir e lidar com as emoções, visto que emoções reprimidas ou mal expressadas podem gerar situações de conflito pessoal, profissional e social, concluindo que é fundamental o desenvolvimento da IE nas crianças,

É importante que a criança desenvolva a sua inteligência emocional, isto é, a capacidade (...) de perceber emoções, ter acesso a emoções e gerá-las, de modo a ajudar o pensamento a compreender as emoções e o conhecimento

emocional e a controlar as emoções de maneira reflexiva, para promover o crescimento emocional e intelectual.

(Sluyter & Salovey, 1999, p.17 cit. por Alves, 2013, p.37)

No entanto, o ambiente envolvente da criança, assim como a família, comunidade e sociedade são fatores que influenciam e impactam o crescimento de uma criança, sobretudo com as emoções, não obstante do crescimento físico e dos protótipos e modelos da sociedade, assim como a escola, situações que geram uma gama de emoções novas para uma criança.

O ambiente familiar e escolar, no geral, são as interações base responsáveis pelo desenvolvimento da criança, neste caso, o desenvolvimento das capacidades emocionais de uma criança. Como já referido anteriormente, as emoções são parte do ser humano e o processo de desenvolvimento de uma criança no geral, deve ser realizado sem suprimir a parte emocional, e sim, desenvolvê-la, através da IE. Deve desenvolver-se o racional e o emocional juntos, para que cada indivíduo seja capaz de criar um equilíbrio entre as duas partes, “é importante que aprendam a reagir às frustrações, a negociar com outros, a reconhecer as próprias angústias e medos, etc. Compete à escola e à família desenvolver uma educação onde o cognitivo não esteja separado do emocional” (Alves, 2013, p.37).

A importância das emoções na infância reside no desenvolvimento e bem-estar da criança, nomeadamente:

❖ **Desenvolvimento Emocional** – as crianças na infância vivem as emoções na sua naturalidade impulsiva e genuína, contudo, é nas crianças que se deve começar a desenvolver o processo de reconhecer e identificar as próprias emoções, gerando autoconsciência das mesmas, crucial para passar ao próximo passo de aprender a regulá-las, aprendendo a lidar com os desafios e frustrações da vida, gerando a base para a autoconfiança e autoestima da criança, promovendo assim o bem-estar.

❖ **Desenvolvimento Social** – o desenvolvimento social encontra-se ligado com o processo de entender e reconhecer as emoções dos outros, ver a sua perspectiva das ações, desenvolvendo a empatia, assim como a capacidade de expressar e comunicar as suas próprias emoções de maneira apropriada, permitindo a resolução de conflitos e relações saudáveis.

❖ **Desenvolvimento Cognitivo** – neste tipo de desenvolvimento, as crianças desenvolvem as suas habilidades de aprendizagem, onde as emoções apresentam influência, a motivação, atenção, são fatores que geram aprendizagem, ao contrário de crianças que se encontram agitadas, revoltadas sem conseguirem gerir as emoções, agindo na base da impulsividade, não conseguem desenvolver a parte cognitiva, de aprendizagem, uma vez que não apresentam capacidade de concentração para processar as informações.

2. Educação Emocional

A educação das e para as emoções é um processo com o propósito de aprendizagem da identificação, expressão e regulação das emoções, assim como desenvolvimento de empatia e resiliência, um processo fundamental ao desenvolvimento social, cognitivo e emocional do ser humano, seja em crianças, adolescentes, adultos e idosos. É uma educação fundamental para a vida do ser humano que apresenta um forte impacto no desenvolvimento de habilidades sociais, sociais e emocionais.

Os objetivos da educação emocional estão centrados na aprendizagem e aceitação das próprias emoções e sentimentos e, por conseguinte, decidir quais são as atitudes mais apropriadas “em determinadas circunstâncias, de maneira que as mesmas contribuam para uma interação social e pessoal construtiva, positiva, capaz de contribuir para a elevação da sua qualidade de vida”.

(Garcia Retana, 2012, p. 18-19 cit. por Possebon, 2020, p.165)

A educação emocional revela-se uma aprendizagem fundamental a adotar no ensino, visto que as emoções são um fator que influencia a aprendizagem escolar, bem como o crescimento e desenvolvimento de um indivíduo, devido às capacidades e habilidades que esta proporciona, reconhecer, compreender, expressar e gerir as próprias emoções e as dos outros, não esquecendo o impacto que provoca o pensamento positivo.

O ato de identificar, expressar e gerir as emoções é um processo que permite consciencializar o indivíduo das suas reações ao sucedido, permitindo desenvolver capacidades de resolução da situação, desviando-se assim dos pensamentos e comportamentos negativos e problemáticos.

A educação emocional é uma atividade preventiva que objetiva desenvolver a capacidade do indivíduo de evitar o desencadeamento de problemas advindos de pensamentos autodestrutivos, de comportamentos problemáticos (que envolvem consumo de drogas e violência) e de estados patológicos (anorexia, depressão).

(Bisquerra, 2000 cit. por Possebon, 2020, p.165)

A identificação das emoções é a fase onde as crianças começam a reconhecer as suas emoções e nomear as mesmas, com o auxílio e influência do ambiente familiar, escolar e comunitário, a criança aprende as emoções básicas como a alegria, a tristeza, o medo, a raiva/ira, a surpresa e o nojo, ao viver as situações quotidianas, em programas de televisão didáticos, ler livros, jogos.

A expressão das emoções, especialmente em crianças, é a expressão mais genuína que existe, contudo, poderá alterar-se à medida do crescimento, as crianças usam expressões corporais e faciais, o choro, os gritos para se expressarem e, dependendo da idade, a fala.

A regulação das emoções é um processo extremamente importante e contínuo na infância, é através da ação de sentir emoções, identificar e expressar, é que o adulto, família, escola, comunidade, ensinam a criança a gerir as suas reações emocionais, com ajuda de técnicas, contar até dez, respirar fundo, explicar o que se está a sentir.

A empatia e a resiliência são habilidades sociais desenvolvidas com a educação emocional, capacidades que permitem a compreensão e partilha do que o outro está a sentir, e a técnica de resolução de conflitos, bem como a capacidade de recuperação, superação de dificuldades, fazem parte dessa educação emocional, beneficiando relações saudáveis consigo próprio e com os outros.

A importância da perceção das próprias emoções reside em viver com a perceção e vivência presente da realidade com bem-estar e equilíbrio, regular pensamentos e ações, assim como tomar decisões conscientes, realçando o valor de um equilíbrio emocional. A construção de resiliência e processo das nossas emoções, bem como a autoconsciência, autodeterminação,

autorregulação, motivação, empatia e competências sociais, são processos cruciais para o desenvolvimento e equilíbrio do ser humano,

Our social and emotional skills, attributes and habits – which are established during our formative years – are critical to enabling us to deal with the stresses and daily choices of life. As such, they are key protective factors for mental health. Family and community factors can also be influential in supporting mental health. Protective factors at these levels include positive family interactions, quality education, decent work conditions, safe neighbourhoods, community cohesion and shared cultural meaning and identity.

(OMS, 2022, p.25)

O sucesso e impacto positivo dos programas de desenvolvimento emocional implementados no mundo reforçam e apoiam a importância de uma educação emocional no ensino, “School-based social and emotional learning programmes are among the most effective promotion strategies for countries at all income levels.” (OMS, 2022, p.XVIII), “têm-se observado em escala mundial os benefícios dos programas de educação emocional, especificamente no que se refere à eficácia na prevenção de conflitos nas escolas” (Possebon, 2020, p.164).

A educação emocional é uma capacidade que deve ser ensinada desde cedo para que a criança desenvolva capacidades emocionais e sociais, capacitando-a para uma futura resolução independente de situações, de modo que o risco de desenvolverem doenças mentais, dependências e outros seja o menor possível

Os benefícios da educação emocional são:

- ❖ Relacionamentos saudáveis;
- ❖ Desempenho escolar/académico positivo;
- ❖ Resolução de conflitos;
- ❖ Saúde Mental e Emocional;
- ❖ Autoestima, autoconfiança, autorregulação, autoconhecimento.

A escola é um ambiente divergente do ambiente familiar onde as crianças e os que as rodeiam têm um currículo cultural, de hábitos, religião, pensamentos, atividades, entre outros semelhantes, o ambiente escolar é um ambiente composto por indivíduos com diversas culturas, religiões, práticas, hábitos, orientação sexual, pensamentos, opiniões, atitudes, contudo, também é um lugar de semelhanças, nomeadamente, na aprendizagem, na matéria lecionada, nos métodos de ensino aos alunos. As diferenças são fatores que provocam reações, que maioritariamente nas crianças, são reações emocionais, ou seja, impulsivas, que envolve o chorar, gritar, bater, muitas dessas reações a longo prazo podem gerar problemáticas como o bullying, a ansiedade, baixo rendimento escolar, isolamento, relações tóxicas, entre outros.

Contudo, a escola devia ser o cerne da educação emocional, a escola deve formar cidadãos capazes de sentir, portadores de competências emocionais e sociais, os ambientes familiares nem sempre desenvolvem essas capacidades nas crianças e jovens, antes pelo contrário, muitas vezes formam crianças e jovens incapazes de sentir, incapazes de desenvolver empatia, resiliência, relações saudáveis, e com falta de autoestima, autoconhecimento, autoconfiança, por isso é que a escola deve inserir a educação emocional no currículo escolar do aluno.

A sociedade atual, após o Covid-19, começou a prestar mais atenção à saúde mental e emocional, a pandemia veio transparecer a realidade da saúde mental e emocional dos indivíduos, tonando a sociedade mais consciente da verdadeira realidade, da necessidade de resiliência, de autoconhecimento, autoconfiança, empatia, autorregulação, e a educação das e para as emoções é uma solução para a melhoria do bem-estar do indivíduo, das suas relações, do seu desempenho escolar, profissional e acadêmico, da sua saúde mental e emocional, diminuição dos comportamentos prejudiciais, auxiliando o indivíduo a ultrapassar os desafios da vida.

O ambiente familiar nem sempre transparece o melhor cenário de aprendizagem da educação emocional, é uma mistura de emoções que nem os progenitores, tutores, mais velhos conseguem gerir, devido à exaustão mental e física do trabalho, às adversidades da vida, à desorganização mental, em alguns casos à educação que lhes foi transmitida, e outros, muitas vezes os respetivos não têm a capacidade de explicar às crianças que precisam de descanso, o que estão a sentir, com uma fala normal, muitos têm reações violentas, gritam, irritam-se, é essencial mostrar, explicar às crianças as suas emoções, transmitir a mensagem com suavidade para que a criança também tenha a capacidade de compreender, a comunicação é um fator crucial e indispensável à compreensão das emoções.

O ser humano é um animal racional composto por partes biológicas, cognitivas, emocionais e sociais, interligadas de forma holística. O indivíduo tem poder sobre si, sobre a regulação dos seus pensamentos, emoções, atividades, bem-estar mental, físico, o indivíduo tem de aprender a autorregular-se, o indivíduo tem de aprender a gerir as suas emoções, as suas expectativas, tem de ser resiliente para conseguir lidar com as adversidades quotidianas e ser inteligente ao ponto de retirar algo positivo da situação, ou o indivíduo consegue o que pretende ou o indivíduo retira uma aprendizagem.

No processo de classificação das emoções, foi possível constatar que os pensamentos positivos são menos recorrentes que os pensamentos negativos, o ser humano tende a tirar conclusões negativas das situações, “segundo Vallés & Vallés (2000), as emoções negativas são experimentadas com mais frequência do que as positivas” (Vicente, 2020, p.12), o que o afeta negativamente, tanto a nível psicológico, como físico, relações interpessoais, bem-estar, resiliência, autoestima, autorregulação, entre outros.

Ao contrário do pensamento negativo, o pensamento positivo apresenta um impacto benéfico na qualidade de vida de um indivíduo, este permite ao indivíduo evoluir interna e externamente, bem como a nível pessoal, profissional e social:

- ❖ **Bem-estar** - os pensamentos positivos aumentam a quantidade de emoções positivas geradas pelo ser humano, como a alegria, satisfação, promovendo assim a libertação de substâncias que geram uma sensação de bem-estar geral, contribuindo para a boa forma do indivíduo, tanto interior como exteriormente, não obstante da parte emocional.
- ❖ **Relações Interpessoais** - a melhoria na vertente social é vista através do nível de empatia, compreensão e comunicação que o indivíduo apresenta nas suas relações sociais, promovendo relações saudáveis, e fortalecendo assim as mesmas, a qualidade das mesmas é fruto do pensamento positivo.
- ❖ **Saúde Mental** - pensar positivo é uma vantagem na saúde mental, cada vez mais atualmente, as crianças e jovens sofrem de problemas mentais, que provocam ansiedade, depressão e outros, afetando as suas atividades quotidianas e assim o seu crescimento, com isto, o pensamento positivo atua no auxílio da diminuição do stress, ansiedade,

promovendo uma visão mais equilibrada das situações, vindo como oportunidade de crescimento e evolução.

❖ **Saúde Física** – os diversos sistemas do ser humano encontram-se interligados de forma holística, o nosso psicológico tem o poder de afetar positiva ou negativamente o nosso físico, a produção de substâncias químicas que o cérebro comanda afetam o corpo humano, ou seja, se o indivíduo tiver pensamento positivo, o cérebro manda a libertação das respetivas substâncias no corpo que aumentam a imunidade, reduzindo a suscetibilidade a doenças. Contudo, a redução de pensamentos negativos ajuda na saúde cardiovascular, visto que o pensamento positivo não aumenta a tensão arterial. Concluindo com a presença de uma alimentação mais saudável por parte de quem tem pensamentos positivos, assim como prática de desporto.

❖ **Resiliência** – a resiliência é um fator do pensamento positivo, os indivíduos capacitados com resiliência têm a capacidade de ver o lado positivo das situações, têm atitudes que permitem ao indivíduo ultrapassar as adversidades com maior facilidade em rumo ao futuro, focando-se nos aspetos positivos.

❖ **Autoestima** – pensamento positivo impulsiona o indivíduo a alcançar metas e objetivos, através da determinação e persistência de acreditar que vão alcançar os mesmos.

❖ **Vertente Profissional** – a criatividade e produtividade são estimuladas pelo pensamento positivo, através da redução do medo e insucesso, a crença de alcançar o sucesso torna-se um impulso a ultrapassar barreiras, fortalecendo a autoconfiança.

Tendo em conta a perspetiva da discente, uma pessoa não tem capacidade nem controla as atitudes dos outros e o que acontece à sua volta em certas situações, o ser humano simplesmente não tem poder sobre algumas situações, contudo, o ser humano tem a capacidade de retirar algo de cada situação na vida, independentemente do ocorrido, seja positivo ou negativo, há sempre uma conclusão positiva que pode ser absorvida, assim como regular e controlar as suas emoções, e é nessas que a pessoa se tem que sustentar, não esquecendo a aprendizagem que a parte negativa da situação lhe trouxe.

Por exemplo, a morte de alguém bastante próximo, cuja pessoa admirava, tinha fortes sentimentos, memórias, é algo que tem um impacto bastante negativo, é como se tirassem o chão à pessoa, contudo, é uma situação que o indivíduo não consegue controlar, em certas situações, simplesmente acontecem, sem que a pessoa tenha poder sobre aquilo, no entanto, no meio da nuvem negra, há sempre um raio de sol que trás oportunidades por detrás do acontecimento, neste caso, essa pessoa que ficou poderá ter oportunidade de aprender a autorregular-se, autoconhecer-se, aumentar a sua autoestima, ser livre em certos aspetos, alcançar certos sonhos que não poderia antes ou não tinha a oportunidade para tal, até porque a pessoa que partiu também queria que ela continuasse a ser feliz. Ou então mesmo o facto de alguém que estava avançado numa parte da sua vida profissional e teve de fazer uma escolha que a fez recuar, mas essa escolha permitia permanecer os seus valores e integridade, e acima de tudo a sua honestidade e respeito, é uma situação negativa pelo facto de a pessoa ter regredido a nível profissional, contudo, é uma situação positiva pela integridade, personalidade, honestidade que ela escolheu manter. Claramente que não é tudo linear, cada indivíduo tem o seu próprio processo.

O poder do pensamento positivo fortalece o indivíduo em todos os seus sistemas, cognitivo, emocional, biológico, sociais, o pensamento positivo tem um impacto sobrenatural no ser humano, impulsiona-o a concretizar metas e sonhos, a autorregulação, autoconfiança,

autocontrolo, resiliência, empatia, autoestima são chaves alimentadas pelo pensamento positivo e vice-versa. O pensamento positivo contribui para a evolução e crescimento do indivíduo, não esquecendo que o indivíduo age de acordo com os seus valores, interesses, cultura, objetivos e outros fatores.

No entanto, a positividade tóxica é algo que se deve evitar, o indivíduo tem de encontrar o equilíbrio entre a negatividade de uma situação e a positividade da mesma, as emoções não se devem evitar, nem mesmo as negativas, também nem sempre devem impulsivamente afetar as nossas ações quando prejudiciais, devem ser autorreguladas, processadas, e canalizadas de forma que não provoque nada prejudicial ao indivíduo e seu redor. A negatividade de uma situação deve ser analisada, uma vez que é nos erros que o indivíduo também aprende a melhorar, aprende sobre si, fortalece-se enquanto pessoa, a sua integridade, personalidade, com a evolução e o crescimento.

Algumas estratégias que se podem utilizar para cultivar o pensamento positivo são:

- ❖ Afirmações positivas;
- ❖ Prática de exercício físico;
- ❖ Praticar a Inteligência Emocional;
- ❖ Ter um equilíbrio numa situação negativa e ver o lado positivo da situação;
- ❖ Ultrapassar barreiras limitantes, ser aberto à experiência.

3. Inteligência Emocional

Inteligência é uma palavra etimologicamente originária do vocábulo latim *intelligentia*, que significa “faculdade em compreender” (Dicionário da Porto Editora, 2009, p.913), o que significa “conjunto de todas as funções mentais que têm por objeto o conhecimento; pensamento” (Dicionário da Porto Editora, 2009, p.913).

A inteligência é de certo modo, um conceito abrangente, uma vez que a inteligência, por ser um conjunto de características intelectuais, que permitem conhecer, pensar, interpretar, abrange a parte cognitiva, fundamental para o desenvolvimento das atividades quotidianas de um indivíduo.

A definição de inteligência apresenta diferentes perspetivas, tendo em vista os autores.

Segundo *Sainz e Mayor* (1989, cit. por *Alves*, 2013, p.28), ser inteligente envolve a habilidade para avaliar situações novas, aprender com os erros do passado e criar padrões de pensamento, de modo que a pessoa se mostre capaz de se adaptar a situações novas e a transmitir a aprendizagem às novas gerações.

Barros e Barros (1999, cit. por *Alves*, 2013, p. 28) definem a inteligência como as funções de perceção, memória, aprendizagem, cognição, conhecimento, entendimento, compreensão, ideias, conceitos, pensamento, raciocínio, solução de problemas, intuição, atenção, criatividade, simbolização, representação e afetividade.

De acordo com *Lefrançois* (1995, p.277, cit. por *Almeida et al.*, 2009, p.44), Piaget define a inteligência, “is the property of activity that is reflected in maximally adaptative behavior, and it can therefore be understood in terms of the entire process of adapting”, ou seja, Piaget

defende que a inteligência se desenvolve como sendo um fenómeno ligado à cognição do indivíduo, nomeadamente os “Estágios de Desenvolvimento” que o próprio definiu, havendo conexão do desenvolvimento da inteligência com os seguintes fatores:

- ❖ A maturação do sistema nervoso (como o próprio nome indica, relaciona-se com um processo maturativo de crescente diferenciação das diferentes componentes do sistema nervoso, nomeadamente os mecanismos reflexos de adaptação que se verificam no primeiro mês de vida, mas cuja maturação se prolonga até ao fim da adolescência);
- ❖ A experiência com o mundo exterior (relaciona-se com a ação do sujeito sobre os objetos);
- ❖ A interação com o mundo social (relaciona-se com as experiências sociais do sujeito);
- ❖ A equilibração (um mecanismo interno do indivíduo tendo a função de permitir e orientar o desenvolvimento cognitivo, gerindo e confrontando as estruturas prévias com novas exigências das situações).

(Almeida et al., 2009, p. 45)

Segundo Almeida (1991, p.23 cit. por Almeida et al., 2009, p. 57), Vygotsky desenvolve uma definição de inteligência que seja compreendida através de uma análise das experiências e dos contextos sócio culturais, nos quais o indivíduo se constrói e desenvolve o seu comportamento intelectual, isto é, as capacidades da criança também são evidenciadas pelas capacidades evidenciadas com o auxílio de um adulto.

A Teoria do fator g é uma perspectiva de Charles Spearman, onde

a inteligência poderia ser definida através de um fator simples (fator g) subjacente a todo o tipo de atividade intelectual e responsável pela maior parte da variância encontrada nos testes. Ao mesmo tempo, em cada tarefa existiria um fator específico (fator s) e não generalizável às diferentes tarefas
(Almeida et al., 2009, p.19)

Ou seja, o fator g, representa a força motriz da inteligência, para a realização das aptidões do fator s, sendo o primeiro hereditário.

Os autores citados apresentam a suas perspectivas e teorias científicas sobre o conceito de inteligência, sendo possível concluir que apesar de todas diferirem entre si, a inteligência é uma funcionalidade de extrema importância que, de certo modo, é uma ferramenta útil no quotidiano de um indivíduo, para além de ser fundamental desenvolvê-la, seja em que contexto e perspectiva for.

“Uma crítica frequente aos modelos psicométricos surge relacionada com o sentido restritivo como concebem a inteligência e a cognição” (Almeida et. al., 2009, p.109), contudo, existem certas teorias sobre a inteligência que se focam em abordar e contribuir para o desempenho escolar bem-sucedido de um indivíduo, integrando as habilidades sociais e interpessoais nas mesmas, sendo teorias mais abrangentes e complexas do que as tradicionais, assim como a Teoria das Inteligências Múltiplas e a IE, que valorizam “o papel das emoções, da criatividade e da flexibilidade cognitiva” (Almeida et al., 2009, p.109).

Cada vez mais se reconhece que o insucesso escolar, profissional e social dos indivíduos se explica, a par das habilidades cognitivas gerais, pelas perceções de competência desajustadas, pelo baixo controle de emoções ou pela reduzida capacidade para lidar com as frustrações.

(Almeida et al., 2009, p.109)

3.1. Teoria das Inteligências Múltiplas

Em 1983, *Howard Gardner*, atual professor de pesquisa de Cognição e Educação e professor adjunto de Psicologia da Universidade de Harvard, e diretor sênior do *Harvard Project Zero*, apresenta a sua crítica às teorias tradicionais da inteligência com a sua Teoria das Inteligências Múltiplas, que mediam a mesma utilizando métodos

A Teoria das Inteligências Múltiplas de *Gardner* define a inteligência como “uma habilidade ou conjunto de habilidades que permite a um indivíduo a resolução de problemas ou realizar produções características de uma dada cultura” (*Gardner*, 1983, 1993, 1999a cit. por Almeida et al., 2009, p.131). *Gardner* sugeriu que a definição “tradicional” de inteligência, medida pelo QI é muito limitada, o ser humano é composto por mais habilidades onde os indivíduos apresentam competências e talentos que não são capturados pelos testes de QI, defendendo que existem vários tipos de inteligência.

Segundo Alves (2013, p.30), é uma teoria que avalia a inteligência através de problemas contextualizados e define sete tipos de inteligência que têm como origem os fatores biológicos e culturais:

- ❖ Inteligência Linguística – habilidade de utilizar a linguagem para expressão eficaz e entender a subjeção das situações, assim como os seus significados e perspectivas, os advogados, escritores, poetas são exemplos de profissões com este tipo de inteligência.
- ❖ Inteligência Musical – habilidade de criar, compreender e apreciar a arte da música, os músicos, compositores e maestros são exemplos de profissões ligadas a este tipo de inteligência.
- ❖ Inteligência Lógico-Matemática – capacidade de raciocínio lógico, resolução de problemas científicos e matemáticos, cientistas matemáticos e engenheiros possuem este tipo de inteligência.
- ❖ Inteligência Espacial – habilidade de pensar em três dimensões, através de imagens mentais, visualização de objetos e outros. Arquitetos, artistas, engenheiros e pilotos são dotados desta inteligência.
- ❖ Inteligência Corporal Cinestésica – uso do corpo para expressão ou solução de problemas, como os cirurgiões, atletas, dançarinos, artesãos.
- ❖ Inteligência Interpessoal – capacidade de compreender e interagir com as outras pessoas de forma eficaz. Psicólogos, vendedores, líderes políticos, professores são exemplos de profissões com esta inteligência. Inclui habilidades como a empatia, comunicação, capacidade de identificar as emoções dos outros, assim como a sua motivação.
- ❖ Inteligência Intrapessoal – habilidade de se compreender, regular, a si e os seus sentimentos e motivações. Psicólogos, escritores e filósofos são pessoas dotadas com este tipo de inteligência. Capacidade de autorregulação, autoconsciência, autoconfiança, auto motivação.

- ❖ Inteligência Naturalista – tipo de inteligência que permite reconhecer e categorizar plantas, animais, outros elementos, profissões como biólogos, ambientalistas, agricultores.

Esta Teoria centra o seu impacto em diversos aspetos como:

- ❖ Educação – utilização de uma abordagem personalizada com os alunos, devido à diversidade de inteligências que os mesmos possuem, atendendo às suas necessidades e habilidades individuais, um exemplo é a diversidade dos cursos do ensino secundário, assim como a diversidade de metodologias utilizadas para desenvolver os diversos tipos de inteligência nos indivíduos desde a infância.

- ❖ Desenvolvimento Pessoal – a exploração dos diversos tipos de inteligência permite ao indivíduo verificar quais as suas habilidades predominantes, promovendo o desenvolvimento pessoal e o autoconhecimento.

- ❖ Desenvolvimento Profissional – auxílio na escolha da carreira, tendo em vista os tipos de inteligência que cada um domina mais, alinhamento das suas inteligências predominantes com o futuro profissional.

A Teoria das Inteligências Múltiplas foi uma teoria onde se começou a incluir a visão mais ampla e inclusiva da inteligência para além dos testes QI, é uma teoria que deu aso ao nascimento da IE, através da inteligência intra e interpessoal, reconhecendo a importância das diversas habilidades e capacidades do ser humano para o sucesso e o bem-estar pessoal e social.

A ligação das Inteligências Múltiplas com a IE reside na inteligência inter e intrapessoal definidas por *Gardner*, onde se podem identificar capacidades como a auto motivação, a comunicação, a consciência social, resolução de conflitos, autoconfiança, autorregulação, autoconsciência, empatia, capacidade de entender as emoções dos outros e ajudá-los.

Estas teorias realçam a importância da visibilidade das diversas inteligências, promovendo a inclusão no meio da diversidade, enaltecendo o valor das habilidades emocionais e sociais no sucesso académico, profissional e pessoal do indivíduo.

3.2. Definição e Modelos da Inteligência Emocional

A IE é um conceito definido por duas palavras, inteligência e emocional, como referido anteriormente, a primeira é uma palavra com origem etimológica no vocábulo latino *intelligentia*, que significa “faculdade em compreender” (Dicionário da Porto Editora, 2009, p.913), conjunto de todas as funções mentais que têm por objeto o conhecimento; pensamento” (Dicionário da Porto Editora, 2009, p.913). Emocional apresenta origem etimológica no francês *émotionnel*, tem um significado ligado ao sentimento de emoção, isto é, emocional refere-se ao conjunto de reações químicas geradas pelo cérebro que se traduzem em comportamentos exteriores.

As duas palavras juntas conjugam-se e formam um conceito que surgiu recentemente, na década de 90, com a proposta de *Mayor* e *Salovey*, que foram os pioneiros na proposta do termo IE. Apesar da IE ter aparecido na década de 90, as suas raízes vêm da Teoria das Inteligências Múltiplas de *Gardner*, de 1983, que resultou de uma crítica às teorias psicométricas anteriores a esta, que focavam a medição da inteligência apenas no QI, excluindo a possibilidade de

envolvimento do ambiente envolvente. Não obstante, de que se pode realçar a presença do psicólogo americano *Edward Thorndike*, que introduziu o conceito de “inteligência social”.

Mayor e *Salovey* são os pioneiros no aparecimento do respetivo conceito, através da sua perceção e construção do primeiro instrumento que permite medir a IE, “considerando-a uma subclasse da Inteligência Social” (Alves, 2013, p.32), “um subtipo de inteligência social que envolve a capacidade de reconhecer as suas próprias emoções, e as dos outros, de as discriminar entre elas e de usar a informação para guiar os próprios pensamentos e ações” (*Mayer & Salovey* 1990, p.189 cit. por Gaspar, 2020, p.4).

O modelo de IE de *Mayer & Salovey* baseia-se numa estrutura que capacita os indivíduos com a habilidade de perceber as emoções e como as mesmas influenciam os seus pensamentos e comportamentos, oferecendo uma visão das habilidades a desenvolver para desenvolver IE, que afeta o sucesso, bem-estar emocional e profissional.

Segundo *Mayer* e *Salovey* (1990 cit. por Alves, 2013, p.32), existem cinco domínios da IE:

1. **Reconhecer as próprias emoções** – domínio caracterizado pela capacidade de reconhecer o que está a sentir perante situações e conseguir canalizar as respetivas emoções, ordenando e moderando-as, autoconsciência.
2. **Gerir as emoções** – capacidade de conduzir as emoções e enfrentá-las.
3. **Motivar-se a si próprio** – capacidade de canalizar as emoções para a concentração na concretização de um objetivo, auto motivação.
4. **Reconhecer as emoções dos outros** – apresentar a capacidade de se colocar no lugar do outro e mostrar empatia e compreensão pelo que o mesmo está a sentir.
5. **Gerir relacionamentos** – capacidade de estabelecer relações “saudáveis” com os outros, mostrando empatia e solucionando conflitos interpessoais.

Contudo, em 1997, os autores formulam uma definição mais amplificada e organizada da IE, definindo-a como, “habilidade para reconhecer o significado das emoções e suas inter-relações, assim como raciocinar e resolver problemas baseados nelas. A IE está envolvida na capacidade de perceber emoções, assimilá-las com base nos sentimentos, avaliá-las e gerenciá-las” (*Mayer, Caruso & Salovey*, 2000, p. 267 cit. por Vicente, 2014, p.6). Com isto, é possível concluir que, a IE passou à sua definição atual de reconhecer, compreender e gerir as próprias emoções e as dos outros, de forma a percebê-las e canalizá-las, controlando os comportamentos, pensamentos, e tendo habilidades sociais e empatia.

Segundo Alves (2013, p.33), o processamento de informações emocionais é realizado com recurso a quatro níveis:

1. **Perceção, avaliação e expressão da emoção** – capacidade de identificar as próprias emoções e as dos outros, assim como expressá-las e avaliar a sua veracidade, falsidade ou tentativa de manipulação.
2. **A emoção como facilitadora do pensamento** – uso da emoção para agir sobriamente e apoiar o pensamento e a resolução de problemas, examinando as emoções previamente.
3. **Compreensão e análise de emoções e uso do conhecimento emocional** – classificação das emoções, complementando com a capacidade de identificar as respetivas diferenças, de forma a compreendê-las.

4. **Controlo reflexivo de emoções** – aceitar todas as emoções, compreendê-las e canalizá-las no momento adequado.

Contudo, o presente modelo acima exposto, foi reduzido a três níveis, posteriormente.

4. Gestão de Emoções			
Estar disponível para os sentimentos (quer agradáveis quer desagradáveis).	Reflectir no sentido de manter ou evitar uma emoção dependendo da sua utilidade.	Reflectir no sentido de monitorizar emoções relativamente ao próprio ou outros, bem como reconhecer o quão claras, típicas, influenciadoras ou razoáveis são.	Gerir emoções no próprio e nos outros moderando as negativas e potenciando as positivas sem, contudo, reprimir ou exagerar a informação que elas possam veicular.
3. Entender Emoções			
Capacidade para apelar emoções e reconhecer a relação entre as palavras e as emoções respectivas. Como por exemplo, entre gostar e amar.	Capacidade para interpretar o significado emocional que as circunstâncias podem veicular. Por exemplo, que a tristeza pode reflectir perda.	Capacidade para entender sentimentos complexos: sentimentos simultâneos (ex. amor/ódio) ou misturas, como por exemplo a admiração poder conter medo e surpresa.	Capacidade para reconhecer prováveis transições entre emoções, como por exemplo, a transição de raiva para satisfação ou de raiva para vergonha.
2. Facilitar Pensamento			
As emoções antecedem o pensamento, direccionando a atenção para informação importante.	As emoções são sentidas de forma tal que podem ser geradas como ajudas ao julgamento e à memória quando relacionadas com sentimentos.	As mudanças de estado emocional podem mudar a perspectiva de optimista para pessimista, incentivando a tomada de múltiplos pontos de vista.	Os estados emocionais diferenciam a forma como determinados problemas são abordados. Por exemplo, a alegria ou felicidade podem facilitar o pensamento criativo.
1. Perceber Emoções			
Capacidade para identificar emoções perante determinado estado físico, sentimento ou pensamento.	Capacidade para identificar emoções nos outros, em desenhos, obras de arte, sons, aparência, comportamento, etc.	Capacidade para expressar emoções claramente e para expressar necessidades relacionadas com esses sentimentos.	Capacidade para discriminar as expressões de sentimento entre correcto e incorrecto ou honesto e desonesto

Figura 2. Modelo de Inteligência Emocional de Mayer & Salovey, 1997

Daniel Goleman é um autor que também fez parte da origem da IE, este foi o primeiro a publicar uma obra, “Emotional Intelligence”, em 1995, que aborda a respetiva temática da IE, considerando que esta se revela tão fundamental como o QI, para a vida, tanto presente como futura, isto é, “um QE (Quociente Emocional), que complementaria o QI (Quociente Intelectual), procurando evidenciar que não é apenas a razão que exerce influência nos nossos atos, uma vez que a emoção também é responsável pelas nossas respostas” (Alves, 2013, p.34), visto que o cérebro do ser humano é composto por um hemisfério racional e um hemisfério emocional, que faz com que as emoções façam parte do indivíduo inevitavelmente.

Para comprovar a sua perspectiva, Goleman define cinco níveis de IE, tais como:

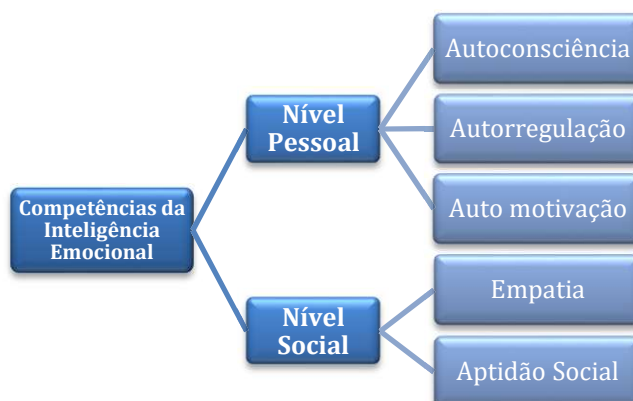


Figura 3. Competências da Inteligência Emocional do Modelo de *Goleman*

O Nível Pessoal representa as competências que se encontram relacionadas com o “eu”, as competências que permitem o próprio indivíduo gerir-se a si próprio:

1. **Autoconsciência** – capacidade que um indivíduo apresenta de conhecer os seus estados internos, reconhecer as suas emoções, nomeadamente, o que está a sentir, envolve a capacidade de confiança e consciência em si próprio. Esta habilidade permite ao indivíduo a toma de decisões em direção aos seus propósitos e valores.
2. **Autorregulação** – capacidade de um indivíduo gerir as suas emoções perante a diversidade de situações do quotidiano, controlar os seus impulsos, a capacidade de adaptabilidade às situações. Esta habilidade permite ao indivíduo o autodomínio e a autogestão, minimizando o impacto negativo.
3. **Auto motivação** – capacidade de direcionar as próprias emoções para a concretização de objetivos e/ou metas. Esta capacidade permite a eficácia pessoal, emoções como otimismo e resiliência, perante a situação.

O Nível Social representa as competências ligadas às relações que um indivíduo estabelece, a forma como lida com as emoções ligadas às conexões que realiza:

1. **Empatia** – capacidade de um indivíduo perceber as emoções, sentimentos e necessidades dos outros. Esta capacidade permite ao indivíduo colocar-se no lugar do outro e perceber os sentimentos do mesmo, de forma a compreender a sua situação, tendo em conta as circunstâncias.
2. **Aptidão Social** – capacidade de promover relações interpessoais, com a capacidade de se saber colocar no lugar do outro, facilitando a interação e comunicação com os outros. Esta habilidade abre espaço à resolução de conflitos, gestão de emoções, trabalho em equipa, permitindo o desenvolvimento de relacionamentos saudáveis.

O Modelo de *Goleman* sobre a IE, constituído por competências a nível social e pessoal, permite o conhecimento do “eu”, conhecimento e gestão a nível emocional, uma vez que o desenvolvimento da IE é fundamental no estabelecimento e desenvolvimento de relações inter e intrapessoais saudáveis, assim como exercer liderança eficiente, apresentando a capacidade de resolução de conflitos.

O cérebro humano é constituído por uma parte racional e uma emocional, o equilíbrio entre as duas é a maneira mais “inteligente” de ter uma vida saudável, aprender a conhecer e gerir as emoções e tomar decisões conectadas com os propósitos de vida de um indivíduo. Não obstante de que cada indivíduo tem as suas próprias características, aptidões, capacidades, objetivos, e só o mesmo conseguirá ajuizar e conhecer, gerir e canalizar as suas próprias emoções em função do pretendido,

Para *Goleman* (1995) a mente racional, tipicamente consciente, que leva a pessoa a pensar e a refletir, e a mente emocional, essencialmente impulsiva e poderosa, às vezes, ilógica, são duas formas diferentes de interagir, embora devam funcionar em perfeita harmonia, uma vez que os sentimentos são fundamentais para o pensamento e o pensamento fundamental às emoções

(Guerra, 2000 cit. por Alves, 2013, p.36)

é o termo utilizado nas ciências para caracterizar a espécie viva evolutiva que se difere das demais por possuir inteligência e razão (...) A espécie humana representa o mais alto nível de complexidade da escala evolutiva. O cérebro desenvolve-se de maneira que seja capaz de realizar diversas atividades que exigem raciocínio, além de elaborar pensamentos criativos, abstratos, teorias e de outros tipos.

(Significados, s.d.)

A inteligência, caracterizada como sendo um “conjunto de todas as funções mentais que têm por objeto o conhecimento; pensamento” (Dicionário da Porto Editora, 2009, p.913), e parte do ser humano, é alvo de investigações, as quais resultaram, no seu início, em teorias onde somente o QI era medido, contudo, com a evolução da ciência, os investigadores constataram que a parte emocional apresentava impacto no desenvolvimento da inteligência, nomeadamente, o desenvolvimento das capacidades em ambiente familiar e escolar, o ambiente familiar, escolar e social em si, e como afeta o indivíduo, entre outros, e assim também se passou a valorizar o QE.

A IE é a teoria mais recente, que tem sido alvo de investigações, com o propósito de

compreender a inter-relação entre pensamentos, emoções e capacidades, e ainda o papel das emoções no comportamento inteligente. Tais investigações científicas têm vindo a contribuir para a aceitação plena da interdependência entre a razão e a emoção, o que conduzirá, num futuro próximo, ao reconhecimento da capacidade de o indivíduo lidar com as suas emoções de forma inteligente

(Woyciekoski & Hutz, 2008, cit. por Luís, 2021, p.20)

Segundo o Modelo de *Goleman*, a IE aborda as dimensões da inteligência a nível pessoal e social, no que concerne às emoções, com o intuito de compreender, gerir e canalizar as próprias emoções, tendo em vista os objetivos, metas, valores e princípios do próprio indivíduo, e, assim estabelecer relações saudáveis com os outros.

Para *Goleman* (2006) a IE poderá explicar muitos fatores que nos fazem por vezes ficar a pensar neles. Por exemplo, por que motivo um aluno com um QI elevado, obteve menos sucesso no seu futuro profissional do que um colega seu, com um QI mais baixo. A resposta está exatamente na IE – ser inteligente sobre as emoções, controlando inteligentemente as suas próprias emoções e conseguindo coordenar as emoções dos que lhe estão próximos, de forma a atingirem o sucesso pretendido; na vida profissional todos estamos inseridos num contexto organizacional, em que temos de lidar diariamente com pessoas, sejam estas, colegas, fornecedores, clientes, chefes, entre outros, e para isto temos que utilizar a nossa IE, de forma a obtermos o êxito.

(Luís, 2021, p.20)

Contudo, se o indivíduo não tiver capacidade de conhecer e gerir as suas emoções, IE, assim como das situações quotidianas e quem faz parte delas, apenas a existência da inteligência racional não é suficiente para lidar com o que o rodeia, “O sucesso de uma pessoa não está dependente das aptidões e das capacidades intelectuais, calculadas nos tradicionais testes de inteligência, mas, também, e em grande parte, da maneira como cada um tem de lidar com as suas emoções e as dos outros” (Muller-Lissner, 2001:25 cit. por Alves, 2013, p.36). Os fatores exteriores que o indivíduo não controla, têm influência nas atitudes e ações de uma pessoa, se não forem geridos e canalizados, podem resultar em ações desviantes dos objetivos e metas, e,

em casos mais extremos e complexos, em doenças, “Avanços na neurociência e na medicina do comportamento já mostraram que, como muitas doenças físicas, estas perturbações resultam de uma complexa interação de factores biológicos, psicológicos e sociais” (OMS, 2022, p.27).

A IE, como o resultado profícuo da interação entre as emoções e as cognições:

1. A emoção torna o pensamento mais inteligente;
2. A inteligência cognitiva auxilia o indivíduo a pensar nas suas emoções e as dos outros;
3. A ausência dessa relação binomial torna o indivíduo emocional e socialmente incapaz.

(Mayer & Salovey, 1997, cit. por Agostinho, 2023, p.48)

Segundo Agostinho (2023, p.46), os indivíduos que possuem esta capacidade apresentam:

- ❖ Níveis mais elevados de ajustamento psicológico e bem-estar emocional;
- ❖ Maior quantidade de redes interpessoais e de apoio social;
- ❖ Menos propensos a apresentar comportamentos disruptivos, agressivos ou violentos;
- ❖ Maior rendimento quando enfrentam tarefas escolares geradoras de stress;
- ❖ Autoconceito mais positivo;
- ❖ Mais pró-sociais.

O contributo da IE na vida do ser humano é fenomenal, afeta positivamente o seu bem-estar pessoal, sucesso profissional, e a parte social promovendo relações saudáveis:

saudáveis:

❖ **Bem-Estar Pessoal** – a capacidade de gerir as próprias emoções ajuda o indivíduo a gerar pensamento positivo, limitando a existência de ansiedade, stress, autorregulação, uma vez que o seu autoconhecimento permite ao indivíduo conhecer as suas emoções e reações às situações, bem como as suas necessidades e motivações, forças e fraquezas contribuindo para a sua autoestima e autoconsciência. Não obstante do seu impacto na saúde mental promovendo a resiliência e a empatia através da compreensão das emoções dos outros, que leva a relacionamentos saudáveis e suporte social.

❖ **Sucesso Profissional** – apresenta grande impacto na liderança, a compreensão, empatia, resiliência, resolução de conflitos, habilidades de comunicação interpessoal, são características de uma pessoa com IE, capazes de gerir as suas equipas, criar ambientes inclusivos e promotores do trabalho, resolver conflitos, toma de decisões equilibradas, equilíbrio racional e emocional.

❖ **Parte Social** – a habilidade de entender e responder às necessidades emocionais dos outros fortalece e cria laços de amizade e familiares, bem como a capacidade de comunicação, expressão de sentimentos de forma clara, aberta e honesta, e a capacidade de compreensão dos outros abre portas à resolução de conflitos e manutenção de relações saudáveis, gerando conexões profundas e significativas,

❖ **Desenvolvimento Pessoal** – contribui para a evolução do indivíduo através do foco, determinação e persistência em objetivos de curto e longo prazo, permanecer calmo, racional, apostando na produtividade. A curiosidade e adaptação aos desafios e novas situações, bem como a criatividade e inovação também são características de um indivíduo com IE.

3.3. O Desenvolvimento da Inteligência Emocional em Contexto Escolar

No decorrer do presente documento foi examinada a importância do desenvolvimento da IE no indivíduo, os conceitos, benefícios, as repercussões da falta do seu desenvolvimento, e com base nisso, a discente pode realizar as suas conclusões sobre como pode ser o desenvolvimento da IE em contexto escolar. Embora o seu impacto vá para além do contexto escolar, como já discutido, neste ponto a discente focará as suas conclusões e pesquisa especificamente no contexto escolar.

O desenvolvimento da IE no contexto escolar revela-se um fator fundamental, no bem-estar do indivíduo, no seu desenvolvimento e evolução, na eficácia da aprendizagem, e no estabelecimento de um ambiente saudável, justo, propício ao sucesso escolar, com minimização de problemáticas, através do reconhecimento e gestão das emoções.

Para desenvolver a IE em contexto escolar é fundamental haver um programa de aprendizagem sócio emocional a implementar:

- ❖ O desenvolvimento das habilidades emocionais e sociais tem de fazer parte do currículo académico do aluno;
- ❖ O uso de uma educação não formal com atividades interativas e distintas do quotidiano, mas que abordem a temática eficazmente;
- ❖ A formação de professores sobre a IE, para integrá-la na sua intervenção pedagógica tanto com os alunos, como no seu comportamento e intervenção como professor;
- ❖ Fundamental haver um ambiente escolar positivo e dinâmico, onde os valores da IE, se encontram presentes em conjunto com os valores e princípios da escola;
- ❖ Os agentes escolares, como os diversos funcionários que constituem a escola, também devem ter acesso a formações de IE, para saberem lidar com os alunos em recreio, promovendo o desenvolvimento saudável das habilidades emocionais;
- ❖ Ambiente físico escolar deve transparecer evolução, desenvolvimento, positivismo, tranquilidade e reflexão;
- ❖ Envolvimento dos pais e/ou responsáveis do aluno, através de atividades, workshops, reuniões;
- ❖ Parcerias com a comunidade;
- ❖ Equipas multidisciplinares que oferecem certos tipos de intervenção especializados, suporte psicológico e emocional, serviços sociais, pedagógicos para necessidades especiais, conselheiros educacionais, especialistas que auxiliem os alunos no seu desenvolvimento.

Atualmente, existem programas ligados ao desenvolvimento emocional, um dos exemplos é o Modelo *Social and Emotional Learning* (SEL), que é composto por programas que promovem desenvolvimento interligado de fatores cognitivos, interpessoais, emocionais e sociais, numa estrutura onde os domínios são:

- ❖ Autoconhecimento;
- ❖ Autogestão;
- ❖ Consciência Social;
- ❖ Relação Interpessoal;
- ❖ Tomada de decisão responsável.

A metodologia adotada pelo programa são sessões não formais com atividades, onde estão todos em círculo, realizando interligação com as sessões anteriores, com espaço para discussão no final da sessão e tarefas e avaliação.

Os resultados (Anexo 1) associados à implementação dos cinco domínios SEL são:

- ❖ Melhor autoconsciência, autogestão, consciência social, relacionamento interpessoal e capacidade de tomar decisões responsáveis;
- ❖ Melhores atitudes e crenças dos/as alunos/as sobre si próprios/as, os outros e a escola.

Em contrapartida, estes resultados fornecem uma base para melhorar a adaptação à escola e o desempenho académico, que se refletem em comportamentos sociais e nas relações entre pares mais satisfatórias, menos problemas de comportamentos, menos stress emocional e melhores resultados escolares. [...]

- ❖ Melhor desempenho académico: em média 11 pontos percentuais mais elevados do que os/as estudantes que não frequentam programas SEL;
- ❖ Melhores atitudes e comportamentos: maior motivação para aprender, grande compromisso com a escola, mais tempo dedicado ao trabalho escolar e melhor comportamento em sala de aula;
- ❖ Menos comportamentos disruptivos: menos atos de agressão, de delinquência e de processos disciplinares na sala de aula;
- ❖ Redução do stress emocional: menos relatos de depressão, ansiedade, tensão e isolamento social.

(Direção-Geral da Saúde, 2016, p.23)

Verificando-se a relevância da existência de programas e projetos que desenvolvam as competências de IE, habilidade socio emocionais e relações interpessoais e a convivência.

Os objetivos de desenvolvimento da IE no contexto escolar podem sintetizar-se nos seguintes pontos:

- Melhorar a autoestima pessoal e profissional dos professores, nos contextos de ensino - aprendizagem;
- Melhorar a relação pedagógica e o clima de turma/sala de aula;
- Promover a auto-motivação nas suas funções educativas;
- Favorecer a aplicação de técnicas e recursos que permitam a aplicação do Programa de 'educação das emoções'.
- Conhecer e identificar tipos de emoções por parte dos alunos
- Desenvolver nos alunos (turma) um adequado controlo das emoções, reajustando-as à personalidade de cada aluno;
- Contribuir para a aquisição da 'Inteligência Emocional' nos alunos capaz de melhorar as competências da língua e da matemática, em contextos de aprendizagem;

- Promover através da 'Inteligência Emocional' um clima/ambiente positivo de turma/sala de aula.

3.3.1. O Papel e Impacto da Escola nas Crianças

A escola é uma construção humana concebida para transmissão de conhecimento e desenvolvimento de capacidades e competências, desempenhando um papel fundamental para o desenvolvimento de uma criança, principalmente, crianças cujas famílias não desempenham o seu papel. É considerada, geralmente, o primeiro contato exterior das crianças, fora do seio familiar.

Segundo a Constituição da República Portuguesa e a Lei de Bases da Educação, Lei nº46/86, de 14 de outubro, a escola é um dos direitos e deveres culturais de todos os cidadãos portugueses, estes têm o direito e dever de frequentar a escolaridade obrigatória por doze anos, de forma gratuita, assegurada pelo Estado, bem como a igualdade de oportunidades para o respetivo efeito. Não obstante da Convenção dos Direitos da Criança, instrumento europeu dos Direitos Humanos, que reconhece e exige o cumprimento dos direitos e deveres das crianças, independentemente das suas características culturais, físicas, sociais, familiares, económicas e outras, onde se encontra, principalmente, o direito à educação, no artigo 28º, e respetiva igualdade de oportunidades.

Na escola são desenvolvidas diversas dimensões de um indivíduo, nomeadamente:

- ❖ **Académica** - enriquecimento de conhecimentos e competências a nível cultural, intelectual e cognitivo, através da alfabetização, matemática, ciências e outras disciplinas académicas, desenvolvimento do pensamento crítico e resolução de problemas para o aprendizado contínuo, estimulando a curiosidade, a criatividade, o desejo de explorar e aprender.
- ❖ **Social** - no decorrer de interações com os indivíduos envolvidos em ambiente escolar, comunicação e desenvolvimento de amizades, trabalhos de grupo, interações com auxiliares, professores e outros profissionais do seio escolar, promovendo também a igualdade, equidade e inclusão.
- ❖ **Emocional** – todas as emoções geradas através da comunicação e interação com os demais e o modo de lidar com as situações, respeitando as diferenças e estabelecendo relações comunicativas com os demais, assim como o desenvolvimento de resiliência e autoestima ao enfrentar desafios e fracassos em ambiente escolar, e a validação e reconhecimento dos professores e colegas que eleva a autoestima e a autoconfiança.
- ❖ **Interesses Pessoais** – desenvolvimento das competências dos alunos com a oferta e incentivo da participação em atividades extracurriculares, com o propósito de explorar interesses e talentos pessoais.
- ❖ **Físico** – as aulas de educação física e atividades extracurriculares promovem a saúde e o bem-estar físico do estilo de vida de um aluno, desenvolvimento da coordenação, habilidades motoras, não obstante de que as atividades físicas ajudam o indivíduo a gerir o stress, através da libertação de hormonas como a serotonina e endorfina que geram

sensação de bem-estar, satisfação, reduzindo hormonas como o cortisol, e assim o stress e ansiedade são reduzidos.

❖ **Cidadania** – a escola transmite e ensina valores como a justiça, o respeito, o sentido de responsabilidade, a honestidade, a participação em atividades comunitárias, normas sociais, encorajando à importância de participar e expressar a sua opinião como cidadãos.

Apesar de a família ser a principal fonte de transmissão de conhecimento para um indivíduo, a escola é o meio onde todos os indivíduos apresentam igualdade de oportunidades e de aprendizagem, uma vez que nem todas as famílias cumprem a sua função, por negligência ou falta de conhecimento, e assim a escola torna-se uma base essencial, daí as suas funções acima representadas.

As crianças ao ingressarem na escola, sem a família presente no mesmo contexto, vivem uma diversidade de situações novas, assim como novas emoções, e em função de novas situações que têm de lidar, em contexto escolar, conhecer as emoções e saber geri-las é fundamental especialmente para o desempenho pessoal, social e escolar das mesmas,

O desenvolvimento emocional, defende o autor, começa a partir do momento em que a criança nasce e as relações sociais e emocionais que vai construindo fortalecem-se à medida que a criança cresce, uma vez que as suas aprendizagens emocionais dependem das suas interações com o meio.

(Gaspar, 2020, p.5)

Contudo, o papel que a escola tem desenvolvido com os alunos concentra-se, principalmente, em preparar os alunos para o futuro mais especificamente em vista do mercado de trabalho, embora apresente recente desenvolvimento de trabalho social, a parte emocional não é algo que seja especificamente trabalhado e desenvolvido com os alunos, e como visto anteriormente, para além de fundamental, o ser humano tem a necessidade de aprender a conhecer, gerir e lidar com as próprias emoções e as dos outros, em função do alcance dos seus objetivos e boas interações sociais, pessoais e profissionais, as emoções são uma parte do ser humano imutável, é uma dimensão que é fundamental ser desenvolvida, “o ser humano é um todo e que, dessa forma, os domínios cognitivo, social e emocional não podem ser vistos separadamente, como também tomamos conhecimento através das características citadas acima, que relacionam cada um destes domínios” (Gaspar, 2020, p.5).

3.3.2. A Importância da Inteligência Emocional na Aprendizagem

Ao longo do tempo, com os avanços e investigações científicos do estudo do ser humano, foi possível comprovar que o ser humano é composto por uma parte racional e uma parte emocional, localizadas no cérebro humano, o motor que conduz o quotidiano de cada ser humano, assim como a necessidade que as respetivas apresentam em ser desenvolvidas desde a infância.

Segundo *Natel* et al. (2013, cit. por Pereira et al. 2021, p.3), a aprendizagem enquanto conceito teve origem há muitos séculos, sendo uma mistura de conhecimento empírico quanto conhecimento teórico, não obstante da necessidade do autoconhecimento e do saber por parte da sociedade.

Vygotsky (1991), afirma que a aprendizagem se pauta na interação social, onde o sujeito só existe como um ser social, como um membro de algum grupo e por esse motivo aprende se relacionando com outros seres e não apenas com o mundo bruto e essas relações são permeadas por afetividade, logo, o aluno interpreta o mundo a partir da interpretação do outro.

(Pereira et al. 2021, p.3)

Piaget (1985, cit. por Pereira et al. 2021, p.3), defende que o professor apresenta um papel crucial na aprendizagem do aluno, e que para além da simples transmissão de conhecimento, o professor tem a capacidade de colaborar de forma correta com a aprendizagem do aluno, isto é, o respeito pelas capacidades cognitivas de cada criança, tendo em conta as suas dificuldades e virtudes, e são capazes de aprender por elas mesmas, mas que com um professor que a conheça e a respeite, esse aprendizado pode ser, em vez de interrompido, facilitado, acessível e construtivo.

Frederic Skinner (1974, cit. por Pereira et al. 2021, p.3), dedicou-se a desenvolver a Teoria Behaviorista, e defende que a aprendizagem se baseia no comportamento do indivíduo, motivado pelo ambiente onde se encontra inserido, considerando fatores externos e internos. Isto é, a aprendizagem do indivíduo encontra-se condicionada ao respetivo ambiente, no entanto os fatores externos e internos, os professores, funcionários, agentes escolares, a comunidade e sua composição, o ambiente familiar, e o próprio indivíduo em si, são fatores que têm ligação holística entre si, e que permitem ou atrasam/afetam a aprendizagem do indivíduo, o modo como os agentes exteriores lidam com o indivíduo e como o indivíduo recebe isso, é fundamental no processo de aprendizagem. Por exemplo, um professor que se limite a lecionar matéria sem ter a sensibilidade de verificar a heterogeneidade da turma, as dificuldades de cada um, é diferente do que um professor que tem a sensibilidade de identificar as dificuldades e virtudes de um aluno e lhe presta atenção, com as aulas de apoio, técnicas diferentes de aprendizagem, trabalhos de casa específicos para desenvolver e treinar o cognitivo e assim melhorar as dificuldades, o desempenho e a aprendizagem da turma será muito mais rentável e bem sucedido com o segundo professor, isto também se aplica ao ambiente familiar, que tem o seu impacto na aprendizagem.

Skinner (1974), busca explicar o comportamento por meio dos estímulos, dentro do Behaviorismo, sob a ótica do ser humano a partir de fatores observáveis, sendo sua aprendizagem influenciada pelos estímulos e pelo ambiente, tudo isso atuando sob o indivíduo e sua cognição. O teórico realizou diversos experimentos com cobaias animais, onde trabalhou com estímulo resposta-consequência, ou seja, o ser humano aprenderia de acordo com sua necessidade.

(Pereira et al. 2021, pp.3-4)

O teórico *Bandura* (1989) também trouxe significativas contribuições acerca da aprendizagem, onde afirma que o indivíduo responde conforme aquilo que observa do outro. Esse teórico, foi um dos pioneiros em associar processos cognitivos, com a aprendizagem

(Papalia; Feldman, 2013 cit. por Pereira et al. 2021, p.4).

A perspetiva de *Bandura* da aprendizagem social, defende que esta se baseia em estímulos internos, externos e no comportamento, a aprendizagem foca-se na observação, por meio de processos interdependentes, como a memorização, atenção, motivação e desenvolvimento de habilidades de abstração, autorregulação e reflexão. No entanto, é fundamental realçar que por

mais que a postura dos agentes de aprendizagem seja a mais adequada, tem sempre de partir de o aluno abrir-se para tal, é uma relação de equilíbrio.

A IE é uma perspetiva caracterizada por ser a capacidade de conhecer, gerir e lidar com as próprias emoções e as dos outros, baseada em cinco capacidades, segundo o Modelo de *Goleman*, autoconsciência, autorregulação, auto motivação, empatia e aptidão social. No entanto, esta capacidade, igualmente importante à capacidade racional, que se encontram interligadas, não é valorizada e desenvolvida como a capacidade racional de um indivíduo. No entanto, a falta de IE, não conhecer e saber gerir as próprias emoções e as dos outros, pode apresentar algumas consequências prejudiciais à criança, assim como:

- ❖ **Dificuldade de autoconhecimento** – a falta de conhecimento das próprias emoções pode gerar conflitos interiores com a própria identidade e objetivos, bem como dificuldade em expressar os sentimentos de forma adequada;
- ❖ **Dificuldade de autorregulação** – não ser capaz de lidar e regular as próprias emoções negativas, provocadas pelas adversidades quotidianas, gera reações impulsivas que resultam em conflitos;
- ❖ **Dificuldade em relacionamentos sociais** – a incapacidade de conhecimento e, conseqüente, expressão de emoções pode prejudicar e gerar dificuldades em relações interpessoais, devido à falta de empatia, comunicação e expressão das verdadeiras emoções;
- ❖ **Dificuldades Académicas** – as tarefas académicas carregam consigo um conjunto de emoções positivas e negativas que exigem capacidade de gestão das respetivas emoções, por parte do indivíduo, caso contrário, carrega consigo efeitos prejudiciais na aprendizagem e, conseqüente, desempenho escolar, devido à falta de concentração e processamento adequado da informação, afetando os resultados escolares e alcance de objetivos e metas.

Estas consequências apresentam repercussões no quotidiano e no futuro das crianças, bem como na sua atividade escolar, social e pessoal, como dificuldades na resolução de problemas, baixa autoestima, baixa autoconfiança, problemas de saúde mental, traduzidas por comportamentos de risco.

Comportamentos de risco são ações que comprometem o bem-estar, segurança, saúde da criança, geralmente ocorre quando crianças são expostas a condições favoráveis à ocorrência de situações problemáticas, "probabilidade elevada de um indivíduo vir desenvolver síndromes comportamentais específicos ou problemas de saúde mental, tais como depressão, transtorno de oposição desafiante" (Martins, 2023, p.1).

Os comportamentos de risco são comportamentos associados à ansiedade excessiva, à tristeza, à impulsividade, à perceção negativa do próprio, falta de interesse nas atividades escolares, baixo desempenho académico, isolamento social, relações tóxicas, agressividade verbal, física, violência, bullying, negligência da higiene, alimentação inadequada, desrespeito de normas. Os fatores que contribuem para a presença destes comportamentos são o **ambiente familiar** conflituoso, negligente, comportamentos de risco dos pais, o **ambiente escolar** com exclusão social, preconceito, *bullying*, discriminação, falta de equipas multidisciplinares, **ambiente social**, influência das amizades com comportamentos de risco,

exposição a situações e conteúdos inadequados, **fatores individuais** como a falta de autoconsciência, problemas mentais não diagnosticados, falta de resiliência.

O processo de aprendizagem é um processo contínuo na vida de um ser humano, caracteriza-se por ser a forma como um indivíduo desenvolve capacidades e competências, ao longo da sua vida. Este processo abrange a necessidade de concentração, processamento e aplicação de informação, sendo influenciado pelo ambiente envolvente, isto é, os indivíduos participantes neste processo, professores, família, entre outros, e os métodos adotados pelos mesmos, bem como o indivíduo em si, os atores do processo de aprendizagem, que têm impacto positivo ou negativo na aprendizagem do aluno, identificando-se a necessidade de uma boa gestão emocional.

A criança enquanto estágio inicial do ser humano encontra-se em constante aprendizagem e desenvolvimento, situações que requerem atenção, concentração, processamento e aplicação de informação por parte da mesma, o que implica não só o trabalho do motor racional, como também o motor emocional, visto que o presente processo desperta emoções tanto positivas como negativas. Não obstante de que cada criança é única e os processos de crescimento e desenvolvimento ocorrem ao ritmo de cada uma.

Contudo, as dificuldades de aprendizagem são uma realidade vivida, um desafio presente no contexto escolar que pode provocar efeitos negativos na absorção de conhecimento e desenvolvimento de habilidades de maneira eficaz. Estas dificuldades tem as suas próprias particularidades diferenciando-se por natureza e gravidade, e em função disso será necessário o seu tipo de intervenção para colmatar as dificuldades com precisão e eficácia.

Atualmente, as dificuldades de aprendizagem no ambiente escolar são uma prioridade de intervenção, cada vez mais existem tipos de intervenção e profissionais capacitados para o combate das mesmas. Essas dificuldades podem variar em dificuldades na organização e disciplina escolar, ou por distúrbios/transtornos de aprendizagem.

As dificuldades de aprendizagem são problemas de cariz emocional (ansiedade, depressão, problemas familiares), socioeconómico (pouco poder socioeconómico, falta de apoio em casa, nutrição inadequada), temporário (mudanças constantes de escola, casa, perdas de pessoas importantes), escolar (turmas sobrelotadas, professores que usam métodos de ensino inadequados, falta de recursos educacionais), que afetam a capacidade de aprendizagem dos conteúdos lecionados. Estas podem ser inconsistentes, e superadas com intervenções específicas como apoio escolar, mudança da metodologia de ensino, suporte emocional, “as dificuldades de aprendizagem são “problemas neurológicos que afetam a capacidade do cérebro para entender, recordar ou comunicar informações” (Smith e Strick, 2001, p.14, cit. por Pereira et al. 2021, p.4).

O transtorno de aprendizagem é um distúrbio específico de aprendizagem que é provocado pelas condições neurológicas que afetam a capacidade de processamento de informação de uma pessoa. Podem ser causados pela genética, neurológica e hereditariedade, sendo as suas características crónicas e persistentes ao longo da vida, requerem um diagnóstico formal, contudo, não implica que o indivíduo não possa desenvolver estratégias para lidar com essas dificuldades de aprendizagem, como por exemplo a dislexia, discalculia, disgrafia, “os distúrbios/transtornos da aprendizagem são fatores internos, e tem origem neurobiológica” (Pereira et al. 2021, p.4).

As dificuldades de aprendizagem são facilmente identificáveis por professores, a impulsividade, a quebra de normas escolares, a agressividade, a dispersão, inseguranças, introversão, e podem ser resolvidas em ambiente escolar, como o apoio escolar, tutoria, orientação, mudanças no ambiente de aprendizagem, suporte emocional, intervenções exteriores na comunidade para alteração do ambiente familiar caso necessário, já os transtornos de aprendizagem requerem avaliação formal, diagnóstico e acompanhamento de profissionais de saúde e educação especial, uso de estratégias educacionais específicas, tecnologia, terapia e caso necessário medicação.

Segundo o Manual de Diagnóstico e Estatística dos Transtornos Mentais (2013), existem transtornos próprios da aprendizagem, que tem ligação direta com prejuízos na leitura, escrita e na matemática, mas, ao contrário das dificuldades de aprendizagem, os distúrbios vão precisar de acompanhamento especializado, enquanto o outro, na maioria das vezes, pode ser resolvido dentro do ambiente escolar. É importante fazer essa diferenciação, pois não é incomum o aluno com alguma dificuldade de aprendizagem, ser retratado como incapaz, rotulado com um transtorno ou deficiência.

(Pereira et al. 2021, p.4)

Tanto as dificuldades e transtornos de aprendizagem são fatores que, caso não sejam resolvidos com intervenção adequada, geram problemáticas como o insucesso escolar, baixo rendimento, desempenho escolar,

Consideradas raras no passado, hoje o aumento tem sido constante e tem ligação externa à criança, ou seja, tem relação com o ambiente que ela está inserida, onde levantam-se questões emocionais, ambientais e até mesmo dificuldades com a metodologia aplicada pelo professor em sala de aula.

(Pereira et al. 2021, p.4)

O insucesso escolar é uma problemática que se refere à incapacidade de o aluno atingir os objetivos educacionais traçados para o seu nível de ensino, os resultados escolares baixos, a reprovação, a falta de participação nas aulas, as faltas às aulas, são sinais de insucesso escolar, é uma problemática complexa que é gerada por fatores:

- ❖ **Pessoais** – transtornos e dificuldades de aprendizagem, que geram limitações que afetam o desempenho escolar, fatores emocionais de desmotivação, ansiedade, depressão, stress, baixa autoestima, falta de regulação e consciência das suas emoções emitindo comportamentos impulsivos e prejudiciais à aprendizagem e concentração.
- ❖ **Familiares** – baixo poder socioeconómico que limita o acesso aos recursos educacionais, ambiente familiar problemático e conflituoso, violência doméstica, divórcio, abuso, negligência parental.
- ❖ **Sociais** – desvalorização da educação em algumas culturas, etnias e religiões, influências negativas.
- ❖ **Escolares** – métodos de ensino desadequados, falta de formação de professores que resulta em ensino ineficaz e métodos desatualizados, a falta de sensibilidade de captação e atenção às necessidades de cada aluno, falta de equipas interdisciplinares na escola (falta de respostas eficazes), infraestruturas precárias e falta de materiais didáticos.

O insucesso escolar pode ser analisado numa dupla amplitude:

- i) Por um lado, “considera o insucesso escolar explicado pelo facto de os alunos não atingirem as metas - fim dos ciclos - dentro dos limites temporais estabelecidos e traduzindo-se, na prática, pelas taxas de reprovação, repetência e abandono escolar”
- ii) Por outro lado, numa perspectiva mais ampla, considera o insucesso escolar uma “(...) (des)adequação entre os conteúdos transmitidos na escola, as aspirações dos alunos e a não conjugação destes factores com as necessidades do sistema social (particularmente do sistema político, cultural e económico)”.

(Martins, 1993, p.10 cit. por Ferreira, 2009, p.14)

Esta problemática apresenta diversas consequências no desenvolvimento do aluno, assim como a baixa autoestima e desmotivação, e a interrupção da educação leva às escassas oportunidades de emprego gerando um ciclo de dificuldades socioeconómicas. O insucesso escolar é uma problemática que tem de ser abordada em diversas vertentes, aluno-escola-família-comunidade, assim como melhorar as condições físicas escolares, a qualidade do ensino, os materiais didáticos, o apoio emocional e psicológico, e os agentes que compõem o ambiente escolar.

A abordagem emocional, como se pode observar no presente documento, é uma das vertentes que tem de ser trabalhada no aluno, como fator de proteção ao insucesso escolar, visto que o não trabalho da parte emocional revela-se um fator de risco a esta problemática. A autoconsciência das suas emoções, interligando com a autorregulação das mesmas, permite ao aluno diminuir a sua propensão a comportamentos de risco que geram problemáticas, apresentando a capacidade de avaliar as suas fraquezas, limitações e capacidades que permite ao aluno pedir ajuda quando necessário, com o intuito de ultrapassar as dificuldades de aprendizagem, gerando assim o sucesso escolar, caso contrário, a baixa autoconsciência e autorregulação geram sentimentos de desmotivação, comportamentos impulsivos e prejudiciais ao desenvolvimento do aluno. A autorregulação também auxilia na gestão do stress, ansiedade relacionado com as avaliações escolares e outras, permitindo a concentração, e evitando comportamentos problemáticos para a saúde mental do aluno. A empatia, a motivação e as habilidades sociais permitem a persistência em ultrapassar as dificuldades, construção de relações positivas e saudáveis com os colegas e professores, e assim cooperação e trabalho de grupo, e a comunicação e resolução de conflitos, caso contrário é gerado o isolamento social provocando dificuldades de relacionamento e falta de motivação e interesse, gerando o insucesso escolar.

Pode afirmar-se que as dificuldades de aprendizagem, interligadas ao baixo desempenho escolar, são influenciadas por diversos fatores sejam eles, familiares, escolares, pessoais e sociais, culturais.

As dificuldades de aprendizagem abrangem vários fatores, uma vez que envolvem a complexidade do ser humano. Acredita-se que podem ser decorrentes de um problema fisiológico, um estresse grande vivido pela criança, como, por exemplo, problemas familiares envolvendo a perda de algum parente, problemas com alcoolismo ou drogas, separação dos pais, doenças, falta de alimentação, falta de material e estímulos, tédio na sala de aula, baixa autoestima, problemas patológicos como TDH (transtorno de déficit de atenção/ hiperatividade), dislexias, psicopatias, alterações no desenvolvimento cerebral, desequilíbrios químicos, hereditariedade, problemas no ambiente doméstico e/ou escolar.

(OSTI, 2012, p. 47 cit. por Pereira et al. 2021, p.5)

A IE é uma das vertentes a ser trabalhada que pode minimizar as dificuldades de aprendizagem, dois conceitos interligados no desenvolvimento do indivíduo, a combinação de estratégias de ensino adequadas e da IE são a chave para o desenvolvimento do aluno e sucesso escolar.

❖ **Autoestima e autoconsciência** – os alunos que apresentam dificuldades em reconhecer e entender as suas limitações e habilidades na aprendizagem, assim como a frustração dos fracassos recorrentes afetam a aprendizagem e o sucesso escolar dos alunos, espelham a sua falta de autoestima e autoconsciência.

❖ **Autorregulação** – a dificuldade na gestão do stress na ultrapassagem das suas dificuldades e desafios de aprendizagem de conteúdos, assim a incapacidade de persistência perante dificuldades académicas (desafios matemáticos, desafios contra a dislexia, entre outros), como também os comportamentos impulsivos são características da falta de autorregulação.

❖ **Empatia e Habilidades Sociais** – a dificuldade em socializar devido às suas dificuldades de aprendizagem, assim como o insucesso escolar, a incapacidade de pedir ajuda aos colegas, dificulta no processo de desenvolvimento de empatia e habilidades sociais.

A IE revela-se então fundamental no processo de aprendizagem das crianças, uma educação emocional, em contexto escolar, apresentando vantagens como a autoestima e autoconfiança, concentração, resolução de conflitos, boas relações interpessoais, resiliência para ultrapassar as adversidades, preparando assim o indivíduo para a vida, através da atenção prestada à parte emocional do mesmo.

3.3.3. O Papel do Professor no desenvolvimento da Inteligência Emocional

O professor é um profissional que exerce o papel de transmissão de conhecimento, tem o papel principal do processo de ensino-aprendizagem, em contexto escolar, apresentando também o papel impactante e fundamental na formação integral do indivíduo, nomeadamente, no seu desenvolvimento académico, cognitivo, social, emocional e ético. Ou seja, o papel do professor é multidimensional, envolvendo responsabilidades diferentes, no mesmo círculo de funções, anteriormente referidas, especialmente, o desenvolvimento da IE, tanto as habilidades emocionais quanto as sociais, a escola é um dos principais meios de socialização e relações interpessoais, exigindo assim a existência de capacidades de gestão das emoções, tanto a nível individual, quanto dos outros, verificando-se a importância do papel do professor a este nível de desenvolvimento,

En el contexto escolar, los profesores son importantes gestores de las emociones, suyas y de sus alumnos, y su capacidad para percibir, comprender y regular las emociones, tanto propias como de los alumnos, es el mejor indicador del equilibrio emocional de la clase

(Valente, Lourenço, & Dominguez-Lara, 2023 cit. por Valente et al., 2024, p.97)

O papel do professor, enquanto agente escolar, na área do desenvolvimento emocional, em contexto escolar, é composto pelas seguintes funções:

❖ **Modelo de comportamentos emocionais** – os alunos, especialmente quando mais novos, tendem a copiar os comportamentos dos seus “modelos” (não são sempre pais, mas indivíduos que os alunos têm em consideração como exemplo a seguir), não só aquilo que os mesmos dizem, mas sim, maioritariamente, as suas ações, reações, sendo o professor um dos modelos para os seus alunos, alguém que tem contato diário com os mesmos, múltiplas vezes ao dia, durante cinco dias da semana, em período escolar, verificando-se o professor como modelo para os seus alunos, indiretamente, através do que os mesmos transmitem em ambiente de sala de aula, empatia, assertividade, resolução de conflitos, positivismo, motivação, autocontrolo. Não obstante, que as capacidades de IE, tanto do professor quanto do aluno, permitem ao aluno um melhor desempenho/rendimento escolar.

❖ **Proporcionar ambiente seguro, confiante, apelativo de aprendizagem** – a existência de um ambiente seguro, de respeito, valorização, inclusão, a nível emocional, é gerado pelo professor, essas características contribuem para o desenvolvimento emocional dos alunos, permitindo e incentivando à expressão emocional dos mesmos, resolvendo os seus conflitos interiores e coletivos, e ultrapassando os desafios da vida, de forma saudável. O incentivo ao diálogo, à comunicação emocional, são aspetos que geram regulação emocional e autoconsciência. Fomento da autoestima e autoconfiança pode ser gerado por estes fatores, e, também, pelo feedback positivo, reconhecimento de esforços e conquistas, pensamento positivo e auto valorização, autoconsciência, desenvolvendo resiliência emocional e autoconfiança.

❖ **Apoio na resolução de conflitos** – este é um dos aspetos cujos professores se debatem bastante, algo que ocupa tempo de aulas, muitas das vezes acabam por ser mediadores de conflitos entre os alunos, ensinando-lhes como resolver os conflitos, revelando-se orientador dos alunos, ensinando-lhes como resolver os conflitos e gerir/lidar com as frustrações (resiliência), fortalecendo as suas habilidades de IE. Promover a empatia, apoio e cooperação entre os alunos pode ajudar a diminuir os conflitos entre os mesmos, melhorando as suas relações sociais.

Los procesos emocionales son evidentes en el aula, donde las relaciones interpersonales pueden generar un desarrollo emocional positivo entre el profesor y los alumnos (Pishghadam et al., 2023), o el desgaste emocional de los profesores (Savina et al., 2021). Además, la praxis docente requiere, diariamente, la implementación de estrategias de percepción, comprensión y regulación emocional, ya que el enfrentamiento con los estudiantes y la pérdida de autoridad llevan a los profesores al límite de su resistencia.

(Valente & Lourenço, 2020 cit. por Valente et al., 2024, pp.97-98)

O professor não é só um transmissor de conhecimento académico, mas também um agente facilitador do desenvolvimento do aluno, cognitivo, emocional, ético, social, destacando o nível emocional, o tema do Trabalho de Projeto, algo que é extremamente importante ao indivíduo, a vida toda, no seu quotidiano. Desta forma, o professor tem um papel assente na formação emocional de indivíduos, enquanto pessoas, cidadãos, capazes de estabelecer relações interpessoais e ter sucesso nas mais diversas áreas da sua vida, concluindo-se que para gerar este produto, assim como uma boa gestão e impacto de sala, em contexto escolar, é crucial que o professor também seja dotado de capacidades de IE,

Por ello, es fundamental, contemplar las características que se pueden fomentar a través de la competencia emocional del docente, como la capacidad de saber cómo minimizar la intensidad emocional de una discusión (Valente & Lourenço, 2020). Además, distintos estudios han demostrado que la inteligencia emocional es una competencia emocional fundamental para el rendimiento laboral de los profesores, comprobándose que está correlacionada, por ejemplo, con los siguientes factores: con mejores relaciones entre el profesor y los alumnos (Noreen & Kazim, 2021), la satisfacción de los alumnos (Maamari & Majdalani, 2019), el proceso de enseñanza y aprendizaje (Yin et al., 2013), y con la gestión de los conflictos en el aula.

(Valente & Lourenço, 2020 cit. por Valente et al., 2024, p.97)

Segundo Valente (2019 cit. por Valente et al., 2024, p.97), todas estas características e funções de IE dos professores identificadas estão associadas às variáveis sociodemográficas, revelando-se mais desenvolvidas com mais tempo de experiência e serviço, o género e a formação académica, verificando que quanto maiores forem as capacidades de IE nos professores, melhor será a gestão e interação da sala. Valente (2024, p.97), no seu estudo, refere que as professoras portuguesas, do género feminino, apresentam um nível de IE muito mais elevado do que os professores do género masculino, verificando-se que as capacidades de IE são muito mais favoráveis nas mulheres, contudo, esta relação, do género com a IE dos professores depende de dois fatores, as características culturais e de cada indivíduo.

La formación académica puede ayudar a los profesores a mejorar su inteligencia emocional (Sousa, 2011) ya que incluye, con frecuencia, diversos programas de formación en distintas áreas como la conciencia emocional, interacción y la gestión del aula, que son oportunidades para el desarrollo de su inteligencia emocional.

(Valente & Lourenço, 2020 cit. por Valente et al., 2024, p.97)

Valente (2020 cit. por Valente et al., 2024, p.98), defende que na gestão de aula, a adaptação às diferentes necessidades dos alunos, a gestão dos comportamentos indisciplinados, problemas de condutas, são fatores reais que exigem atitudes para lidar com as mesmas.

É possível concluir que a eficácia do professor na gestão de sala de aula, nomeadamente, a nível emocional, um nível fortemente presente, no quotidiano dos alunos e professores, exige estratégias que envolvem capacidades de IE, as quais

promueven emociones y pensamientos positivos en los alumnos, fomentando el aprendizaje y previniendo problemas de conducta (Marzano et al., 2003). Si existe una buena relación, y los alumnos sienten el apoyo necesario, naturalmente, se fortalece la autonomía y la interacción con el docente (Bulut & Topdemir, 2018). Así, los profesores eficaces para la gestión del aula evitan el mal comportamiento, inducen la obediencia y promueven la autodisciplina (Bear, 2015), siendo la eficacia docente una variable predictora del comportamiento y rendimiento académico de los estudiantes (Moura & Costa, 2016). Según Egeberg et al. (2021), los estudiantes consideran a los profesores eficaces en la gestión del aula si establecen relaciones positivas con sus alumnos, establecen límites claros e involucran a los alumnos en el proceso de aprendizaje.

(Valente et al., 2024, p.98)

A proposta de intervenção realizada pela investigadora, no último capítulo, remete-se a esta temática, algo que observou e observa aquando do seu contato, tanto como aluna quanto profissional, sendo sustentada pelo enquadramento teórico-conceitual, e outros estudos realizados com professores, “Otros estudios, realizados con profesores también indican que su inteligencia emocional se correlaciona positivamente con un mayor nivel de eficacia; y tanto la inteligencia emocional como la eficacia se presentan como determinantes de sus capacidades de gestión del aula” (Valente et al., 2020 cit. por Valente et al., 2024, p.98).

3.4. Educação Inclusiva e a Inteligência Emocional

Para desenvolver a IE em ambiente escolar é fundamental abordar em primeiro lugar, bem como explorar a temática da educação inclusiva (EI). A integração da IE na EI, é uma aposta eficaz e fundamental, que gera um ambiente escolar equitativo, propício à aprendizagem de todos os alunos, independentemente da sua cultura, religião, etnia, orientação sexual, opinião, entre outros. A promoção da IE tem impacto na melhoria do desempenho escolar, verificando-se na redução de comportamentos de risco, redução de relações tóxicas, aumento da autorregulação das emoções, saber lidar com o stress, ansiedade, depressão e outros, através de estratégias. A criação de um ambiente escolar inclusivo é uma das estratégias-chave para alcançar esses objetivos, o investimento da IE na EI apresenta resultados benéficos não só nos alunos, como também na restante comunidade escolar como um todos.

Todo o ser humano apresenta as suas características próprias, originárias da sua cultura, costumes, valores, vivências, práticas, hábitos, realidade, demografia, interesses, necessidades, capacidades, competências, que definem a sua singularidade, no entanto, a educação é algo que todos têm em comum, assim como os seus direitos universais.

A educação é o processo de desenvolvimento de competências e capacidades das crianças e jovens, realizada, geralmente, na escola, que disponibiliza instrumentos e metodologias a todos os estudantes, que de acordo com a legislação nacional e universal, deve ser realizado segundo a igualdade de oportunidades para todos

mais do que integrar no ensino regular crianças que dele estariam excluídas, trata-se da escola incluir desde o início todas as crianças em idade escolar, quaisquer que sejam as suas características físicas, sociais, linguísticas ou outras, e de aí as manter evitando excluí-las e procurando criar oportunidades de aprendizagem bem-sucedidas para todas, graças à diferenciação de estratégias que impuser.

(Unesco, 2019 cit. por Beato, 2013, p.10)

Contudo, o conceito de igualdade não suficiente, isto é, o ser humano tem a sua unicidade, e o respeito e a igualdade de oportunidades são dois princípios a que os mesmos têm direito, nem todos os indivíduos têm necessidade de ter exatamente a mesma quantidade de algo quanto outros, por exemplo, um indivíduo de uma família com necessidades socioeconómicas tem mais necessidade de apoio económico para a compra do material e alimentação escolar, do que um indivíduo que tenha progenitores que consigam suportar tais despesas, apelando à existência de uma EI.

Incluir quer dizer fazer parte, inserir, introduzir. Inclusão é o ato ou efeito de incluir. Assim, a inclusão social das pessoas com deficiências significa torná-las participantes da vida social, económica e política, assegurando o respeito aos seus direitos no âmbito da Sociedade, do Estado e do Poder Público.

(Martins, 2023, p.1)

A presença da inclusão neste conceito é importante clarificar que se trata de uma aceitação e valorização das diversidades existentes nas diversas situações da realidade escolar, “no ajustamento das necessidades de aprendizagem dos indivíduos e adapta as perspectivas de ensino a essas aprendizagens” (Mittler, Ballard e Johnstone, 1995 cit. por Beato, 2013, p.10).

O processo de inclusão transformou-se com a Revolução Industrial, e o respetivo aparecimento do respetivo interesse pela educação nos países desenvolvidos, devido à recente necessidade de qualificação dos indivíduos, o respetivo interesse, despertou a atenção mais cuidada aos deficientes, assim como o aparecimento da educação especial, como forma de inclusão escolar e social.

A igualdade caracteriza-se pela inexistência de diferenças, isto é, a igualdade é a existência de partes idênticas quando é realizada uma comparação entre algo, por exemplo, todos os seres humanos têm direito igualitário de morar numa habitação, “à qualidade do que é igual ou que não apresenta diferenças quantitativas, pelo que a igualdade em educação deve assegurar que todos/as devem ter os mesmos direitos, deveres, regalias e oportunidades” (Ferreira e Gonçalves, 2020, p.50)

Embora a igualdade defenda a existência de semelhanças de oportunidades, pode ser um conceito discriminatório, mesmo que o nome não o afirme, por se definir como a distribuição das mesmas oportunidades, direitos e deveres para todos, destacando-se, portanto, a equidade, um conceito mais adaptado e justo às realidades dos indivíduos. A equidade define-se também como a semelhança de oportunidades, no entanto, esta reparte as oportunidades, direitos e deveres de acordo com as possibilidades e necessidades de cada indivíduo, revelando-se um conceito mais abrangente e capaz de promover a justiça e a mudança social.

Com o conceito de equidade associado à escola, é possível então identificar o conceito de igualdade de oportunidades e igualdade de resultados. A igualdade de oportunidades é um princípio que se baseia na distribuição de recursos de forma equitativa aos indivíduos, independentemente das suas características físicas, culturais, geográficas, religiosas, com o propósito de que todos os seres humanos possam usufruir das mesmas oportunidades e direitos, , “igualdade de oportunidades facultada a todos os alunos de uma forma justa, mas que, atendendo às diferenças dos aprendentes, não certamente igualitária [...] acesso, tratamento e resultados, fomentando a inclusão e o sucesso escolar de todos os alunos.” (Ferreira e Gonçalves, 2020, p.50).

Contudo, a igualdade de resultados é composta pelas ações realizadas para que todos tenham as mesmas hipóteses de ter resultados sucedidos, independentemente da sua condição social, “e garantir que os alunos de todos os grupos sociais, independentemente das suas condições de partida, tenham a mesma probabilidade de ter sucesso escolar” (Seabra, 2009, p.78).

No ponto de vista da discente, a equidade é o conceito mais justamente abrangente dos indivíduos, apesar de a distribuição dos recursos não ser igual, é equitativa e adaptada às necessidades de cada um, com a finalidade de todos usufruírem dos seus direitos consagrados

na legislação e nos DH, pois a sua condição social não deve afetar geracionalmente a sua condição social, cultural, física e oportunidades, todos os seres humanos devem ter as suas necessidades básicas de vida preenchidas, oportunidades equitativamente iguais e usufruto dos seus direitos, promovendo a inclusão escolar, “ter em conta a diversidade de alunos em termos do país, em particular no que diz respeito ao acesso a ferramentas, como a internet, frequentemente presentes no ensino a distância” (Ferreira e Gonçalves, 2020, p.50).

Com isso, é possível verificar a importância da presença de uma EI, uma abordagem educacional que visa garantir a inclusão/integração de todos os alunos, independentemente da sua cultura, etnia, orientação sexual, condições físicas, cognitivas, emocionais, sociais, mentais, para que tenha acesso igualitário e equitativo a uma educação de qualidade que promove o sucesso de todos, reconhecendo e valorizando a diversidade.

Todas as pessoas têm direito a uma educação inclusiva e de qualidade, a formação e aprendizagem ao longo da vida, a fim de manter e adquirir competências que lhes permitam participar plenamente na sociedade e gerir com êxito as transições no mercado de trabalho.

(União Europeia, s.d., p.11)

Contudo, a EI procura garantir a igualdade de oportunidades a todos aqueles que frequentam instituições escolares, valorizando as suas características culturais, pessoais e sociais, a diversidade, em geral, procurando preencher as suas necessidades individuais, e em conjunto, a igualdade, a equidade mantêm uma EI, a igualdade através da igualdade de oportunidades educacionais e a equidade à distribuição justa das mesmas, garantindo assim a igualdade de resultados,

A criação de escolas inclusivas implica considerar as três dimensões que a mesma incorpora: a dimensão ética, referente aos princípios e valores que se encontram na sua génese; a dimensão relativa à implementação de medidas de política educativa que promovam e enquadrem a ação das escolas e das suas comunidades educativas e a dimensão respeitante às práticas educativas, não podendo nenhuma delas ser negligenciada.

(Direção-Geral da Educação, s.d., <https://www.dge.mec.pt/educacao-inclusiva>)

A base da EI reside na procura da qualidade e equidade nas escolas, é fundamental garantir que todos os indivíduos que frequentam a escola tenham acesso a uma educação de qualidade, através da igualdade de oportunidades e equidade na distribuição de recursos, com auxílio das políticas implementadas, independentemente das suas características físicas, culturais, demográficas, entre outras. A qualidade na educação é um dos fatores de oferta das escolas, onde todos os indivíduos têm o direito a receber uma educação com a oferta de um programa escolar de matéria adequado, métodos eficazes e atualizados, avaliação justa e adequada, ambiente de aprendizagem com acesso aos recursos.

A equidade na educação já envolve a igualdade de oportunidades e resultados a todos os indivíduos, através da distribuição equitativa de recursos necessários aos indivíduos que necessitam para todos terem os mesmos recursos, tendo em vista as suas necessidades individuais. Com isto, é importante referir os princípios da EI que se baseiam em:

- ❖ **Acessibilidade** – todos os alunos têm direito de ter acesso a um currículo adequado às suas necessidades individuais e em função do seu projeto do futuro. Ajustes no conteúdo, estratégias, metodologias, recursos e avaliação adequados às suas necessidades.

- ❖ **Participação** – todos os alunos têm o direito de participar em todas as atividades escolares, assim como direito ao incentivo da participação ativa.
- ❖ **Equidade** – todos os alunos têm direito às mesmas oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento, igualitária e equitativamente.
- ❖ **Respeito à diversidade** – todos os alunos têm direito ao respeito, aceitação, promoção e à valorização das suas diferenças individuais. A participação comunitária e familiar podem ser fatores da EI.
- ❖ **Suporte** – todos os alunos têm direito à oferta de recursos e suporte adequados às suas necessidades específicas. Apoio psicossocial e infraestruturas adaptáveis às necessidades dos alunos.

Os benefícios de uma EI residem maioritariamente no desenvolvimento do indivíduo, desenvolvimento pessoal com a promoção da autoestima, autoconfiança, autonomia e independência; desenvolvimento social, através da evolução das habilidades sociais, comunicação, empatia e compreensão entre alunos-colegas-professores-agentes escolares, diminuição de problemáticas como a exclusão social, preconceitos, discriminação; desenvolvimento académico, melhoria no desempenho e rendimento escolar, sucesso escolar, pensamento crítico e resolução de problemas; desenvolvimento comunitário contribuindo para uma sociedade inclusiva, justa, unida, com menos impacto de problemáticas.

Contudo, a realidade que a EI enfrenta reside na falta de recursos didáticos, infraestruturas desadequadas, falta de materiais adaptáveis às necessidades especiais de alunos, falta de profissionais de outras áreas que formam equipas multidisciplinares (intervenção aluno-escola-família-comunidade), escassez de formação contínua de professores, preconceitos e discriminação dos alunos e famílias, e até mesmo de alguns professores, barreira financeira e de profissionais competentes.

Numa perspetiva geral, apesar da igualdade, equidade, igualdade de oportunidades, serem conceitos presentes na legislação, as diferenças, o preconceito, a discriminação, exclusão, ainda são problemáticas cada vez mais presentes no quotidiano de muitas pessoas, incluindo crianças e jovens que sofrem com isso, e como tal lhes afeta o futuro de forma prejudicial.

Um dos pilares de muitas problemáticas como o insucesso escolar, baixo rendimento e desempenho escolar, exclusão social e escolar, advém do preconceito, da discriminação social e escolar, da falta de capacidades de compreensão, empatia, comunicação, autorregulação, autoconsciência e autoestima, ou seja, da falta de IE, para lidar com as suas emoções e as dos outros, entender as perspetivas, aprender e saber lidar com as situações, com as culturas, respeitar o outro, bem como a resiliência para ultrapassar adversidades e desafios. Os conceitos como a igualdade, a equidade, a igualdade de oportunidades, presentes na legislação, não passam de meros conceitos, se efetivamente não forem aplicados por todos na vida real, no quotidiano, a inclusão social, o sucesso escolar, são frutos do desenvolvimento do indivíduo com IE, não basta só a racionalidade, a cognição, o ser humano tem na sua composição natural, original, emoções, sentimentos, que o compõem e definem como ser humano, e a expressão dos mesmos, bem como as perspetivas variam de indivíduo em indivíduo, que precisam de ser desenvolvidas, com o propósito de as regularem, perceberem, canalizarem em produtos saudáveis e positivos para a sua vida no geral, e assim evoluírem. Claro que é tudo um processo que demora e leva o seu tempo, mudanças, progressos, retrocessos, necessidade de aprender, mas sobretudo o que conta é efetivamente aprender e saber aplicar, de modo que haja ambientes equitativos, saudáveis e inclusivos para todos.

Capítulo II - Metodologia e Design do Estudo

A metodologia e o design de estudo complementam este Capítulo II, pois descrevem o planeamento, processo e execução da investigação, nomeadamente, ao nível dos métodos, das técnicas e dos procedimentos de aplicação, incluindo os ético-legais e a caracterização da amostra de estudo dos sujeitos selecionados.

1. Tipo de pesquisa: Investigação Mista ou Híbrida

A investigação realizada é de âmbito **mista**, isto é, trata-se de uma metodologia de pesquisa onde são utilizadas abordagens qualitativas e quantitativas, para obter informação mais rica e completa, com o propósito de explorar todos os aspetos complexos da pesquisa, sejam eles quantitativos ou qualitativos, indo da objetividade à subjetividade da investigação, permitindo que todos os ângulos do objetivo de estudo sejam analisados, explorados corretamente e adequadamente, através da utilização de ambos os métodos, de modo a não limitar os resultados obtidos.

[...] o pesquisador coleta e analisa de modo persuasivo e rigoroso tanto os dados qualitativos quanto os quantitativos (tendo por base as questões de pesquisa); mistura (ou integra ou vincula) as duas formas de dados concomitantemente, combinando-os (ou misturando-os) de modo sequencial, fazendo um construir o outro ou incorporando um no outro; dá prioridade a uma ou a ambas as formas de dados (em termos do que a pesquisa enfatiza); usa esses procedimentos em um único estudo ou em múltiplas fases de um programa de estudo; estrutura esses procedimentos de acordo com visões de mundo filosóficas e lentes teóricas; e combina os procedimentos em projetos de pesquisa específicos que direcionam o plano para a condução do estudo.

(Creswell; Clark, 2013, p. 22 cit. por Leite et. all, 2021)

As características da investigação mista residem na aplicação simultânea de métodos quantitativos e qualitativo, num estudo, oferecendo uma visão holística, sendo implementada de forma sequencial ou simultânea, isto é, uso de um método seguido do outro ou ambos ao mesmo tempo. Creswell (2010), afirma que existem quatro aspetos a ser considerados no planeamento de uma investigação mista (Figura 4):

DISTRIBUIÇÃO DO TEMPO	ATRIBUIÇÃO DE PESO	COMBINAÇÃO	TEORIZAÇÃO
A coleta dos dados qualitativos e quantitativos ocorrerá ao mesmo tempo (concomitante) ou em fases (sequencial)	<ul style="list-style-type: none"> Refere-se ao peso ou prioridade atribuídos aos âmbitos qualitativo e quantitativo. O peso pode ser igual ou enfatizar um ou outro. (QUAL-QUAN; QUAL-quan; QUAN-qual) 	<ul style="list-style-type: none"> Refere-se aos estágios em que a combinação de dados qualitativos e quantitativos ocorrerá: coleta, análise, interpretação ou nas três fases. Conectados – dados quali e quanti são conectados durante as fases da pesquisa Integrados – dados quali e quanti são fundidos e se apoiam mutuamente Incorporados – dados secundários apoiam um banco de dados principal. 	Se o estudo é guiado ou não por uma perspectiva teórica com maior alcance, podendo ser explícita ou implícita .

Figura 4. Características da Investigação Mista

Estes fatores são cruciais na elaboração de um estudo misto, a distribuição do tempo em que os métodos serão aplicados, sequencial ou concomitante ou simultânea; a atribuição do peso dos respetivos métodos, isto é, quais dos métodos, qualitativo ou quantitativo tem mais peso no estudo, pode ser distribuído de igual forma ou desigual tendo em conta o objetivo de estudo, atribuindo assim o peso na quantitativa e na qualitativa. A combinação é o terceiro fator a considerar, neste define-se quando se dá combinação dos dados qualitativos e quantitativos, na recolha, análise ou interpretação dos dados, havendo três classificações, conectados, os dados qualitativos e quantitativos ligam-se entre si durante as fases da pesquisa, integrados, estão fundidos apoiando-se, e incorporados, onde os dados principais são suportados por dados secundários, que servem como informações que validam e/ou suportam os principais. Por fim, vem a teorização, o estudo é orientado com base teórica de maior alcance em abrangência e profundidade, com explicação de uma ampla gama de fenómenos, sendo explícita, exposta de forma clara, ou implícita, não é diretamente mencionada, mas está presente no estudo.

As **vantagens** da investigação mista residem na:

- ❖ riqueza de dados obtidos, pela subjetividade da parte qualitativa e objetividade da quantitativa;
- ❖ os resultados de um dos métodos pode ser a validação do outro;
- ❖ a triangulação dos dados permite resultados mais completos e firmes.

Contudo, este tipo de intervenção requer mais complexidade nos processos de investigação, implicando mais tempo e recursos no seu planeamento, execução e análise de dados, bem como as diversas competências exigidas para tal. O cuidado com o planeamento e análise de dados é crucial, de modo a conjugar o quantitativo com o qualitativo para evitar resultados inconclusivos e fragmentados.

A **investigação quantitativa** é uma metodologia de pesquisa utilizada para análise de dados estatísticos, através do teste de hipóteses e generalização de resultados, onde são utilizadas técnicas estatísticas. Neste tipo de investigação, são recolhidos, geralmente, dados numéricos, com o objetivo de comprovar algo, testar teorias, factos e hipótese, determinado por um critério estatístico, sendo objetiva, “abordagem quantitativa, estritamente ligada ao método de análise extensiva, exprime-se por permitir a medida de opiniões, reações, hábitos e atitudes numa população, através de uma amostra que a represente estatisticamente” (Charrua, 2011, p.25).

As suas características residem na objetividade, aplicação de instrumentos desenvolvidos antes do início do estudo, onde não existe interação entre o investigador e a amostra, minimizando a influência do mesmo nos resultados obtidos, sendo a sua participação, geralmente, anónima. Este tipo de investigação apela à generalização universal independente do contexto.

As técnicas e os instrumentos utilizados, em geral, na investigação quantitativa são:

- ❖ Inquérito por questionário ou por entrevista;
- ❖ Análise de dados para testar hipóteses, com variável independente e dependente (controlo e experimental);
- ❖ Testes/Avaliações;
- ❖ Registos documentais de dados numéricos analisados;
- ❖ Sensores e dispositivos eletrónicos de recolha de dados numéricos automática.

As vantagens deste método de investigação baseiam-se na sua precisão e objetividade, os dados numéricos e as estatísticas geram análises precisas, objetivas e simples, visto que não são obtidos resultados em profundidade de fenómenos sociais e/ou pessoais, sendo então resultados generalizados, baseados em amostras representativas. Devido à sua precisão e objetividade, a investigação quantitativa é utilizada em amostras grandes, gerando estatísticas aplicadas a grandes populações, como os sensores e outros, cujos dados são analisados em *softwares* estatísticos, como por exemplo, o SPSS.

Contudo, as vantagens apresentam pontos positivos a favor da investigação, mas também podem gerar limitações para a mesma, assim como a simplicidade dos resultados obtidos, os dados numéricos não permitem avaliar o ambiente e captar o seu impacto na amostra. Dada a objetividade dos resultados obtidos, os instrumentos de recolha de dados são pré-definidos e limitados a essa definição na sua aplicação, não permitem a flexibilidade de explorar questões momentâneas e espontâneas.

A **investigação qualitativa** é um método de investigação que é utilizado para estudar profundamente fenómenos sociais, culturais, comportamentais e outros, ao contrário da investigação quantitativa que utiliza dados numéricos e estatísticos, esta dispõe de instrumentos e técnicas de descrição e interpretação do comportamento humano, ambiente social, familiar, escolar, profissional e pessoal, com o objetivo de o estudar detalhadamente, “é considerada a forma mais viável de identificar e explorar os significados dos fenómenos estudados e as interações que estabelecem, possibilitando assim o estímulo e o desenvolvimento de novas compreensões sobre a variedade e a profundidade dos fenómenos sociais” (Charrua, 2011, p.25).

Este tipo de investigação tem características específicas da sua riqueza interpretativa, é um tipo de investigação exploratório e descritivo, explora os comportamentos, atitudes, ações, e os seus significados relativos ao contexto, nomeadamente os fenómenos humanos, foca-se na interpretação de experiências humanas para investigação, sentimentos, emoções, a fim de compreender o objetivo de estudo, é holística, o ambiente natural é a fonte direta de dados, não obstante de ser uma investigação que capta significados visíveis e invisíveis somente perceptíveis a uma atenção sensível, estudando o que não pode ser quantificado.

A investigação qualitativa não segue uma estrutura rígida nos seus instrumentos de recolha de dados, caso necessário, o investigador ajusta-os ao contexto, com o propósito de obter uma exploração mais rica e detalhada, é flexível. Devido à sua subjetividade, a investigação qualitativa trabalha, geralmente, com amostras pequenas representativas do seu objetivo de estudo.

As técnicas e os instrumentos utilizados, em geral, na investigação qualitativa são:

- ❖ Entrevistas estruturadas, semiestruturadas e não estruturadas;
- ❖ Observação participante e não participante;
- ❖ *Focus Group*;
- ❖ Análise documental;
- ❖ Estudo de caso;
- ❖ Análise de conteúdo;
- ❖ Etnografia.

As suas vantagens baseiam-se no detalhe, o trunfo da investigação qualitativa, que fornece resultados detalhados e exploração profunda, capazes de captar o desenvolvimento e

comportamentos do objeto de estudo, tornando-se possíveis com a flexibilidade dos instrumentos e técnicas de recolha de dados. Credita o ambiente e contexto onde se encontra inserido o objeto de estudo, e como afeta o mesmo, permitindo o estudo de fenómenos complexos, facilitando a compreensão das perspetivas dos participantes.

Apesar da sua riqueza em detalhes, o estudo qualitativo apresenta as suas limitações na quantidade da amostra, uma amostra pequena não permite generalizar a grandes populações, sendo uma investigação mais extensa e complexa, implicando um maior intervalo de tempo para tal. Enquanto os estudos quantitativos permitem replicar-se de forma idêntica, devido à sua generalização, os estudos qualitativos apresentam uma grande dificuldade em tal, devido à sua subjetividade adaptada ao contexto de estudo.

Ambas as investigações anteriormente referidas, são fundamentais para o estudo da população e seus fenómenos, cada uma aplica-se adequadamente a cada estudo ou a cada fenómeno de um estudo, ambas são de extrema importância e fornecem resultados fundamentais, “Em suma, a investigação qualitativa enfatiza o processo e o seu significado, e a investigação quantitativa preocupa-se em medir (quantidade, frequência e intensidade) e analisar as relações causais entre as variáveis.” (Charrua, 2011, p.25).

Tabela 1. Características da Investigação Qualitativa e da Investigação Quantitativa

	Investigação Quantitativa	Investigação Qualitativa
Inferência	Dedutivo	Indutivo
Objetivos	Comprovação	Interpretação
Finalidade	Teste de teorias, estabelecimento de factos e teste de hipóteses.	Descrição e entendimento de realidades variadas; interpretação da vida quotidiana e de perspetivas humanas.
Realidade Investigativa	Objetiva	Subjetiva e Complexa
Abordagem	Positiva Experimental Estudos confirmatórios	Interpretativa Não experimental Estudos exploratórios
Papel do Investigador	Observador Distância Objetiva	Interpretador da Realidade Imerso no Contexto
Foco	Quantidade	Natureza do Objeto
Amostra	Determinada por critério estatístico	Determinada por critérios diversos
Caraterísticas da Amostra	Grande	Pequena
Caraterísticas do Instrumento de Recolha de Dados	Questões objetivas, aplicações em curto espaço de tempo. Evita-se a interação entre entrevistador e entrevistado.	Questões abertas e flexíveis. Explora a interação pesquisador/entrevistado.
Procedimentos	Isolamento de variáveis. É anónima aos participantes.	Examina todo o contexto. Interage com os participantes.
Análise dos Dados	Estatística e Numérica	Interpretativa e descritiva. Ênfase na análise de conteúdo
Plano de Pesquisa	Desenvolvido antes do estudo ser iniciado. A proposta é estruturada e formal.	Desenvolvido com o estudo em curso. A proposta é flexível.
Resultados	Comprovação de hipóteses. A base para a generalização é universal e independente do contexto.	Proposições e especulações. Os resultados são situacionais e limitados ao contexto. Novas hipóteses.
Confiabilidade e Validade	Pode ser determinada, dependendo do tempo e recursos.	De difícil determinação, dada a natureza subjetiva da pesquisa.

Fonte: Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (2005); Godoy (1995); Lima (2005) cit. por Charrua, 2011, p.26

Entre as modalidades de investigação qualitativa, destaca-se o **estudo de caso** que é uma estratégia de investigação, este permite investigar intensivamente uma amostra definida limitada, um ou poucos casos, num contexto específico, que se baseia no estudo detalhado e aprofundado de uma temática ou fenómeno, num determinado contexto/ambiente, apresentando uma capacidade de exploração de questões práticas que não se apliquem à simplicidade e objetividade de testar hipóteses,

uma das estratégias nas Ciências Sociais (Goetz & LeCompte, 1998) e o tradicional nas investigações clínicas (Freud, Piaget, Maslow, Adler, Rogers, ...). Consiste numa descrição e análise pormenorizada das unidades sociais ou entidades educativas únicas (Yin, 1989). Creio que inclui, entre os vários enfoques de estudo, uma finalidade orientada à compreensão profunda da realidade singular (indivíduo, família, grupo, instituição social ou escolar e comunidade).

(Martins, 1996, p.14)

O estudo de caso é uma análise profunda de um sujeito considerado individualmente. Às vezes pode-se estudar um grupo reduzido de sujeitos considerados globalmente. Em todo o caso, observam-se as características de uma unidade individual, como por exemplo um sujeito, uma classe, uma escola, uma comunidade, etc. O objetivo consiste em estudar profundamente e analisar intensivamente os fenómenos que constituem o ciclo vital da unidade, em vista a estabelecer generalizações sobre a população à qual pertence (Bisquera, 1989).

O método de estudo de caso particular é especialmente indicado para investigadores isolados, dado que proporciona uma oportunidade para estudar, de uma forma mais ou menos aprofundada, um determinado aspeto de um problema em pouco tempo (Bell, 1993). O estudo de caso tem sido definido como sendo um termo global para uma família de métodos de investigação que têm em comum o facto de se concentrarem deliberadamente sobre o estudo de um determinado caso. A grande vantagem deste método consiste no facto de permitir ao investigador a possibilidade de se concentrar num caso específico ou situação e de identificar, ou tentar identificar, os diversos processos interativos em curso (Hamel; Dufour & Fortin, 1993). A observação é o método de investigação mais frequentemente utilizado, sendo a base dos estudos de caso.

Em geral, os objetivos do estudo de casos são:

- ❖ Descrever/analisar situações únicas;
- ❖ Gerar hipóteses que contrastem posteriormente com outros estudos mais rigorosos;
- ❖ Aquisição de conhecimentos;
- ❖ Diagnosticar uma situação para orientar ações de intervenção;
- ❖ Complementa as informações provenientes de investigações quantitativas.

(Martins, 1996, p.15)

Segundo Martins (1996, p.15), as características do estudo de caso focam-se em:

- ❖ Investigar uma amostra definida com um pequeno número de casos ou um caso único;
- ❖ O contexto/ambiente envolvente faz parte da investigação influenciando os resultados;

- ❖ Apresenta capacidade para gerar hipóteses e descobrimentos, em centrar-se nos interesses do indivíduo, eventos ou instituições;
- ❖ Tem flexibilidade e aplicabilidade a situações naturais, e na sua abordagem, adaptando-se às eventuais mudanças do objeto de estudo;
- ❖ Particular;
- ❖ Descritivo;
- ❖ Heurístico;
- ❖ Indutivo;
- ❖ Holístico visto que o estudo de caso tem capacidade de captar as diversas dimensões, perspetivas, interações, mudanças, processos, entre outros.

Em suma, o estudo de caso define-se como um termo estilo “guarda-chuva” ao integrar um conjunto de métodos de investigação que têm por objetivo focar a indagação a um caso ou situação com intensidade num período de tempo curto, detetando os processos interativos que o conformam.

(Martins, 1996, p.15)

Segundo Gil (cit. por Ventura, 2007, p.384), apesar de não existir uma estrutura específica, um estudo de caso pode ser constituído pelas seguintes quatro fases:

- a. **Delimitação da unidade-caso** – a primeira fase consiste em delimitar a unidade que constitui o caso, procurar casos típicos, selecionar casos extremos e encontrar casos atípicos, com o intuito de estudar quais os dados suficientes e adequados ao estudo.
- b. **Recolha de dados** – esta fase é composta pelos instrumentos e técnicas de recolha dos dados utilizados, como por exemplo, o questionário ou a entrevista, sendo escolhido um ou os dois procedimentos, quantitativo ou qualitativo, ou misto, para a coleta.
- c. **Seleção, análise e interpretação dos dados** – a terceira fase é a fase onde o investigador seleciona, analisa e interpreta os dados recolhidos na fase anterior, tendo em conta os objetivos da investigação definidos.
- d. **Elaboração do relatório** – a última fase é composta pela elaboração de um documento designado de relatório onde se encontram presentes todas as fases descritas anteriormente.

As técnicas e instrumentos de recolha de dados utilizados são os métodos adotados pela investigação qualitativa:

- ❖ Entrevista estruturada, semiestruturada, aberta, com o objetivo de recolher informações, perspetivas, opiniões da amostra em estudo
- ❖ Observação participante e não participante, permite ao investigador reunir informações e confirmar as mesmas, assim como comportamentos, perspetivas, reações e outros
- ❖ Análise documental, a análise dos documentos relativos à amostra, relatórios e registos; *focus group* é uma técnica que permite recolher informação em grupo;
- ❖ A análise de dados quantitativos e qualitativos, os dados numéricos servem de complemento para enriquecer a interpretação e compreensão dos resultados.

As vantagens do estudo de caso prevalecem na profundidade e detalhe com que estudam a amostra, apoiando-se na flexibilidade de adaptação à realidade contextual/ambiental na

aplicação do estudo, não obstante da valorização atribuída ao ambiente/contexto específico devido ao seu impacto no objeto de estudo, sendo aplicável em diversas áreas de estudo.

No entanto, Martins (1996, p15), aponta inconvenientes nos estudos de caso, tais como:

- i.** Dificuldade em formular generalizações partindo de uma realidade singular, os resultados podem não ser facilmente generalizáveis a outras situações/populações, devido aos contextos serem únicos, dificultando a identificação de padrões gerais;
- ii.** Vulnerabilidade (interna e externa) perante a presença de uma única mediação no estudo de caso;
- iii.** Opções limitadas de “design”;
- iv.** Tempo e recursos são algo significativo nos casos de estudo, recolher e analisar informações detalhadas leva o seu tempo;
- v.** Dificuldade de disponibilidade e cooperação dos indivíduos.

A investigação sobre a temática da IE, o desenvolvimento das competências de IE e o autoconhecimento emocional dos alunos, aplicada às crianças do 4º ano da Escola Afonso de Paiva, configura-se como um estudo de caso. Isso porque oferece ao investigador a oportunidade de explorar em profundidade casos específicos, utilizando métodos qualitativos, que são flexíveis e adaptáveis ao contexto.

A investigação realizada é um estudo de caso situacional, um tipo de investigação que explora algo de forma profunda e minuciosa dentro de um contexto ou situação particular, analisando como isso afeta o grupo em estudo e como influencia seus comportamentos, reações, ações, emoções e sentimentos. A sua concentração num contexto, contexto escolar, com o propósito de identificar os processos educacionais emocionais e sociais no mesmo, é a “situação”, as duas turmas do 4º ano são o “caso” investigado, enquanto o “estudo” se foca nas habilidades emocionais e sociais dos alunos, caracterizando-o como um estudo de caso situacional.

No contexto do paradigma interpretativo, este estudo de caso é realizado em um Agrupamento de Escolas (Ensino Básico) e abrange duas turmas do 4º ano. O Programa de Intervenção aplicou-se somente a uma turma, destinado aos alunos do grupo experimental, visando promover mudanças nas atitudes em relação às emoções e desenvolver habilidades sociais e emocionais. Conforme Bell (2004, citado por Alves, 2013, p.41), a natureza do estudo e as informações que desejamos obter definem a abordagem e os métodos de análise e coleta de dados.

O paradigma interpretativo (investigação qualitativa) estabelece uma abordagem metodológica que se distancia das noções científicas de explicação, previsão e controle do paradigma positivista (investigação quantitativa), focando-se na compreensão, significado e ação. Esse paradigma permite-nos investigar atitudes e comportamentos, procurando compreendê-los e interpretá-los, confiando no poder transformador do conhecimento. Além disso, reconhece que a realidade não é uma entidade fixa, mas sim um contexto onde diversas manifestações e construções são possíveis.

Assim, optou-se pela metodologia qualitativa, o estudo de caso, pois ela oferece uma ampla gama de informações, centrando-se em questões problemáticas, eventos e situações específicas de um público-alvo: os alunos do 4º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico, no contexto da educação obrigatória. O estudo, portanto, é exploratório, descritivo, comparativo e transversal, inserido no paradigma interpretativo da metodologia qualitativa.

De facto, a pesquisa qualitativa, ao se desenvolver em um ambiente natural, constitui uma fonte direta de dados, com o investigador sendo o principal instrumento. Neste documento, realizar-se-á uma investigação descritiva, na qual o foco do investigador está mais no processo do que apenas nos resultados, analisando os dados de forma indutiva e valorizando o significado no decorrer da pesquisa, assim, a investigação qualitativa procura compreender o fenómeno a partir da perspectiva dos envolvidos, e suas conclusões não são generalizáveis. Quando falamos de investigação qualitativa, referimo-nos a diversas estratégias metodológicas que compartilham características comuns, como a observação em ambientes naturais (neste caso, a sala de aula), adotando uma abordagem tipicamente não intervencionista.

Apesar da forte presença da investigação qualitativa não é possível abandonar a investigação quantitativa que se encontra presente nos testes, THIE e TSA, aplicados e sua análise e tratamento de dados, em SPSS e descrição, respetivamente.

A intervenção realizada com os indivíduos da amostra foi a **investigação-ação**, uma abordagem científica que para além de recolher dados, promove mudanças no contexto educacional, como o caso dos testes aplicados, o PDIE, entrevistas, *focus group* e observação.

A investigação-ação envolve dois termos principais: investigação e ação. A investigação refere-se à análise de um tema ou problema com o objetivo de encontrar soluções, baseando-se na pesquisa de conhecimentos, conceitos e tudo que envolve a questão em estudo, permitindo formular possíveis respostas. A ação, presente no processo de investigação, implica agir em relação a algo, representando a maneira ou a capacidade de intervir no contexto analisado.

Pode afirmar-se que Lewin Kurt foi o pai deste conceito, o fundador, segundo ele,

La investigación acción es una forma de cuestionamiento autoreflexivo, llevada a cabo por los propios participantes en determinadas ocasiones con la finalidad de mejorar la racionalidad y la justicia de situaciones, de la propia práctica social educativa, con el objetivo también de mejorar el conocimiento de dicha práctica y sobre las situaciones en las que la acción se lleva a cabo.

(Méndez, 2012, p.6)

O conceito de investigação-ação refere-se à prática de agir, que envolve a recolha contínua de informações sobre uma situação social, com o objetivo de melhorar essa situação e promover mudanças sociais. Isso implica realizar uma pesquisa sistemática sobre o problema em questão para identificar soluções, utilizando as técnicas de investigação apropriadas.

As características da investigação-ação baseiam-se em:

1. Duplo compromisso ao estudar o problema e arranjar as possíveis soluções para as introduzir, promoção das mudanças sociais, que contribuem para o bem social, através da especificação de um contexto;
2. Avaliação do efeito das mudanças sociais realizadas, tornando-a uma prática reflexiva;
3. A metodologia adotada é adaptada, de forma a haver rigor à autenticidade e à expressão dos indivíduos, individual e independentemente, daí os participantes serem investigadores, promovendo também a cooperação entre os mesmos;

4. Obtenção de soluções aplicáveis ao quotidiano dos intervenientes e dos que se encontram em seu redor, isto é, criar teorias que podem contribuir para informar e melhorar a prática quotidiana;

5. Promover aos profissionais novos conhecimentos e conceitos de como fazer as coisas, levando à democracia, fortalecendo os participantes.

a) Participativa e colaborativa: No sentido em que implica todos os participantes no processo. Todos são coexecutores na pesquisa. O investigador não é um agente externo que realiza investigação com pessoas, é um co investigador com e para os interessados nos problemas práticos e na melhoria da realidade.

b) Prática e interventiva, pois não se limita ao campo teórico, a descrever uma realidade. A ação tem de estar ligada à mudança e é sempre uma ação deliberada.

c) Cíclica, porque a investigação envolve uma espiral de ciclos, nos quais as descobertas iniciais geram possibilidades de mudança, que são então implementadas e avaliadas como introdução do ciclo seguinte. Temos assim um permanente entrelaçar entre teoria e prática.

d) Crítica, na medida em que a comunidade crítica de participantes não procura apenas melhores práticas no seu trabalho, dentro das restrições sociopolíticas dadas, mas também atuam como agentes de mudança, críticos e autocríticos das eventuais restrições. Mudam o seu ambiente e são transformadas no processo.

e) Autoavaliativa, porque as mudanças são continuamente avaliadas, numa perspetiva de adaptabilidade e de produção de novos conhecimentos.

(Cohen & Manion (1994) & Descombe, 1999, cit. por Castro, 2012, p.8)

No campo educativo, o triângulo de *Lewin* é considerado vital para o desenvolvimento profissional de um indivíduo, este triângulo é constituído por três conceitos, ação, investigação e formação.



Figura 5. Triângulo de Lewin (Latorre, 2003, p.24 in Castro, 2012, p.5)

Este, no campo educativo, tem como objetivo, fortalecer e inovar os conhecimentos do professor, tornando-o mais ativo, como agente de mudança pode realmente promover as tais mudanças.

De acordo com Castro (2012, p.9), a investigação-ação tem três modalidades:

1. **Investigação-Ação Técnica:** Nesta abordagem, o investigador atua como um especialista externo, com o propósito de aprimorar as ações e a eficácia do sistema, produzindo um conhecimento técnico relacionado à ação. Sua participação ocorre por meio de cooptação, como o próprio nome sugere;

2. Investigação-Ação Prática: Neste contexto, o investigador dá importância à participação e à autorreflexão, buscando entender a realidade e o conhecimento prático. Ele atua em prol da ação por meio da cooperação;

3. Investigação-Ação Emancipatória: O investigador atua como facilitador do processo, com o objetivo de contribuir para a transformação social em curso, promovendo um conhecimento emancipador por meio da ação e colaboração.

A investigação-ação prática é o tipo de investigação-ação que se aplica ao presente estudo, visto que o investigador pretende entender a realidade ligada ao contexto, deu importância à participação e autorreflexão dos alunos da amostra, no entanto, também se pode considerar a investigação-ação emancipatória, visto que a investigadora forneceu ferramentas de desenvolvimento das habilidades sociais e emocionais e aprendizagem do controlo e gestão das suas emoções e sentimentos, através das sessões do PDIE.

2. Perguntas de Investigação

O problema do presente Trabalho de Projeto, tal como já referido na Introdução, é o seguinte: **“Desenvolver as habilidades sociais e emocionais nos alunos do 4.º ano do ensino básico num Agrupamento de Escolas de Castelo Branco”, através da aplicação de um Programa de Intervenção de educação para as emoções e desenvolvimento da inteligência emocional, de modo a melhorarem o seu desempenho escolar, as relações sociais e o ambiente educativo de turma**”. A sustentar o referido problema, após a pesquisa de literatura, estabelecemos os objetivos fundamentadoras, do próprio problema, que constituem os propósitos que pretendemos alcançar com a execução da investigação os objetivos fundamentadores do problema constituem os propósitos que se pretendem alcançar com a execução da investigação. É crucial que eles sejam claros, realistas e pertinentes (Espinoza, 1986, p.85 cit. por Serrano, 2008, p.44).

Consideramos perguntas de investigação as questões formuladas que têm a função de guiar o próprio processo de investigação, pois aquelas definem e delimitam o objetivo de estudo orientando o trabalho a desenvolver no estudo. O presente trabalho foi desenvolvido em termos de intervenção escolar, com a pretensão de aplicar um Programa de Intervenção de educação para as emoções e de desenvolvimento da IE, o PDIE, nos alunos do 1.º CEB, e a sua repercussão no desempenho escolar, nas relações e ambiente educativo. Neste sentido, o propósito inicial (problema) tem subjacente o autoconhecimento das emoções em cada aluno e das dos seus pares nas turmas do 4.º ano 1.ºCEB, o foco recai sobre saber controlar e gerir as emoções em contextos escolares e interpessoais, por consequência, o seu impacto no desenvolvimento de habilidades socio-emocionais favorecedoras de melhor aproveitamento escolar e relações de pares.

Por outro lado, a promoção de atitudes e habilidades sociais e emocionais é fundamental no desenvolvimento da IE, da autoestima, da aquisição de estratégias eficazes para o desempenho escolar, de comunicação interpessoal, da iniciativa com pensamento positivo, de capacidade de resolução de problemas, além de estimular a motivação para a aprendizagem. Segundo Bisquerra (2009), a educação emocional não enriquece apenas a interação e o desempenho dos alunos, mas também proporciona um desenvolvimento integral

fundamentado na expressão de sentimentos e emoções, potencializando a empatia, as relações interpessoais, a internalização de valores morais e a cidadania, gerando assim o seu bem-estar individual.

Assim, sustentando o que anteriormente dissemos, estabelecemos as seguintes **perguntas de investigação**:

Perg1 – Compreender como os alunos do 4.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Afonso de Paiva, de Castelo Branco identificam, controlam e gerem/lidam com as suas emoções no contexto escolar e com a dos outros seus pares, do Grupo Experimental.

Perg2 -Identificar a existência de competências socio emocionais de Inteligência Emocional (autoconsciência, autorregulação, auto motivação, empatia e aptidão social), nos alunos de duas turmas de 4º ano (Grupo Experimental e Grupo de Controlo), do 1º Ciclo, da Escola Afonso de Paiva, de Castelo Branco, com aplicação na fase Pré e Pós – Programa de Intervenção com aplicação de 2 testes (Teste de Amizade e Teste de Inteligência Emocional).

Perg3 --Comparar o rendimento/desempenho escolar (classificações obtidas), dos alunos de duas turmas de 4º ano (Grupo Experimental e Grupo de Controlo), do 1º Ciclo, da Escola Afonso de Paiva, de Castelo Branco, com os níveis socio emocionais.

Perg4 -Identificar o desenvolvimento de inteligência emocional nos alunos da turma de 4º ano (Grupo Experimental), do 1º Ciclo, da Escola Afonso de Paiva, de Castelo Branco onde aplicaremos o Programa de Intervenção, num total de 12 sessões, com a recolha de informações (observação participante e não participante).

Perg5 -Determinar o impacto do desenvolvimento da inteligência emocional nos alunos da turma de 4º ano (Grupo Experimental), do 1º Ciclo, da Escola Afonso de Paiva, de Castelo Branco onde aplicaremos o Programa de Intervenção nas suas relações de convivência escolar e no ambiente educativo de turma.

Perg6 – Conhecer as opiniões dos professores das turmas em estudo do 1.º Ciclo de Educação Básica sobre a importância da educação das emoções e do desenvolvimento da inteligência emocional nos alunos na escolaridade obrigatória.

Perg7-Analisar as opiniões dos alunos do 4º ano do 1.º Ciclo Ensino Básico (Grupo Experimental) sobre o Programa de Intervenção de Inteligência Emocional.

As verificabilidades destas perguntas de investigação através da técnica de triangulação serão analisadas no Capítulo IV.

3. Caraterização da Amostra dos Sujeitos em Estudo

Neste subcapítulo do documento serão identificados e caraterizados os indivíduos que participaram na presente investigação, assim como o contexto escolar inserido.

Os participantes no estudo, também designados como público-alvo, são o grupo, fração, indivíduo(s) que se pretende investigar, tendo em conta uma determinada temática selecionada e adequada ao respetivo público-alvo. Estes exercem um papel crucial para a investigação, visto que são a amostra, que fornece as informações essenciais à elaboração da investigação.

Os sujeitos de estudo são os alunos do 4º ano do 1.º CEB, do Agrupamento de Escolas Afonso de Paiva de Castelo Branco, de duas turmas, a A e a B, uma funcionando como o grupo experimental foram aplicados os testes na fase Pré e Pós e o PDIE, e a outra turma como Grupo de Controlo onde só foram aplicados os testes nas fases Pré e Pós, respetivamente. A amostra de estudo contou com os alunos das duas turmas selecionada pelo Diretor da Escola Afonso de Paiva, no respetivo Agrupamento.

O processo de amostragem selecionada para a investigação é caracterizada como intencional, pois o público-alvo são os alunos que frequentam essas duas turmas do 4º ano do 1.º Ciclo Ensino Básico (Grupo Experimental e Grupo de Controlo) no Agrupamento de Escolas Afonso de Paiva, de Castelo Branco.

O Agrupamento de Escolas Afonso de Paiva é um agrupamento com escolas situadas no concelho Castelo Branco, uma instituição de ensino que integra diversas escolas, com diversos níveis de ensino, desde o pré-escolar ao ensino básico (1º, 2º e 3º Ciclo). A sua missão baseia-se em

Prestar um serviço público de qualidade criando sinergias entre os diferentes elementos que constituem o Agrupamento, bem como a relação com a Comunidade, canalizando-as para a formação plena dos alunos, num contexto de humanização, promovendo o sucesso dos alunos, constitui a missão do Agrupamento.

O propósito de concertar princípios e anseios, de identificar áreas de intervenção prioritária e de definir linhas de orientação estratégicas, para o triénio 2022/ 2025, sintetiza-se no lema: **“Trajetos de Inclusão: Participar, Unir e Formar”**.

- PARTICIPAR interventivamente, encontrando na ação características comuns. Fazer e ser parte integrante dos princípios orientadores e dos valores que nos norteiam.
- UNIR para finalidades comuns, agregando esforços e vontades de toda a comunidade educativa.
- FORMAR para o desenvolvimento integral dos alunos, de acordo com as suas potencialidades e anseios.

Assente nos princípios da diversidade e da inclusão, como fonte de aprendizagem e de desenvolvimento pessoal e coletivo, a universalidade das intenções e a abordagem multinível permitirá que todos os alunos, independentemente das suas características, necessidades e circunstâncias, beneficiem de oportunidades educativas, prosperem e progridam, no plano académico, social, emocional e comportamental.

(Afonso de Paiva Agrupamento de Escolas Castelo Branco, 2022, <https://www.afonsopaiva.pt/index.php/apresentacao/>)

Os seus valores residem em promover um ensino de “Qualidade, Integração e Cidadania” (Afonso de Paiva Agrupamento de Escolas Castelo Branco, 2022, <https://www.afonsopaiva.pt/index.php/apresentacao/>), subjacentes à preparação de cidadãos dotados de valores comunitários ligados à respetiva sociedade albacastrense e de Portugal, assim como dotar os alunos de competências que levem ao seu desenvolvimento integral.

A oferta educativa para além do ensino regular, acresce atividades extracurriculares, projetos educativos e programas de apoio à aprendizagem, contando com diversos profissionais multidisciplinares, parcerias e protocolos.

A legislação portuguesa associada inicia-se pela **Constituição da República Portuguesa**, a legislação que estabelece a organização política e princípios de Portugal, os direitos, deveres dos cidadãos portugueses, os artigos selecionados que estabelecem a legislação mais geral da educação:

- ❖ Artigo 43º - estabelece a liberdade de aprender e ensinar;
- ❖ Artigo 73º - estabelece o direito de todos os cidadãos à educação;
- ❖ Artigo 74º - estabelece o direito de todos os cidadãos ao ensino.

A **Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei nº46/86**, de 14 de outubro, estabelece os princípios, objetivos, organização e funcionamento fundamentais e estrutura do sistema educativo português, visando garantir o acesso à educação e ensino a todos os cidadãos portugueses, independentemente da sua etnia, cultura, idade, condição económica.

O **Decreto-Lei nº55/2018, de 6 de julho**, define a organização do currículo dos ensinos básico e secundário, certificando-se que os alunos adquiram as competências necessárias, promovendo a inclusão, como tal, as competências afetivo-emocionais, habilidades socio emocionais e competências socio emocionais, que fazem parte do desenvolvimento de um cidadão, no âmbito profissional e da sociedade, também se consideram relevantes no presente assunto, não se encontrando presentes currículo estruturante de ensino, e sim em projetos e programas.

A Lei nº 35/2023, de 21 de julho, é uma lei que aprova a Lei da Saúde Mental, que define os fundamentos e objetivos da saúde mental e visa promover o acesso a cuidados de saúde mental de qualidade, assegurando o tratamento adequado à pessoa, como já referido anteriormente, a saúde mental nas crianças e jovens cada vez mais é uma prioridade, especialmente desde a pandemia de 2019, o Covid. A IE são competências que promovem a saúde mental, auxiliam a lidar com stress, ansiedade, medo, depressão, conhecer e saber gerir as emoções.

Em Portugal, não existe uma legislação diretamente relacionada com a IE, no entanto, as legislações anteriores, suportam alguns princípios, ao promoverem o desenvolvimento do indivíduo, a aprendizagem, a saúde mental, que se encontram interligados de forma holística ao desenvolvimento de habilidades e competências da IE.

A legislação que se segue, é a legislação adotada pelo Agrupamento de Escolas Afonso de Paiva, **Decreto-Lei nº54/2018**, que promove a educação inclusiva e o suporte à aprendizagem, o **Decreto-Lei nº55/2018**, anteriormente referido, **Despacho Normativo nº6944-A/2018**, homologa as aprendizagens essenciais, **Lei nº51/2012**, que indica qual o estatuto do aluno.

A Escola Afonso de Paiva, onde foi aplicado o presente projeto, localiza-se na cidade de Castelo Branco, é a escola-sede do Agrupamento, constituída pelo 1º, 2º e 3º Ciclos. As duas turmas que fazem parte da investigação têm aulas no mesmo bloco, em salas diferentes, situadas nos extremos opostos uma a outra do bloco do 1º Ciclo. As professoras “principais” são diferentes, cada turma tem a sua professor/a.

A investigadora considerou relevante analisar a importância do desenvolvimento de crianças, desenvolvimento cognitivo, emocional, social, para que seja possível interpretar adequadamente os resultados obtidos, apresentando noção de que são seres humanos que ainda se encontram em desenvolvimento e aprendizagem contínua, e não seres humanos com tudo descoberto e desenvolvido, normalizando algumas situações, Capítulo da “Fundamentação Teórica”.

É importante relembrar e realçar que o desenvolvimento físico da criança, inclui o crescimento do corpo, o desenvolvimento motor e mudanças que ocorrem durante o presente estágio. O desenvolvimento cognitivo passa pela mudança das capacidades de pensamento, aprendizagem, memória e raciocínio e habilidades de resolução de conflitos e raciocínio lógico. O desenvolvimento emocional é um processo de mudança para reconhecer, compreender e gerir as suas próprias emoções e as dos outros, assim como a empatia e habilidades sociais. O desenvolvimento social de crianças abrange as interações com outros indivíduos, relações, comunicação, habilidade de trabalhos de grupo e resolução de conflitos.

Como já visto no Capítulo da “Fundamentação Teórica”, o processo de desenvolvimento é dinâmico, contínuo e pode ser confuso por vezes, a comunidade escolar, o ambiente familiar e comunitário, os ambientes onde a criança se insere, assim como as suas relações, influenciam o desenvolvimento da criança. A investigadora considera que para a análise de resultados é fundamental ter esses aspetos em conta, assim como a idade dos mesmos, nove a dez anos, crianças em processo de desenvolvimento, influenciáveis pelos ambientes que as rodeiam.

É claro que há crianças que começam a ter as suas opiniões próprias e outras situações isoladas, no entanto, a criança ainda só se encontra num processo inicial do seu desenvolvimento, em relação à sua vida toda, por isso se chama de criança, é essencial ter isso em conta.

3.1. Grupo Experimental

A turma do grupo experimental dos alunos da amostra que participaram na investigação é composta por metade de indivíduos do sexo feminino e metade dos indivíduos do sexo masculino, segundo a tabela 2. As idades são compreendidas entre nove e dez anos de idade, sendo na primeira sessão a idade de nove anos predominante, verificável na tabela 3, e na última sessão analisar-se-á no capítulo “Análise e Tratamento de Dados”.

Na presente turma é possível destacar a presença de um indivíduo que frequenta um psicólogo, um indivíduo com dislexia e um indivíduo que apresentou algumas dificuldades a ser estudado medicamente. A turma era composta por muito poucos alunos de diferentes nacionalidades, no entanto, em termos de relações sociais não havia diferenças por parte dos alunos.

Tabela 2. Dados do Género do Grupo Experimental

Género	Frequência (Nº de alunos)	Percentagem (%)	Idade (Anos)	Frequência (Nº de alunos)	Percentagem (%)
Sexo Feminino	12	50,0	9	20	83,3(3)
Sexo Masculino	12	50,0	10	4	16,6(6)
Total	24	100,0	Total	24	100,0

Tabela 3. Dados da Idade do Grupo Experimental

3.2. Grupo de Controlo

No grupo de controlo, o sexo feminino é bastante predominante, com dezassete indivíduos, enquanto os indivíduos do sexo masculino encontram-se presentes num número inferior, oito indivíduos, tabela 4. As idades variam entre treze alunos com nove anos de idade, e doze alunos com dez anos de idade, tabela 5, na primeira aplicação dos testes, ou seja, no capítulo da “Análise e Tratamento de Dados” constará a evolução das idades na segunda aplicação dos testes.

Nesta turma encontrava-se presente um indivíduo com necessidades especiais, que com o auxílio da Professora realizou os testes aplicados, THIE e TSA, no entanto, só conseguiu realizar um de cada teste, um THIE e um TSA, nos dois momentos de Pré e Pós-Aplicação, visto que teve de se ausentar para consultas.

Na observação participante e não participante constará a caracterização da turma mais aprofundada.

Tabela 4. Dados do Género do Grupo de Controlo

Género	Frequência (Nº de alunos)	Percentagem (%)	Idade (Anos)	Frequência (Nº de alunos)	Percentagem (%)
Sexo Feminino	17	68,0	9	13	52,0
Sexo Masculino	8	32,0	10	12	48,0
Total	25	100,0	Total	25	100,0

Tabela 5. Dados da Idade do Grupo de Controlo

4. Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados

As técnicas de recolha de dados são métodos que os investigadores recorrem para recolher dados relativos à investigação, “*Técnica* é um conjunto de preceitos ou processos de que se serve uma ciência ou arte; é a habilidade para usar esses preceitos ou normas, a parte prática. A metodologia científica utiliza inúmeras técnicas na obtenção de seus propósitos.” Alguns exemplos de técnicas são a entrevistas, observação, questionários e estudo de caso. Já os instrumentos de investigação são ferramentas específicas que são utilizadas para aplicar as técnicas de investigação, “meio que se emprega para realizar determinado objetivo; instrumento” (Dicionário da Porto Editora, 2009, p.722), como *focus group*, questionários e formulários, gravações de áudio ou vídeo e programas para analisar os dados recolhidos.

Na esfera da pesquisa foram utilizadas diversas técnicas ou métodos de recolha de dados determinantes para o presente estudo sobre as emoções e as habilidades sociais e emocionais dos alunos em estudo do ensino básico. Os instrumentos e técnicas, de recolha de dados compõem a metodologia de recolha de dados adotada pelo investigador, nomeadamente, obtenção da informação essencial como resposta ao respetivo estudo, e são selecionados de acordo com o objetivo, natureza e participantes do estudo.

4.1. Instrumentos utilizados no Estudo

Neste estudo usaremos como método de observação documental no sentido de ser um dispositivo específico de recolha ou análise de informações, destinado a testar perguntas de investigação (Quivy & Campenhoudt, 1992). Assente no paradigma interpretativo buscamos a interpretação duma realidade múltipla, holística e ecológica, característica da metodologia qualitativa. A investigação documental constitui um dispositivo metodológico, válido per se, que implica a identificação, a seleção, a recolha e a verificação de dados, recorrendo, por vezes, à comparação, assim como à interpretação da informação recolhida em fontes distintas, escritas ou não, em suporte tradicional ou digital, de forma a dar-lhes sentido e com o propósito de desenvolver o conhecimento empírico que neste caso específico teve a ver com a documentação que tivemos acesso do Agrupamento de Escolas Afonso de Paiva. No entender de Bowen (2009, p. 29) “compreensivelmente, os documentos podem ser a única fonte de dados necessária para estudos concebidos no âmbito de um paradigma interpretativo, como na investigação hermenêutica; ou podem simplesmente ser a única fonte viável, como na investigação histórica e transcultural”. Este autor, destaca ainda que os documentos assumem relevância porque “contém textos (palavras) e imagens que foram registados sem a intervenção de um investigador” (Bowen 2009, p.7).

Na abordagem da **observação documental**, realizámos uma pesquisa e análise de conteúdo, legislação e os normativos jurídicos, como a Lei de Bases do Ensino, Orientações Curriculares. O Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas e as suas atividades e/ou eventos também constarão na análise documental, assim como o Regulamento Interno e outra documentação presente no site.

A **observação** é uma das técnicas utilizadas pela investigadora na recolha de dados, a observação consiste em observar direta e sistematicamente, com o auxílio dos sentidos humanos, o ambiente, seus constituintes, fenómenos e comportamentos, reações da amostra da investigação, “é uma técnica de coleta de dados para conseguir informações e utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspetos da realidade. Não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou fenómenos que se desejam estudar” (Marconi e Lakatos, 1982, p.65).

É através da observação que o investigador recolhe informações, sem que dependa de um guia pré-definido, auxiliando o mesmo a verificar fenómenos que técnicas de investigação quantitativa, não seriam capazes de captar, comportamentos que os indivíduos da amostra não reconhecem/não se apercebem, ou seja, capta na realidade, sem restrições, constrangimentos ou filtros que influenciem o comportamento habitual dos mesmos, como se o investigador fizesse parte do ambiente.

A observação ajuda o pesquisador a identificar e a obter provas a respeito de objetivos sobre os quais os indivíduos não têm consciência, mas que orientam seu comportamento. Desempenha papel importante nos processos observacionais, no contexto da descoberta, e obriga o investigador a um contato mais direto com a realidade.

(Marconi e Lakatos, 1982, p.65)

Segundo Marconi e Lakatos (1982, p.66), as vantagens da observação residem em:

- ❖ Possibilita o uso de meios diretos e satisfatórios para estudar uma ampla variedade de fenómenos;
- ❖ Permite uma análise, recolha e compreensão mais profunda e holística dos fenómenos;
- ❖ Exige menos do observador do que outras técnicas;
- ❖ Depende menos da introspeção ou da reflexão;
- ❖ Permite a evidência de dados não constantes pré-definidos num guia ou entrevista.

Por outro lado, as autoras Marconi e Lakatos (1982, p.66), referem que a observação apresenta algumas limitações, tais como:

- ❖ Risco de perda de objetividade, visto que o observador pode influenciar o ambiente e/ou os indivíduos, mesmo não sendo intencional;
- ❖ Fatores imprevistos podem afetar a tarefa do investigador;
- ❖ A ocorrência espontânea é imprevista, e o investigador nem sempre consegue estar presente em tal, devido à quantidade da amostra e outros;
- ❖ A duração dos acontecimentos é variável, pode ser rápida ou mais demorada;
- ❖ Diversos aspetos da vida quotidiana podem não ser acessíveis ao pesquisador.

A observação é composta por dois tipos, ambos utilizados nesta investigação:

- ❖ **Observação participante** – a observação participante é um tipo de observação onde o investigador se envolve ativamente no ambiente da amostra em estudo, envolve-se nas atividades, interações, tornando-se parte do grupo, com o objetivo de analisar e recolher dados dos comportamentos e fenómenos decorrentes no respetivo ambiente,

Para Mann (1970:96), a observação participante é uma tentativa de colocar o observador e o observado do mesmo lado, tornando-se o observador um membro do grupo de molde a vivenciar o que eles vivenciam e trabalhar dentro do sistema de referência deles.

(Marconi e Lakatos, 1982, p.68)

A perda de objetividade é um dos riscos que o investigador correr, a sua presença pode influenciar o ambiente em estudo, mesmo não sendo esse o seu intuito, “pelo facto de exercer influência no grupo, ser influenciado por antipatias ou simpatias pessoais, e pelo choque do quadro de referência entre observador e observado” (Marconi e Lakatos, 1982, p.68). Para minimizar tal efeito, o observador deve gerar um ambiente de descontraído e de confiança, e ganhar a confiança do grupo.

- ❖ **Observação não participante** – ao contrário da participante, a observação não participante apenas permite ao investigador fazer parte do ambiente sem se integrar,

Presencia o facto, mas não participa dele; não se deixa envolver pelas situações; faz mais o papel de espectador. Isso, porém, não quer dizer que a observação não seja consciente, dirigida, ordenada para um fim determinado. O procedimento tem carácter sistemático.

(Marconi e Lakatos, 1982, p.68)

É uma observação que pode gerar dados superficiais, no entanto, apresenta mais objetividade na recolha de dados, visto que não interfere no mesmo.

O propósito da observação natural ou espontânea é a observação dos fenómenos sob diferentes ângulos, a recolha de informações sobre os alunos do 4.º ano 1.º CEB, objeto de estudo. Para isso, é necessária uma atividade de codificação, onde a informação recolhida é

registada em métodos qualitativos. Esta técnica de observação não participante permite obter dados e informações que fundamentam o objetivo desta investigação e as perguntas de investigação formuladas, fornecendo a aquisição de competências e conhecimentos complementares. Em suma, não se trata apenas de ouvir e ver, mas também de analisar os fenómenos observados associados às emoções, fundamentais à investigação. As observações participantes e não participantes foram realizadas durante os contatos existentes com a turma.

A **entrevista** teve uso na presente investigação, é uma das técnicas de recolha de dados mais rica, devido à quantidade de informação que se consegue obter, direcionada ao que se pretende estudar, as questões formuladas são diretas e direcionadas ao assunto, “é um reencontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de um determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional” (Marconi e Lakatos, 1982, p.70).

Esta técnica e instrumento de recolha de dados envolve interação direta entre o investigador e o entrevistado, a entrevista permite ser adaptada durante a sua aplicação, dependendo do tipo de entrevista, com o objetivo de recolher informações detalhadas,

- a) Averiguação de “fatos”. Descobrir se as pessoas que estão de posse de certas informações são capazes de compreendê-las.
- b) Determinação das opiniões sobre os “fatos”. Conhecer o que as pessoas pensam ou acreditam que os fatos sejam.
- c) Determinação de sentimentos. Compreender a conduta de alguém através de seus sentimentos e anseios.
- d) Descoberta de planos de ação. Descobrir por meio das definições individuais dadas, qual a conduta adequada em determinadas situações, a fim de prever qual seria a sua. As definições adequadas da ação, apresentam em geral dois componentes: os padrões éticos do que deveria ter sido feito e considerações práticas do que é possível fazer.
- e) Conduta atual ou do passado. Inferir que conduta a pessoa terá no futuro, conhecendo a maneira pela qual ela se comportou no passado ou se comporta no presente, em determinadas situações.
- f) Motivos conscientes para opiniões, sentimentos, sistemas ou condutas. Descobrir quais fatores podem influenciar as opiniões, sentimentos e conduta, e por quê.

(Selltiz, 1965, pp.286-295, cit. por Marconi e Lakatos, 1982, p.70)

Existem três tipos de entrevista, a entrevista estruturada, semiestruturada e não estruturada, a investigadora utilizou a entrevista semiestruturada na sua investigação.

A entrevista semiestruturada foi o formato selecionado por ter um conjunto de perguntas pré-definidas, mas fornece flexibilidade à exploração de tópicos desenvolvidos pelas respostas das perguntas pré-definidas. “As semiestruturadas (sem guião específico) o entrevistador tem liberdade de usar perguntas/questões alternativas (livres, abertas), que em sua opinião se ajustam às situações e aos sujeitos entrevistados.” (Martins, 1996, p.22).

Marconi e Lakatos (1982, p.72) identificam vantagens das entrevistas:

- ❖ É mais acessível e apropriada a diferentes segmentos da população, como analfabetos ou alfabetizados;

- ❖ Apresenta maior liberdade/flexibilidade, abrindo oportunidade de repetição e/ou esclarecimento das questões, e explicação de alguns significados, garantido a resposta direcionada ao sentido da pergunta;
- ❖ Permite avaliar as atitudes, condutas do entrevistado, reações, gestos, ...;
- ❖ Obtenção de dados relevantes e significativos, que não se encontram em fontes documentais;
- ❖ Recolha de informações mais precisas, podendo ser comprovadas as discordâncias;
- ❖ Permite que os dados sejam quantificados e submetidos a tratamento estatístico.

Por outro lado, as autoras também identificam limitações que esta técnica/instrumento pode trazer consigo:

- ❖ Dificuldade de expressão e comunicação, tanto do entrevistado quanto do investigador;
- ❖ A disposição do entrevistado para fornecer as informações necessárias;
- ❖ A recolha de dados pode ser afetada pelo entrevistador, pequeno grau de controle;
- ❖ Ocupa mais tempo, sendo mais complicada de realizar.

Focus Group é uma técnica e instrumento cuja investigadora recorreu para a recolha de dados em grupo sobre a avaliação do projeto na perspetiva dos indivíduos da amostra a quem foi aplicado o PDIE, o grupo experimental. Consiste na reunião dos indivíduos da amostra, com o propósito de recolher opiniões, perspetivas, crenças, num contexto interativo sobre um determinado tema.

A técnica do *Focus Group* foi selecionada para recolha de dados na presente investigação, por ser uma abordagem aplicada a partir de interações em grupo, no grupo experimental, iniciando-se com o investigador propondo tópicos específicos para discussão.

Segundo Vicente (2020, p.56), pode afirmar-se que esta técnica se posiciona entre a observação participante e a entrevista semiestruturada ou estruturada, servindo de ferramenta para o investigador compreender como se formam as perceções, atitudes e representações sociais, neste caso, as emoções, as habilidades emocionais e sociais, e a IE nas turmas do 4º ano do 1ºCEB. Desta forma, o entrevistador, em grupo, tem um papel mais diretivo em relação à turma, para além de atuar como moderador, facilitando o processo de discussão. O investigador enfatiza os aspetos psicossociais que surgem das interações entre os alunos, ou seja, no intercâmbio de influências que moldam as opiniões sobre o tema abordado na sessão do PDIE.

O *Focus Group* foi realizado no recreio vazio, durante o tempo de sessão, onde todos os alunos se colocaram em roda e um a um referiu a sua avaliação e opinião em relação ao PDIE, à sua aplicação, e também a qualquer outra informação relativa ao estudo que quisessem referir, conteúdo, tempo das sessões e outros, no final todos, inclusive a Professora, com o tempo que sobrou, todos jogámos ao telefone estragado.

As **Notas de Campo** também se revelaram uma técnica/instrumento de recolha de dados extremamente crucial para esta investigação, fornecendo registos mais detalhados, captados por visão e/ou audição, considerados relevantes pela investigadora. Não obstante de que os mesmos auxiliam o investigador a refletir sobre o sucedido durante as observações com os sujeitos de estudo, na observação participante e não participante, assim como nas entrevistas, e na aplicação do PDIE. Devido à sua importância e auxílio na investigação, é um instrumento produzido pelo investigador, considerado como método qualitativo, devido ao seu detalhe, subjetividade e método.

4.2. O Programa de Desenvolvimento da Inteligência Emocional nos alunos

Utilizámos nesta investigação o PDIE, que foi aplicado a duas turmas do 4º ano de escolaridade, do 1º CEB, da Escola Afonso de Paiva, do Agrupamento de Escolas Afonso de Paiva, 4º A, a turma/grupo experimental, e o 4º B, a turma/grupo de controlo. Composto por 12 sessões, o PDIE, foi aplicado em contexto de sala de aula, com o objetivo de desenvolver o autoconhecimento sobre as suas emoções e as dos outros, aprendendo a controlar essa dimensão emocional em diferentes situações, além de promover as habilidades emocionais e sociais nas relações pedagógicas e no processo ensino-aprendizagem.

O **PDIE** utilizou os instrumentos e a estrutura do Projeto Internacional ‘Programa de *Inteligência Emocional para alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico na região de Castelo Branco (2011-2018)*’, Protocolo entre o Instituto Politécnico de Castelo Branco e Universidad de Extremadura/Facultad de Educación – Crespe/Centro de Investigación (Badajoz), coordenado pelos Professores Doutores Ernesto Candeias Martins (IPCB) e Juan de Dios González Hermosell (UExt-Facultad de Educación), inicialmente seleccionámos um conjunto de 12 sessões, devidamente estruturadas com os seus objetivos, estratégias, recursos (estampas/imagens e textos), atividades operacionais e processos de (auto)avaliação, das 20 sessões que constavam aquele Programa internacional referido.

Efetivamente, o PDIE promoveu competências para que os alunos do 4º ano compreendam a função das emoções, especialmente na aprendizagem, as emoções incompreendidas e mal geridas podem afetar os processos de aprendizagem negativamente, afetando o processo escolar do aluno. O professor enquanto “figura exemplo” dos alunos, em contexto escolar, deve representar bem o seu papel, e valorizar a dimensão emocional e social do aluno, em contexto escolar, evitando o aparecimento de emoções como a ansiedade, a raiva, o stress, a depressão, o medo, propagando o pensamento positivo, que contribui para uma aprendizagem mais eficaz.

A investigadora fez o uso das respetivas técnicas que permitiram uma maior participação, retenção e atenção dos alunos relativo aos conteúdos de cada sessão, permitindo que todos os alunos tivessem acesso às diversas opiniões e conclusões de todos, as sessões fossem dinâmicas e diferentes, de modo que em grupo e individualmente conseguissem desenvolver a IE.

O THIE é um dos elementos de investigação quantitativa utilizados na presente investigação, é um teste aplicado às duas turmas, experimental e de controlo, no início, antes da aplicação das sessões, pré-aplicação do PDIE, e no fim de todas as sessões, pós-aplicação do PDIE, é uma prova de execução elaborada a partir dos seguintes elementos, ‘TACE-Teste de Avaliação da Competência Emocional’ ou THIE -‘Teste de Habilidade de Inteligência Emocional na Escola’ integrantes do Projeto Internacional ‘Programa de Inteligência Emocional para alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico na região de Castelo Branco (2011-2018)’, aplicado a alunos da educação básica. O THIE é composto por 45 itens, que integram as seguintes áreas de análise das habilidades emocionais:

- ❖ Perceção emocional” (capacidade para perceber emoções em si mesmo e nos outros, assim como objetos ou estímulos);
- ❖ “Facilitação emocional” (capacidade gerar, utilizar e sentir emoções de modo a comunicar os sentimentos ou utilizá-los nos processos cognitivos);

- ❖ “Compreensão emocional” (capacidade para compreender a informação emocional, como combina as emoções e como evoluem nas transições interpessoais – significados emocionais);
- ❖ “Regulação emocional ou manuseamento emocional pelo sujeito” (Capacidade de expressar os sentimentos e modelá-los para si e para os outros colegas e promover a compreensão).

Os resultados do presente teste enquadram-se numa escala que significa a pontuação obtida, “Muito Fraco” (0 a 20 pontos), “Fraco” (21 a 35 pontos), “Satisfaz” (36 a 45 pontos), “Alto” (46 a 79 pontos), e “Muito Alto” (80 a 90 pontos) (Anexo 2).

Assim, este teste faz parte dos instrumentos de execução, com uma estrutura e características que permitem ao aluno reconhecer e diferenciar as competências emocionais, as quais são essenciais para o desempenho escolar, bem como para o ambiente familiar e a conveniência educativa.

O TSA é o segundo teste, da metodologia quantitativa, com o objetivo de saber as relações interpessoais dos alunos, foi aplicado às duas turmas, experimental e de controlo, também no momento pré-aplicação do PDIE e no momento pós-aplicação do PDIE. Composto por uma escala de Likert, de 1 a 5 pontos, onde 1 representa “Não gosto nada dele”, 2 – “Não é meu amigo”, 3 – “É-me indiferente ser amigo (nem gosto nem desgosto)”, 4 – “É meu amigo”, 5 – “Muito meu amigo”, o presente teste apresenta a lista dos meninos e meninas da turma em questão, e o aluno que estiver a responder deverá pontuar os colegas, de acordo com a escala acima referida e as suas relações com os colegas, exceto a si próprio, mede o grau de intensidade de amizade que um aluno tem pelos seus pares.

A sociometria é uma técnica utilizada para mapear e analisar as relações sociais e afetivas existentes num grupo, através da recolha de dados relativas às interações dos indivíduos, suas rejeições e escolhas, neste caso, relativo à medição das amizades das duas turmas do 4º ano de escolaridade, do 1º CEB, da Escola Afonso de Paiva, pertencente ao Agrupamento de Escolas Afonso de Paiva.

O TAS possibilita a análise e caracterização das turmas com base nos tipos de relações que existem na turma, este instrumento fornece uma visão quase completa das interações interpessoais num grupo, assim como, a rede de relações e as dinâmicas de liderança, popularidade, rejeição isolamento e indiferença, ou seja, o nível de integração de cada membro. Este adequa-se a uma ampla gama de contextos educativos, para diferentes faixas etárias, medindo, a estrutura social e afetiva das turmas do 4º ano de escolaridade, do 1º CEB, da Escola Afonso de Paiva, nesta investigação.

Metodologicamente, cada sessão era constituída por um conto, uma dramatização, atividades e ficha de autoavaliação. A investigadora adotou técnicas complementares que permitisse a participação de toda a turma, a atenção máxima de todos os alunos, e a retenção do conteúdo aplicado:

- ❖ A utilização de quebra-gelos em algumas sessões, com bastante incidência nas sessões iniciais, dispendo de cerca de 5 a 10 minutos, facilitou a abertura de expor opiniões e perguntas da parte dos alunos, criando assim um ambiente mais descontraído e acolhedor para uma maior integração dos alunos, comunicação, aliviando a timidez e ansiedade, através do clima positivo, estimulando assim a criatividade e participação;

- ❖ A leitura dos contos era realizada pelos alunos, à escolha da investigadora, foi uma medida adotada logo de início. A investigadora escolhia um número ao calhas, sem repetição e esse aluno lia o conto, em pé, a frente da turma, e foi sempre assim até chegar a todos, quando todos já tinham lido, retornava e assim sucessivamente. Esta técnica foi adotada inicialmente por iniciativa própria, no entanto, a investigadora teve curiosidade em observar qual seria a atenção e retenção dos alunos quando a mesma lia o conto, então numa sessão leu o conto e o resultado foi negativo, a atenção dos mesmos foi mais baixa que o habitual, e o entusiasmo diminuiu, havia menos alunos a responder às questões colocadas e a emitir a sua opinião pós-conto, passando à técnica inicial;
- ❖ Após cada conto a investigadora realizava questões sobre o mesmo, questões sobre os sentimentos e emoções que os personagens do conto demonstravam, para que entendessem o que o conto queria transmitir, das ações dos mesmos, e a opinião dos alunos, fazendo-os falar sobre o assunto e registar no quadro a giz (Anexos 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11~, 12 e 13) o que os mesmos diziam, e ia de encontro ao respetivo conto, o que aumentou bastante a sua atenção ao conto, assim como a sua perceção do que era suposto transmitir relativo à IE, e a participação de mais alunos, permitindo que os alunos que não compreendiam a parte subjetiva do conto, entendessem, promovendo;
- ❖ Após a leitura do conto e das questões e opiniões da interpretação do conto, a investigadora permitia aos alunos que tivessem respostas de encontro a cada conto, que escrevessem no quadro a giz, o que os motivava bastante a responder, esta técnica foi adotada na 2ª sessão, o que permitiu à investigadora perceber que a motivação para responder e estar atentos ao conto era elevada;
- ❖ Distribuição diversificada dos alunos, aquando das atividades em grupo, separar os grupos já existentes para evitar desconcentração nas atividades e promover o trabalho de equipa, habilidades sociais, e a entajuda supervisionada;
- ❖ No início das atividades de cada sessão, após o conto, era solicitado a todos os alunos que verificassem no dicionário o significado de cada palavra relativa a cada sessão, por exemplo, “ansiedade”, “ira/raiva”, e era pedido que fosse lido por um aluno ao calhas em voz alta, e eventualmente registado no quadro, caso ainda não tivesse lá. O dicionário também foi utilizado quando os alunos apresentavam dúvidas em palavras, para que através do seu significado e desconstrução da palavra houvesse uma compreensão mais elaborada;
- ❖ Em todas as sessões a investigadora deixou claro que caso houvesse dúvidas para questionarem e se sentirem à vontade para tal;
- ❖ As sessões foram cautelosamente marcadas de forma a não se realizarem perto de eventos e atividades escolares, para diminuir a influência das mesmas no estudo;
- ❖ Uso de um diário de campo para registar as observações;
- ❖ Gravação de áudio para registar as entrevistas;
- ❖ As professoras e a coordenadora do 1º CEB mostravam sempre disponibilidade para o que fosse necessário, auxiliaram a investigadora sempre que necessário, inclusive o diálogo com as professoras e a coordenadora permitiu obter informações essenciais à investigação sobre os alunos.

Para proceder à análise dos respetivos dados quantitativos a investigadora optou por utilizar o Programa Estatístico SPSS e a análise descritiva dos dados. O **SPSS** é um software, programa estatístico que é utilizado para a análise estatística de dados, gerando tabelas de

frequência, gráficos de diversos tipos (barras, pizza), estatísticas descritivas (média, moda, mediana, desvio padrão, ...), testes de hipótese, análises de correlação e variância, testes não paramétricos, análise multivariada. É composto por uma página de saída, onde são gerados os elementos anteriormente referidos, e uma página de base de dados onde são colocadas as variáveis e os dados obtidos no estudo, sendo uma ferramenta poderosa essencial para a análise estatística de dados quantitativos de uma investigação.

The IBM® SPSS® Statistics software provides advanced statistical analysis for users of all experience levels. Offering a comprehensive suite of capabilities, it delivers flexibility and usability beyond traditional statistical software.

With its intuitive interface, SPSS Statistics enables you to:

- ❖ Manage and analyze large data sets.
- ❖ Use advanced statistical procedures and modeling techniques.
- ❖ Predict customer behaviors.
- ❖ Forecast market trends.
- ❖ Detect fraud to minimize business risk.
- ❖ Conduct reliable research for accurate conclusions.
- ❖ Optimize organizational strategies.

Benefits:

- ❖ Intuitive interface;
- ❖ Simplified data management;
- ❖ Comprehensive analysis;
- ❖ Advanced predictive analytics;
- ❖ Customizable output;
- ❖ Open source integration.

(IMS, s.d.)

Segundo Silveira (2019, pp.6-51), os dados quantitativos estão organizados e resumidos sob a forma de:

❖ **Tabelas de Frequência** – tabelas compostas pela frequência absoluta e relativa de cada categoria de dados, foi uma das formas de organização dos dados mais utilizada pela investigadora, em tabelas de representação das pontuações obtidas de cada aluno, dos testes THIE e TSA, em ambos os momentos de Pré e Pós-Aplicação, de ambas as turmas, a representação do género e idades dos alunos da amostra, de ambas as turmas, a representação do coeficiente de *Pearson* e do respetivo *Sig*. A frequência absoluta corresponde ao número total de vezes que um determinado valor aparece no conjunto de dados, a contagem direta, enquanto a frequência relativa corresponde à percentagem a que corresponde o respetivo número do conjunto de dados, a proporção do valor em relação ao total.

❖ **Estatísticas** – correspondem às medidas que resumem a informação do conjunto de dados quantitativos obtidos, a investigadora optou por utilizar a média, o mínimo, o máximo e o desvio padrão.

- A **média**, sendo uma medida de localização, é a soma de todos os valores de um conjunto de dados quantitativos obtidos, dividida pelo número total de valores, esta espelha o valor de todas as observações, é uma medida que se revela pouco resistente, aquando da existência de valores muito grandes ou pequenos, é uma boa medida de localização do centro da amostra.

- O **mínimo** é o menor valor que existe no conjunto de dados quantitativos, este fornece o limite inferior do conjunto de dados, auxiliando na identificação de *outliers*.
 - O **máximo** é o oposto do mínimo, representa o valor máximo identificado num conjunto de dados quantitativos obtidos, sendo o limite superior dos dados, também auxilia na identificação de *outliers* ou extremos.
 - A **mediana**, uma medida de localização, é o valor que divide um conjunto de dados quantitativos em duas metades, 50% dos elementos inferiores ou iguais e 50% dos elementos iguais ou superiores à mediana, é o centro posicional da amostra, revelando-se mais resistente que a média. Caso haja um número ímpar, a mediana é o número central, no caso de haver um número par a mediana é os dois valores centrais.
 - A **moda**, uma medida de localização, representa o valor que aparece com mais frequência no conjunto de dados quantitativos.
 - O **desvio padrão** identifica a quantidade média pela qual os valores do conjunto de dados quantitativos se afastam da média, identificando a variabilidade dos dados, mais ou menos dispersos em relação à média.
- ❖ **Representação Gráfica** – a representação gráfica corresponde à visualização clara de informações relativas ao conjunto de dados obtidos, em forma de representação gráfica, permitindo identificar padrões, tendências e outras características relevantes ao estudo. A investigadora optou pelo uso de gráficos de barras, que representam uma categoria de dados com barras retangulares, neste caso para representar os resultados dos testes THIE e TSA, nos momentos de Pré e Pós-Aplicação do PDIE, nas turmas experimental e de controlo.

A **correlação de Pearson** é uma medida estatística que permite quantificar a relação linear entre duas variáveis, um coeficiente de correlação utilizado pela investigadora com o propósito de quantificar a força e a direção entre os testes THIE e TSA, duas variáveis quantitativas. Este apresenta um intervalo de -1 a 1, onde -1 representa uma correlação negativa, as variáveis não evoluem linearmente entre si, quando uma aumenta a outra diminui. O 0 indica que não existe correlação linear entre as variáveis. E, por fim, o 1 representa a existência de uma correlação positiva entre as variáveis de estudo, existe uma relação linear entre as duas, quando uma aumenta, a outra também.

O **valor de significância (Sig.)** encontra-se diretamente associado à correlação de *Pearson*, utilizado em testes de hipótese, com o propósito de determinar se os resultados da investigação são estatisticamente significativos, quando o valor é menor ou igual a 0,05 ($<$ ou $=$ a 0,05), indica que a correlação é estatisticamente significativa, caso contrário, quando o resultado obtido for maior que 0,05 ($>$ 0,05) não existe correlação significativa entre as variáveis.

5. Procedimentos Éticos e Legais

A realização de um projeto ou investigação requer o seguimento de procedimentos éticos para garantir os direitos de anonimato, nem a violação dos direitos dos participantes, assim como as condições de participação na respetiva investigação. Estes procedimentos relacionam-se com:

- ❖ **Não Maleficência:** evitar danos ou prejuízos aos participantes;

- ❖ **Beneficência:** garantir os benefícios da investigação, assim como a promoção do bem-estar da amostra;
- ❖ **Autonomia:** a participação é voluntária, consciente, e todos devem conhecer os objetivos e métodos da pesquisa;
- ❖ **Justiça:** seleção justa dos participantes, assim como o respeito e a dignidade.

Por conseguinte, os procedimentos éticos permitem não violar os direitos dos envolvidos no respetivo TP, nomeadamente, a instituição, os educandos e encarregados de educação, e os autores dos materiais do estudo que a discente utilizará no seu TP. Assim, os documentos a serem utilizados retratarão um contrato em que ambas as partes em causa, assinam o documento relativo a cada um, onde é essencial garantir aos respetivos:

- ❖ **Direito ao Anonimato** – o participante tem o direito à não exposição dos seus dados identificativos pessoais;
- ❖ **Direito à Privacidade** – direito do indivíduo, em como os responsáveis garantem a proteção dos dados pessoais fornecidos ao estudo;
- ❖ **Direito à Participação/Não participação** – liberdade de participação ou não participação do indivíduo no estudo, dar respeito e dignidade a todos os participantes;
- ❖ **Direito à Confidencialidade** – princípio que garante a proteção e sigilo dos dados fornecidos ao estudo.

Os documentos a utilizar no presente estudo, que formalizam estes direitos, são:

- ❖ **Termo de Consentimento Informado** – documento escrito, composto por uma autorização de participação anónima do educando no presente estudo e outro pela autorização da partilha dos resultados escolares, relativos ao primeiro período letivo, do educando. A ser assinado pelos respetivos encarregados de educação dos participantes no estudo antes da realização da investigação (Apêndices 1 e 2).
- ❖ **Autorização da Instituição para realização do Estudo** – Documento escrito e assinado pelos parceiros, partes interessadas, composto pelos atos a realizar por ambos durante a investigação. A ser assinado pela instituição onde se realizará a investigação, Escola Afonso de Paiva, pelos orientadores de Trabalho de Projeto e pelo autor do mesmo.

O estudo foi efetuado ao abrigo do quadro do Protocolo institucional existente entre o IPCB e os Agrupamentos de Escola da região e do Distrito de Castelo Branco, contactando oficialmente o responsável do Agrupamento de Escolas que nos autorizou a realização do estudo.

Bogdan e Biklen (1994) propõem princípios éticos básicos a qualquer investigação, por exemplo: proteção da identidade de todos os sujeitos que colaboram no estudo de caráter investigatório; o respeito que deve ser dado a cada um dos intervenientes deste processo de modo a obtermos a sua cooperação ao longo da investigação; a negociação de autorização da realização do trabalho de investigação e os seus objetivos. Deve-se ter em conta que em qualquer tipo de investigação que envolva a participação da pessoa humana, deve assegurar a confidencialidade e o anonimato das informações prestadas, garantindo que os dados pessoais não sejam divulgados ou partilhados sem a sua expressa autorização. Além disso, os participantes no estudo exigem ser tratados com dignidade e respeito, de acordo com os princípios de beneficência e justiça.

(Vicente, 2020, pp.61-62)

Antes de iniciar a investigação, a investigadora teve uma reunião com o Diretor da Escola Afonso de Paiva, onde lhe foram explicados o objetivo do estudo, como seria aplicado, os materiais necessários, o uso dos termos de consentimento, a investigadora apresentou-lhe o estudo.

Na presente investigação foram utilizados todos os procedimentos legais e éticos acima referidos, antes da investigação, posteriormente à reunião com o Diretor, houve reunião com as professoras das turmas e a coordenadora do 1º CEB da Escola Afonso de Paiva, onde lhes foi explicado os processos do estudo, o que era necessário, o que se desenvolveria, também foi utilizado o email para o envio dos termos de consentimento e da estrutura da investigação tanto ao diretor quanto às professoras, para que as mesmas distribuíssem os termos de consentimento.

O termo de consentimento cumpre os requisitos acima referidos, anonimato, a confidencialidade, à privacidade, à participação e não participação (encontra-se referido na análise da observação que foi respeitado quando os alunos não queriam participar), assim como os restantes princípios acima já referidos. Os termos de consentimento são diferentes para cada turma, o do grupo experimental acrescentou-se a participação no PDIE, para além da dos testes, e no da turma de controlo só a participação nos testes.

Os procedimentos éticos da presente investigação foram cumpridos, as autorizações foram solicitadas com uma a duas semanas de antecedência, antes da aplicação do estudo na sua integridade, assim como no protocolo legal de formalização com a Escola.

Capítulo III - Análise e Tratamento de Dados

O Capítulo III realizar-se-á a análise descritiva e a análise descritiva estatística do conjunto de dados de natureza qualitativa e quantitativa obtidos pelas técnicas e instrumentos anteriormente descritos, nomeadamente, a análise da observação participante e não participante, das entrevistas às professoras titulares, nos momentos Pré e Pós-Aplicação do PDIE, *focus group*, e os testes, THIE e TSA. Os testes, THIE e TSA, dados de natureza quantitativa, analisar-se-ão com o auxílio de tabelas e gráficos.

1. Análise dos Resultados Obtidos de Natureza Qualitativa

No Capítulo anterior, foram abordadas as diversas técnicas utilizadas na presente investigação, neste subcapítulo constam os resultados obtidos de natureza qualitativa, assim como a sua análise, nomeadamente, da observação participante e não participante, das entrevistas e do *Focus Group*.

A análise e tratamento de dados permitirá identificar tendências, correlações e anomalias não visíveis, a credibilidade dos dados aumenta na presença das diversas técnicas de recolha de dados e das informações fundamentadas pela análise e tratamento dos dados, as hipóteses formuladas no início da investigação são testadas, e fornece melhoria contínua e ajustes nas futuras investigações.

1.1. Análise à Observação Participante

A análise e tratamento de dados da observação participante, reside em notas de campo registadas de acontecimentos que sucederam com o contato de alunos da amostra-investigador. Primeiramente, registar-se-ão os registos no documento e, posteriormente analisar-se-á os mesmos.

Uma vez que esta investigação é um estudo de caso, a investigadora optou por abordar alguns casos que suscitaram curiosidade na mesma, assim como provocaram relevância para o estudo. A investigadora identificará os alunos que identifica nos seus registos com letras, para preservar o anonimato, referido nos “Procedimentos Éticos e Legais”. É relevante identificar que algumas das observações estão presentes na análise das sessões do PDIE.

1.1.1. Grupo Experimental

A observação participante decorreu durante as sessões presenciais aplicadas, através da interação do investigador com a amostra, os alunos em estudo, onde foi possível constatar que, de um modo geral, a turma onde foi aplicada o estudo, é uma turma participativa, uma turma que presta atenção ao que lhe é explicado, permanecendo calada e atenta, coloca dúvidas pertinentes referentes ao tema a decorrer e exercícios expostos.

O grupo experimental revelou bastante interesse e curiosidade sobre as temáticas abordadas, fazendo com que o tempo pré-estabelecido para cada sessão fosse escasso para aplicar o conteúdo total das respetivas, embora o conteúdo tenha sido todo aplicado ocupando algum tempo dos intervalos ou aulas.

Como já referido no presente documento, cada sessão é composta por conto, atividades individuais e de grupo e ficha de avaliação, acompanhados de técnicas aplicadas pela investigadora, que permitiu uma coleta de dados mais precisa e completa referente à amostra de estudo.

Durante a observação participante, a investigadora conseguiu constatar que quatro alunos da turma, do sexo masculino, estavam muito regularmente dispostos a responder às questões colocadas, de forma correta e completa maior parte das vezes, durante as sessões, perguntas colocadas pela investigadora após o conto, nas atividades sobre a temática de cada sessão e na expressão da sua opinião, assim como a tirar dúvidas.

Estes quatro alunos são alunos que demonstram capacidades de conhecimento sobre o tema, através das respostas às perguntas sobre o conto, ou até mesmo aos exemplos de situações que referem, demonstrando-as nas sessões, enquanto outros alunos também apresentam boas capacidades, mas não demonstram nem expõem, era necessário fazer-lhes as perguntas diretamente.

Na altura da leitura do conto maior parte da turma se voluntariava para tal, assim como para a leitura de palavras no dicionário e para escrever no quadro, embora as respostas que alguns alunos que menos participavam davam eram sinónimos e/ou idênticas às que os alunos que já tinham respondido.

Havia um aluno, o aluno A, da amostra que se revelava bastante insistente na participação da leitura do conto e outras atividades, que queria constantemente participar sem dar a vez a outro, estando constantemente a referir o seu número de aluno, no entanto, houve uma situação que quando chegou à respetiva participação em atividade, queria desistir da participação por considerar o exercício bastante complicado, nomeadamente, na sessão 9, com a atividade de recontar o conto à turma, revelando a sua precipitação e falta de confiança em si próprio. Contudo, a investigadora percebeu que o mesmo era capaz e encorajou-o a participar, o aluno participou e foi o que teve a melhor prestação de todos na respetiva atividade, verificando-se, até mesmo pelo diálogo com a Professora, que é um aluno com capacidades e o apoio e motivação auxiliam (o ambiente e o papel de quem ensina), no entanto, na observação não participante, desenvolver-se-á que se distrai bastante, especialmente em trabalhos de grupo.

Uma nota a apontar revela-se num outro indivíduo da amostra, o aluno B, que não participava tanto e que apresentava comportamentos de impaciência e mau humor nos momentos de trabalho de grupo e atividades que não lhe interessavam, e na sessão 4 especialmente quando estava mais participativo e feliz, realizou-se uma atividade individual onde se imaginava como se sentiria se um aluno encontrasse o trabalho de casa rabiscado pelo irmão mais pequeno, na sua falta de concentração a brincar com o material escolar (era o único), a investigadora interveio e questionou-o se compreendeu o exercício e também se eventualmente precisava de ajuda, o aluno descreveu perante a atividade que numa reação normal o mesmo utilizaria a violência física na irmã, à qual a investigadora o questionou qual seria uma melhor forma diferente de abordar a situação, a atividade seguinte, à qual o aluno

respondeu que voltaria a fazer o mesmo, embora a investigadora e os colegas, em grupo, na atividade, lhe mostrassem que havia melhores formas de reagir não utilizando a violência, a sua opinião permaneceu, visto que referiu que é algo regular em ambiente familiar quando está com a sua irmã. Na sessão em que se notava que o aluno estava mais participativo e feliz, a investigadora ao comentar com a Professora, descobriu que era o seu aniversário, notando que as datas de acontecimentos impactam positivamente o quotidiano dos alunos. Apesar de o aluno participar nas atividades e concluí-las, nota-se falta de concentração, distraíndo-se facilmente com material escolar e a olhar para o trabalho do colega do lado, algo que se desenvolverá na análise da observação não participante.

Uma situação relevante de sugerir foi o facto de um aluno da amostra, o aluno C, ter lido mais que uma vez do que todos os alunos, aos quais os mesmos se juntaram em tumulto, para realçar a situação durante duas sessões, como forma de protesto e a rejeitar tal comportamento e “injustiça”, onde a investigadora interveio, mas só quando associou a situação ao que fora aprendido nas sessões é que a situação começou a ser compreendida, os contos e atividades ajudaram os alunos a compreender melhor as situações, que até mesmo eles partilhavam, na entrevista pós-aplicação, a Professora realça esse facto.

É relevante referir que havia um indivíduo da amostra, o aluno D, que necessitava de constante auxílio na realização de atividades, autoavaliação, era necessário alguém ao lado do mesmo para lhe explicar os exercícios minuciosamente e ajudasse, aos quais a investigadora e as Professoras auxiliaram, o indivíduo da amostra nas atividades em que era requisitado expressar situações onde já experienciaram emoções de felicidade, tristeza, raiva, medo, entre outras, afirmava que não sentia emoções como a tristeza, o medo, a raiva, emoções mais negativas, só sentia emoções positivas. O aluno D, é um aluno que se encontrava em estudo médico.

O aluno E, revelou-se um aluno que participava na altura da interpretação e leitura do conto, atividades em grupo, mas em atividades individuais e na autoavaliação encontrava-se distraído, a investigadora ia tirar-lhe dúvidas e reparava nesse aspeto, assim como quando era a altura de recolher as folhas das atividades realizadas e estava no início da atividade ou não tinha começado, fazendo perguntas sobre a mesma, também foi um dos dois alunos que em algumas questões da autoavaliação respondia “Não sei”.

No geral, os alunos do sexo feminino sabiam as respostas e apresentavam perspetivas diferentes das habituais e adequadas às situações, mas demoraram sessões a ter abertura para levantar o dedo no ar e responder, era necessário a investigadora aguardar por mais dedos no ar, respeitando a escolha dos alunos quando não se sentiam à vontade para responder, que nas sessões seguintes já começaram a responder, enquanto os quatro alunos do sexo masculino anteriormente mencionados desde a primeira sessão participavam constantemente sem constrangimentos.

Após algumas sessões, começou a notar-se que os alunos começaram a ficar mais agitados, já se encontravam à vontade, num ambiente que os mesmos conheciam, desde o início que mostraram interesse pelas sessões, aumentando gradualmente, no entanto, foi preciso algumas intervenções da Professora para se acalmarem, algo que os mesmos referiram no *Focus Group*.

No entanto, os alunos associavam as aprendizagens das sessões anteriores às restantes sessões, tanto no conto, quanto nas atividades quando participavam oralmente.

Os alunos são bastante expressivos, no que diz respeito às atividades a realizar, expressam logo a sua reação e emoções que teriam na respetiva situação, por exemplo, na sessão 3, a realização da atividade “Eu sou especial”, assim que a investigadora estava a acabar de ler o exercício sobre qual seria a reação de cada um, individualmente, ao chegarem de fim de semana e encontrarem o trabalho de matemática riscado pelo irmão mais novo, a turma começou logo a responder verbalmente, em tumulto, cada um a expressar a sua opinião, as suas emoções e a sua reação sobre o que faria, a turma expressa facilmente a sua reação às situações dos exercícios. Contudo, há alguns alunos que ficam reservados. É importante referir que no início das sessões a turma ainda não tinha tanta confiança para tal, a confiança e o à vontade foi-se ganhando ao longo das sessões, com o devido estabelecimento de limites.

1.1.2. Grupo de Controlo

A turma de controlo, 4º ano 1º CEB, é uma turma divergente da outra, uma turma mais agitada, havia alunos que não prestavam a devida atenção ao que era explicado sobre o preenchimento dos testes, e posteriormente à entrega dos testes para preenchimento, colocavam dúvidas constantes sobre informações anteriormente explicadas.

1.2. Análise à Observação Não Participante

1.2.1. Grupo Experimental

Observação nos trabalhos de grupo, nas atividades individuais, na altura da leitura do conto sem a intervenção da investigadora fazem parte da observação não participante.

Uma das primeiras observações iniciais foi na primeira sessão, onde a investigadora aplicou o PowerPoint para que cada um se apresentasse e mostrou dois vídeos sobre as emoções e os conceitos, a turma antes mesmo de aparecer a cara representativa de uma emoção, foram a única turma que só pela cor conseguiram identificar as respetivas emoções representadas nos vídeos, acertando todas.

Uma das observações nas atividades e exercícios é que os alunos realizam os mesmos associando a situações idênticas ao contexto do conto, das frases da atividade e escolar, por exemplo, conflitos por falta de comunicação e visão da perspetiva dos amigos e colegas.

Situações momentâneas, quotidianas que aconteceram recentemente (perto das sessões), e até mesmo situações que revoltam a turma são exemplos que os alunos expressam tanto na sessão quanto nas atividades.

Na altura do conto, a atenção dos alunos era máxima, tirando muito poucos alunos, cerca de quatro, os alunos prestavam atenção à leitura do conto, mas só quando eram alunos a ler. A investigadora realizou uma experiência e leu ela mesma o conto, o resultado não foi tão positivo quanto se fosse um aluno a ler, encontraram-se mais distraídos quando a investigadora leu.

O aluno B, em termos de observação não participante, nas autoavaliações apresenta uma postura de não aprendizagem, algumas das suas respostas baseiam-se em “Não sei”, assim

como o aluno E, que também utilizou o mesmo método nas autoavaliações. Contudo, nas atividades e exercícios, estes alunos não utilizaram o mesmo método, respondiam de forma adequada e concordavam com os colegas.

Os trabalhos de grupo, especialmente, com o aluno A, e outros alunos, cerca de seis alunos ao todo, quando se juntam com os seus pares não são nada produtivos em termos de trabalho, é necessário chamar a atenção, visto que se distraem na conversa e na brincadeira, afetando o trabalho e os restantes membros do grupo.

O aluno B em trabalhos de grupo revela mais a sua impaciência e desgosto pelos mesmos, isolando-se do grupo, não é aberto à partilha da opinião dos outros e também não sabe aceitar quando está “errado” ou o grupo não está a favor da sua opinião.

A prestação da Professora revelou-se adequada e eficaz, a Professora explicava as situações aos alunos com clareza, encontrava-se disponível para responder às suas dúvidas, quando os mesmos se encontravam mais agitados, a Professora intervinha pedindo que os alunos respeitassem o ambiente de aprendizagem e realizassem as atividades em voz baixa e/ou calados, conforme a atividade em questão. A mesma utilizava a comunicação e explicação, com um tom de voz normal e adequado (não levantava a voz), para fazer perceber os alunos das situações, e eles assim respeitavam.

Um exemplo da expressividade dos alunos revela-se nas cartas das emoções, uma atividade que consistiu em expressar situações onde já sentiram a emoção na carta retirada pelos mesmos, muitos dos alunos tiveram abertura para se expressar, por exemplo, um aluno expressou que sentiu tristeza quando os seus pais se divorciaram (aluno que frequenta um profissional psicólogo), outros quando os animais deles fugiram ou “viraram uma estrelinha”.

1.2.2. Grupo de Controlo

Observa-se um ambiente de sala de aula marcado pela dispersão de cerca de metade dos alunos, manifestando-se através de brincadeiras entre os mesmos e risos, dificultando o foco e a atenção nos testes aplicados.

Um aluno da amostra precisou de auxílio no preenchimento dos questionários, por necessidades especiais, ao qual a Professora auxiliou, visto que a investigadora estava a tirar dúvidas à turma.

Um aluno, por observação não participante, enquanto preenchia o THIE, através da audição, a investigadora pode constatar que o mesmo referiu que ia colocar tudo sempre, assim como no TSA, que se questionava quem é que ia colocar como amigo, e quem lhe tinha feito “mal”, não atribuiria boa pontuação.

Havia alunos que se encontravam concentrados nos testes que estavam a preencher e atentos às informações fornecidas.

1.3. Análise às Entrevistas

A análise das entrevistas está distribuída em entrevistas pré-aplicação, as entrevistas dadas às professoras titulares do 4º ano, do grupo experimental e da turma de controlo antes da aplicação do estudo, iniciando-se com consentimento prévio de autorização realizada presencialmente por gravação. Assim como a presença da entrevista à Professora titular da grupo experimental do 4º ano de escolaridade, também realizada por gravação autorizada.

Este subcapítulo vai constar na apresentação das mesmas, das questões realizadas, as que constam no guião e as realizadas espontaneamente, tendo em conta as respostas das professoras.

As questões que se encontram com os números, 1, 2, 3, 4, 5, 6 e 7 fazem parte da estrutura utilizada como guia, as restantes representadas com o número 8, e letras são as que fizeram parte da outra parte da semiestruturação.

1.3.1. Fase Pré-Aplicação do PDIE

A entrevista pré-aplicação do PDIE, realizada às professoras da grupo experimental e da turma de controlo, permitiu compreender qual era a opinião profissional das Professoras relativamente à educação das emoções para o desenvolvimento da criança e em contexto escolar no seu aproveitamento e aprendizagem. Também auxiliou na perceção da importância de habilidades sociais desenvolvidas, comunicação e relações entre as crianças na resolução de conflitos, finalizando com qual seria o impacto/importância de a IE estar inserida no currículo educativo do aluno, na visão das Professoras (Apêndice 3).

É possível concluir que ambas as professoras atribuem um significado relevante e de extrema importância às habilidades emocionais e sociais da IE, tanto a nível escolar, quanto a nível pessoal e futuramente a nível profissional. A PTE destaca que as limitações emocionais impactam negativamente a aprendizagem, enquanto a PTC remete mais para a resolução de conflitos, que é uma problemática na turma, não percebem o porquê e como não há a presença de habilidades emocionais e sociais, a sua reação é conflitos e “amuar”.

A interligação do pensamento positivo com o conhecimento das suas emoções por parte da criança gerou uma opinião diferente, a PTE acredita que há uma ligação pequena, mas que considera que não é relevante, que ambas se destacam por si próprias, não dependendo uma da outra. Já a PTC reforça que o pensamento positivo seria facilitador para a criança no desenvolvimento e resolução de atividades, ao focar-se no pensamento negativo, a criança não é capaz de avançar, fica estagnada a pensar que não consegue, mas se tivesse um pensamento positivo já teria um resultado bem melhor.

A IE é acreditada pelas duas professoras como sendo uma influência no desempenho escolar do aluno, se um aluno souber gerir as suas emoções, mais facilmente desempenha bem o que tem a realizar, caso contrário será um processo complicado que gera frustração, visualizando os exercícios escolares como se fossem obstáculos impossíveis.

Ambas as professoras destacaram que o desenvolvimento de habilidades sociais nos alunos resolve bastantes problemas causados pela falta das mesmas, nomeadamente, os conflitos, que, segundo a PTC, os conflitos geram os grupos, que são formados com o que cada aluno se identifica, mas não em valores, e sim em termos de emoções e sentimentos que não sabem gerir.

A educação das emoções no currículo é uma mais valia para as professoras, a PTC destaca a empatia, o gosto por si próprios, que geram facilidade em lidar com as dificuldades quotidianas, caso contrário será muito mais complicado. Já a PTE concorda, mas afirma que seria uma grande reestruturação.

Os processos de comunicação e relações sociais, não são o forte dos alunos, segundo a PTC, os seus alunos selecionam a força física e a agressividade física e verbal, como forma de resolverem os seus problemas, “são muito individualistas”. A PTE explica que os alunos dela também percebem as coisas ao contrário, e em vez de comunicarem ficam logo aborrecido, no entanto, recorrem à Professora, a mesma aconselha-os a falarem um pouco antes de intervir na situação, e passado pouco tempo, a situação resolve-se entre eles.

A existência de um programa/projeto para desenvolver a IE é favorável para as duas professoras, mais uma vez pela resolução de conflitos, e também pelo desempenho escolar, as professoras perdem muito tempo de aula a resolver conflitos emocionais e sociais que seriam facilmente evitáveis se houvesse um programa/projeto deste cariz. A PTC destaca um exemplo de uma aluna que não sabe gerir o facto de não saber gerir a emoção de ter um rendimento e desempenho escolar superior à turma, então gere um sentimento de rejeição da turma.

É possível identificar que as professoras desenvolvem muito trabalho de resolução de conflitos, por falta de comunicação, empatia, aprender a ver a perspetiva do outro, falta de habilidades socio emocionais e IE.

1.3.1.1. *Professora do Grupo Experimental*

2. Qual a sua opinião sobre educar e/ou desenvolver as emoções no contexto escolar? – Então eu acho que há as emoções, ou melhor, o trabalhar as emoções, é fundamental em termos educativos no contexto escolar, porque se uma se uma criança tem alguma limitação em termos emocionais vai condicionar toda a aprendizagem e por mais estratégias que nós tentamos arranjar, elas não vão resultar. Portanto, eu sou da opinião que primeiro deve-se trabalhar sempre, quando alguma problemática a nível emocional trabalhará-la para depois, posteriormente, Ir trabalhar ao nível da aprendizagem.

3. O que considera sobre o conhecimento das emoções por parte da criança afeta em termos do desenvolvimento do pensamento positivo da mesma? – Na minha opinião, claro que quem tem alguma inteligência emocional, tem mais facilidade, se calhar em lidar com as suas emoções e tentar ir mais num sentido mais positivo. No entanto, eu acho que uma pessoa pode ter, ou seja, eu acho que as duas não estão obrigatoriamente interligadas, porque eu acho que uma pessoa pode conhecer-se e conhecer suas emoções e depois não ter uma atitude positiva perante elas, é uma escolha.

4. Considera que a Inteligência Emocional influencia o desempenho escolar dos alunos? Se sim, de que forma? – Sim claramente, porque por vezes basta uma limitação, por exemplo, a nível de quando alguém não consegue resolver alguma coisa, cria automaticamente uma frustração e um entrave a avançar na aprendizagem é como se fosse um obstáculo.

5. Identifique a importância do desenvolvimento das habilidades sociais no contexto escolar? (A investigadora explicou à professora as habilidades da IE.) – É fundamental existirem habilidades sociais, no sentido de se aprenderem a relacionar-se

com os outros, a trabalhar muitas vezes em equipa. E a saber estar, saber expor a sua opinião perante o perante os colegas, e também perante a professora, assim como no recreio.

6. **Qual a importância da educação das emoções no currículo?** – Sim, eu acho que era fundamental, tinha de haver uma grande reestruturação aqui a nível do ensino, mas na minha opinião era fundamental.

7. **A importância de desenvolver os processos de comunicação e relações sociais dos alunos para a resolução de problemas?** – Sim, muitas das vezes eu falo muito com os meus alunos que eles criam problemas entre eles desnecessários por falta de comunicação, ou seja, às vezes de uma coisa, do nada, percebem tudo ao contrário, distorcem a situação e aquilo é de muito fácil resolução. Muitas das vezes vêm ter comigo para tentar resolver, mas eu digo imediatamente, já conversaram entre vocês? Eles às vezes conversam um bocadinho, 5 a 10 minutos, vão lá fora, conversam, quando vem eles voltam, nem sei o que é que se passou, já está tudo resolvido. Portanto, está sempre aqui a nível da comunicação, acho que os grandes problemas passam sobretudo por dificuldades comunicativas entre eles e mesmo entre as pessoas.

8. **Explique se seria importante a existência de um programa e/ou projeto para desenvolver a Inteligência Emocional na escola? Em que aspetos?** – Sim, nós passamos muito tempo a resolver questões a nível comportamental que muitas das vezes passam por esta parte emocional. E se houvesse um momento específico para eles trabalharem e desenvolverem as suas competências nesta área, eu acho que depois era uma mais valia para a transmissão de outros conhecimentos e de outros conteúdos.

1.3.1.2. *Professora do Grupo de Controlo*

1. **Qual a sua opinião sobre educar e/ou desenvolver as emoções no contexto escolar?** – “É fundamental, porque eles não sabem gerir conflitos, e ao não saber gerir conflitos geram um conflito ainda maior e nós perdemos muito tempo a fazer isso no início das aulas e não é uma aula, quase que isso se repete. Não sabem gerir conflitos, não sabem lidar uns com os outros.

a. **Então considera que isso afeta a aprendizagem e o desenvolvimento escolar?** – Afeta Até mesmo individualmente, eles próprios não sabem gerir o seu próprio conflito, é uma questão, eles não sabem se gerir a emoção, por isso, muitas vezes há o amuo e não sabem por bem porquê.

2. **O que considera sobre o conhecimento das emoções por parte da criança afeta em termos do desenvolvimento do pensamento positivo da mesma?** - Facilitava muito, porque nós damos um reforço positivo àquela criança que tem mais dificuldade, exatamente para elevar-lhe o ânimo, como diz a palavra o reforço positivo. Mesmo fazê-la saber que ela consegue alcançar e tem de gerir aquele mau estar que está a sentir entre a ter não conseguir realizar a tarefa, mas consegue a sua forma. E se ela tivesse o conhecimento do que era a emoção que lhe estava a transmitir esse mau estar, provavelmente já não estava com esse mau estar, não era necessário estar sempre a dar esse esforço positivo.

3. **Considera que a Inteligência Emocional influencia o desempenho escolar dos alunos? Se sim, de que forma?** – Sim, porque criança não se sente bem e quando nós não nos sentimos bem, dificilmente vamos desempenhar bem aquilo que temos para fazer de imediato.

Portanto, se soubermos gerir a nós, saber canalizar as emoções, claramente nós ali poupamos muito tempo a saber gerir a emoção.

a. **É como se fosse uma barreira e a criança simplesmente não consegue sair?** – Sim.

4. **Identifique a importância do desenvolvimento das habilidades sociais no contexto escolar?** (A investigadora explicou à professora as habilidades da IE.) - Claramente porque eles, à partida, não sabem, ou gostam ou não gostam, e depois não sabem gerir, não têm meio termo. E depois não sabem gerir ou não gostam, e depois criam-se esses grupos, os grupinhos e os grupelhos, que muitas vezes vai dar o quê, conflito. E então seria ótimo fazer uma gestão direcionada para as emoções. Da forma que eles estão socialmente, às vezes não conseguem gerir, então, juntam-se todos em grupo, exatamente aqueles que se identificam e criam os conflitos exatamente a partir daí.

5. **Qual a importância da educação das emoções no currículo?** - Há bastante logo por aí, se se não há empatia, eles não sabem gerir as emoções, dificilmente eles vão ter um relacionamento correto e, portanto, eles têm de se aceitar tal qual são, e a partir do momento em que eles tenham um conhecimento do que é a gestão da emoção, penso que seria muito mais fácil para qualquer um deles.

6. **A importância de desenvolver os processos de comunicação e relações sociais dos alunos para a resolução de problemas?** - Há muita falta de comunicação, porque há muita agressividade. Eles resolvem tudo primeiro pela agressividade e há pouco diálogo, e o pouco que há muitas vezes não é o próprio, nem o adequado. Portanto, logo aí eles estão muito ligados a trabalhar, nem chamo trabalhar, são muito individualistas e não conseguem gerir isso em termos de dinâmica social.

7. **Explique se seria importante a existência de um programa e/ou projeto para desenvolver a Inteligência Emocional na escola? Em que aspetos?** - Exato isso na gestão de conflito, saberem gerir a emoção por mais negativa, porque há sempre aquele que eleva. Eu tenho uma aluna que é a melhor de tudo em tudo e não consegue exatamente gerir essa emoção que ela sente em demasia perante os outros, ou seja, o que é que ela faz, provoca nos outros uma rejeição, porque ela é a melhor em tudo, ou seja, ela não sabe gerir.

1.3.2. Fase Pós-Aplicação do PDIE

A entrevista pós-aplicação proporcionou a avaliação do PDIE, sua aplicação e seus resultados por parte da docente do grupo experimental, recolhendo feedback da Professora, identificação de limitações, vantagens, melhorias futuras, garantindo a qualidade e relevância da investigação, assim como as entrevistas de pré-aplicação.

O resultado da entrevista no momento Pós-Aplicação gera-se um resultado positivo, a PTE iniciou a entrevista a referir que não tinha noção de que seria algo tão dinâmico e diversificado, quanto estava à espera, atuando em diversos níveis de aprendizagem, interdisciplinaridade, assim como da adesão, verificada na motivação do grupo experimental.

O impacto do PDIE foi positivo com resultados positivos, nomeadamente, a nível de resolução de conflitos, um problema identificado por ambas as professoras nas entrevistas do momento Pré-Aplicação, a Professora até identificou a situação de um aluno que apresentou dificuldade em se adaptar na turma. Posteriormente à aplicação do PDIE, verificou que os alunos utilizavam uma linguagem diferente da que antes era utilizada, procurando uma solução

para o problema, antes de gerar conflito instantâneo, fornecendo novas ferramentas à Professora.

As sessões foram bem-sucedidas com feedback positivo da Professora que as caracterizou como diversificadas, dinâmicas e cativantes. As mesmas geraram uma nova metodologia de resolução mental e procura de soluções ativa, esperando que os mesmos também possam utilizar estas ferramentas no seu quotidiano futuro.

O aspeto que a Professora alteraria nas sessões seria simplificar as autoavaliações e/ou fazer sessões com mais tempo.

De acordo com a PTE, o trabalho da IE nos alunos reflete-se no seu desempenho escolar, visto que se as emoções não estiverem bem trabalhadas, geram um bloqueio na aprendizagem, prejudicando o processo e desenvolvimento escolar do aluno, devendo desenvolver a IE desde pequeninos, a partir de uma idade adequada para tal.

A última questão que gerou curiosidade à investigadora foi se o desenvolvimento da IE poderia gerar impacto positivo nos resultados escolares (rendimento escolar), ao qual a Professora afirmou que possivelmente sim, mas que não se pode responder concretamente a isso, visto que os alunos ao longo do ano já apresentam a sua evolução com os conteúdos e lições da Professora.

1.3.2.1. Professora do Grupo Experimental

2. Quais eram as expectativas iniciais do PDIE? - Eu não tinha noção do que íamos fazer em concreto, que eram atividades práticas muito relacionadas, claro relacionadas com as emoções, mas depois vêm aqui trabalhar, portanto, também outras áreas, não é? Há sempre aqui, por exemplo, a nível da interpretação do texto, há sempre aqui, portanto, a interdisciplinaridade. E isso, nesse sentido, superou as minhas expectativas, porque para já, foram atividades muito diversificadas, muito dinâmicas, em que se viu, portanto, depois também a motivação do grupo para a realização das mesmas.

3. Notou algumas diferenças comportamentais nos alunos após a implementação do PDIE? Se sim, quais? Positivas ou negativas? - Sim notei, situações, às vezes de conflito entre eles, quer era algo que eu já vinha a explorar, porque a turma desde o início que tem algumas dificuldades, sobretudo a nível da inclusão, nomeadamente este ano recebemos uma aluna nova no grupo, e foi muito difícil ela incluir-se porque, portanto, o grupo já vem desde muito pequenino, muito juntos e já se conhecem bastante, e depois estamos a falar de uma aluna com algumas características diferentes que veio para o grupo. Então houve muita dificuldade em ela ser recebida, ser acolhida e eu andei aqui durante alguns alguns tempos, inicialmente a tentar desconstruir isso tudo, e acho que nesse aspeto foi positivo. Depois, o facto deste programa aparecer vem-me ainda ajudar e dar-me mais ferramentas, porque eu notei depois, quando havia alguma situação, não só com esta aluna em particular, mas de conflito entre eles, eu notei a nível da linguagem, que é como é que nós podemos fazer aqui? Como é que podemos agir?. E eu notei que eles já tinham alguns conceitos adquiridos e que depois me respondiam de uma forma que vinha do programa que não estava lá anteriormente, aa sessões.

4. Considera que os métodos, instrumentos e conteúdo utilizados foram adequados? - Sim, sem dúvida, foram bastante pertinentes, foi tudo muito bem

selecionado, e, como eu disse inicialmente, foi muito diversificado, não foram sessões monótonas, antes pelo contrário, havia sempre algo diferente e que cativava a atenção do grupo.

5. Considera que o programa foi eficaz? Se sim, em que aspetos? – Sim, a nível da IE, deles estruturarem melhor as ideias deles a nível mental, de como é que devem agir perante determinada situação, e eu espero que futuramente que eles depois consigam aplicar isto no quotidiano deles.

6. O programa atendeu às suas expectativas? De que forma sim ou não? (Porquê ou porque não?) – O programa superou as minhas expectativas, porque, como eu já disse, nesta forma de eles conseguirem depois na ação uns com os outros, saberem agir de forma diferente, aplicando algumas das coisas que aprenderam no programa.

7. O que faria de diferente no programa aplicado? - Eu aqui faria diferente a nível depois daquela avaliação dos questionários, fazer algo mais simples, porque notei que às vezes havia alguma dificuldade em eles conseguirem perceber o que é que haviam de responder, ou o que é que era pedido na pergunta se uma linguagem mais simples e se calhar um questionário mais curto, que às vezes também depois derivado o nosso tempo limite, como era necessário algum tempo para que a sessão se desenvolvesse, depois, noto que ali que na avaliação, que se calhar era tudo um bocadinho mais à pressa e que podia, era necessário, se calhar, explorar melhor o aumentar aqui o período da sessão, para depois conseguirmos fazer a avaliação com calma, porque notei que a avaliação que podia ser mais explorada

8. Considera importante haver programas de desenvolvimento da IE como este no currículo escolar do aluno? Porquê? – Sim, eu acho fundamental, aliás, na minha opinião, haver emoções que não estiverem bem trabalhadas, depois, há um bloqueio para aprendizagem e, portanto, trabalhando uma coisa, conseguimos depois sucesso em várias outras áreas. E, portanto, na minha opinião, eu sou uma grande defensora de trabalhar a nível das emoções, e claro que desde pequeninos, melhor ainda não é?

9. Notou alguma diferença, o PDIE teve algum impacto nos resultados escolares? - Nas fichas de avaliação, por exemplo, eu aí não posso comparar, a turma foi evoluindo sempre positivamente. E noto que sim, que efetivamente que houve uma melhoria ao longo do ano. Agora não posso ser relacionar diretamente com o programa, e claro que depois há vários fatores, mas, por exemplo, a nível da interpretação da exposição, da leitura, claro que isso foi tudo trabalhado ao nível das sessões. Portanto, claro que havendo este trabalho que é normal que depois haja influência no resto sim, agora não posso é afirmar ao pormenor.

1.4. Análise aos Resultados do *Focus Group*

Os resultados do *Focus Group* com os alunos do Grupo Experimental resultaram em:

- ❖ “Boas, divertidas, gostei muito”;
- ❖ “Ótima, devíamos ter feito menos barulho, muito bom”;
- ❖ “Divertidas, aprendemos, é muito importante controlar as emoções”;
- ❖ “Fixes, ajudou a conviver uns com os outros, foi bom sentirmos emoções”;
- ❖ “Gostei das atividades”;
- ❖ “As sessões deviam ser mais, inclusive os contos”;
- ❖ “Não gostei dos trabalhos de grupo”;

- ❖ “Fazer as coisas diferentes, não viemos muito tempo para a rua”;
- ❖ “Super boas, importantes para os sentimentos”;
- ❖ “Muito boas, mas a autoavaliação devia ser menor porque nos ocupou intervalos”;
- ❖ “Muito fixe, mas devíamos ter feito menos barulho”;
- ❖ “Não gosto dos grupos, muitas fichas por preencher”;
- ❖ “Gostei dos trabalhos de grupo”;
- ❖ “Gostei de tudo”;
- ❖ “Interessante e importante, para perceber como funcionam as emoções e como as podemos controlar”;
- ❖ “Projeto importante, brincadeiras novas”;
- ❖ “Algumas foram uma seca e convencionais”;
- ❖ “Gostei dos trabalhos de grupo e do Projeto”;
- ❖ “Não gostei dos trabalhos de grupo”.

Os resultados obtidos vieram de encontro à observação participante, não participante e análise das atividades e exercícios das sessões, os alunos que não gostaram dos trabalhos de grupo foi o aluno B (observação participante), outro aluno que prefere trabalhar individualmente e o referiu num dos exercícios da autoavaliação, e o restante aluno por ter sido colocado num grupo onde não apreciava os colegas de grupo, no que se refere a realizar trabalhos de grupo.

1.5. Análise às Atividades do Programa de Desenvolvimento da Inteligência Emocional

O PDIE é o Programa que foi aplicado neste estudo, no período de 4 meses, com início no dia 1 de fevereiro de 2024, e fim no dia 3 de maio de 2024, 1 a 2 sessões por semana, exceto quando se colocavam imprevistos de atividades curriculares dos alunos, alterando-se as datas. As sessões eram realizadas em dias aleatórios da semana sem os alunos saberem, pré-marcados pela professora e pela investigadora. Este é composto por 14 sessões, onde a primeira e a última são referentes à aplicação dos dois testes, Teste Sociométrico de Amizade e o Questionário de Habilidades Emocionais, e as restantes sessões alusivas aos conteúdos de IE divididos em 6 blocos com diferentes objetivos cada um, onde cada bloco é constituído por 2 sessões, e cada sessão constituída por um conto, atividades e uma ficha de autoavaliação. É importante realçar que a leitura dos contos foi feita pelos alunos, exceto um dos contos, e que após cada conto eram realizadas perguntas e/ou expressão das suas opiniões sobre a interpretação de cada conto. Não obstante que todas as autoavaliações têm questões alusivas ao conto e questões alusivas à(s) atividade(s) de cada sessão.

❖ **Bloco 1 – Autoconhecimento:**

Objetivos:

- ❖ Primeiro contato com o mundo emocional;
- ❖ Auto valorização como ser único e diferente dos outros.

A. Sessão 1 – realizada no dia 5 de fevereiro de 2024, participaram 23 alunos, um dos alunos faltou.

Estrutura e Composição:

Conto: “A árvore das emoções” – este conto aborda as emoções de uma árvore, metaforicamente ligado às primeiras emoções experienciadas por um ser humano, “felicidade”, “medo”, “dor”, através das situações que surgiam no quotidiano da árvore que reconhecia o seu valor e dadas as circunstâncias e pessoas/animais nessas situações, tem o poder de escolha de ter um fim digno à valorização que se atribuía a si própria, com o auxílio de um soldado.

Após a leitura do conto, a análise retirada do mesmo pelos alunos foi “nem tudo é o que parece”, “devemos respeitar e ajudar os outros e a nós próprios”, os alunos focaram-se mais na interpretação da ajuda do soldado à árvore, a importância de sermos ajudados e no facto do que aconteceu à árvore, que parecia uma coisa negativa, mas revelou-se positiva, tanto que com as emoções que a árvore começou a mostrar “dor”, “medo”, um dos alunos referiu que a árvore tinha depressão.

Após a expressão da sua opinião e interpretação do conto a investigadora teve a explicar a importância da auto valorização, do autoconhecimento, com exemplos do conto e da vida quotidiana dos alunos, onde um dos alunos questionou o que era o autoconhecimento, primeiro foi questionado à turma onde alguns alunos souberam responder, superficialmente, e de seguida a investigadora explicou que o autoconhecimento era um processo de se conhecer a si próprio, as nossas emoções, sentimentos, pensamentos, os nossos valores, características pessoais, pontos fortes e fracos, que nos permite ter maior facilidade de conhecer e alcançar os objetivos e metas, bem como necessidades e maneiras de reagir as diversas situações, com o uso de exemplos da turma, através do diálogo com os alunos, onde, posteriormente, os mesmos deram alguns exemplos dos próprios.

Atividade:

❖ **“Assim sou eu, assim és tu”:** esta atividade foi a única da sessão 1, na presente atividade, com o auxílio de lápis ou esferográfica e folha de papel, num primeiro momento, os alunos escreveram cinco características de si próprios, tanto físicas, quanto interiores, os adjetivos mais utilizados para a auto descrição foram:

Tabela 6. Características Atribuídas pelos alunos a si Próprios na atividade, da Sessão 1

Caraterísticas do Sexo Feminino		Caraterísticas do Sexo Masculino	
Chata	1	Aventureiro	1
Ansiosa	1	Generoso	1
Faladora	2	Conversador	1
Resistente	1	Engraçado	5
Engraçada	3	Divertido	3
Acolhedora	1	Chatinho	1
Amiga	2	Bonito	4
Observadora	1	Confiante	4
Brincalhona	1	Maluco	1
Envergonhada	1	Alegre	3
Divertida	7	Brincalhão	4

Confiante	1	Baixo	1
Bonita	6	Simpático	2
Organizada	1	Divertido	3
Esquisita	1	Invejoso	1
Calada	1	Inteligente	3
Triste	1	Forte	1
Feliz	3	Esforçado	1
Elegante	1	Feliz	2
Tímida	3	Rápido	2
Corajosa	1	Alto	1
Conversadora	1	Corajoso	1
Amigável	1	Desportista	3
Fofa	1	Falador	1
Linda	2	Atrevido	1
Simpática	1	Amigo	1
Histórica	1	Histérico	1
Inteligente	2	Fixe	1
Fofoqueira	1	Driblador	1
Rápida	1	Gentil	1
Teimosa	1	Sarcástico	1
Imitadora	1	Curioso	1
Estranha	1	Aborrecido	1
Dada	1	Remexido	1

A análise da tabela 6 permite identificar que os alunos usaram maioritariamente características positivas para se autodescrever, a mais frequente foi “divertida”, “bonita”, “engraçada”, “feliz”, “inteligente” e “linda” para os alunos do sexo feminino, e “engraçado”, “bonito”, “confiante”, “brincalhão”, “inteligente”, “alegre”, “divertido”, “desportista”, “feliz”, “rápido”, “simpático”, foram as características positivas que os alunos do sexo masculino mais utilizaram para se descrever, destacadas a verde na tabela 6. No entanto, foram utilizadas dez características negativas na auto descrição, seis pelo sexo feminino e quatro pelo sexo masculino, tais como, “chata”, “ansiosa”, “esquisita”, “triste”, “histórica” e “estranha”, e “chatinho”, “invejoso”, “histérico” e “aborrecido”, respetivamente, destacadas a amarelo na tabela 6.

A investigadora destacou ainda características ambíguas, destacadas a azul na tabela 6, assim como, “faladora”, “envergonhada”, “calada”, “tímida”, “fofoqueira”, “teimosa” e “imitadora”, características utilizadas pelo sexo feminino que podem ter dois sentidos no seu significado. Por fim, as características ambíguas dos alunos do sexo masculino são “conversador”, “maluco”, “falador”, “atrevido”, “sarcástico”, “remexido”. Não obstante de que os alunos do sexo masculino foram os únicos que destacaram características físicas, no entanto foram só dois, “baixo” e “alto”. É de destacar que as características “driblador” e “desportista”

vieram de alunos do sexo masculino que praticam desportos, nomeadamente futebol, algo que referiam regularmente.

Neste exercício é importante destacar que um dos alunos descreveu-se maioritariamente com características negativas, no entanto, quando lhe era explicado o exercício, aquando das suas dúvidas, o aluno referia que nunca errava, que não se sentia triste, estava sempre feliz, todas as emoções negativas o mesmo referia que não apresentava, a investigadora, através da observação participante e não participante percebia que as características utilizadas para se descrever, pelo aluno, foram adjetivos utilizados pelos seus colegas.

O resto da atividade baseou-se em recolher as folhas e distribuí-las aleatoriamente pela turma, onde quem as recebeu, pelas características desenhou a pessoa que considerava que era pelas características referidas, quando acabaram, cada aluno foi à frente da turma e tentou adivinhar quem era pelas características descritas na folha, explicando como é a pessoa que calhou e porque a desenhou daquela forma, ao qual 9 acertaram na descrição e os restantes 14 alunos, erraram. Quando alguém errava a pessoa descrita, a turma tinha a oportunidade de dar pistas e ajudar, caso o aluno que estivesse a adivinhar quisesse. Para terminar a atividade, durante o processo de adivinhar quem era a pessoa descrita em cada folha, foram referidas algumas formas de melhorar algumas das características negativas identificadas, não todas, porque o tempo da sessão já estava no fim e faltava preencher a autoavaliação.

Autoavaliação: Na ficha de autoavaliação iniciando pela avaliação do que cada aluno aprendeu e na avaliação da sua opinião sobre a respetiva sessão os resultados foram:

Tabela 7. Autoavaliação da Sessão 1

O que aprendeste hoje?		Expressa a tua opinião sobre esta sessão	
Muito Pouco	0	Muito Chata/o	0
Pouco	0	Chata/o	0
Bastante	13	Divertida/o	7
Muito	10	Muito Divertida/o	16

Pela na análise da tabela 7, é possível concluir que maior parte dos alunos, 13, aprendeu bastante na respetiva sessão, e os restantes 10 aprenderam muito. Contudo, 7 alunos consideraram esta sessão divertida e os restantes 16 muito divertida.

A autoavaliação também é composta por uma parte escrita, no caso da respetiva sessão as perguntas eram:

❖ **“O que aprendeste com o conto de hoje”:** à qual as respostas mais frequentes foram, “Aprendi que se pode ter várias emoções ao mesmo tempo”, “Este conto ensinou-me que deves saber como te sentes”, “Hoje aprendi, com este conto, foi que existem várias emoções”, “Aprendi que podemos confiar em nós próprios”, “Devemos ajudar as pessoas e nem tudo é o que parece”, “Que devemos respeitar as pessoas e as suas emoções”, “Que temos que nos sempre respeitar se queremos ser respeitados”, “Aprendi que as emoções vêm de nós e não dos outros”, e uma resposta diferente de todas as outras, “Eu aprendi hoje que eu sou bonita e linda”, analisando as mesmas é possível concluir que as conclusões tiradas do conto pelos alunos foram à base de aprender que existem mais emoções, que as

sentimos, que nos devemos respeitar a nós próprios e aos outros, assim como as respetivas emoções, tirando dois alunos que associaram a interpretação da árvore.

❖ **“Conhecias todas as emoções que surgiram no conto?”**: 15 dos alunos responderam que sim, e os restantes 8 responderam que não, sendo que 2 desses 8 disseram algumas, as emoções mais destacadas foram a “dor”, “tristeza”, “medo”, “zanga”, “confiança”, “felicidade”, “desespero”, referindo que a “felicidade” foi destacada muito pouco.

Tabela 8. Respostas à questão de resposta extensa nº2 da Autoavaliação

Sim	Não	Total
15	8	23

❖ **“Aprendeste algo novo com esta atividade?”**: as respostas basearam-se em “Sim, porque não sabia reconhecer as pessoas pelos sentimentos”, “Sim, aprendi que podemos confiar em nós próprios”, “Aprendi o que significa autoconhecimento”, “Sim, porque devemos saber as nossas características”, “Aprendi que todos nos conhecemos até melhor do que sabemos”, “Sim, aprender a respeitar os outros”, “Aprendi a respeitar toda a gente como é”, “Sim, que há mais emoções que eu pensava”, duas pessoas responderam “mais ou menos”, e “sim, mas não sei explicar muito bem”, e uma disse que “Não”, as restante responderam “Sim”.

❖ **“Descreve duas características pessoais (psicológicas)”**: estas características advêm muito das que foram realizadas na atividade, outras referidas são “bonita”, “faladora”, “Driblador, porque finto qualquer um e histérico, porque quando o Benfica marca eu quase acordo o prédio inteiro”, “feliz”, “nadadora”, “triste”, “medroso”, “alegre”, “divertido”, “carinhoso”, “acolhedora”, “atleta”, alguns dos alunos colocaram características físicas, no entanto o resto referiu à volta do descrito.

B. Sessão 2 – realizada no dia 20 de fevereiro de 2024, participaram 24 alunos, a amostra completa.

Estrutura e Composição:

Conto: “Assembleia na Carpintaria” – a auto valorização e unicidade de cada um, bem como a vantagem na diferença são os pontos da aprendizagem deste conto através da analogia onde se reuniram em assembleia as diversas ferramentas de uma carpintaria para discutir as diferenças de forma negativa, inicialmente, apercebendo-se gradualmente que a diferença é uma vantagem para alcançarem objetivos mais rápido e irem mais longe, realçando no final do conto que todos têm defeitos, mas que o carpinteiro trabalhava com as qualidades, enaltecendo-as através do uso das mesmas e assim tirar um resultado positivo. As ferramentas acabaram por se aperceber do seu valor único, que se encontrava em concentrarem-se no positivo e qualidades de alguém, em vez de destacarem constantemente os defeitos criando um mau ambiente e promovendo a não produtividade. Após a leitura do respetivo conto, os alunos expressaram a sua opinião relativa à interpretação do conto e à sua realidade, onde foram escritas no quadro pelos mesmos, “Toda a gente tem qualidades escondidas”, “Toda a gente é importante. Ninguém deve ser descartado em grupo, mesmo que erre”, “Toda a gente tem qualidades e defeitos”, “Cada pessoa faz as coisas de forma diferente”, “Não é por uma pessoa

ter mais dificuldades que deve ser descartada de um grupo - equidade”, “Diversidade”. Através do debate pós conto, é possível constatar que a turma foi de encontro ao que era pretendido na interpretação.

Atividade:

❖ **“Eu sou único e especial”:** A presente atividade consistia em autodescobrir-se e valorizar-se como ser único e diferente dos outros, destacando o que realça isso. Foi distribuída uma folha a cada um com uma moldura, e explicado que se devem desenhar a si próprios, na moldura. O resultado dos desenhos foi alguns a marcar golo no futebol e a defender, outros com flores ao ar livre, um com a sua alcunha, um a jogar raquetes, outros com habilidades em desenhar e ser criativo, e na escola a fazer teste e exercícios, também um na praia, e o restante um retrato simples físico de si. Os retratos consistiam na cor da camisola do clube de futebol, na cor do cabelo, na presença de óculos ou não, maquilhagem, cor dos olhos, cor dos lábios, flores e cães a representar o ar livre, na praia com toalha, a brincar com raquetes ao ar livre representado pelo sol e flores, todos estes detalhes caracterizavam o que cada aluno se destacava pelo que gostava mais de fazer e era bom a fazê-lo, assim como as ferramentas na carpintaria. Após a realização da atividade cada aluno falou sobre as suas características que o tornavam mais especial, como representado na moldura, e foi abordado o tema das diferenças entre as pessoas e em como se deve aceitar as mesmas e enaltecer as suas qualidades, tanto nas crianças como nos adultos, em ambiente familiar, escolar, laboral, social. Também foi questionada a opinião dos mesmos se todos fossemos iguais aos quais os mesmos responderam “Que não tinha graça/piada nenhuma”, destacando a importância de gostar de si próprio pelo que são e não pelo que fazem. A última parte da atividade consistia em referir uma qualidade ou o que gosta da pessoa que tem ao seu lado, todos o fizeram, apesar de quando era rapaz e rapariga havia uma certa dificuldade em fazê-lo, havia vergonha por parte dos rapazes em dizer uma qualidade das raparigas, devido aos seus “amigos” rapazes que faziam troça, no entanto foi dito na mesma, “simpática”, “alta”, “baixo”, “divertida”, “faladora”, “fofoqueira”, uma semelhança às características referidas na sessão anterior.

Autoavaliação: Na ficha de autoavaliação inicia-se pela avaliação em escala:

Tabela 9. Autoavaliação da Sessão 2

O que aprendeste hoje?		Expressa a tua opinião sobre esta sessão	
Muito Pouco	0	Muito Chata/o	0
Pouco	0	Chata/o	0
Bastante	11	Divertida/o	4
Muito	13	Muito Divertida/o	20

A análise da tabela permite concluir que esta sessão teve bastante aprendizagem por parte de 11 alunos, e os restantes 13 aprenderam muito, contudo, maior parte da amostra, 20, consideraram muito divertida, e 4 divertida.

❖ **“O que aprendeste com o conto de hoje?”:** Os alunos da amostra vão de encontro ao aprendido do conto especificado nos objetivos acima referidos, tanto no Bloco 1, quanto na

Sessão 2, “Que cada um tem as suas qualidades”, “Aprendi que as nossas qualidades são importantes”, “Que toda a gente é importante”, “Toda a gente tem qualidades escondidas”, “Aprendi que toda a gente é importante e que ninguém é perfeito”, “Aprendi que cada pessoa é ela própria”, “Eu aprendi a acreditar em mim”, “Eu aprendi hoje que ninguém é igual”, “Gostamos de nós próprios”, contudo, houve um aluno da amostra que referiu “Não sei”.

❖ **“Antes desta sessão, sabias que as características negativas podem converter-se em positivas?”**: Os alunos da amostra responderam respostas simples, igualmente que sim e não, 9 sim e 9 não, contudo, alguns responderam mais ou menos/algumas coisas, 5 alunos, “Errar eu pensava que errar era mau, agora eu aprendi que com os erros é que aprendemos”.

❖ **“Aprendeste algo novo com esta atividade?”**: 21 alunos da amostra responderam que sim, enquanto 2 responderam pouco/mais ou menos, “Todos temos qualidades”, “Sim, aprendi que cada pessoa tem que gostar de ela própria, porque assim quem é que vai gostar?”, “Que devo confiar mais em mim”, “Sim, temos que acreditar em nós”, “Sim que não devemos excluir os outros por terem dificuldades”, “Eu sou especial e sou só uma”, “Sim que os defeitos podem-se tratar qualidades”.

Tabela 10. Respostas à questão de resposta extensa nº3 da Autoavaliação

Sim	Não	Total
21	2	23

❖ **“Descreve duas características pessoais (físicas).”**: Todos descreveram duas características pessoais físicas de si, no entanto também escreveram características psicológicas e habilidades, “Sou baixo e magro”, “Magra e alta”, “Boa dançarina e nadadora”, “Falador e brincalhão”, “Forte e rápido”, “Bonita e feia, um pouco inteligente e engraçada”, “Para mim eu sou talentosa e bonita, mas esta é a minha opinião.”, “Histérico, porque grito muito nos golos do Benfica e inteligente, porque quase sempre tiro A a Matemática”. A investigadora notou uma resposta negativa “Negativa e não posso 1100%”, apesar de todas as respostas circularem à volta de ser bonito/a, giro/a, inteligente, criativo/a, alto/a, baixo/a, magro/a, forte, esta e outra acima referida foram as únicas mais negativas. Os alunos não recorreram tanto a respostas físicas e sim mais a psicológicas e habilidades desportivas que os mesmos têm.

Bloco 2 – Como é que tu te sentes?

Objetivos:

- ❖ Reconhecer e identificar as emoções;
- ❖ Saber o que se sente em cada momento;
- ❖ Expressar as emoções.

C. **Sessão 3** – realizada no dia 26 de fevereiro de 2024, participaram 24 alunos da amostra, a amostra total.

Estrutura e Composição

Conto: “O Elefante acorrentado”: “O Elefante acorrentado” refere a prisão mental gerada por uma situação repetida diversas vezes, assim como a sua expressão, manifestação e controlo, o elefante quando era mais novo tentava sair da corda que o prendia num circo, insistentemente gerando diversas emoções de frustração, zanga, porque de facto não se conseguia soltar, criando uma “prisão mental” após diversos esforços, no entanto quando cresce não volta a tentar, pois na altura não conseguiu após muitas tentativas, apesar de no presente ser mais forte e poder sair, gravando a respetiva situação na sua cabeça sem voltar a tentar.

Após a leitura do respetivo, a expressão da opinião dos alunos da amostra não foi tão recorrente, os alunos tiveram mais dificuldade em interpretar a subjeção do conto havendo poucas respostas, “Devemos acreditar em nós próprios”, “Ao longo do tempo nós evoluímos”, “Trauma”, “Resiliência – capacidade de defesa e recuperação de uma pessoa perante fatores ou condições adversos”. Em parte, os alunos conseguiram interpretar uma parte do que o conto transmite, embora tenha faltado a parte das emoções e sentimentos.

Com o auxílio da investigadora foi analisado a importância de avaliar a intensidade dos sentimentos e emoções, bem como a importância de os expressar e controlar, muitas das vezes a intensidade que aplicamos em certos sentimentos e emoções provoca descontrolo e uma sobre reação às situações, agindo de forma agressiva e/ou negativa, em vez de procurar uma solução, após expressão das emoções e sentimentos de forma mais controlada, evitando assim as respetivas.

Atividade:

❖ **“Tranquilo, não se passa nada!”:** a atividade proposta aos alunos foi que os mesmos se imaginassem numa situação, “Foste em excursão num fim de semana com a tua turma. Voltas muito cansado para casa, mas contente porque passas-te o tempo muito bem. Quando entras no teu quarto descobres que o teu trabalho de matemática que tinhas em cima da mesa, para entregar na segunda-feira, está cheio de rabiscos de todas as cores. Sabes quem foi, o teu simpático e pequeno irmão.”, após a leitura deste exercício, levantou-se um grande tumulto onde maior parte dos alunos afirmaram que ficariam muito zangados, nervoso e frustrados e apostariam na violência física e verbal para resolver a situação, contudo, a restante turma, que não tinha irmãos, referiu isso mesmo. Os alunos realizaram o exercício escrito numa folha, as respostas obtidas giram em torno de “Acho que ficaria zangado, mas tentaria explicar-lhe que não devia fazer aquilo. No dia diria e mostraria à professora.”, “Dava uma chapada na cara e se ela fosse queixar à mãe dava-lhe outra chapada”, “Ficaria muito chateado com o meu irmão e frustrado, gritava e dizia ao meu pai e fazia outro.”, “Rasgava um desenho dele, dizia à minha mãe e ao meu pai, pedia que me dessem uma fotocópia dos tpc.”, “O que eu sentiria era raiva e se eu tivesse uma irmã ou irmão fazia-lhe a mesma coisa só que ainda pior.”, “Chateada e zangada e eu ia conversar com ele e dizia-lhe para parar de mexer com as minhas coisas”, “Raiva, Frustrado, Tristeza, Zanga, Castigo, luta, ele chorou, raiva na cabeça dele que pode interferir com as relações sociais, aprendeu que não se faz”. A segunda parte da atividade consistia em avaliarem as suas respostas em grupo, com o propósito de melhorarem e/ou darem o exemplo aos colegas, através da entreajuda, a investigadora passou em todos os grupos, um a um, para auxiliar caso fosse preciso, denotando que alguns dos alunos permaneciam com a sua primeira opinião e outros perceberam que havia melhores formas de abordar a

situação, “Eu arrependia-me, porque ela depois ia dizer aos meus pais”, “Deixar a chorar e por ele na prisão por ter rabiscado meu trabalho! E depois de 4 meses fui buscar e nunca mais mexer no meu telemóvel, no meu tablet e no meu computador. De castigo!”, “Eu iria-me arrepender ia ficar de castigo, iria perder a razão toda eu sei, mas iria fazê-lo na mesma! E também lhe diria que não o devia fazer, sem agressão”, “Os meus pais chatear-se-iam comigo mesmo se eu desse devagar. Conclusão: A minha estava mais ou menos correta”, “Seria eu ter uma nota mais baixa, mas tentaria recuperar. Ele aprenderia a não voltar a fazer aquilo.”, “A consequência ia ser que ia aprender que não posso desistir e a minha irmã ia ficar magoada com o meu ato e também dizia para não ela fazer mais isso.”. Posteriormente, alguns alunos quiseram partilhar situações similares que lhes aconteceram em vida real, o que se revelou bastante positivo, visto que permitiu a que a restante turma também levasse essas melhorias em resposta às situações, um dos exemplos foi zanga com o/a melhor amigo/a, um mal entendido que foi resolvido, pois quem se zangou não sabia o motivo e a perspetiva da outra pessoa, simplesmente se zangou e deixou as emoções e sentimentos tomarem conta da situação.

Autoavaliação: A escala de avaliação é:

Tabela 11. Autoavaliação da Sessão 3

O que aprendeste hoje?		Expressa a tua opinião sobre esta sessão	
Muito Pouco	0	Muito Chata/o	0
Pouco	1	Chata/o	1
Bastante	14	Divertida/o	15
Muito	9	Muito Divertida/o	8

A sessão 3, é a primeira sessão onde 2 alunos consideraram que aprenderam pouco, e consideraram a sessão aborrecida, os restantes aprenderam bastante, 14, e 9 aprenderam muito. A opinião dos mesmos sobre a sessão destaca-se em divertida, 15, e muito divertida por 8 alunos da amostra.

❖ **“O que aprendeste com o conto de hoje?”:** A primeira pergunta escrita da ficha de autoavaliação pretende avaliar o que os alunos da amostra aprenderam com o conto da respetiva sessão, as respostas obtidas coincidem com os objetivos da sessão 3 e do bloco 2, assim como com o que foi interpretado após a leitura do conto e durante a atividade, “Aprendi que devemos acreditar em nós mesmos e tentar controlar os sentimentos”, “Aprendi que temos de pensar antes de o fazer”, “Aprendi que nós ao longo do tempo mudamos”, “Não devemos desistir”, “Eu aprendi que nunca devemos desistir de nós próprios”, “Aprendi que devemos controlar as emoções e nunca desistir”. As respostas dos alunos giram em torno das referidas anteriormente, sobre não desistir deles próprios, eles próprios sofrem mudanças e aprender a controlar as emoções, para que as mesmas não criem situações negativas, não esquecendo que as emoções têm de ser sentidas.

❖ **“Já te aconteceu alguma vez o que aconteceu ao elefante?”:** foi obtido um resultado de 14 pessoas que não estiveram numa situação idêntica à do elefante, e 10 pessoas que já se encontraram na mesma situação.

Tabela 12. Respostas à questão de resposta extensa nº2 da Autoavaliação

Sim	Não	Total
10	14	24

❖ **“Vais conformar-te ou farás alguma coisa?”**: “Ficaria calmo e tentar até conseguir”, “Sim, explicava que não se deve fazer”, “Iria fazer alguma coisa, iria falar e ficar chateado”, “Tentaria até conseguir”, “Nunca desistiria”, “Vou conformar-me”, “Sim, eu só paro de fazer por um momento aquilo”, “Eu não me conformaria e ia sempre tentando até conseguir”, “Não sei”, “Eu desistiria”, “Sim, porque gozaram com isso”, as respostas obtidas nesta questão variam em não desistir e tentar, três indivíduos desistiriam, um não saberia o que fazer, e os restantes não responderam corretamente, associaram à atividade realizada anteriormente, na presente sessão, em vez de associarem ao conto.

❖ **“Foste capaz de reconhecer o que sentirias na situação descrita?”**: como se pode observar na tabela 13, cerca de 91,6% da turma foi capaz de reconhecer o que sentiria caso encontra-se o trabalho de matemática rabiscado pelo irmão mais novo, aproximadamente 4,16% não conseguiu, e o restante 4,16%, conseguiu com dificuldades.

Tabela 13. Respostas à questão de resposta extensa nº4 da Autoavaliação

Sim	Não	Mais ou Menos	Total
22	1	1	24

❖ **“O que sentirias?”**: “Sentia raiva e frustração”, “Medo e tristeza”, “Raiva, mas a controlar a situação”, “Sentia tristeza, raiva, chateado, frustrado”, “Eu me sentiria uma fracassada”, “Não sei”, maior parte da turma sentiria muitas emoções de frustração, raiva, medo, tristeza, zanga, embora dois alunos sentir-se-iam fracos e um não sabe o que sentiria.

❖ **“O que tu farias é igual ao que fariam os teus colegas?”**: “Sim, eu fazia o mesmo por impulso”, “Não é igual, e também falaria”, “Alguns sim, outros não”, “Nada”, “Não, acho que eles fariam melhor”, “Não, porque eu tenho as minhas opiniões”, “Não, nunca faria isso”, “Não sei”, “Sim”, “Não”, “Mais ou menos”, as respostas dadas não foram específicas, foram respostas vagas se fariam ou não igual aos colegas de turma, ao qual as respostas acima referidas foram as dadas.

❖ **“Quando decidiram em grupo, foram capazes de chegar a um acordo?”**: Tirando 2 alunos da amostra, a turma toda, em grupo, conseguiu chegar a um acordo de qual seria a forma mais adequada de agir perante situação exposta na atividade.

Tabela 14. Respostas à questão de resposta extensa nº7 da Autoavaliação

Sim	Não	Total
21	2	23

❖ **“Como fizeram, uma pessoa decidiu qual seria a resposta certa ou todos deram opinião?”**: As respostas a esta questão permitiram verificar que quase todos os alunos expressaram a sua opinião relativa à atividade, como melhorar a sua reação à situação, 3 alunos não responderam e as respostas foram inconclusivas, “Muito errada”, “A resposta certa é dar uma lição”.

Tabela 15. Respostas à questão de resposta extensa nº8 da Autoavaliação

Uma pessoa decidiu a resposta?	Todos deram opinião?	Inconclusivo/Não respondeu
1	19	3

D. **Sessão 4** – realizada no dia 29 de fevereiro de 2024, participaram 24 alunos, todos os alunos da amostra.

Estrutura e Composição

Conto: “Algo se passa no grupo (plêiades)”: no presente conto é abordado a temática da capacidade de se dar aos outros, de se abrir, de se autodescobrir, e de saber os traços de personalidade dos outros, aumentando a consciência de quem a pessoa é, através da analogia utilizada no conto, uma estrela queria brilhar mais do que as outras, para isso teve que conhecer o que se encontrava à sua volta, conhecer-se a si própria e aos que a rodeavam, aumentando assim o seu brilho. Este conto incide na capacidade de conhecer as suas próprias emoções, de conhecer os outros, saber o que sente em cada momento/situação, assim como os que rodeiam.

Na análise do conto, os alunos da amostra destacaram na sua interpretação “Todos devemos ter os mesmos direitos independentemente de serem diferentes”, “No início da história era teimosa e no fim tornou-se sábia”, “Ela já era boa, mas queria ser melhor sem se esforçar”, “Ninguém é superior a ninguém, somos todos diferentes”, “Temos que saber as nossas qualidades para sermos úteis”, “Queria ser o que não era”, a interpretação esteve boa, contudo, a investigadora também abordou a importância de valorizarmos as nossas emoções, saber reconhecê-las e identificá-las em cada situação para saber como melhorar e/ou controlar emoções, se for o caso, e até mesmo ajudar um colega.

Atividade:

❖ **“Cartas para etiquetar”**: a presente atividade consiste em jogar às cartas com emoções, isto é, retirar uma carta do baralho à vez, e à medida que se retira uma carta, que corresponde a uma emoção (raiva, tristeza, felicidade, nojo, ...), a respetiva pessoa refere uma situação que já tenha sentido aquela emoção, caso se identifique. A análise desta atividade baseia-se muito em observação participante e não participante, a investigadora fez grupos de 5 pessoas, cada grupo com um baralho de cartas (havia 4 baralhos de cartas, onde 2 baralhos eram idênticos e outros dois idênticos, mas diferentes entre si, por isso cada grupo quando finalizava trocava de baralho), e ia passando de grupo em grupo a tirar dúvidas e a observar. Esta atividade provocou bastante tumulto, os alunos estavam bastante agitados, mas felizes, e falavam muito e muito alto, contudo, a professora e a investigadora foram chamando à atenção. Durante a observação a investigadora constatou

diversas situações pelas quais os alunos já sentiram emoções descritas nas cartas, por exemplo, um aluno referiu que já sentiu tristeza quando os pais se divorciaram, quando os cães desapareceram, ; a felicidade foi destacada quando recebiam boas notas, quando estavam de férias, recebiam uma consola, quando estavam com os avós, quando acabavam os trabalhos de casa e era fim de semana e podiam ficar a ver séries/filmes; o medo era destacado com filmes de terror, medo do escuro; a raiva transmitia-se em situações similares à atividade da sessão anterior, quando os irmãos mexiam nas suas coisas, quando os irmãos lhes batiam, quando o Benfica/Sporting perdia; o nojo era mais associado a situações de vomitar, de fraldas sujas; ansiedade era sentida em situações de pressão, como testes, provas fora da escola, jogos de futebol, quando não conseguem realizar algo.

Autoavaliação: A autoavaliação referente ao que se aprendeu na sessão foi idêntica tanto no bastante quanto no muito, 12 e 12, respetivamente, e a opinião dos alunos na respetiva sessão prevaleceu no muito divertida com 16, sendo que 8 alunos consideraram a mesma divertida.

Tabela 16. Autoavaliação da Sessão 4

O que aprendeste hoje?		Expressa a tua opinião sobre esta sessão	
Muito Pouco	0	Muito Chata/o	0
Pouco	0	Chata/o	0
Bastante	12	Divertida/o	8
Muito	12	Muito Divertida/o	16

❖ **“O que aprendeste com o conto hoje?”:** No geral, os alunos tiveram respostas similares sobre esta questão, “Aprendi que as pessoas podem mudar”, “Aprendi que todos nós somos especiais”, “Que não devemos acharmo-nos superiores aos outros”, “Que devemos conhecer as nossas qualidades para sermos úteis”, “Que temos de treinar para conseguir o que queremos”, “Aprendi que se queremos ser melhores nas nossas qualidades, precisamos de fazer um esforço”, “Aprendi que devemos ser quem nós somos”, “Não podemos querer ser o que não somos”, “Muitas emoções”, as interpretações foram similares à opinião que os mesmos emitiram após a leitura do conto, girando em torno destas respostas anteriormente referidas.

❖ **“Pensavas isso anteriormente?”:** As respostas a esta questão foram quase 50/50, 11 indivíduos já tinham pensado nesta questão anteriormente, e 9 nunca tinham refletido sobre o assunto, no entanto, 3 pessoas referiram mais ou menos.

Tabela 17. Respostas à questão de resposta extensa nº2 da Autoavaliação

Sim	Não	Mais ou Menos	Total
11	9	3	23

❖ **“Sentias-te identificado com muitas das características?”:** os alunos da amostra sentiram-se maioritariamente identificados com muitas das características geradas pela atividade, 18 sim, 5 não, e 1 com algumas.

Tabela 18. Respostas à questão de resposta extensa nº3 da Autoavaliação

Sim	Não	Mais ou Menos	Total
18	5	1	24

❖ **“Sabias se eras assim?”**: Maior parte dos alunos identificou que tinha conhecimento de ser assim, 19 sim e 5 indivíduos não tinham esse conhecimento.

Tabela 19- Respostas à questão de resposta extensa nº4 da Autoavaliação

Sim	Não	Mais ou Menos	Total
19	5	0	24

❖ **“Diz algumas (duas)”**: Algumas das respostas identificadas pelos alunos são: “Quando os meus cães desapareceram e o amor pela minha mãe”, “(Amizade) Quando estou perto das minhas amigas, (amor) quando estou perto do Pedro”, “Quando a minha família foi viajar e eu fiquei em casa da minha avó e quando tenho medo do escuro”, “Quando a minha equipa está a ganhar e quando vomito”, “Alegria quando recebi uma consola, decepção com um amigo”, “Quando quero ter e ser melhor com alguém”, “Vergonhas de não apresentar o trabalho e medo de alturas”, “Sinto raiva quando a minha irmã me bate e alegria quando ganho”, “Já me senti triste quando o meu cão fugiu de casa”, “Tristeza, amor”, “Raiva, feliz”, “Alegria e confiança”, “Amor, ódio”, “Medo e nojo”, todas as respostas vão de encontro a estas emoções, exceto três indivíduos que não responderam a esta questão. Esta questão vai de encontro à atividade que os mesmos tiveram de realizar, as cartas das emoções, onde as expressaram.

❖ **“Conhecias todas as características de personalidade que apareciam nas cartas?”**: As características de personalidade que apareciam nas cartas resumiam-se a diversas emoções humanas, às quais 15 alunos conheciam todas as características de personalidade que apareciam nas cartas, 8 alunos não conheciam todas e 1 aluno tinha conhecimento de mais ou menos todas.

Tabela 20. Respostas à questão de resposta extensa nº6 da Autoavaliação

Sim	Não	Mais ou Menos	Total
15	8	1	24

❖ **“Escreve algumas que não conhecias (duas)”**: As respostas foram idênticas à pergunta “Quais?” que se encontra abaixo interpretada, os alunos responderam a essa questão de forma igual que a esta, alguns não responderam, contudo, as respostas obtidas foram “Tristeza e alegria”, “Só não conhecia a euforia”, “Desprezo”, “Nada”, “Desprezo e aflição”, “Empatia, apego”, “Ansiedade e mágoa”, “Decepção”.

❖ **“Na tua personalidade tens algumas dessas características que não conhecias?”**: 8 alunos não conheciam algumas das características identificadas na sua personalidade, enquanto os restantes 16 conheciam.

Tabela 21. Respostas à questão de resposta extensa nº8 da Autoavaliação

Sim	Não	Mais ou Menos	Total
8	16	0	24

❖ **“Quais?”**: As características que os alunos não conheciam que tinham presente na sua personalidade são decepção, desconfiança, ilusão, tristeza, desespero, apego, desprezo, nojo, alegria (foi identificada por um aluno da amostra), ego, compaixão, desconforto e amor (identificado por um aluno). Como já referido acima, esta questão e a questão “Escreve algumas que não conhecias (duas)”, tiveram respostas idênticas, foram respondidas por uns e não respondidas por outros, no entanto as respostas já transcritas foram parte das obtidas.

❖ **Os teus colegas pensam que tu tens características com as quais te identificaste?”**: As respostas a esta questão variaram em respostas simples de “Sim”, com 11 respostas, “Não”, com 2 respostas, “Não sei”, com 2 respostas, “Acho que sim”, com 6 respostas, “Acho que não”, com 1 resposta, e “Alguns sim outros não” com 1 resposta. Esta questão e respostas dadas permitem concluir que 10 alunos da turma não têm a certeza que os colegas pensam que as características com as quais os mesmos se identificam são aquelas, 2 alunos referiram que os colegas não concordam com as características que os mesmos se atribuíram a si próprios, e os restantes 11 alunos afirmam que os colegas concordam com as características que se atribuíram a si próprios.

Tabela 22. Respostas à questão de resposta extensa nº10 da Autoavaliação

Sim	Não	Acho que sim	Acho que não	Não sei	Alguns sim outros não	Total
11	2	6	1	2	1	23

❖ Bloco 3 - Conseguir uma Autoconsciência Emocional

Objetivos:

- ❖ Distinguir tipos de emoções, segundo a sua influência
- ❖ Substituir as emoções negativas pelas positivas
- ❖ Identificar e controlar a ansiedade
- ❖ Identificar e controlar os ciúmes e a inveja

E. Sessão 5 – decorreu no dia 6 de março de 2024, participaram 22 alunos da amostra.

Estrutura e Composição

Conto: “Dois duendes e dois desejos”: O presente conto aborda a temática relativa à ansiedade, preocupação, fazendo alusão às decisões impulsivas e suas consequências, através da analogia de dois duendes que tiveram a oportunidade de pedir um desejo cada um, um pediu um desejo impulsivo, já o outro preocupado pediu o seu desejo de forma a ajudar o seu amigo, preocupação. A ansiedade é uma resposta emocional natural do corpo humano quando está

exposto a situações que provocam a sensação de preocupação, medo, mal-estar, desassossego, desencadeadas por momentos específicos, situações futuras, quando excessiva pode ser problemática.

A interpretação do conto realizada pelos alunos, após a leitura do mesmo, gerou as seguintes respostas, “O duende ficou tão entusiasmado que nem percebeu que podia ser perigoso”, “Amizade”, “Angústia”, “Aflição”, “Excitação”, “Arrependimento”, “Devemos pensar antes de fazer”, “Sempre devemos ajudar os outros”. Foi questionado aos alunos sobre o conceito de ansiedade e como uma pessoa ansiosa se sente, assim como explicar-lhes os respetivos e estratégias para quando se sentirem ansiosos, ao qual os alunos responderam, “Aflição”, “Transpiração”, “Joelhos a tremer”, “Respirar mais rápido”, “Preocupação”.

Atividades:

❖ **“A Ansiedade” – 1ª Ficha de Atividade:** É uma atividade composta por uma ficha que tem um corpo humano e consiste em expressar através da escrita e indicar com uma seta, o lugar do corpo onde cada um, individualmente, sente quando tem ansiedade, aos quais os alunos perguntaram se também podiam desenhar e pintar os lugares do corpo onde a ansiedade era incidente. Os resultados obtidos da 1ª ficha de atividade revelaram que todos os alunos tinham pelo menos três lugares cujo corpo expressa a ansiedade, sendo que o máximo de lugares detetados num aluno foram nove lugares, destacaram-se “Tremem-me as mãos” (já estava inicialmente identificado como exemplo), “O meu coração bate forte”, “Tremer os pés”, “Falta de ar”, “Mexo muito a língua”, “Suor/Transpiração”, “Formigas nos pés”, “Treme-me o estômago”, “Querer olhar para todo o lado”, “Comichão na cabeça”, “Frio na coluna”, “Tremer as pernas”, “Querer mexer em tudo”, “Cara fria”, “Vontade de morder alguma coisa”, “Pés a bater no chão”, “Abrir as canetas”, “Dor de cabeça”, “Borboletas no estômago”, “Formigas nos braços”, “Joelhos a tremer”, “Abanar as pernas”, “Respiração acelerada”, “Vontade de ir à casa de banho”, “Coração frio”; “Preocupação”, “Vontade de vomitar”, “Caroços pequenos no peito”, “Vontade de chorar” “Dor de barriga”, “Doem-me as pernas”, “Tremem-me os ombros”, “Morder os lábios”, “Orelhas a darem-me cócegas”, “Dobrar o braço”, “Bater os dedos na mesa”, “As mãos a suar”, “Transpiração na cara”, “Algumas impressões na barriga”, “Alfinetes a espetar nas mãos”, “Coração a tremer”; “Acne”. As respostas mais frequentes e similares entre os alunos são a taquicardia, os pés e mãos a tremer, transpiração, borboletas no estômago, inquietos com os pés, mãos (estar sempre a mexer nas coisas). Os alunos foram de encontro ao requisitado na respetiva atividade.

❖ **“2ª Ficha de Atividade Auto avaliativa”:** A respetiva atividade consiste em perceber os conceitos associados à temática abordada na respetiva sessão, preocupação, taquicardia e obsessão. Os alunos recorreram a um dicionário para os auxiliarem a compreender o significado das seguintes expressões:

Preocupação: “Ato ou efeito de preocupar ou de se preocupar”, “Inquietação”, “Pensamento dominante”, “Ideia que perturba a tranquilidade de alguém”, “Angústia, apreensão”.

Obsessão: “Preocupação constante e absorvente”, “Ideia fixa, cisma, mania”, “Preocupação constante e absorvente”, “Motivação irresistível para realizar um ato irracional, compulsão”.

Taquicardia: “Aumento da frequência das pulsações cardíacas”.

A 2ª ficha termina com duas questões aos alunos relativas a quais as situações os alunos se sentem nervosos e que métodos utilizam para se acalmarem:

Tabela 23. Respostas do Exercício 2, da Sessão 5

"Quando te sentes nervoso?"	"O que fazes para te acalmares?"
"Eu sinto-me nervoso quando alguém vai ver-me jogar ténis e quando recebo as notas."	"Para me acalmar eu respiro fundo"
"Quando não faço os trabalhos de casa"	"Conto à professora!"
"Sinto-me nervoso quando o Benfica está a perder numa decisão"	"Eu não penso nada"
"Quando vou receber os testes, quando tenho jogo e quando me esqueço de algo no momento não oportuno"	"Tento relaxar e respirar fundo"
"Quando recebo as notas. Nos dérbis entre Sporting e Benfica. Antes dos meus jogos."	"Penso em outras coisas que me deixam descontraído, como por exemplo, estar na praia"
"Quando vou receber as notas"	"Eu vou fazer videochamada com as minhas amigas"
"Quando penso numa coisa que tenho medo <u>que</u> a minha mãe me ralha"	"Respiro fundo"
"Quando vou para as fichas de avaliação"	"Respirar mais devagar (às vezes)"
"Quando apresento uma coisa à turma"	"Inspiro e expiro"
"Quando parto alguma coisa do meu pai ou da minha mãe e fico de castigo"	"Digo-lhe que foi sem querer e pedia desculpa"
"Quando tenho testes"	"Eu faço para me acalmar comer"
"Quando tenho competição"	"Falar com os meus pais"
"Quando vou receber as notas dos testes, quando o meu cão foge de casa e quase é atropelado e, porque ele foge para a rua seguinte"	"Respiro fundo e penso que vai correr tudo bem"
"O que me deixa mais nervoso é quando fico sozinho em casa"	"O que eu faço para me acalmar é ligar à minha mãe"
"Quando faço alguma coisa errada, quando vejo vídeos que não são para a minha idade, para receber as notas"	"Respiro fundo ou tapo-me até ficar quente"

No geral, os alunos identificaram situações escolares que os deixam nervosos, como testes, fichas de avaliação, receber as notas, outros identificaram jogos de futebol (alunos do sexo masculino), e as restantes situações diferentes identificadas na tabela 23. A reação mais utilizada para se acalmarem é respirar fundo, mais devagar, poucos identificaram pensamentos positivos, "vai correr tudo bem", e dois alunos recorrem à família através da conversa, para se acalmarem.

F. Sessão 6 – decorreu no dia 12 de março de 2024, participaram 23 alunos.

Estrutura e Composição:

Conto: "Os dois irmãos": Este conto fala sobre a raiva/ira através de um conflito entre dois irmãos que se deixam de falar, mas no final resolvem-se com a ajuda de um carpinteiro. A interpretação dos alunos sobre este conto foi de encontro ao esperado, os alunos conseguiram interpretar as emoções e o conteúdo do conto, no entanto, a investigadora realizou o um desafio, o jogo da força, para os mesmos tentarem identificar a palavra "Ira", e com pistas chegaram lá, a interpretação dos mesmos resultou em, "Zanga", "Mal entendido", "Quando há

um problema temos sempre que o resolver”, “Fúria”, “Mágoa por dentro”, “Ódio”, “Conflito”, “Reconciliação”, “Não é por um conflito que temos de parar de ser amigos dessa pessoa”, expressando exemplos de conflitos resolvidos entre amigos, família.

Atividades:

❖ **“Reescreve a história anterior, mas com uma atitude diferente do João e do André, isto é, com uma emoção positiva: a de controlar a zanga.”**: esta atividade foi bem-sucedida, os alunos foram capazes de reescrever a história com outro fim, “O João e o André começaram a brincadeira. O João diz ao André que a brincadeira estava aborrecida. Ele diz que podemos jogar à bola. O João gostou da brincadeira e ficaram muito amigos.”, “O João e o André começaram a discutir. Mas depois o seu irmão pediu-lhe desculpa porque não queria que o irmão ficasse triste e o João aceitou e ficaram os dois felizes.”, “O João e o André começaram a discutir e o André levou aquilo muito a sério mas o João consolou-o, a falar e explicar-lhe que não é preciso ficar tão aborrecido com uma brincadeira, e voltaram a ser amigos.”, “O João e o André começaram a discutir por uma brincadeira. Mas o João conseguiu resolver, disse para meditemos. Antes do André se chatear mais acalmou-se e gostou de meditar.”, “O que eu faria era: conversar com o meu colega e explicar-lhe a minha opinião e pedir para ele (a) dizer a sua opinião. E depois eu pedia para voltar a sermos uma amizade.”, “Enquanto o João e o André estavam a brincar os dois começaram a discutir por uma brincadeira. Como o João leva as coisas muito a sério ele está bastante aborrecido com o André pois foi ele que começou a discussão. Para o João se acalmar respirou fundo e pensou nas coisas boas que fez no passado. Passado algum tempo resolveu ir falar com o André e voltaram a ser amigos.”, “O João e o André começaram a discutir por uma brincadeira. E o João viu que ao gritar com o André ele ia ficar magoado. Por isso soube-se controlar.”, “O João e o André começaram a discutir por uma brincadeira. O João estava furioso, mas antes de agir, pensou duas vezes e percebeu que não valia a pena começarem a discutir, pois só iriam tornar uma confusão maior e até poderiam não ficar amigos. Então conversaram e o André percebeu a mesma coisa, o ponto de vista do João.”. A turma apresentou uma postura de autocontrole, autoconsciência na resolução do exercício, como é possível confirmar anteriormente pelas respostas ao exercício, só três alunos é que resolveram o problema com bens materiais.

❖ **“IRA”**: A segunda atividade da respetiva sessão, no primeiro exercício da atividade os alunos tinham que explicar o significado da expressão, “Se nos zangamos muito não podemos pensar devidamente”, à qual as respostas foram, “Quer dizer que quando nos zangamos muito, não conseguimos pensar em outra coisa e ficamos tristes ou com raiva.”, “Quando alguém está muito zangado só pensa numa vingança.”, “Esta expressão significa que quando nos chateamos, não pensamos bem, porque ficamos a pensar apenas nesse assunto.”, “Esta expressão significa que quando alguém se zanga não pensa duas vezes”, “Porque quando estamos zangados só pensamos naquilo e ficamos desconcentrados.”, “Para mim esta expressão significa que não conseguimos pensar bem, porque além dessa confusão ainda temos mais problemas e isso não é bom para nós.”, “Significa que quando estamos muito chateados não pensamos muito e às vezes somos muito mal educados.”, “Eu acho que não pensamos bem porque estamos muito acelerados.”, “Porque só pensamos nesse assunto e não conseguimos pensar em mais nada, porque temos a nossa consciência cheia de raiva.”.

Estas respostas vão de encontro ao pretendido, os alunos deram respostas idênticas, no entanto, há duas respostas fora do padrão, a primeira remete aos problemas que existem para além de uma zanga, os problemas da vida, foram destacados e tidos em conta, embora não tenha sido abordado na sessão, e a segunda remete a um aluno que associou o exercício ao exercício anterior, referindo quando se zanga com um amigo.

A segunda parte da atividade consistia em imaginar uma situação semelhante à seguinte, “Durante a aula de Educação Física, um colega teu mete-se contigo frequentemente, diz-te várias piadas e tu estás cansado que isso aconteça. Decides expressar o teu aborrecimento de uma forma adequada.”, que já tenha ocorrido ao aluno, individualmente, resolvendo-a de uma forma adequada, em quatro balões de fala, de forma a controlar a Ira ou aborrecimento:

Tabela 24. Respostas à atividade 1, da Sessão 6

Tu	Outro/a
“Você só é justo com as meninas!!!”	“Mas vocês são rapazes!!!”
“Mas professor tem que ser justo com todos.”	“Pois isso é verdade, vou fazer isso para o resto da vida.”
“Para de dizer que eu não defendo nada!”	“Porquê, é verdade!”
“Porque somos grandes amigos e temos que nos entender devidamente. Só peço que pares de fazer isso. Amigos para sempre!”	“AMIGOS PARA SEMPRE!”
“Madalena, podes te chegar para o lado por favor?”	“Não!!!”
“Va lá!”	“Ok!!”
“Magoei-te?!”	“Sim! Já não quero brincar contigo!”
“Desculpa. Não queria magoar-te, foi sem querer.”	“Não faz mal. Bora ir brincar?”
“Porque é que riscaste o meu desenho?”	“Porque eu gostei mais do teu do que do meu!”
“Mas não podes fazer isso dizias e eu ajudava-te a fazer o desenho”	“Desculpa na próxima aviso”
“Eu jogo bem futebol e livre então é que bate muito bem”	“Tu não podes jogar futebol”
“Eu tenho a minha maneira de jogar e tu tens a tua e eu acho-me bom a jogar com essa maneira”	“Pois é verdade.”
“Para Gustavo, não me batas!”	“Eu não te quero aleijar, só quero falar e resolver isto contigo”

“Ok eu desculpo-te e tu desculpas-me? Amigos?”	“Sim desculpa. Sim amigos.”
“Eu disse um segredo à Mariana. E eu disse para ela não dizer a ninguém e ela foi dizer.”	“Mafalda a Maria disse-me um segredo vou-te dizer”
“E depois ela foi dizer mentiras à Mafalda mentiras só para eu não ter amigos.”	“Desculpa Maria”
“João para por favor, estás a chatear-me”	“Desculpa não sabia, já vou parar”
“Obrigado João!”	“De nada”
“Mariana sai eu é que faço de base nas figuras!”	“Não, não me apetece. Para de seres estúpida”
“Para tu” Tu és em cima. Porque tu não aguentas em baixo!”	“Não. Não te armes em bebé, sai das figuras.”
“Olha Mariana tás-me a aborrecer podes parar por favor”	“Tá bem desculpa por ter-te aborrecido”
“Bem, já tá tudo resolvido? Ok!”	“Sim vamos brincar a alguma coisa!”

A análise das respostas permite concluir que os alunos associaram o exercício a situações reais que já lhes aconteceram, controlando a ira e/ou aborrecimento, um aluno não resolveu o exercício de forma a controlar a ira e/ou aborrecimento, a situação permaneceu com raiva.

❖ **2ª Atividade: “Como controlar a IRA”:** A atividade consiste em aprender como controlar a “Ira”, algo que foi debatido em sala de aula na respetiva sessão, o exercício é composto por duas questões:

Tabela 25, Respostas à atividade 2, da Sessão 6

“O que fazes para não ficar zangado?”	“O que fazes quando ficas muito zangado?”
“Para não ficar zangado pego numa coisa muito pesada e atiro contra uma parede”	“Respiro fundo e falo com a amiga”
“Conto aos meus colegas o que aconteceu”	“Não falo mais com o colega com que me chateei”
“Tento acalmar-me e respiro fundo, para de seguida, tentar resolver o assunto”	“Afasto-me da pessoa que me irrita, e brinco com outros, e depois resolvo o assunto”
“Faço o relaxamento e não me chateio”	“Expiro fundo e faço yoga e acalma-me”
“Dou murros no sofá”	“Dou um pontapé quando é o meu irmão, mas quando não é grito”
“Eu penso coisas que eu gosto imenso”	“Eu bato em coisas e penso em coisas que gosto”
“O que eu faço para não ficar zangada é ficar a ver o telemóvel”	“O que faço é: falo com a pessoa e às vezes faço coisas tipo partir algumas coisas”

“Vou para o meu quarto e vou ver vídeos no Tik Tok”	“Eu mando tudo o que tiver à minha frente para o chão”
“Tento respirar um bocado mais devagar e me acalmar”	“Às vezes falo mais alto com a pessoa que me provocou”
“Falo com a pessoa para me acalmar”	“Respiro e falo com os meus pais”
“Respiro fundo, me acalmar, conversar com uma pessoa que me acalma e que me apoia”	“Eu grito com aquela pessoa, fico no meu canto e fico algum tempo sem falar com ela”
“Eu para não me chatear às vezes acalmo-me e outras vezes sou tolerante”	“Quando fico muito zangado às vezes descarrego em outras pessoas”
“Eu respiro fundo acalmo-me e começo a beliscar partes do meu corpo, por exemplo: cabeça ao lado dos olhos, os braços, as pernas...”	“Tento pensar em coisas boas que já passei com a minha família e a esquecer-me do que aconteceu”
“Eu estalo os dedos como forma de avaliar a raiva”	“Eu bato em coisas, vou buscar uma folha e um lápis e começo a rabiscar”

Para não ficarem zangados, os alunos têm várias técnicas únicas, procurando acalmarem-se usam a comunicação, estalar os dedos, controle da respiração, falar com quem se chatearam, e bater em coisas e/ou parti-las.

Pela análise da tabela 25, é possível concluir que bastantes alunos recorrem ao ato de atirar e partir objetos quando ficam muito zangados, uns recorrem ao telemóvel e redes sociais, outros procuram usar a expressão verbal à fala com os pais e com os amigos.

Autoavaliação: A autoavaliação demonstra-se positiva, com 1 aluno que considerou que aprendeu pouco, 8 bastante e os restantes, 13, aprenderam muito. Para os alunos esta sessão foi igualmente divertida e muito divertida, 11 e 11 alunos, respetivamente.

Tabela 26. Autoavaliação da Sessão 6

O que aprendeste hoje?		Expressa a tua opinião sobre esta sessão	
Muito Pouco	0	Muito Chata/o	0
Pouco	1	Chata/o	0
Bastante	8	Divertida/o	11
Muito	13	Muito Divertida/o	11

❖ **“O que aprendeste no conto de hoje?”:** É a primeira questão escrita desta autoavaliação, onde foram obtidas as seguintes respostas, “Que devemos controlar a nossa ira.”, “Que devemos resolver as coisas a falar”, “Que sempre tentarmo-nos acalmar”, “Aprendi que devemos resolver duma maneira adequada”, “Aprendi a controlar a raiva”, “Aprendi que devemos de resolver as coisas antes de agirmos agressivamente”, “Que não devemos arranjar conflitos”, “Aprendi que temos de ser mais tolerantes”, “Que eu não devo ser egoísta”, “Aprendi que eu não posso logo bater”, “Que não devemos chatearmo-nos só por causa de uma coisinha”. As respostas vão de encontro à junção da aprendizagem do conto com o que aprenderam durante a sessão, no entanto, houve um indivíduo da amostra que respondeu “Não sei” e outro “Nada”.

❖ **“Conta uma situação semelhante que se tenha passado contigo.”:** “Uma vez um amigo meu deu-me um pontapé na barriga, eu fiquei chateado mas depois resolvi”, “Umás meninas me expulsaram de brincar com elas dizendo brutaemente que estavam cansadas de eu estar a fazer brincadeiras e na mesma se começaram a rir”, “Quando a minha irmã não me deixa ir à frente, porque sou mais novo do que ela”, “O meu irmão sempre me chama nomes e nunca para”, “Quando um amigo meu aleijou-me e eu não queria fazer as pazes”, “O meu colega do lado gozava comigo”, “Quando eu estava na aula de expressões plásticas eu olhei para o lado e a Madalena estava a usar a minha cola”, “Quando estava a jogar futebol e um colega meu me estava a fazer faltas”, “Quando eu perco um jogo eu fico chateado”. “O meu irmão deu-me um pontapé e eu bati-lhe”. É possível afirmar que os alunos destacaram conflitos que os incomodam e/ou já incomodaram, enaltecendo a raiva, nota-se mesmo poucos atritos resolvidos entre alguns colegas de turma, fora e dentro de sala de aula.

❖ **“O que é a ira?”:** “A ira é raiva, zanga”, “A ira é quando zangamos muitos e chateamos”, “É uma grande sensação de raiva”, “É muita raiva e agir com impulsividade”, “A ira é ódio, tristeza e zanga”, “Sentimento intenso de raiva, fúria e cólera”, “É não conseguir controlar a raiva”. Pela análise das respostas é possível concluir que todos os alunos apontaram a ira como sendo a zanga, algo que lhes provoca tristeza, ódio, fúria, aborrecer-se com alguém.

❖ **“Que coisas ou situações provocam a ira?”:** “Falar conversas que as pessoas não gostam e provocar a pessoa”, “As discussões”, “As situações que me provocam ira são quando o jogo é roubado”, “Gozar, fazer coisas que incomodam os outros”, “Quando gozam comigo”, “quando os pais nos dão na cabeça”, “Quando alguém nos faz alguma coisa que não gostamos”, “Quando alguém me chama nomes”. Os alunos destacaram situações semelhantes, dando respostas de situações que sucedem.

❖ **“Como notas?”:** “Eu noto pelo sentimento”, “Noto-me muito frustrado”, “Quando os meus sentimentos mudam”, “Quando estou muito chateado”, “Quando eu tenho um conflito”, “Não sei”, “Quando fico zangado ou não me consigo controlar”, “Eu fico com vontade de partir tudo”, “Eu bato em coisas de tão zangada que estou”, “Quando começo a ficar quente”, “Fico triste”, “O meu coração fica a bater rápido e começo a apertar coisas”, “Com as pestanas”, “Quando não aprecio o que acontece”. As respostas vão de encontro ao que os alunos responderam na 2ª Atividade, as atitudes revelam-se as mesmas e os sentimentos correspondem, no entanto, é importante realçar que há dois alunos que não sabem notar que estão com ira.

❖ **“És bom a expressar o aborrecimento?”:** 15 alunos da turma consideram que às vezes são bons a expressar o aborrecimento, enquanto 6 alunos afirmam que são sempre bons a expressar o aborrecimento e 1 considera que nunca é bom.

Tabela 27. Respostas à questão de resposta extensa nº6 da Autoavaliação

Sempre	Às vezes	Nunca	Total
6	15	1	22

❖ **“Como deves expressá-lo?”:** “Com calma e a conversar”, “Expressá-lo falando”, “Resolvendo”, “Falando e tentando me acalmar”, “Desabafar”, “Da maneira como me sinto verdadeiramente”, “Porque posso magoar a outra pessoa, mas também a outra pessoa que

me magoou deve saber”, “Digo para parar e que aquilo me aborrece muito”, “Com sentimentos”, “Pedindo desculpa”, “Calmamente sem chatear ninguém”, “Não sei”.

Bloco 4 – “Como é que se sentem os outros?”

Objetivos:

- ❖ Identificar emoções e estados de ânimo dos outros
- ❖ Mostrar interesse pelos outros

G. **Sessão 7** – realizada no dia 9 de abril de 2024, participaram 23 alunos.

Conto: “Era uma vez...um Pónei!”: O conto aborda a importância de ouvir e perceber os outros, identificando as suas emoções, e também mostrar interesse pelos outros, através da amizade entre três cavalos, onde um apercebeu-se da importância de mostrar interesse pelos amigos, o quão bom isso era, assim como entreajudarem-se, percebendo as suas emoções, independentemente da sua etnia, família, cultura, aspeto.

A leitura do conto levou à seguinte interpretação dos alunos, “Egoísmo”, “Compreensão - perceber os outros pela comunicação”, “Temos que ajudar os outros e os nossos amigos”, “Comunicação – saber falar”, “Devemos dar valor a quem é nosso amigo”, “Mesmo se formos muito diferentes e mesmo assim podemos ser grandes amigos”, “Não devemos pensar só em nós, mas também nos outros”, “Temos que aprender a mudar de opinião”. As interpretações estão de acordo com o que o conto quer transmitir, os alunos foram de encontro à importância de ouvir os outros e os amigos, percebê-los, comunicar e compreender, algo falado com os mesmos.

Atividades:

❖ **“Os mimos”:** A primeira atividade consistiu em jogar à mímica dos sentimentos, isto é, fazer mímica de sentimentos, enquanto os colegas adivinham, e explicar uma situação onde já se sentiram assim. Todos participaram, e as explicações de situações onde já se sentiram daquela forma foram idênticas à sessão das “Cartas das emoções”, sessão 5, **felicidade** quando estão com os animais, com os amigos, festas pijama com os amigos, quando vão de férias para fora, quando vão de férias para casa dos avós, festas de aniversário, **tristeza** quando não tiram boas notas, quando os pais se divorciaram, quando se zangam com os amigos, raiva quando perdem um jogo, ou quando os irmãos os aborrecem, **nervosismo** quando vão realizar fichas e testes de avaliação, **medo** do escuro, de filmes de terror, de ficar sozinho/a em casa, **surpresa** quando receberam jogos ou outra coisa que queriam muito. Quando os alunos não acertavam a emoção a ser transmitida pelo aluno que estava a realizar a mímica, tentavam acertar identificando o que é que pensavam que o colega estaria a fazer.

❖ **“Assim devo expressar-me”:** A respetiva atividade consiste em identificar quais as frases que se aplicam às figuras representativas de emoções na folha (cada um tinha uma folha). A investigadora leu as frases, repetindo 2 vezes a pedido dos alunos, e esperou que todos identificassem cada emoção na sua folha, houve uma dificuldade em distinguir 2 figuras para os alunos, pois pareciam o mesmo estado de ânimo. Todos os alunos, exceto

um, acertaram nos estados de ânimo identificados, o aluno que não acertou todos trocou dois estados de ânimo.

❖ **“Era uma vez... um Pónei!”:** A última atividade é composta por uma questão escrita inicial, “Porque pensas que o carroceiro tinha dificuldade em fazer amigos?”, à qual foram obtidas as seguintes respostas, “Só pensava nele e não se importava com os outros e pensava que não podia por ser diferente”, “Porque o carroceiro estava muito triste e, por isso, que ele não conseguia fazer amigos”, “O carroceiro tinha dificuldade para fazer amigos, porque ele dizia para as pessoas rirem-se das piadas dele e ele não ria-se das piadas dos outros e também não se preocupava com os outros colegas.”, “Porque era muito mau para os outros”, “Porque ele não expressava os sentimentos, nem as emoções”, “O carroceiro tinha dificuldade em fazer amigos porque só queria saber de si”, “Penso que o carroceiro tinha dificuldade em fazer amigos, porque ele era injusto com os amigos e só pensava nele. Só que depois ele arrependeu-se e foi perdi-lhes desculpa. E a partir daí aprendeu a lição”, “Porque ele ficava com a família e não tentava fazer, então na hora de fazer amigos foi difícil”, “Porque ele não cuidava dos seus amigos e achava que eles só serviam, para quando ele estava aborrecido”, “Porque ele queria as coisas à maneira dele e não aceitava as outras opiniões”, “Porque não tinha as qualidades para ser um bom amigo”, “Eu penso que o carroceiro tinha dificuldade em fazer amigos, porque era ciúme e ele pensava que não ia fazer amigos porque era diferente”. As opiniões dos alunos vão de encontro às suas interpretações após a leitura do conto, e ao que o conto pretende transmitir.

O último exercício consiste em rodear as palavras que cada aluno considera que torna uma amizade mais forte:

Tabela 28. Respostas à atividade X, da Sessão 7

Palavras	Número de alunos
Sinceridade	22
Presente	21 (1 aluno disse que pode não ser necessário)
Abraço	23
Perdoar	21
Mentira	0
Carícia	20
Pontapé	1
Voltar as costas	0
Sorriso	23

Os alunos destacaram palavras adequadas a uma amizade mais forte, sendo importante realçar que um aluno destacou o pontapé como uma palavra adequada para uma amizade mais forte.

Autoavaliação: As respostas correspondentes ao que os alunos aprenderam na respetiva sessão resultaram em 6 aprenderam bastante, e 17 aprenderam muito, o mesmo se aplica à opinião dos alunos sobre a respetiva, 6 consideraram divertida e 17 muito divertida.

Tabela 29. Autoavaliação da Sessão 7

O que aprendeste hoje?		Expressa a tua opinião sobre esta sessão	
Muito Pouco	0	Muito Chata/o	0
Pouco	0	Chata/o	0
Bastante	6	Divertida/o	6
Muito	17	Muito Divertida/o	17

❖ **“O que aprendeste com o conto de hoje?”:** “Aprendi que devemos respeitarmos a nós e também os outros”, “Temos de nos preocupar connosco e também com os outros”, “Aprendi que devemos ouvir a opinião dos outros”, “Aprendi que os amigos são para a vida”, “Que nós devíamos ser mais amigos uns dos outros”, “Aprendi que devo pensar nos outros”, “Que também devemos respeitar os outros”, “Temos sempre que valorizar os amigos, porque são eles que te apoiam”, “Aprendi que todos temos que nos tratar bem”, “Que temos de ser amigos e dar valor aos nossos amigos”, “Que devo aprender a mudar de opinião”, “Que temos de tratar bem os amigos e que os amigos são outra família”. As respostas obtidas vão de encontro ao lecionado no conto e respetiva sessão.

❖ **“Faz um círculo nas palavras que acreditas que tornam uma amizade mais forte”:** As respostas vão de encontro à atividade “Era uma vez... um Pónei”, foram semelhantes a sinceridade, o sorriso, o abraço, a carícia e o presente estão destacadas por maior parte da turma, a camaradagem também se encontra bastante destacada, apesar de ter havido bastante dúvida em relação ao seu significado.

Tabela 30. Respostas à questão de resposta extensa nº2 da Autoavaliação

Palavras	Número de alunos
Sinceridade	22
Zanga	0
Sorriso	23
Camaradagem (palavra cujo significado foi bastante questionado)	18
Mentira	0
Abraço	23
Voltar as costas	0
Carícia	21
Presente	22

H. Sessão 8 – realizada no dia 11 de abril de 2024, participaram 22 alunos.

Conto: “Os maus vizinhos”: O ponto de vista que o respetivo conto pretende transmitir reside em não tirar conclusões precipitadas sem analisar os verdadeiros factos com os envolventes na situação, não julgando as intenções das ações dos outros. A utilização da comunicação e atenção ao que as pessoas comunicam é crucial para evitar conflitos, conhecer a outra pessoa e até mesmo ajudá-la, se for o caso, não obstante de quem as pessoas também devem saber reconhecer quando existem falhas na comunicação e interpretação, algo abordado na respetiva sessão.

Os alunos expressaram a sua opinião da interpretação do conto, “Devemos pensar duas vezes antes de agir”, “Não devemos agir impulsivamente”, “Devemos tentar entender o lado do outro”, “Deve-se falar das coisas importantes em vez de coisas desnecessárias”, “Temos de pensar na opinião dos outros”, “Não devemos estar sempre a pensar na vingança, mas sim falar para perceber o porquê pois podemos estar a pensar mal”, “Devemos de nos entendemos”. A sua interpretação foi de encontro ao que o conto pretendia transmitir.

Atividade:

❖ **“Conta-me essa história”:** A presente atividade consistiu em ler uma história a sete alunos individualmente, de forma que os mesmos a decorassem e individualmente, os mesmos alunos escolhidos apresentá-la-iam à turma individualmente. Os objetivos da presente atividade consistem em analisar os erros que se produzem na comunicação quando falas com os outros, dar atenção às mensagens que os outros transmitem e reconhecer situações em que acontecem falhas na comunicação.

A investigadora escolheu sete alunos ao calhas, chamando números aleatórios da lista da turma, mandou-os ir para fora da sala de aula, acompanhados por uma funcionária, e leu a história selecionada à turma duas vezes, “A história do rei Akbar”, de seguida chamou um aluno contou-lhe a história duas vezes a um ritmo lento, para que o mesmo compreende-se, e assim que terminou, chamou o aluno para dentro da sala de aula e o mesmo contou a história, o que se lembrava da mesma, e assim sucessivamente com os sete alunos selecionados.

Os resultados da atividade não foram muito positivos, os alunos chegavam ao pé da turma e esqueciam-se do que tinham ouvido atentamente, por exemplo:

- 1. Aluno 1** – o primeiro aluno só conseguiu referir “Era uma vez o rei Akbar”, ficou tímido, e referiu que já não se lembrava de mais nada, pedindo para se ir sentar no seu lugar. A investigadora ainda tentou auxiliar com pistas, mas o aluno não quis.
- 2. Aluno 2** – o segundo aluno conseguiu dizer mais coisas, mas foram palavras vagas que tinham a ver com a história, “Rei, corte, tribunal, 21523 corvos, disseram para os irem contar, mais visitar a cidade, visitar os parentes do reino”.
- 3. Aluno 3** – o terceiro aluno não se lembrava da história que tinha ouvido e só referiu “mais de mil corvos”.
- 4. Aluno 4** – o quarto aluno já conseguiu dizer mais alguma coisa da história, “Um dia o rei Akbar perguntou uma coisa a uma pessoa, quantas cidades havia, 21551 coisas”.
- 5. Aluno 5** – o quinto aluno foi o que teve uma melhor prestação, contudo, foi o aluno que queria ser selecionado, estava com toda a confiança, ao calhas foi selecionado, mas quando soube o que era para fazer já não queria realizar a atividade, mas a investigadora convenceu-o a realizar, e efetivamente só lhe faltou dizer bem a última frase do conto, o resto foi tudo bem transmitido.
- 6. Aluno 6** – o sexto aluno também referiu uma frase do conto, “Corvos, um menino, que queria saber quantos corvos tinha, 21000 corvos”.
- 7. Aluno 7** - o último aluno a participar, igualmente ao aluno 2, 4 e 6, só conseguiu referir uma frase, “Um dia, um rei perguntou quantos corvos existem no momento”.

O respetivo exercício relevou-se uma dificuldade para os alunos que o realizaram, embora a investigadora tivesse cuidado a ler o conto, a repetir o número de corvos, incentivá-los e auxiliar quando se considera necessário, a realizar perguntas, por exemplo, que personagens havia, o que é que esses personagens queriam fazer, de forma a que os mesmos se recordassem.

Autoavaliação: A autoavaliação inicia com a escala avaliativa do que é que cada aluno aprendeu e da sua opinião sobre a respetiva sessão.

Tabela 31. Autoavaliação da Sessão 8

O que aprendeste hoje?		Expressa a tua opinião sobre esta sessão	
Muito Pouco	0	Muito Chata/o	0
Pouco	2	Chata/o	3
Bastante	8	Divertida/o	9
Muito	12	Muito Divertida/o	10

Esta sessão foi a sessão onde se verificou a presença da avaliação “Pouco”, 2 aluno, e “Chata/o”, 3 alunos, referindo que os mesmos que avaliaram a sessão na respetiva escola com os respetivos “valores”, foram alunos que fizeram parte dos alunos que permaneceram em silêncio a ouvir os sete alunos selecionados para a atividade. No geral, os alunos aprenderam bastante, 8, e muito, 12, nesta sessão, considerando-a divertida, 9, e muito divertida, 10.

❖ **“O que aprendeste com o conto de hoje?”:** “Não devemos pensar sempre na vingança”, “Que devemos pensar duas vezes antes de agir”, “Que não devemos agir impulsivamente”, “Devemos tentar entender o lado do outro”, “Que devemos pensar na opinião dos outros”, “Que devemos ser amigos uns dos outros”, “Não nos devemos vingarmos”, “Temos de discutir as coisas importantes”, “Que nós temos de memorizar bem as coisas”, “Que devemos ter atenção”, “Não devíamos estar a pensar nas vinganças mas sim porque fez aquilo”. As respostas vão de encontro ao pretendido, no entanto, houve um aluno que associou a resposta à atividade, referindo que é essencial memorizar bem as coisas.

❖ **“Que emoções sentiram os vizinhos?”:** “Zanga”, “Raiva”, “Frustração”, “Tristeza”, “Desempatia”, “Compreensão”, “Vingança”, “Tédio”, as emoções identificadas pelos alunos estiveram mais incidentes na raiva e zanga, embora os restantes identificassem outras.

❖ **“As suas respostas foram adequadas?”:** Maior parte da turma considera que as respostas dos vizinhos não foram adequadas, 17 alunos, enquanto os restantes 4 alunos afirmam que foram corretas.

Tabela 32. Respostas à questão de resposta extensa nº3 da Autoavaliação

Sim	Não	Total
4	17	21

❖ **“Porquê?”:** Os alunos que consideram que as respostas dos vizinhos estavam corretas justificam que “Porque me exprimi”, “Eu acho que não”, “Porque eram maus um para o outro”, “Porque eu falei certo”, a última resposta foi respondida em relação à atividade, por um aluno que participou na atividade, as restantes respostas não apresentam propriamente justificações para a questão anterior. Por outro lado, os alunos que responderam que não concordavam com as respostas dos vizinhos “Porque foram mal-educados”, “Porque eles fizeram várias vinganças”, “Porque não conversaram”, “Não se deve fazer vingança sem saber o que o outro queria realmente fazer e expressar”, “Não porque eles deviam primeiro falar e resolver o assunto”, “Porque só pensaram na

vingança”, “Pensaram só neles”, “Tinha sido tudo sem querer”, o respondido está em consórcio com a pergunta.

❖ **“Como deveriam ter agido?”**: Algumas das respostas obtidas nesta questão são semelhantes às da questão anterior, “Deviam ter conversado”, “Com simpatia e calma”, “Conversando e resolvendo o assunto sem se chatearem”, “Deveriam ter agido pensar e resolver”, “De forma amigável”, “Perguntar porque tinha feito aquilo”, a resposta mais frequente que os alunos deram foi a ação de conversarem entre si para resolverem o assunto.

❖ **“São iguais as histórias que foram contadas pelos teus colegas?”**:

Tabela 33. Respostas à questão de resposta extensa nº6 da Autoavaliação

Sim	Não	Mais ou Menos	Total
3	14	4	21

Na atividade, as histórias dos colegas, como já referido não foram completas, embora tenham sido partes da história, e um aluno contou a história quase toda, 3 dos alunos responderam que as histórias contadas pelos colegas eram iguais, 14 responderam que não, e 4 responderam mais ou menos.

❖ **“O que aconteceu?”**: “Alguns deles esqueceram-se das coisas”, “Alguns não contaram a história completa”, “Não estiveram atentos”, “Alguns contaram melhor e outros erraram algumas coisas”, “Não completaram a história”, “Houve pessoas que contaram bem sem constrangimentos e nervosismo e outras não”, “Alguns ficaram sem dizer nada, tipo ou”, “Não disseram a maioria das coisas”, “Ficaram ansiosos”, “Alguns colegas falaram e disseram bem e outros nem falaram”, “Baralharam coisas”, as respostas obtidas estão no espectro dos resultados reais da atividade.

❖ **“O que pensas ter acontecido?”**: “Esqueceram-se”, “Que eles resolveram”, “Não ouviram”, “Ficaram ansiosos”, “Alguns ficaram com medo de errar”, “Que com o nervosismo tenham-se esquecido”, “Constrangimento e nervosismo”, “Uma branca”, “Falta de atenção”.

❖ **“Explica algumas situações em que te aconteceu algo parecido?”**: “Quando me batem eu reajo de igual forma”, “Com as minhas amigas”, “Quando estava a brincar com o meu irmão e ele lançou o brinquedo”, “Nunca”, “Num jogo do Benfica houve um penáti e eu não sabia qual era a equipa que estava a jogar contra o Benfica”, “Deram-me uma bolada e eu respondi mal”, “Uma vez o meu irmão me bateu e eu fiquei zangada”, “Quando me passam mal a bola e depois chutei com bué força”, “Quando estava a apresentar o meu trabalho e tive um ataque de riso”, “Não entendo coisas que me dizem”.

Bloco 5 – Aprender as Habilidades Emocionais

Objetivos:

- ❖ Aumentar habilidades de comunicação;
- ❖ Desenvolver a escuta ativa;
- ❖ Aceitar críticas;
- ❖ Praticar destrezas de cortesia.

I. **Sessão 9** – realizada no dia 12 de abril de 2024, participaram 21 alunos.

Conto: “Estou gordinho... e depois!”: o conto aborda as emoções sentidas por um rapaz numa problemática real, *bullying* por ter uma estrutura física com mais gordura, a rejeição por parte dos colegas, para ser amigos e/ou brincar, os nomes que lhe chamavam, “Bomba de Nata”, “Gordo Recheado”, mas o rapaz aprendeu a aceitar críticas e a ver o lado positivo de ser “gordo”, conseguia carregar a sua avó, uma das pessoas de quem o rapaz mais gostava, assim como salvar uma rapariga que se afogava, após este acontecimento, as crianças passaram a ser seus amigos e a brincar com ele.

Este conto aborda uma realidade que acontece muito nas escolas, afetando o desenvolvimento e crescimento do indivíduo, tanto cognitivo, quanto psicológico, gerando problemas como a anorexia, a bulimia, exclusão e outros, algo que foi conversado com os alunos, que mostraram saber do assunto. Os alunos sentiram logo qual era a interpretação do respetivo conto, “Não julgar as pessoas pela aparência”, “Bullying”, “Exclusão”, “Crítica construtiva: crítica que ajuda a melhorar”.

Atividades:

❖ **“Faz uma boa crítica”:** a primeira atividade consiste em aprender a realizar críticas construtivas, saber aceitá-las e utilizando-as para melhorar, através da escrita de um texto individual sobre o tema que quiserem, para que posteriormente, um colega aleatório construa críticas construtivas ao respetivo, seja positivas e/ou negativas.

As críticas construtivas identificadas pelos alunos resumem-se a correção de erros ortográficos, comentários positivos, comentários de melhoria e questões sobre o final do texto, “Porque é que fica mais magro?”, “Texto muito bom”, “Tens de escrever mais devagar para não teres erros. Eu vou sublinhar as partes que não entendi mas se quiseres apagar a caneta apaga a borracha. Mas de resto estava ótimo achei o teu texto muito criativo. Tiveste um excelente empenho.” “Usar menos palavras em brasileiro, escrever mais está bom, em vez do “Havia” escrever “era uma vez”.”, “Gostei”, “Eu acho que está tudo bem, mas acho que podia haver mais pausas. Também acho que a última frase podia ser melhorada”, “Tens que completar em algumas partes”, “Podias melhorar a parte em que diz que ele não “era escolhido” e devias ter explicado melhor essa parte. Que não devias ter repetido muitas palavras. E de resto está espetacular”, “Eu gostei muito do texto foi bem construído e foi bem pontuado, foi muito incrível”, “Falta o fim do texto. Não tem erros. O tamanho do texto. A letra poderia ser melhor.”.

Quando foi dito aos alunos, após todos escreverem o texto, que iam corrigir o texto dos colegas, os alunos mostraram interesse e gosto por tal. No geral, os alunos souberam aceitar as críticas, mas houve alguns alunos que foram questionar a correção dos colegas, quando foi a sua vez de falar.

❖ **“As coisas mudam”:** a última atividade consistiu em fazer o jogo da mímica com emoções, gestos e tons de voz, para que os mesmos se consigam expressar melhorando a sua entoação e gestos na expressão oral, através de frases escritas pelos alunos (com um tom de voz, um gesto e uma emoção), aos quais os alunos da turma tentaram adivinhar o que estava a ser representado.

Os alunos mostraram gosto por este jogo, a turma toda não conseguiu participar uma vez que já tinha passado mais de meia hora do tempo previsto da sessão e ainda faltava realizar a autoavaliação.

Autoavaliação: Inicia com a escala de avaliação da sessão,

Tabela 34. Autoavaliação da Sessão 9

O que aprendeste hoje?		Expressa a tua opinião sobre esta sessão	
Muito Pouco	0	Muito Chata/o	0
Pouco	0	Chata/o	0
Bastante	8	Divertida/o	8
Muito	13	Muito Divertida/o	13

❖ **“O que aprendeste no conto de hoje?”:** “Que nunca se deve gozar”, “aprendi que as pessoas devem respeito”, “Que não devemos julgar as pessoas pela aparência”, “Não se pode gozar pela aparência”, “Que não se deve excluir ninguém”, “Que não devemos gozar com os outros porque são diferentes”, “Aprendi que devemos ser corajosos”, “Que não devemos nos interessar só pelos aspetos físicos”, “Não se pode fazer bullying”, “Que todos têm de ser tratados bem”, “Que nos devemos respeitar”. As respostas obtidas vão de encontro às respostas que os alunos deram na interpretação do conto.

❖ **“Atitude dos meninos do parque era adequada?”:** Todos os alunos concordam que a atitude dos meninos do parque, fazer troça e excluir o rapaz gordinho, não era adequada.

Tabela 35. Respostas à questão de resposta extensa nº2 da Autoavaliação

Sim	Não	Total
0	20	20

❖ **“Porquê”:** “Porque estavam a fazer bullying”, “Eles pensavam que ela não era nada”, “Porque eles estavam a gozar”, “Porque não se deve gozar”, “Porque eles gozavam com o menino só porque ele era gordinho fechado aspas”, “Só estavam a chamar nomes”, “Chamaram lhe nomes”, “Estavam a tratar mal”, “Eles também não iam gostar”.

❖ **“O que é uma crítica construtiva”:** “Uma crítica construtiva é ajudar”, “Falar mal de alguém”, “Julgar as pessoas”, “É uma crítica mas boa”, “É bar uma crítica que ajuda o outro”, “É uma crítica que nos faz melhorar”, “Que é bem constituída”, “É poder melhorar”, “É uma crítica que nos favorece”, “É uma crítica para ajudar”, “Queixar-se”.

❖ **“É adequado fazê-la”:** Maior parte dos alunos considera que é adequado de fazer uma crítica construtiva, 15, podendo confirmar-se por algumas das respostas anteriormente referidas, em sala de aula os alunos mostraram gosto por fazer críticas construtivas aos colegas, nomeadamente, na primeira atividade, a correção do texto dos colegas. Por outro lado, 5 dos alunos acreditam que não é adequado fazer uma crítica construtiva.

Tabela 36. Respostas à questão de resposta extensa nº5 da Autoavaliação

Sim	Não	Total
15	5	20

❖ **“Porquê”:** Os alunos que consideraram a crítica construtiva adequada, deram as seguintes respostas, “Para ajudar as pessoas”, “Porque temos de mostrar o melhor dos

outros”, “Porque ajudamos os outros”, “Ajuda as pessoas a melhorarem”, “Estamos a incentivar as pessoas”, “Para aprender o que erramos”, maior parte da turma, dentro dos que consideram adequado fazer uma crítica construtiva, respondeu que é mesma é uma ajuda para melhorar.

Os restantes alunos, que não são a favor da crítica construtiva, acreditam que a mesma não é positiva, “Não se faz”, “Porque sempre nos arrependemos”, “Porque é frio”, “Não é bom ser queixinhas”.

❖ **“Como te sentiste quando te fizeram uma crítica negativa?”:** “Triste”, “Mal”, “Muito triste”, “Bem”, “Não senti nada”, “Nunca me fizeram”, “Muito mal”, “Senti-me bem mas um pouco triste”, “Normal porque percebi”, “Triste e zangado”, “Mais ou menos”, estas foram algumas das respostas de todos os alunos, tanto os que concordam que fazer uma crítica construtiva é adequado, quanto os que não concordam em fazer uma crítica construtiva, foi surpreendente a diferença das respostas da questão anterior, “Porquê?”, para o que os alunos sentiram, tristeza, zanga, alguns bem, o que leva a investigadora a concluir que uma crítica, sendo ela construtiva ou não, traz sentimentos e emoções de tristeza e zanga, no entanto, a crítica construtiva, para aqueles que racionalizam a situação de uma crítica construtiva, é uma vantagem para melhorar, não desacreditando que aqueles que sentem tristeza ou zanga, não vão melhorar, nem sentem vontade de melhorar.

❖ **“E quando te fazem uma crítica construtiva?”:** “Fico chateada”, “Bem”, “Mal”, “Muito feliz”, “Quando me aleijo”, “Bem. Sinto-me ajudado”, “Eu gosto e tento melhorar”, “Tento fazer melhor”, “Sinto-me incentivado”, “Gostei, depois pus-me a pensar”, “Normal”, “Eu agradeço por encontrarem o meu erro”. É curioso que apesar dos sentimentos de tristeza ou zanga indicados na pergunta anterior, os alunos sentem-se incentivados a melhorar e também se sentem ajudados pelas pessoas.

❖ **“São os gestos e a entoação importantes para expressar uma mensagem ou só importa o conteúdo?”:** As respostas obtidas foram maioritariamente sim, 15 alunos, os restantes 5, não concordam que os gestos e a entoação são importantes para expressar-me mensagem.

Tabela 37. Respostas à questão de resposta extensa nº9 da Autoavaliação

Sim	Não	Total
15	5	20

❖ **“Porquê?”:** “Porque devemos fazer o que gostamos”, “Ninguém merece passar por bullying”, “Porque podem mandar papéis”, “Pode ser mais do que lá está”, os indivíduos da amostra que responderam que não deram estas justificações, uma vez justificações até é plausível, até ao ponto em que são situações onde não se utilizam papéis, sendo as restantes justificações associadas à atividade e uma delas que parece a justificação de um sim.

Os indivíduos que responderam que sim à questão anterior justificaram-se com as seguintes respostas, “Porque posso me expressar”, “É importante ver as duas coisas”, “Ajuda-nos a perceber”, “Porque assim adivinhamos”, “Porque algumas pessoas estão surdas e por isso precisamos de gestos vir”, “Os gestos e a mensagem que é transmitida de uma maneira diferente, mas pode estar a interpretar-se mal”, “É bom”, “É importante”, as mesmas são plausíveis as situações reais estando corretas.

J. **Sessão 10** - foi realizada no dia 15 de abril de 2024, com a participação de 18 alunos.

Conto: “Os seis cegos e o elefante (conto popular da Índia)”: O conto popular da Índia aborda a história de seis cegos que passavam os seus dias a mostrar a sua inteligência e a contar histórias da sua vivência, até que um dia os mesmos se questionaram sobre a forma de um elefante, partindo à aventura para obter uma resposta a sua questão. Os seis cegos estavam corretos sobre as suas opiniões, embora cada um só tivesse sentido com o tato uma parte diferente do elefante, o que permite concluir que os seis cegos deviam ter respeitado o ponto de vista dos outros no momento de enfrentar o problema, sabendo quando a sua opinião necessita de ser retificada, unidos conseguiriam descobrir a forma de um elefante, o problema inicial.

O conto tem como objetivo respeitar o ponto de vista dos outros no momento de enfrentar o problema, saber construir a sua opinião e retificar-se se entendermos que o que nos dizem usou outros é mais razoável do que nós pensamos, isto é, aprender a aceitar a analisar a nossa opinião e a opinião dos outros, e assim a ensinar aos alunos como solucionar os problemas tendo em conta todas as alternativas existentes e eleger a que é mais adequada à situação.

As opiniões dos alunos da turma, acerca da interpretação do conto, variam entre “Temos que respeitar as opiniões dos outros”, “Eles queriam tanto ser os primeiros a descobrir a forma do elefante, e cada um disse a sua resposta e errou, ou seja, se eles tivessem trabalhado em equipa tinham resolvido o problema”, “Sempre devemos pensar na opinião dos outros antes de dizer a nossa”, “Conflito e zanga que originou a procura do elefante (sozinhos)”.

Atividades:

❖ **“Temos um problema?”**: A atividade consiste em apresentar um problema interessante aos alunos, para que os mesmos encontrem soluções mais adequadas ao mesmo. Em grupos de 4 ou 5, deverão eleger um porta-voz que exponha a solução encontrada por cada grupo, e assim os mesmos terão oportunidade de trabalhar em grupo, e experienciar como é ter diversos pontos de vista e tentar encontrar uma solução mais adequada utilizando todos esses pontos de vista, e respeitando a opinião de cada um. Uma das observações realizadas nesta sessão foi que os alunos já tinham experienciado um exercício parecido numa das disciplinas curriculares, Empreendedorismo.

A questão proposta para os alunos resolverem foi “Encontra soluções para que os alunos com deficiência física consigam participar nas atividades e exercícios das aulas de educação física?”. Foram formados 4 grupos de 5 pessoas, todos os grupos eram compostos por rapazes e raparigas, as propostas foram as seguintes:

- **Grupo 1** - “Fazer uma atividade em que ele consiga participar”; “Fazê-lo feliz numa aula de basquetebol ao deixá-lo encestar”
- **Grupo 2** - “Uma cadeira de rodas automática, com capacete que saiba se quer ir para os lados, frente, atrás virgula parar”; “Construir uma máquina própria também para as pessoas que não podem utilizar uma prótese”
- **Grupo 3** - “Empurrar a cadeira de rodas até ao fim do percurso e brincar com os arcos e girar a corda no ar, baloiço”, “Na corrida de estafetas, uma pessoa, empurrar a cadeira e levá-la até ao fim do percurso”; “Ao jogar andebol, outra vez, uma pessoa empurra a cadeira e essa fica maioritariamente com a bola e assim pode passar e marcar golos”; “Brincar com os arcos com uma pessoa a empurrar e a fazer movimentos com

as mãos que é girar o arco”; “Em vez de saltar com a corda girar a corda no ar”; “Escorregar no baloiço com a ajuda de auxiliares e professores”

- **Grupo 4** – “Empurrá-lo e fazer a aula ao mesmo tempo desde que ele se divirta, ou seja, incluí-lo”; “Comprar umas próteses e ensiná-lo a andar com muletas e até que ele se divirta”.

No fim, foi decidido, por toda a turma, que a solução do grupo 3 seria a mais realista e adequada ao problema apresentado.

❖ **“O que pensas tu?”**: O último exercício consiste em realizar algumas perguntas aos alunos, para que todos expressem o seu ponto de vista individual sobre as coisas e também aceitar o dos outros, mesmo que não estejam de acordo com os mesmos. Para a realização deste exercício, foram utilizadas quatro questões pronto discutidas verbalmente num debate com a turma:

- **“Para ter muitos amigos temos que andar na moda?”**: esta questão teve maioritariamente respostas de que não temos que andar na moda para ter muitos amigos, alguns alunos responderam que às vezes mais vale ter poucos e bons do que muitos, não temos que vestir marcas ou ter mochilas e material que estejam na moda para ter muitos amigos, embora haja pessoas que gostem de andar na moda.
- **“Para passarmos numa prova temos que estudar todos os dias?”**: a resposta esta questão teve diversas opiniões, alguns alunos da turma consideravam que para passar numa prova/teste é necessário estudar todos os dias, porque é preciso aplicar-se todos os dias um bocadinho para não acumular a matéria, chegar à última da hora e ter que estudar tudo, e possivelmente não conseguir. Por outro lado, alguns alunos da turma consideram que não é preciso estudar todos os dias, porque também é preciso ter dias para descansar, embora seja necessário estudar nos dias de semana, quando necessário nos fins de semana, em tempos de testes, mas guardar os fins de semana para ver séries, ir à casa dos avós, brincar, descansar, ir a festas de anos, entre outros. Ainda houve cerca de duas opiniões dos alunos que não era preciso estudar todos os dias, há certos testes que só é preciso estudar no dia anterior.
- **“Podemos escolher o que queremos ser?”**: esta questão é um debate, pois muitos acreditam que nós podemos escolher o que queremos ser com muito trabalho, dedicação e empenho, sem nunca desistir, mas alguns estavam recetivos em relação a poderem escolher o que querem ser.
- **“É correto fazer coisas apenas para agradar os outros?”**: os alunos consideram que não é correto fazer coisas apenas para agradar os outros, pois nós devemos fazer as coisas que nós gostamos, os outros também têm que aceitar as coisas que nós gostamos de fazer, assim como nós aceitamos as coisas que eles gostam de fazer, no entanto, às vezes não tem mal fazer alguma coisa para agradar os outros, nomeadamente amigos e família.

O segundo exercício foi bastante simples, uma vez que a investigadora através da observação participante e não participante, consegue concluir que as amizades são bastante importantes para os alunos na turma, logo eles já têm uma opinião formulada em relação às amizades.

Autoavaliação: a autoavaliação começa com a escala de avaliação tu quão os alunos aprenderam hoje e da sua opinião sobre a sessão, a maior parte dos alunos, 11 e 14,

respetivamente, aprenderam muito nessa sessão 10 e gostaram muito. Os restantes 7 e 4, respetivamente, aprenderam bastante e consideraram sessão divertida.

Tabela 38. Autoavaliação da Sessão 10

O que aprendeste hoje?		Expressa a tua opinião sobre esta sessão	
Muito Pouco	0	Muito Chata/o	0
Pouco	0	Chata/o	0
Bastante	7	Divertida/o	4
Muito	11	Muito Divertida/o	14

❖ **“O que aprendeste com o conto de Hoje?”:** “Que devemos respeitar a opinião dos outros”, “Que devemos ter respeito” “Que devemos trabalhar em equipa”, “Aprendi que devemos pensar e depois agir”, “Que temos que aceitar a opinião dos outros”, “Aprendi que temos de resolver problemas da forma que a pessoa se sinta bem à vontade”, “Aprendi que tenho que trabalhar em equipa”. Estas foram as respostas dos alunos em função do que aprenderam no conto da sessão 11, maior parte dos alunos respondeu em redor da aceitação e dever ter respeito pela opinião dos outros.

❖ **“A atitude dos seis cegos era correta? (Sim ou Não)?”:** Todos os alunos concordaram que a atitude dos seis cegos não era correta.

Tabela 39. Respostas à questão de resposta extensa nº2 da Autoavaliação

Sim	Não	Total
0	19	19

❖ **“Se pensas que não qual devia ser?”:** “Na minha opinião deveria ser boa”, “Ajudar os outros”, “Deviam ter tentado a equipa”, “Deveria chegar a um consenso”, “Respeitem se uns aos outros”, “Terem feito em grupo”, “Era concordarem”, “Era trabalhar em equipa”, “Deveria ser adequada e gentil”, “Trabalhar em conjunto”, “Deveria ser mais respeitada”, “Deviam se respeitar”.

❖ **“Que atitude deves ter com as pessoas que pensam de forma diferente da tua em relação a algo?”:** “Porque cada pessoa é a si mesmo”, “Eu devo respeitá-las”, “Devemos incluir todos no nosso grupo”, “Não sei”, “Deveria ser adequada e gentil”, “Aceitar e respeitar a opinião da outra pessoa”, “Aceitar, mas também dar a nossa”, as respostas dos alunos incidiram se maioritariamente em respeitar a opinião dos outros.

❖ **“Se te dás conta que o teu pensamento é inadequado o que deves fazer?”:** “Não sei”, “Pergunto às pessoas que confio”, “Fico nervoso”, “Pedir desculpa”, “Não o dizer”, “Refazer a atitude, mas de forma correta”, “Melhorá-lo”, “Dizer que estou mal”, “Devo dizê-lo”, “Devo tentar conseguir uma boa resposta”. As atitudes dos alunos baseiam-se em consultar as pessoas em quem confiam, em pedir desculpa, em ficar nervoso, alguns alunos não sabem o que fazer na respetiva situação e outros refazem a sua atitude, melhorando-a.

❖ **“Como se consegue realizar um trabalho melhor?”:** Cerca de 14 alunos da amostra acreditam que é melhor trabalhar em grupo do que trabalhar individualmente, no entanto, 2 dos alunos consideram que trabalhar individualmente é mais favorável. Os restantes alunos não responderam a questão, mas na outra questão responderam à respetiva, E votaram trabalho de grupo.

❖ **“Porquê?”:** “Porque eu gosto de partilhar a minha opinião com os outros”, “Porque se deve trabalhar bem em silêncio”, “Não gosto de fazer trabalhos em grupos, só sozinha”, “Porque trabalho melhor em grupo”, “Com calma, porque se tivermos calma, conseguimos concentrar”, “Em grupo são mais cabeças a pensar”, “Porque damos opiniões e podemos conversar e decidir”, “Em grupo porque tenho ajuda”, “Porque temos melhores ideias”, “É melhor em grupo porque assim somos mais criatividade e mais coisas para falar”, “Várias cabeças são melhores do que uma”, “Em grupo, porque assim, por exemplo, um é bom a escrever e outro a desenhar se eles se juntassem, o trabalho ficaria incrível”. O trabalho de grupo é o método mais votado para se trabalhar devido à diversidade de ideias, criatividade e entre ajuda, durante conhecimento e aprendizagem.

Bloco 6 – Solucionar Problemas com os outros e melhorar as Relações Interpessoais

Objetivos:

- ❖ Identificar situações problemáticas e as suas causas;
- ❖ Procurar soluções adequadas aos conflitos.

K. Sessão 11 – sessão realizada no dia 23 de abril de 2024, participaram 20 alunos da amostra.

Conto: “A Tartaruga”: “A Tartaruga” é um conto que permite explicar aos alunos a importância para a saúde de saber relaxar, saber controlar as emoções de raiva e ira, tristeza sem ter reações impulsivas e/ou explosivas, acalmar-se individualmente, relaxando, imaginando situações agradáveis para obter capacidade de concentração para agir de forma mais adequada e positiva. Através do conto de uma tartaruga que não se sabia controlar emocionalmente, estava sempre envolvida em conflitos, após ouvir os conselhos de uma tartaruga mais velha, A tartaruga tentou e conseguiu relaxar perante uma situação de stress, reagindo adequadamente à situação.

As interpretações dos alunos a este conto basearam-se em “Pensar duas vezes antes de agir”, “Respirar devagar para não ficarmos muito nervosos”, “Deixar os sentimentos sair”, Devemos agir com sobriedade nas situações, ou seja, acalmarmo-nos primeiro antes de agir”.

Atividades:

❖ **“Uma viagem pelo mar”:** A primeira atividade consiste em que os alunos consigam relaxar o corpo, através de música relaxante, sons do mar, onde os mesmos imaginem que são um peixe a levar-se pelas ondas sentir a espuma do mar no corpo. No fim, conversou-se com os alunos sobre a possibilidade de imaginar situações agradáveis para relaxar, quando estão nervosos, às quais os alunos partilharam algumas técnicas que usam.

O resultado da respetiva atividade não foi muito bem-sucedido, pois os alunos tiveram alguma dificuldade em estar com os olhos fechados e relaxar, estavam a rir-se e, constantemente, a abrir os olhos, e a olhar uns para os outros.

❖ **“O Semáforo das Emoções”:** A atividade seguinte é composta por três questões sobre as emoções, nas quais os alunos identificam que emoções sentiram numa situação, qual era o problema e o que poderia fazer.

- **“Que emoções sentiste?”:** “Tentava acalmar”, “Raiva”, “As emoções que senti foram: Raiva, tristeza, fúria”, “Ódio”, “Ficava zangada”, “Fiquei, zangado e nervoso”, “Se for um grande amigo, desiludido”, “Senti-me muito triste e arrependido”, “A emoção que eu senti comparada a essa situação, foi raiva e falta de confiança”, “Tristeza, e ao mesmo tempo, achava engraçado”
- **“Qual era o problema?”:** “O meu amigo, roubou-me o lápis”, “Ele tirou-me o diário”, “Tirou-me o meu lápis do meu estojo e bati”, “Ele roubou-me a minha bolsa da Louis Vuitton”, “Meu irmão rasgou um tpc muito importante”, “Utilizou o meu material sem autorização”, “A minha amiga roubou minha mochila e fugiu com ela e ainda por cima foi muito cara”, “Tiraram-me os teus e bater nele sem razão, insulteio sem motivo”.
- **“O que poderias fazer?”:** “Pedia lhe para não fazer”, “Dizia a professora mas primeiro falava com ele”, “Eu poderia ter feito acrobática para me acalmar, em vez de reagir daquela maneira”, “Conversar, falar e fazer as pazes”, “Falar com a pessoa, e pedir desculpa”, “Dava-lhe uma Chapada que até voava até à China”, “Acalmar me, respirar fundo e falar com a pessoa”, “Gritar com ele”, “É cá mar e dizia que na próxima vez que pedisse autorização e assim ele/ela podia utilizar”, “Para não me chatear com ela e não agredir, irei falar com ela e ela não voltará a fazê-lo”, “Pedir calmamente para ele largar aquele estojo imediatamente”.

Ao analisar os resultados desta atividade, é possível concluir que a maior parte dos alunos sentiria raiva, ódio e fúria perante a situação descrita pelos mesmos. Apesar da quantidade de comportamentos de alunos que utilizariam violência física e verbal, acabam por retificar e utilizar a comunicação para resolver o assunto.

Autoavaliação:

Tabela 40. Autoavaliação da Sessão 11

O que aprendeste hoje?		Expressa a tua opinião sobre esta sessão	
Muito Pouco	0	Muito Chata/o	0
Pouco	0	Chata/o	0
Bastante	5	Divertida/o	4
Muito	15	Muito Divertida/o	16

❖ **“O que aprendeste com o conto de hoje?”:** “Aprendi que devo pensar duas vezes”, “Aprendi que temos de pensar antes de agir”, “Que temos que aprender a compreender e não gritar logo”, “Devemos pensar duas vezes antes de agir e acalmar-nos quando nos irritamos”, “Temos de pensar mais que uma vez”, “Temos que sentir o que sentimos”. As respostas obtidas são idênticas à interpretação realizada no conto, os alunos adotam o método de se acalmarem inicialmente para pensar sem impulsividade emocional, e assim agir de forma adequada.

❖ **“Para que serve a técnica que utilizava a tartaruga?”:** “Era meter-se dentro da carapaça”, “Para não se aborrecer”, “Para se proteger”, “Para se acalmar”, “Para faltar às aulas”, “Ela encolheu se para se acalmar”, “Para se acalmar e descontraír”, “Para relaxar”, “Pôr-se dentro da carapaça”, “Para se esconder de toda a gente”. A maior parte dos alunos identificou a técnica da tartaruga como um método para se acalmar quando estava exposta a situações que a estressavam, deixavam com raiva, fúria, ódio. Embora seja possível identificar um aluno que respondeu que o método utilizado da tartaruga era para faltar às aulas.

❖ **“Que passos deves seguir para solucionar um problema?”:** “Acalmar-me e falar com ela”, “Conversar”, “Acalmar-me, falar e dizer-lhe que não deve fazer isso”, “Eu falava com ele e dizia para se acalmar”, “Manter a calma mesmo que seja difícil e tentar resolvê-lo”, “Relaxar, respirar”, “Compreender, pensar e fazer”, “Explicar-lhe que eu não gosto”, “Falar com a pessoa, perceber a perspetiva dela e fazer as pazes”, “Devo pensar duas vezes”. Os alunos permanecem uma atitude ponderada em, inicialmente, acalmarem-se perante uma situação estressante, e explicar aos envolvidos no problema, as coisas com calma, compreendendo e ouvindo a sua perspetiva, a fim de resolver o assunto.

❖ **“Aplica esses passos a seguinte situação: um colega chateia-te no recreio.”:** “Falar com ela, se ela não me ouviu-se falava com a professora”, “Faço de volta a mesma coisa”, “Eu acalmo-me e depois falo com ele a dizer que não deve fazer isso”, “Converso com ele e pergunto-lhe, por que fez isso”, “Ai eu ia dizer a professora”, “Falo, explico e ele pede desculpas”, “Raiva e nojo”, “Tento falar com ele se ele não quiser saber, vou falar com um adulto que me possa ajudar”, “Acalmava-me, e depois falava com a pessoa que me chateava”, “Vou dizer aos auxiliares”, “Eu tento resolver”.

Os adultos, nomeadamente, os auxiliares e os professores, são as figuras a quem os alunos recorrem, quando tentam resolver o assunto e não resulta, adotando uma postura de se acalmar inicialmente, como visto anteriormente, perceber a perspetiva do outro e explicar a sua perspetiva, e, se for o caso, pedir desculpas. No entanto, existe um aluno que acredita que fazer a mesma coisa de volta é a solução.

L. Sessão 12 – realizada no dia 23 de abril de 2024, participaram todos os alunos da amostra, 24.

Conto: “Porcos-espinhos”: o último conto aborda a importância de aceitação de falhas, virtudes, defeitos, capacidade nas relações, e não a fantasia da “perfeição”, através da história de dois porcos-espinhos que se aqueciam no inverno, mas a uma certa distância ora se magoavam mutuamente, ora sentiam frio, então os mesmos arranjaram um equilíbrio na distância que os permitisse aquecer sem se magoarem.

As interpretações dos alunos a este conto basearam-se em, “Não é por uma coisa correr mal que nós devemos separar, mas sim chegar a um consenso através da comunicação e compreensão”, “Aceitar as críticas dos outros, porque podemos aprender com elas”, “Aceitar os defeitos dos outros”, “Não olhar só para os outros, mas também olhar para nós próprios”, “Devemos aceitar as diferenças dos outros”, “Devemos melhorar o nosso comportamento”, “Ao invés de fazer críticas, fazer críticas construtivas”.

Atividade:

A atividade desta sessão constitui em realizar uma caderneta de cores, a maior possível, com o maior número de cores, em trabalho de grupo, consistindo em dividir o trabalho, decidindo quem recorta, quem pinta, quem cola. Foram distribuídas várias folhas, tesouras, colas, lápis de cera, canetas, lápis de cor, em quantidade idêntica para cada grupo. A investigadora dividiu os alunos em grupos de quatro elementos, à sua escolha, explicou o exercício e deu início ao mesmo.

A investigadora dividiu os grupos, de forma que os alunos não ficassem em pares de amigos, visto que numa experiência anterior não deu muito resultado, o que gerou alguma discórdia

perante alguns alunos. No entanto, os grupos conseguiram dividir o trabalho, tirando dois grupos que tiveram alguma dificuldade em trabalhar, os restantes uniram-se e realizaram o seu melhor trabalho. Uma das observações que a investigadora faz, especialmente em exercícios idênticos a este, onde os alunos têm de se unir em grupo para realizar um trabalho em x tempo, ou resolver um desafio, desperta a curiosidade, dinamismo e criatividade dos alunos, os mesmos mostram gosto em realizar desafios.

A caderneta do **primeiro grupo** contém sete cores, o grupo realizou uma capa com um arco-íris e diversas cores, O conteúdo é composto por uma página com cores simples e básicas, e a segunda página com cores lendárias. Este grupo utilizou cola, tesouras, lápis de cor, lápis de cera e canetas, assim como as folhas distribuídas, optando por um método de dobrar uma folha ao meio, e utilizar as restantes para pintar as cores, recortar e colar na folha dobrada (a caderneta). Por último, utilizaram uma folha para fazer um pacote com cromos, completando 28 cores.

O **grupo número 2** utilizou o método do primeiro grupo, dobraram seis folhas ao meio para realizar a estrutura da caderneta, recortando as suas bordas com uma tesoura com um efeito especial, e as restantes folhas para fazer os cromos. Este grupo foi um dos vencedores, com 57 cores, distribuiu os seus cromos com diversas cores pela caderneta, utilizando um dos cromos como raro. As técnicas de colagem, recortar e pintar foram utilizadas.

O **terceiro grupo** utilizou duas folhas dobradas ao meio para realizar a caderneta, a sua capa é composta por pelas cores do arco-íris, mas com uma forma diferente. As páginas interiores são compostas pelo início de cores básicas, cores incomuns, cores raras e cores especiais, por último, a última folha é composta pela explicação da caderneta "Esta caderneta representa as cores que vemos e que normalmente não vemos no dia a dia". Este grupo adotou o mesmo método que o grupo número 1, utilizou 2 folhas para fazer a caderneta e as restantes para fazer os cromos (as cores). Este grupo foi um dos vencedores com 57 cores.

O **quarto grupo** contém 20 cores na sua caderneta, adotou o mesmo método que os grupos anteriores, dobrando 2 folhas ao meio para fazer a estrutura da caderneta. A capa é composta por pintas e algumas cores quentes, e uma fria, sendo que o seu interior é composto por cromos recortados de diversas cores. Este grupo foi um dos grupos que teve dificuldade em distribuir as tarefas, e trabalhar em grupo, não se souberam entender, a investigadora interveio de modo a agilizar a situação e auxiliá-los no trabalho de grupo.

O **grupo 5** optou por um método diferente dos outros, colou todas as folhas A4, distribuídas, ficando duas folhas A3, formando a estrutura da caderneta, e desenharam os cromos em figuras, estrela, coração, lápis, nuvem, representando as cores da caderneta, obtiveram um resultado de 24 cores. Este grupo apresentou um trabalho em equipa moderado, devido a um membro do grupo que não queria respeitar as opiniões de todos, e preferia realizar à sua maneira, quando via que não o conseguia, ficava aborrecido e isolava-se.

O **último grupo**, realizou uma caderneta com 31 cores, repetidas, desorganizadas, e empilhadas umas em cima das outras, em formato de cromo, adotando o método de colar duas folhas A4 e formar uma folha A3 grande dobrada ao meio.

Autoavaliação:

Tabela 41. Autoavaliação da Sessão 12

O que aprendeste hoje?		Expressa a tua opinião sobre esta sessão	
Muito Pouco	0	Muito Chata/o	0
Pouco	0	Chata/o	0
Bastante	4	Divertida/o	3
Muito	20	Muito Divertida/o	21

❖ **“O que aprendeste com o conto de Hoje?”:** “Que devemos olhar para nós também”, “Que devemo-nos reunir”, “Não ter inveja”, “Que temos que aceitar os defeitos dos outros”, “Que devemos trabalhar em grupo”, “Que nos devemos aceitar”, “Devemos mudar para melhor”, “Abrirás. Que devemos aceitar os outros”, “Que devemos compreender as dificuldades dos outros”, “Porque não devemos criticar”, “Que devemos desculpar os outros”, “Aprendi que devemos melhorar as coisas”, “Que devemos respeitar os outros”. Os alunos aprenderam que, o conto lhes transmitiu, que é importante trabalhar em grupo, aceitar os outros e os seus defeitos.

❖ **“Explica como devem ser as relações entre os membros de uma equipa?”:** “Deve ser calma e boa”, “Devem ser respeitadas”, “Trabalhar em conjunto”, “Em amizade”, “Boa”, “Aceitem se tal como são”, “Dividir tarefas”, “Devem colaborar entre si”, “Devemos aceitar a opinião dos outros e não excluir ninguém”, “Temos de concordar com e em grupo”, “Amigáveis, respeito”. Todos partilham da opinião que as relações entre os membros de uma equipa deve ser calma, boa, respeitosa, trabalhar em conjunto, aceitem se como tal e dividir as tarefas entre si.

❖ **“Explica quais são as vantagens do trabalho em equipa”:** “Uma vantagem é que temos mais ideias”, “Ajuda”, “Concordar e respeitar a opinião dos outros”, “Trabalhamos melhor”, “Trabalhamos mais”, “É mais fácil”, “Muitas, mas uma delas é ajudar uns aos outros”, “Trabalhamos de diferentes maneiras e melhor”, “Que dividimos o trabalho”, “Fazemos as coisas mais rápido, aprendemos a trabalhar em equipa”, “A vantagem é que não temos de fazer tudo e podemos dividir as tarefas”, “As vantagens são: que temos de unir as forças”, “As vantagens do trabalho em equipa são: conversar e organizar”, “Somos mais rápidos”. As vantagens mais destacadas pelos alunos sobre o trabalho de equipa é o facto de haver mais ideias, dividir trabalho, ser mais rápido e mais fácil.

❖ **“Como repartiste o trabalho?”:** “Era quando eu Não tinha nada para fazer, ajudava outro”, “Em conjunto e ajudei os meus amigos que tinham dificuldades”, “Eu pintei mais o Vicente e a Mafalda colou mais o Duarte”, “Em funções: cortar, colar e pintar”, “Bem, eu acho que reparti bem”, “Todos fizeram um bocadinho de tudo, colaram, pintaram e recortaram”, “Dividimos em tarefas colar, cortar e pintar e ajudamos os que tinham mais dificuldades”, “Dividimos assim, duas pessoas pintam, uma corta e uma cola”, “Fizemos tudo todos”, “Repartimos muito mal, porque ouveram pessoas que não fizeram quase nada”, “A conversar uns com os outros”. Apesar de haver um aluno a identificar falhas no trabalho de grupo, os restantes alunos destacam que repartiram o trabalho entre si, no entanto, os alunos não destacaram mais dificuldades que houve durante a realização da atividade, referidas anteriormente.

❖ **“Como fez a equipa que elaborou a caderneta maior?”:** “Fizeram vários Cromos e um raro feito com todos”, “Em conjunto”, “Foi um trabalho em equipa”, “Fizeram com amor e carinho e em conjunto”, “Ganharam 2 grupos nas cores, mas foram a votos e o segundo

grupo ganhou”, “Fez um cromo raro elaborado por toda a equipa, e fizeram um trabalho muito colorido”, “Vários cromos diferentes”, “Tiveram imaginação”. A equipa que elaborou caderneta maior, realizou um trabalho de grupo em conjunto, onde os alunos na autoavaliação identificaram como foi feita fisicamente e as relações em grupo.

❖ **“O que aprendeste com a atividade de hoje?”**: “Que devemos trabalhar em grupo com calma”, “Aprendi que devemos ouvir a opinião dos outros colegas”, “O que devemos aceitar os defeitos dos outros”, “Devemos de repartir as coisas”, “É bom o trabalho de equipa”, “Que o trabalho de equipa é essencial”, “Trabalhar em equipa ajuda bastante”, “Que trabalhar em grupo é bom”, “Aprendi que várias coisas são melhores do que uma”, “Que devemos saber trabalhar em grupo”, “É que cada pessoa tem a sua ideia e ficamos a saber mais”, “Aprendi que devemos respeitar as opiniões dos outros”, “Que devemos falar uns com os outros”, “Que trabalhar em equipa é importante”.

Na penúltima sessão do PDIE, os alunos aprenderam, com a atividade da respetiva sessão, que é essencial o trabalho em grupo, auxilia bastante na sua realização, rapidez, aprender diversas coisas e perspetivas, ter mais ideias, aprender a respeitar a opinião dos outros, falar e comunicar uns com os outros, aprender a repartir as tarefas.

2. Análise dos Resultados Obtidos de Natureza Quantitativa

No presente subcapítulo estão presentes os resultados obtidos e respetiva análise dos testes aplicados, THIE e TSA, no momento Pré-Aplicação e Pós-Aplicação, nas duas turmas do 4º ano de escolaridade, Grupo Experimental e de controlo, assim como a identificação da mudança de idades em ambos os momentos, representados por tabelas e gráficos.

Destacar que os testes aplicados nos dois momentos foram aplicados em ambas as turmas no mesmo dia, com uma hora de diferença, para que os indivíduos da amostra não comentassem uns com os outros e influenciassem os resultados, realçando que também não sabiam quando era o dia a serem aplicados os testes, mas sabiam que seriam aplicados os testes.

2.1. Análise Quantitativa no momento Pré-Aplicação do PDIE

Na seguinte análise é relevante ter em conta as seguintes informações:

- ❖ O número **1** é representativo do momento Pré-Aplicação;
- ❖ O número **2** é representativo do momento Pós-Aplicação;
- ❖ A letra **A** representa o Grupo Experimental/de estudo;
- ❖ A letra **B** representa a turma de controlo/não aplicação do PDIE;
- ❖ **THIE** representa o Teste de Habilidades da Inteligência Emocional;
- ❖ **TSA** representa o Teste Sociométrico de Amizade;
- ❖ Nas tabelas, quando se encontra preenchido com um “-”, é porque não realizaram o teste, por falta.

2.1.1. 4º A - Grupo Experimental

A análise inicia com duas tabelas, a tabela do género que compõe a turma A, Grupo Experimental, composta por membros do sexo feminino em igual número que os do sexo masculino, 12 indivíduos e 12 indivíduos, respetivamente. Verifica-se que a idade de nove anos é predominante no momento Pré-Aplicação do PDIE, 20 alunos, aproximadamente 83,3(3)% enquanto os restantes 4 alunos, já têm 10 anos, cerca de 16,6(6)%.

Na turma do 4º A, o número 2 não existe e o número 11 não participou no estudo.

Tabela 42. Dados do Género do Grupo Experimental, Pré-Aplicação

Tabela 43. Dados da Idade do Grupo Experimental, Pré-Aplicação

Género	Frequência (Nº de alunos)	Percentagem (%)	Idade (Anos)	Frequência (Nº de alunos)	Percentagem (%)
Sexo Feminino	12	50,0	9	20	83,3(3)
Sexo Masculino	12	50,0	10	4	16,6(6)
Total	24	100,0	Total	24	100,0

Teste das Habilidades de Inteligência Emocional

Os resultados do THIE1 na turma apresentam-se maioritariamente no nível “Alto”, com 20 alunos, os restantes 3 alunos da amostra obtiveram pontuação “Muito Alto”. É possível concluir, pelos resultados da tabela 44, que apesar do total ser idêntico, em alguns casos, as respostas selecionadas são diferentes, identificando o domínio de habilidades emocionais e sociais de IE diferentes nos alunos que apresentam o resultado ser idêntico.

Tabela 44. Resultados do THIE1, do Grupo Experimental, no momento Pré-Aplicação

Alunos	Resultados dos Testes			Total
	Nunca (x0)	Algumas Vezes (x1)	Sempre (x2)	
1	0	9	72	81
3	0	26	38	64
4	0	20	50	70
5	4	23	36	59
6	1	28	32	60
7	0	33	24	57
8	-	-	-	-
9	1	19	46	65
10	0	22	46	68
12	2	12	62	74
13	0	6	78	84
14	1	33	22	55
15	0	25	40	65
16	5	26	28	54
17	2	32	22	54
18	1	20	48	68
19	1	26	36	62
20	0	19	52	71
21	2	14	58	72
22	3	31	22	53
23	0	9	72	81
24	0	36	18	54
25	1	17	54	71
26	2	23	40	63

O gráfico abaixo representado identifica a contagem dos mesmos resultados dos alunos do Grupo Experimental, ou seja, o resultado 54 pontos foi obtido por 3 alunos da amostra do Grupo Experimental, já em cada resultado de 65, 68, 71 e 81 pontos, foi obtido por 2 alunos cada pontuação, os restantes resultados obtidos só foram obtidos por 1 aluno cada.

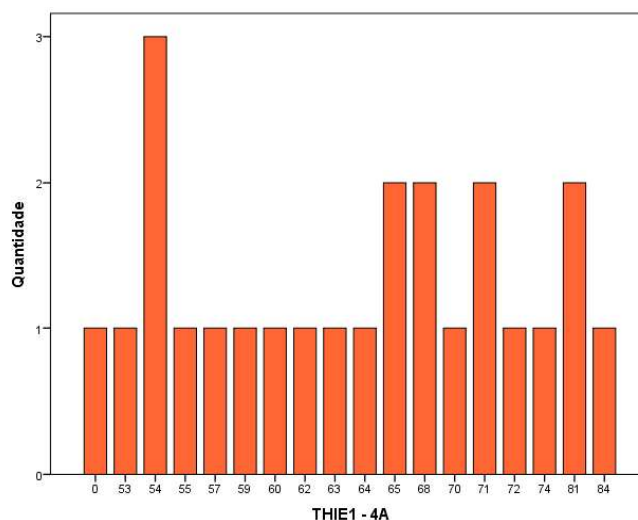


Figura 6. Gráfico de Barras, do THIE1, do Grupo Experimental, no momento Pré-Aplicação

O THIE1 do Grupo Experimental apresenta uma média de aproximadamente 65,43 pontos, onde o resultado mínimo obtido foi 53,00 pontos, e o resultado máximo foi 84,00 pontos, apresentado um desvio padrão de aproximadamente 9,144, que significa que os dados obtidos no THIE1 se encontram mais próximos da média, anteriormente identificada, ou seja, os resultados dos testes dos alunos aproximam-se da média de aproximadamente 65,43 pontos, verificando-se uma turma com resultados próximos. A moda é 54, com três alunos que obtiveram o respetivo resultado. Por outro lado, como a amostra de indivíduos é par, a mediana são os dois valores representantes do meio, 64 e 65 pontos.

O resultado obtido na média identifica que a turma se encontra no nível “**Alto**” da escala que atribui significado à pontuação obtida, “Não está nada mal a pontuação que obtiveste! Ela indica-nos que sabes bem quem és, como te emocionas e como descobres tudo isto nos outros. Tens as tuas relações bem controladas, fazes uso das tuas habilidades para saberes como te sentes, como deves expressá-las e também para conheceres como se sentem os outros e o que deves fazer para manter relações adequadas com os amigos, colegas, familiares, etc...” (Anexo 2).

Tabela 45. Estatística Descritiva do THIE1, do Grupo Experimental, no momento Pré-Aplicação

Teste	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão	Moda	Mediana
THIE1	53,00	84,00	65,43	9,194	54	64 e 65

Teste Sociométrico de Amizade

O TSA1 apresenta resultados dispersos, mas com pontuações altas, destacando três pontuações abaixo de 89 pontos.

Nomeadamente, foi visível que maior parte dos alunos do sexo masculino tem amizades de atividades extracurriculares, o futebol, permanecendo as amizades, assim como alguns dos alunos do sexo feminino têm ginástica acrobática, permanecendo as relações de pares.

Tabela 46. Resultados do TSA1, do Grupo Experimental, no momento Pré-Aplicação

Alunos	Total
1	102
3	-
4	89
5	90
6	89
7	72
8	-
9	96
10	92
12	96
13	96
14	92
15	106
16	102
17	94
18	95
19	94
20	104
21	100
22	102
23	107
24	61
25	74
26	98

O gráfico 7 representa a repetição dos mesmos pontos dos resultados obtidos, isto é, 3 alunos obtiveram 96 pontos, assim como 3 alunos obtiveram 102 pontos, enquanto 2 alunos obtiveram 89, 2 alunos tiveram 92 pontos e 2 alunos tiveram 94 pontos. Os restantes obtiveram pontos diferentes entre si.

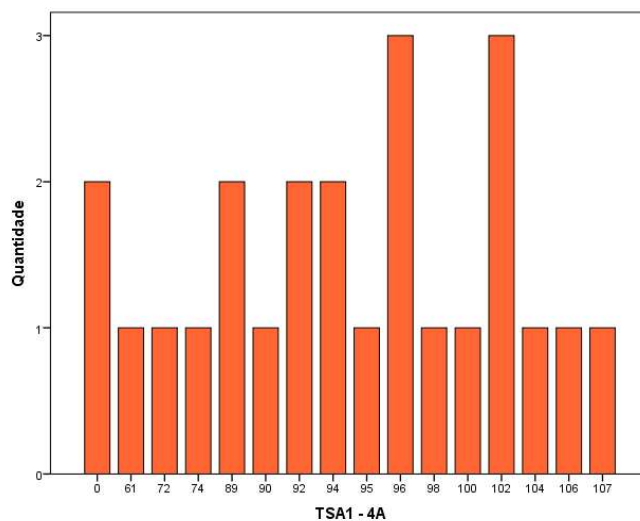


Figura 7. Gráfico de Barras, do TSA1, do Grupo Experimental, no momento Pré-Aplicação

O TSA1 apresenta uma média de aproximadamente 85,46 pontos, o que significa que as relações gerais de amizade no Grupo Experimental são altas, no entanto, existe uma grande discrepância nos valores mínimo, com 61 pontos, e no máximo, com 107 pontos, apresentando então um desvio padrão de cerca de 28,467 que indica uma maior dispersão dos dados obtidos em comparação com a média, ou seja, os resultados obtidos são mais variados e menos concentrados em torno da média. A moda é o número mais repetido. No entanto, o SPSS apresenta o menor que é 96 pontos, sendo o 102 igualmente obtido pelos alunos.

Tabela 47. Estatística Descritiva do TSA1, do Grupo Experimental, no momento Pré-Aplicação

Teste	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão	Moda	Mediana
TSA1	61	107	85,46	28,467	96	94 e 95

Correlação de Pearson

A Correlação de *Pearson* encontra-se com um valor aproximado de 0,616, indicando uma correlação positiva entre as variáveis THIE1 e TSA1, de moderada a forte, sugere que à medida que uma das variáveis aumenta a outra também, significando que as variáveis estão a ir na mesma direção.

O *Sig.*, com o valor aproximado de 0,001, significa que a correlação observada é altamente significativa, visto que um valor menos que 0,05 é considerado estatisticamente significativo. Assim, existem 0,1% de probabilidade da correlação observada tenha ocorrido por acaso, reforçando a confiança real de correlação entre as duas variáveis.

Tabela 48. Correlação de Pearson do THIE1 e TSA1, do Grupo Experimental, no momento Pré-Aplicação

		THIE1	TSA1
THIE1 - 4ºA	Correlação de <i>Pearson</i>	1	0,616
	<i>Sig.</i> (2 extremidades)		0,001
	N	24	24
TSA1 - 4ºA	Correlação de <i>Pearson</i>	0,616	1
	<i>Sig.</i> (2 extremidades)	0,001	
	N	24	24

2.1.2. 4º B - Grupo de Controlo/Turma de Controlo

A turma de controlo, 4º B, apresenta mais elementos do sexo feminino, 17 alunos, cerca de 68,0%, do que elementos do sexo masculino, representados por 8 alunos, cerca de 32,0%. As idades encontram-se praticamente igualmente divididas entre os nove anos, 13 indivíduos, 52,0%, e os dez anos, 12 indivíduos, 48,0%.

Tabela 49. Dados do Género, do Grupo de Controlo, Pré-Aplicação Tabela 50. Dados da Idade, do Grupo de Controlo, Pré-Aplicação

Género	Frequência (Nº de alunos)	Percentagem (%)	Idade (Anos)	Frequência (Nº de alunos)	Percentagem (%)
Sexo Feminino	17	68,0	9	13	52,0
Sexo Masculino	8	32,0	10	12	48,0
Total	25	100,0	Total	25	100,0

Teste das Habilidades de Inteligência Emocional

O THIE1 da turma de controlo é uma turma que se destaca com valores que representam a pontuação “Muito Alto”, 8 alunos, 14 dos alunos obtiveram uma pontuação classificada como “Alto”, e os restantes 2 alunos tiveram resultados “Satisfaz” e “Muito Fraco”.

É possível identificar, pela análise da tabela 51, que, apesar dos resultados serem idênticos, os alunos dominam habilidades sociais e emocionais de IE diferentes uns dos outros, verificando-se pelas escolhas nas escalas, “Nunca”, “Algumas Vezes” e “Sempre”.

Tabela 51. Resultados do THIE1, do Grupo de Controlo, no momento Pré-Aplicação

Alunos	Resultados dos Testes			Total
	Nunca (x0)	Algumas Vezes (x1)	Sempre (x2)	
1	4	19	42	61
2	0	5	80	85
3	5	26	28	54
4	3	5	0	5
5	0	25	40	65
6	2	13	60	73
7	0	11	22	33
8	0	2	86	88
9	1	7	74	81
10	1	12	64	76
11	0	21	48	69
12	2	4	78	82
13	1	21	46	67
14	0	8	74	82
15	0	7	76	83
16	0	1	88	89
17	3	15	54	69
18	-	-	-	-
19	8	16	42	58
20	3	29	26	55
21	0	25	40	65
22	0	6	78	84
23	1	18	52	70
24	0	18	54	72
25	2	38	10	48

Como se pode observar no gráfico 8, a pontuação 65, 69 e 82, foram os resultados de seis alunos, dois para cada pontuação, enquanto os restantes resultados obtidos se destacaram por cada aluno individualmente, destacando-se a maior pontuação com 89 pontos.

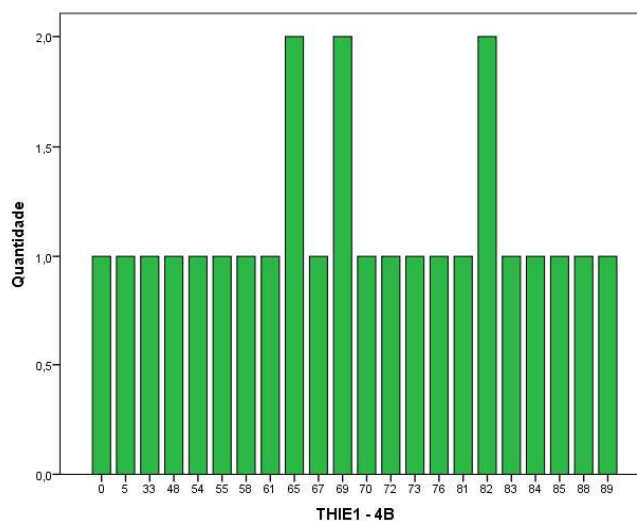


Figura 8. Gráfico de Barras, do THIE1, do Grupo de Controlo, no momento Pré-Aplicação

A média que representa os resultados da turma de controlo no THIE é de aproximadamente 64,56 pontos, que significa que a pontuação média da turma é **“Alto”**. O valor mínimo que se destaca é de 5,00 pontos, e o valor máximo obtido é de 89 pontos, com um valor de desvio padrão bem visível, aproximadamente 23,038, verificando-se uma maior variabilidade de resultados na turma, isto é, os resultados obtidos são mais dispersos, verificando-se uma grande diversidade nos valores do conjunto de dados. A mediana é 69 ponto. A moda representada pelo SPSS, como o menor valor mais vezes obtido, é 65 pontos, no entanto, o 69 e o 82 também se repetem igualmente.

Tabela 52. Estatística Descritiva do THIE1, do Grupo de Controlo, no momento Pré-Aplicação

Teste	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão	Moda	Mediana
THIE1	5,00	89,00	64,56	23,038	65	69

Teste Sociométrico de Amizade

O TSA1 apresenta resultados elevados, indicativos da existência de relações de amizade entre os alunos, identificando o resultado mais elevado com 111 pontos, e o resultado mais baixo com 65 pontos.

Tabela 53. Resultados do TSA1, do Grupo de Controlo, no momento Pré-Aplicação

Alunos	Total
1	85
2	93
3	101
4	-
5	102
6	105
7	73
8	111
9	88
10	87
11	89
12	91
13	87
14	89
15	92
16	96
17	73
18	-
19	90
20	88
21	82
22	109
23	92
24	108
25	65

O gráfico 9 permite concluir que os resultados mais baixos obtidos no momento Pré-Aplicação da turma de controlo, no TSA1, encontram-se no intervalo de 65 pontos a 82 pontos, verificando-se que não são baixos a ponto de considerar que estes alunos não apresentam relações de amizade, mas sim, que apresentam as suas relações de amizade, no entanto, só alguns colegas se destacam como amigos próximos. Os restantes resultados encontram-se num intervalo de 85 a 111 pontos, verificando-se que as pontuações 73, 87, 88, 89 e 92, foram os resultados de 10 alunos, 2 alunos em cada pontuação. Por fim, é possível identificar que 2 alunos não participaram no presente teste.

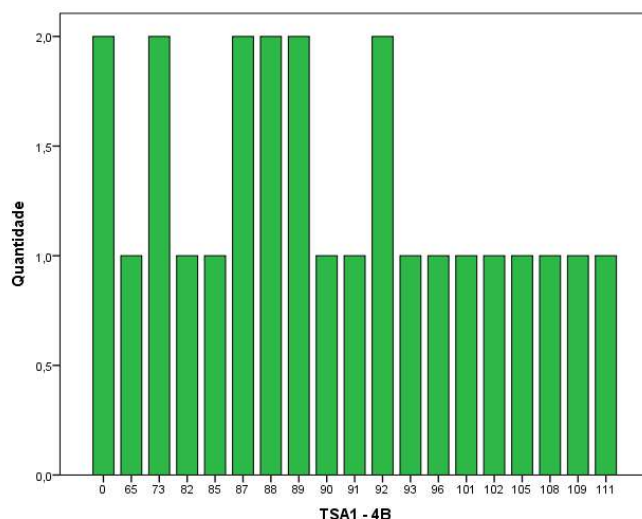


Figura 9. Gráfico de Barras, do TSA1, do Grupo de Controlo, no momento Pré-Aplicação

O TSA1 verifica uma média de cerca de 83,84, que analisada reforça as conclusões tiradas anteriormente, com um valor mínimo de 65 pontos, e um valor máximo de 111 pontos, verificando-se um desvio padrão alto de aproximadamente 27,569, sinalizando a dispersão dos dados em relação à média, isto é, os resultados obtidos no TSA1 afastam-se mais do valor da média, existe uma grande diversidade nos valores do conjunto de dados, a amostra indica valores muito altos ou muito baixos em comparação com a média. A mediana, enquanto valor central que divide o conjunto de dados em duas metade é 89. A moda apontada pelo software utilizado é 73, embora outros valores igualmente obtidos que também representam moda são 87, 88, 89 e 92 pontos.

Tabela 54, Estatística Descritiva do TSA1, do Grupo de Controlo, no momento Pré-Aplicação

Teste	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão	Moda	Mediana
TSA1	65	111	83,84	27,569	73	89

Correlação de Pearson

A correlação de *Pearson* apresenta um valor de aproximadamente 0,456, significa uma correlação positiva moderada, apesar de ser uma correlação positiva, não é tão forte. O *Sig.*, representa um valor de aproximadamente 0,022, o que representa uma correlação estatisticamente significativa, este valor representa que existe uma probabilidade de 2,2% de que a correlação observada tenha ocorrido por acaso, reforçando a ideia de que é real e não variabilidade aleatória.

Tabela 55. Correlação de Pearson do THIE1 e TSA1, do Grupo de Controlo, no momento Pré-Aplicação

		THIE1	TSA1
THIE1 - 4ºB	Correlação de <i>Pearson</i>	1	0,456
	<i>Sig.</i> (2 extremidades)		0,022
	N	25	25
TSA1 - 4ºB	Correlação de <i>Pearson</i>	0,456	1

2.1.3. Comparação das duas Turmas no momento Pré-Aplicação

A tabela 57 permite a comparação do THIE1 das turmas de controlo e experimental no momento Pré-Aplicação do PDIE, a mesma revela que a turma de controlo apresenta uma média mais baixa do que o Grupo Experimental, com cerca de 0,87 pontos de diferença, significando que o Grupo experimental apresenta sensivelmente uma capacidade mais elevada, no entanto ambas se encaixam na escala “Alta”, que significa que os alunos apresentam habilidades de IE capazes de gerir as suas emoções e auxiliar os outros no mesmo processo, verificando-se que o indivíduo sabe quem é, apresenta as suas relações bem controladas, como se sente, como se expressar. Os resultados do desvio padrão revelam que o Grupo Experimental apresenta resultados obtidos menos dispersos e mais próximos da média, enquanto a turma de controlo apresenta resultados bastante mais dispersos comparando com a média, verificando-se valores máximos quase idênticos, no entanto, o mais elevado pertence à turma de controlo, 89 pontos, o Grupo Experimental com 84 pontos, os valores mínimos bastante dispersos, 5 pontos da turma de controlo, e 53 pontos do Grupo Experimental.

A comparação do TSA1 é marcada por valores próximos, com uma média de aproximadamente 85,46 pontos, pertencente ao Grupo Experimental, e aproximadamente 83,84 pontos, da turma de controlo, permitindo concluir que ambas as turmas apresentam relações de amizade positivas umas com as outras. O desvio padrão de ambas é acentuado, cerca de 28,467 pertencente ao Grupo Experimental, e cerca de 27,569 pontos da turma de controlo, realçando a dispersão dos dados em relação à média obtida. Contudo, apesar de a média do Grupo Experimental ser mais elevada, tanto no TSA1 quanto no THIE1, o valor máximo mais elevado pertence à turma de controlo, com 111 pontos, sendo que o Grupo Experimental não permanece muito atrás, com 107 pontos. Analisando o valor mínimo, o mais baixo pertence o Grupo Experimental, 61 pontos, e a turma de controlo apresenta um valor mínimo de 65 pontos, valores próximos.

Tabela 56. Dados dos THIE1 e TSA1, do Grupo Experimental e de Controlo, no momento Pré-Aplicação

Teste	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
4ºA - THIE1	53	84	65,43	9,194
4ºB - THIE1	5	89	64,56	23,038
4ºA - TSA1	61	107	85,46	28,467
4ºB - TSA1	65	111	83,84	27,569

A correlação de *Pearson*, permite comparar duas variáveis diferentes, que neste caso, foram o THIE1 e o TSA1, de ambas as turmas, a de controlo e a experimental, separadamente. O valor obtido no Grupo Experimental, é cerca de 0,616, que significa uma relação significativa positiva entre as variáveis THIE1 e TSA1 da respetiva turma, reforçando com o valor do *Sig*, 0,001, que apresenta uma correlação real estatisticamente significativa, que comparada com a obtida na turma de controlo, aproximadamente 0,456 na correlação de *Pearson*, e um *Sig*. de 0,022, é possível concluir que a do Grupo Experimental é mais forte do que a da turma de controlo, no entanto, segundo o *Sig*, ambas as correlações são estatisticamente significativas, embora a primeira seja mais confiável devido ao seu valor de 0,001 em comparação ao valor de 0,022.

Tabela 57, Correlação de *Pearson* do THIE1 e TSA1, do Grupo Experimental e de Controlo, no momento Pré-Aplicação

		THIE1	TSA1
THIE1 - 4ºA	Correlação de <i>Pearson</i>	1	0.616
	<i>Sig.</i> (2 extremidades)		0,001
	N	24	24
TSA1 - 4ºA	Correlação de <i>Pearson</i>	0.616	1
	<i>Sig.</i> (2 extremidades)	0,001	
	N	24	24
		THIE1	TSA1
THIE1 - 4ºB	Correlação de <i>Pearson</i>	1	0.456
	<i>Sig.</i> (2 extremidades)		0,022
	N	25	25
TSA1 - 4ºB	Correlação de <i>Pearson</i>	0.456	1
	<i>Sig.</i> (2 extremidades)	0,022	
	N	25	25

2.2. Análise dos Dados Quantitativos no momento Pós-Aplicação do PDIE

2.2.1. 4ªA - Grupo Experimental

Os dados dos indivíduos da amostra no momento Pós-Aplicação do PDIE, encontram-se idênticos no que diz respeito ao género, que compõe a turma A, Grupo Experimental/de estudo, 12 indivíduos do sexo feminino, e 12 indivíduos do sexo masculino. Verificam-se alterações significativas e visíveis na idade, a idade de dez anos passa a ser a predominante no momento Pós-Aplicação do PDIE, 18 alunos, aproximadamente 75,0%%, enquanto os restantes 6 alunos, permanecem com nove anos, cerca de 25,0%.

Tabela 58. Dados do Género, do Grupo Experimental, Pós-Aplicação Tabela 59. Dados da Idade, do Grupo Experimental, Pós-Aplicação

Género	Frequência (Nº de alunos)	Percentagem (%)	Idade (Anos)	Frequência (Nº de alunos)	Percentagem (%)
Sexo Feminino	12	50,0	9	6	25,0
Sexo Masculino	12	50,0	10	18	75,0
Total	24	100,0	Total	24	100,0

Teste das Habilidades de Inteligência Emocional

A análise do THIE2, aplicado no momento Pós-Aplicação do PDIE, o Grupo Experimental revela resultados próximos entre si, representando-se com valores que atingem a escala “Alto”, “Muito Alto”, e um dos valores “Satisfaz”.

Tabela 60. Resultados do THIE2, do Grupo Experimental, no momento Pós-Aplicação

Alunos	Resultados dos Testes			Total
	Nunca (x0)	Algumas Vezes (x1)	Sempre (x2)	
1	1	8	72	80
3	0	22	46	68
4	3	10	64	74
5	3	24	36	60
6	0	32	26	58
7	0	33	24	57
8	0	21	48	69
9	0	17	56	73
10	0	20	50	70
12	0	20	50	70
13	0	41	8	49
14	2	25	36	61
15	0	26	38	64
16	5	24	32	56
17	0	27	36	63
18	1	21	46	67
19	1	43	2	45
20	0	12	66	78
21	3	11	68	79
22	1	30	28	58
23	0	17	56	73
24	0	38	14	52
25	0	26	38	64
26	0	18	54	72

O gráfico abaixo representado, indica que os resultados se encontram no intervalo de 45 a 80 pontos, destacando os resultados de 58, 64, 70 e 73 pontos, onde 8 alunos obtiveram as respetivas pontuações, 2 alunos para cada uma das mesmas. Os restantes valores representados são relativos aos restantes alunos, cada valor para cada aluno individualmente.

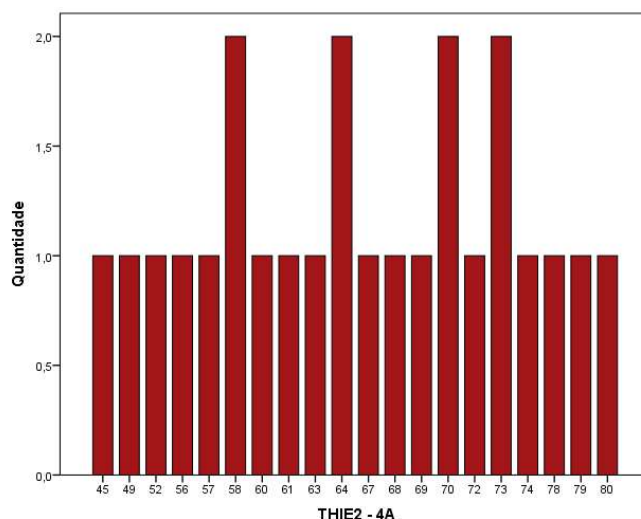


Figura 10. Gráfico de Barras, do THIE2, do Grupo Experimental, no momento Pós-Aplicação

A tabela 62 identifica o valor mínimo obtido no THIE2, do Grupo Experimental, 45 pontos, por outro lado, o valor máximo obtido no respetivo teste foi 80 pontos, indicando uma média de aproximadamente 65,00 pontos, que representa na escala do THIE, uma pontuação classificada como “Alta”. A dispersão dos dados obtidos é relativamente baixa, em relação à média, verificado pelo desvio padrão, cerca de 9,422.

Por conseguinte, é permitido concluir que os alunos apresentam habilidades de IE, na escala “Alta”, representativas de autoconhecimento, sabendo auxiliar os outros, e apresentando relações saudáveis e bem controladas. A moda desta turma, no respetivo momento, é 58, o menor valor, gerado pelo SPSS, verificando-se também 64, 70 e 73, enquanto a mediana são os valores de 64 e 67 pontos.

Tabela 61. Estatística Descritiva do THIE2, do Grupo Experimental, no momento Pós-Aplicação

Teste	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão	Moda	Mediana
THIE2	45	80	65,00	9,422	58	64 e 67

Teste Sociométrico de Amizade

O TSA2, aplicado no momento Pós-Aplicação do PDIE, no Grupo Experimental, revelou resultados positivos, apontando 8 resultados acima de 100 pontos, e 3 resultado na casa dos 70 pontos, sendo os restantes no respetivo intervalo.

Tabela 62. Resultados do TSA2, do Grupo Experimental, no momento Pós-Aplicação

Alunos	Total
1	96
3	108
4	95
5	87
6	85
7	70
8	99
9	98
10	103
12	97
13	119
14	107
15	104
16	105
17	90
18	100
19	99
20	89
21	99
22	102
23	96
24	84
25	71
26	72

Com o auxílio do gráfico 11, é possível conferir que os resultados obtidos no TSA2, do Grupo Experimental, encontram-se no intervalo de 70 a 119 pontos, com valores obtidos por três indivíduos da amostra de 99 pontos, e valores de 96 pontos obtidos por dois alunos, sendo os restantes obtidos individualmente diferentes entre si.

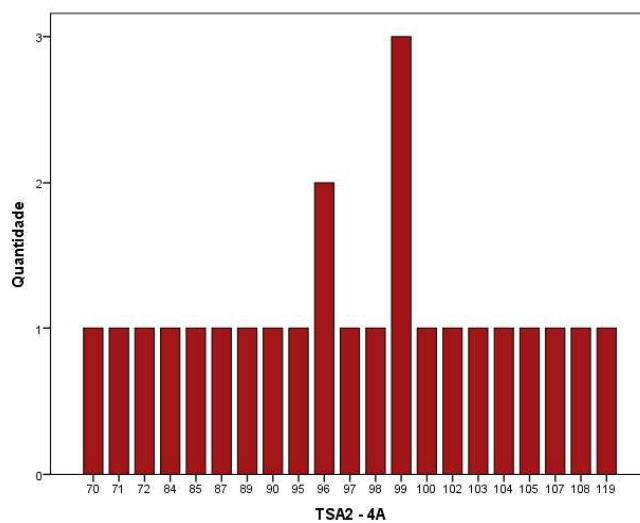


Figura 11. Gráfico de Barras, do TSA2, do Grupo Experimental, no momento Pós-Aplicação

A tabela 64, confirma os valores mínimo e máximo anteriormente analisados, verificando uma média de aproximadamente 94,97 pontos, do Grupo Experimental, no momento Pós-Aplicação do PDIE, cujo desvio padrão de 12,061 sugere que, em média, os valores do conjunto de dados obtidos estão pouco dispersos. A moda, representativa do valor mais obtido, é 99 pontos, enquanto a mediana é 97 e 98.

Tabela 63. Estatística Descritiva do TSA2, do Grupo Experimental, no momento Pós-Aplicação

Teste	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão	Moda	Mediana
TSA2	70	119	94,79	12,061	99	97 e 98

Correlação de Pearson

A correlação de *Pearson* com o resultado aproximado de -0,074, significa uma correlação muito fraca e negativa entre as variáveis THIE2 E TSA2, não existe relação linear entre as respetivas, sendo tão próxima a 0, que é considerada irrelevante.

O *Sig.*, aproximadamente 0,730, representa um valor alto, verificando-se que a correlação observada não é estatisticamente significativa, 73% de probabilidade da respetiva correlação tenha ocorrido por acaso.

Tabela 64. Correlação de Pearson do THIE1 e TSA1, do Grupo Experimental, no momento Pós-Aplicação

		THIE1	TSA1
THIE2	Correlação de <i>Pearson</i>	1	-0,074
	<i>Sig.</i> , (2 extremidades)		0,730
	N	24	24
TSA2	Correlação de <i>Pearson</i>	-0,074	1
	<i>Sig.</i> , (2 extremidades)	0,730	
	N	24	24

2.2.2. 4ªB - Grupo de Controlo/Turma de Controlo

Os dados do género na turma de controlo, no momento Pós-Aplicação, mantêm-se idênticos aos dados do género da turma de controlo, no momento Pré-Aplicação do PDIE, no entanto, a idade sofreu mudanças, a idade de dez anos passou a ser mais predominante, com 16 alunos, cerca de 64,0%, e os restantes nove alunos permaneceram com nove anos, cerca de 36,0%.

Tabela 65. Dados do Género, do Grupo de Controlo, Pós-Aplicação

Tabela 66. Dados da Idade, do Grupo de Controlo, Pós-Aplicação

Género	Frequência (Nº de alunos)	Percentagem (%)	Idade (Anos)	Frequência (Nº de alunos)	Percentagem (%)
Sexo Feminino	17	68,0	9	9	36,0
Sexo Masculino	8	32,0	10	16	64,0
Total	25	100,0	Total	25	100,0

Teste das Habilidades de Inteligência Emocional

A análise do THIE2, da turma de controlo, no momento Pós-Aplicação do PDIE, permite concluir que existe um aluno com a pontuação máxima de 90 pontos, destacando-se como “Muito Alto”, alguns alunos igualmente com pontuações “Muito Alto”, nomeadamente, 6 alunos, retirando o anterior referido, e os restantes permanecem com pontuações “Altas”.

Tabela 67, Resultados do THIE2, do Grupo de Controlo, no momento Pós-Aplicação

Alunos	Resultados dos Testes			Total
	Nunca (x0)	Algumas Vezes (x1)	Sempre (x2)	
1	0	17	56	73
2	0	3	84	87
3	0	28	34	62
4	-	-	-	-
5	0	25	40	65
6	0	20	50	70
7	2	23	40	63
8	0	5	80	85
9	0	8	74	82
10	1	12	64	76
11	0	6	78	84
12	2	2	82	84
13	3	21	42	63
14	0	0	90	90
15	0	5	00	05
16	-	-	-	-
17	3	15	54	69
18	0	19	52	71
19	0	17	56	73
20	1	33	22	55
21	0	22	46	68
22	0	14	62	76
23	1	22	44	66
24	1	19	50	69
25	3	29	26	55

A análise do gráfico representativo da quantidade de alunos em função das pontuações, permite concluir que muitos alunos obtiveram pontuações idênticas, nomeadamente, 14 alunos, obtiveram 55, 63, 69, 73, 76, 84 e 85 pontos, dois para cada pontuação, sendo os restantes atribuídos as restantes pontuações individualmente.

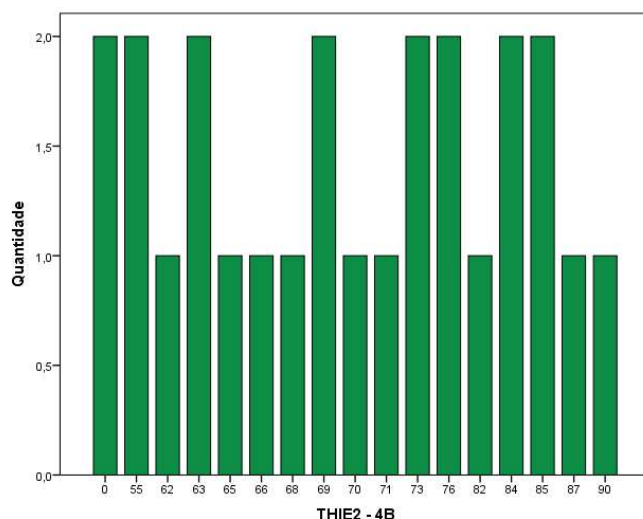


Figura 12. Gráfico de Barras, do THIE2, do Grupo de Controlo, no momento Pós-Aplicação

A tabela 69 representa os valores mínimo e máximo anteriormente já analisados, seguido da média, cujo resultado é aproximadamente 66,84 pontos, representando o valor central do conjunto de dados, apresentando um desvio padrão de 22,338, representativo de uma grande dispersão dos dados em relação à média obtida. A moda presente nos resultados obtidos da respetiva turma, no respetivo momento, é 55 pontos, sendo o menor valor identificado pelo SPSS, podendo ser, de igualmente forma 63, 69, 73, 76, 84 e 85. A mediana identificada é de 70 pontos.

Tabela 68. Estatística Descritiva do THIE2, do Grupo de Controlo, no momento Pós-Aplicação

Teste	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão	Moda	Mediana
THIE2	55	90	66,84	22,338	55	70

Teste Sociométrico de Amizade

O TSA2 representa os resultados das relações de amizade existentes na turma de controlo, no momento Pós-Aplicação do PDIE, os resultados obtidos demonstram resultados positivos, a existência de relações de amizade na turma.

Tabela 69. Resultados do TSA2, do Grupo de Controlo, no momento Pós-Aplicação

Alunos	Total
1	84
2	97
3	102
4	-
5	95
6	100
7	69
8	97
9	89
10	94
11	79
12	95
13	80
14	98
15	90
16	-
17	81
18	93
19	92
20	86
21	94
22	106
23	87
24	103
25	64

O Gráfico 13 reforça a análise acima realizada, identificando respostas no intervalo de 64 a 106 pontos, onde as pontuações 94, 95 e 97, foram obtidas por dois indivíduos cada.

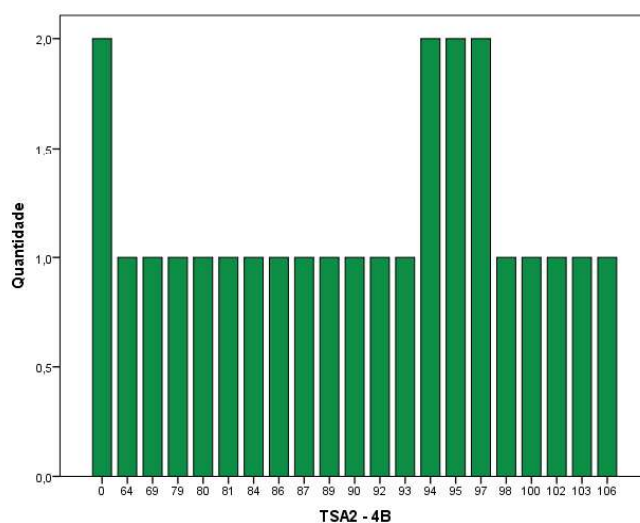


Figura 13. Gráfico de Barras, do TSA2, do Grupo de Controlo, no momento Pós-Aplicação

A análise da tabela 71 identifica o mínimo dos resultados obtidos, 64 pontos, o máximo, 106 pontos, enquanto a média de aproximadamente 83,00, representa o valor central do

conjunto de dados obtidos na turma de controlo, no momento Pós-Aplicação do PDIE, verificando-se relações positivas. No entanto, um desvio padrão, representado por aproximadamente 26,912, significa que o conjunto de dados obtidos se encontra disperso da média. A mediana do TSA2, da turma de controlo, no momento Pós-Aplicação do PDIE, é de 92 pontos, por outro lado, a moda é de 94, o menor valor, 95 e 97.

Tabela 70. Estatística Descritiva do TSA2, do Grupo de Controlo, no momento Pós-Aplicação

Teste	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão	Moda	Mediana
TSA2	64	106	83,00	26,912	94	92

Correlação de Pearson

A correlação de *Pearson*, de aproximadamente 0,900, representa uma correlação positiva muito forte entre as variáveis THIE2 e TSA2, à medida que uma das variáveis aumenta a outra também, movem-se juntas na mesma direção.

O *Sig.*, com aproximadamente 0,000, indica uma correlação das variáveis altamente significativa, a probabilidade de ocorrência da correlação ao acaso é de 0%, sendo uma correlação real.

Tabela 71. Correlação de Pearson do THIE1 e TSA1, do Grupo de Controlo, no momento Pós-Aplicação

		THIE1	TSA1
THIE2	Correlação de <i>Pearson</i>	1	0,900
	<i>Sig.</i> , (2 extremidades)		0,000
	N	25	25
TSA2	Correlação de <i>Pearson</i>	0,900	1
	<i>Sig.</i> , (2 extremidades)	0,000	
	N	25	25

2.2.3. Comparação das Turmas no momento Pós-Aplicação

A comparação das turmas experimental e de controlo, realizada, no momento Pós-Aplicação, permite identificar qual é a diferença dos resultados obtidos entre o Grupo Experimental, onde foi aplicado o PDIE, e a turma de controlo onde não foi aplicado o respetivo Programa.

Iniciando pela análise dos resultados do THIE, é possível identificar que o mínimo dos pontos obtidos no conjunto de dados do Grupo Experimental é menor do que o da turma de controlo, 45 e 55 pontos, respetivamente, o mesmo acontece com o máximo, onde a turma de controlo atingiu o máximo dos pontos, 90, e a turma de controlo atingiu 80, como valor máximo dos resultados obtidos. A média representou o mesmo fenómeno, a turma de controlo apresenta 1,84 pontos a mais do que a turma de controlo, no entanto, o desvio padrão do Grupo Experimental é menor do que o da turma de controlo, significando que os resultados das habilidades da IE, da turma de controlo encontram-se mais dispersos nos alunos, enquanto os resultados do Grupo Experimental se encontram mais próximos, observando-se uma proximidade dos resultados à média.

No que concerne ao TSA2, apesar de ambos os valores serem altos, os alunos do Grupo Experimental apresentam melhores resultados, relações de amizade, do que os alunos da turma de controlo, o mínimo e o máximo da experimental é mais elevado, do que os da de controlo, assim como as respetivas médias, a do Grupo Experimental é aproximadamente 11,97, mais elevada do que a da turma de controlo. O desvio padrão verifica-se um pouco mais elevado do que o do THIE, no entanto, o do Grupo Experimental continua a ser significativamente mais baixo do que o da turma de controlo, verificando-se mais dispersão dos dados em relação à média, na turma de controlo.

Tabela 72. Dados dos THIE1 e TSA1, do Grupo Experimental e de Controlo, no momento Pós-Aplicação

Teste	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
4ªA - THIE2	45	80	65,00	9,422
4ªB - THIE2	55	90	66,84	22,338
4ªA - TSA2	70	119	94,79	12,061
4ªB - TSA2	64	106	83,00	26,912

A correlação de *Pearson*, assim como o *Sig.*, são valores que em ambas as turmas dispersaram bastante entre si, a sua comparação é quase oposta, no Grupo Experimental a correlação de *Pearson* é negativa, o que representa uma correlação fraca entre o THIE2 e o TSA2 do Grupo Experimental, não existe correlação linear entre as mesmas, enquanto a turma de controlo, com uma correlação de 0,900, e um *Sig.* de 0,000, apresenta uma correlação forte e positiva entre o THIE2 e o TSA2 da turma de controlo, existe relação linear.

Tabela 73. Correlação de *Pearson* do THIE1 e TSA1, do Grupo Experimental e de Controlo, no momento Pós-Aplicação

		THIE1	TSA1
THIE2	Correlação de <i>Pearson</i>	1	-0,074
	<i>Sig.</i> (2 extremidades)		0,730
	N	24	24
TSA2	Correlação de <i>Pearson</i>	-0,074	1
	<i>Sig.</i> (2 extremidades)	0,730	
	N	24	24
		THIE1	TSA1
THIE2	Correlação de <i>Pearson</i>	1	0,900
	<i>Sig.</i> (2 extremidades)		0,000
	N	25	25
TSA2	Correlação de <i>Pearson</i>	0,900	1
	<i>Sig.</i> (2 extremidades)	0,000	
	N	25	25

2.3. Comparação dos Resultados Obtidos do Grupo Experimental nos momentos Pré e Pós-Aplicação do PDIE

Uma vez que os resultados das duas turmas, experimental e de grupo, foram anteriormente comparados entre a turma A e a turma B, no respetivo momento de aplicação, a investigadora comparará o momento Pré e Pós, do Grupo Experimental, ou seja, sucederá a comparação do momento Pré-Aplicação com o Pós-Aplicação só da turma A, experimental, visto que foi a turma onde foi realizado o estudo com a aplicação do PDIE.

Iniciando pela análise do THIE, é visível pela legenda, que 10 dos alunos, do Grupo Experimental, baixaram os seus pontos do momento Pré-Aplicação do PDIE ao momento Pós-Aplicação do PDIE, três dos 10 alunos apresentaram uma descida significativa, enquanto os outros apresentaram uma descida mínima nos pontos das habilidades de IE. O fenómeno que poderá explicar tal descida reside no conhecimento mais aprofundado do que cada pergunta efetivamente quer dizer, os alunos poderão ter-se apercebido de qual era o verdadeiro significado das questões do THIE, no entanto, os valores permanecem no nível “Alto”, tirando um, com 45 pontos, que se encontra no nível “Satisfaz”.

Os restantes alunos aumentaram as habilidades de IE, os resultados tiveram melhorias mínimas e outras um pouco mais significativas, com a aplicação do PDIE, sendo o valor mais alto 80, destacando-se no nível “Muito Alto”, retirando um aluno que manteve o resultado.

O TSA foi o teste com mais descidas, 11 alunos desceram o resultado dos pontos, do teste das relações de amizade, sendo só uma das descidas significativa, e as restantes mínimas, apesar das descidas, os resultados permaneceram bastante altos, o PDIE pode ter gerado clareza nas relações de amizades mais próximas dos alunos, através da sua evolução em habilidades sociais e emocionais de IE, ou até mesmo algo que se tenha passado no quotidiano dos mesmos.

Os restantes 12 indivíduos da amostra experimental aumentaram os pontos nas relações de amizade, sendo algumas bastante significativas. Não obstante que um dos alunos permaneceu com o mesmo resultado.

Pode concluir-se, através da análise da tabela 75, que apesar de alguns dos resultados terem sofrido uma descida, em alguns casos, a transformação revela-se positiva, as descidas não são necessariamente negativas, visto que os resultados do conjunto de dados mantêm pontuações elevadas.

Tabela 74. Resultados do THIE1, THIE2, TSA1 e TSA2, do Grupo Experimental, nos momentos Pré e Pós-Aplicação

Momento de Aplicação	Pré	Pós	Pré	Pós
Alunos	4 ^o A THIE	4 ^o A THIE	4 ^o A TSA	4 ^o A TSA
1	81	80	102	96
3	64	68	-	108
4	70	74	89	95
5	59	60	90	87
6	60	58	89	85
7	57	57	72	70
8	-	69	-	99
9	65	73	96	98
10	68	70	92	103
12	74	70	96	97
13	84	49	96	119
14	55	61	92	107
15	65	64	106	104
16	54	56	102	105
17	54	63	94	90
18	68	67	95	100
19	62	45	94	99
20	71	78	104	89
21	72	79	100	99
22	53	58	102	102
23	81	73	107	96
24	54	52	61	84
25	71	64	74	71
26	63	72	98	72

A análise da tabela 76, permite concluir que, no que se refere ao THIE, do momento Pré-Aplicação ao momento Pós-Aplicação, tanto o valor mínimo quanto o valor máximo do conjunto de dados do Grupo Experimental, apresentam uma descida de 8 e 4 pontos, respetivamente, assim como o valor da média do respetivo conjunto de dados, com uma descida mínima de 0,43, influenciando assim o valor do desvio padrão, que teve um aumento moderado de 0,228. O aumento do valor do desvio padrão representa uma maior dispersão dos dados, em relação à média, no momento Pós-Aplicação, no entanto, como ambos os valores representam um desvio padrão com um valor baixo, a sua variabilidade continua a ser baixa, ou seja, os resultados apresentam uma baixa dispersão em relação ao valor da média.

As mudanças observadas no THIE alteram muito pouco significativamente os resultados das habilidades de IE, tirando três baixas significativas em três alunos, como analisado anteriormente, tirando um dos alunos que desceu para “Satisfaz”, os restantes permanecem com uma pontuação na escala do THIE, “Alta”, verificando-se a existência de habilidade de IE.

Por outro lado, o TSA apresenta um aumento significativo nos seus dados quantitativos, os valores mínimo e máximo representam tal aumento, de 61 para 70 pontos, e de 107 para 110 pontos, respetivamente, verificando-se então tal fenómeno que representa uma mudança positiva nas relações de amizade. Assim como os aumentos dos valores mínimo e máximo se verificou, sucedeu-se o mesmo com o valor da média, a média apresentou um aumento de quase 10 pontos, de 85,46 pontos para 94,79 pontos, verificando-se tal aumento, é possível verificar um aumento da proximidade nos alunos do Grupo Experimental, apesar de se

verificarem algumas descidas de pontos em quase metade da turma, como analisado anteriormente.

Com a verificação dos aumentos nos TSA, do Grupo Experimental, nos momentos de Pré e Pós-Aplicação, apresenta-se então uma descida significativa do desvio padrão, enquanto o primeiro momento apresenta um desvio padrão alto, 28,467, verificando-se uma grande dispersão dos dados em relação ao valor da média, a redução do mesmo que se verificou no momento Pós-Aplicação, revela-se positiva, visto que a variabilidade dos dados do conjunto de dados do Grupo Experimental diminuiu significativamente, encontrando-se mais próxima da média, o que representa que os alunos estão em sintonia, no que diz respeito às relações sociais no Grupo Experimental.

Tabela 75. Dados dos THIE1 e TSA1, do Grupo Experimental, nos momentos Pré e Pós-Aplicação

Teste	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
4ªA - THIE1	53	84	65,43	9,194
4ªA - THIE2	45	80	65,00	9,422
4ªA - TSA1	61	107	85,46	28,467
4ªA - TSA2	70	119	94,79	12,061

A análise da correlação de *Pearson* e respetivo *Sig.* verificados no THIE e no TSA do Grupo Experimental, nos momentos Pré e Pós-Aplicação, indica que a correlação de ambas as variáveis, passou de uma correlação forte e positiva, estatisticamente significativa, de 0,616 com um *Sig.* de 0,001, para uma correlação negativa e fraca entre as variáveis, verificando-se que ambas não se encontram relacionadas, a relação estatística não é significativa, -0,074, com *Sig.* de 0,730.

Tabela 76. Correlação de *Pearson* do THIE1 e TSA1, do Grupo Experimental, nos momentos Pré e Pós-Aplicação

		THIE1	TSA1
THIE1 - 4ªA	Correlação de <i>Pearson</i>	1	0,616
	<i>Sig.</i> (2 extremidades)		0,001
	N	24	24
TSA1 - 4ªA	Correlação de <i>Pearson</i>	0,616	1
	<i>Sig.</i> (2 extremidades)	0,001	
	N	24	24
		THIE1	TSA1
THIE2	Correlação de <i>Pearson</i>	1	-0,074
	<i>Sig.</i> (2 extremidades)		0,730
	N	24	24
TSA2	Correlação de <i>Pearson</i>	-0,074	1
	<i>Sig.</i> (2 extremidades)	0,730	
	N	24	24

Capítulo IV -Verificabilidade das Perguntas de Investigação e Triangulação dos Dados

Neste Capítulo, referente à verificabilidade das PI, em função dos dados obtidos pelos diversos instrumentos utilizados, e respetiva triangulação dos dados, exige em primeiro lugar, uma explicação sobre esta metodologia da triangulação, no âmbito da pesquisa mista.

A triangulação é uma técnica aplicada em investigações, com o objetivo de aumentar a validade, qualidade e confiabilidade de um estudo, obtendo uma visão mais abrangente do objetivo de estudo. Este método consiste em combinar métodos de estudo diferentes, metodologias de recolha de dados diferentes; diferentes fontes de dados; colaboração de diversos investigadores; ou aplicar diversas teorias para interpretar os dados, completando os diversos tipos de triangulação, a triangulação metodológica, a triangulação de dados, a triangulação do investigador e a triangulação teórica, respetivamente.

- A “triangulação de dados” refere-se à recolha de dados recorrendo a diferentes fontes. Distinguindo subtipos de triangulação, Denzin propõe que se estude o fenómeno em tempos (datas – explorando as diferenças temporais), espaços (locais – tomando a forma de investigação comparativa) e com indivíduos diferentes;
- Na “triangulação do investigador”, os investigadores recolhem dados independentemente uns dos outros sobre o mesmo fenómeno em estudo e procedem à comparação de resultados. Trata-se de comparar a influência dos vários investigadores sobre os problemas e os resultados da pesquisa;
- Na “triangulação teórica”, são usadas diferentes teorias para interpretar um conjunto de dados de um estudo, verificando-se a sua utilidade e capacidade;
- Na “triangulação metodológica”, são utilizados múltiplos métodos para estudar um determinado problema de investigação. Denzin distingue dois subtipos: a triangulação intramétodo – que envolve a utilização do mesmo método em diferentes ocasiões – e a triangulação intermétodos – que significa usar diferentes métodos em relação ao mesmo objecto de estudo.

(Duarte, 2009, pp. 11-12)

De facto, a triangulação tem como principal objetivo da integração de métodos, a convergência de resultados obtidos, os quais segundo Duarte (2009, p.12), que seriam válidos se conduzissem às mesmas conclusões. A questão da combinação dos métodos qualitativos e quantitativos na triangulação pode ser desafiante devido à complexidade de análise dos dados, por serem diferentes métodos, especialmente se os resultados forem contraditórios, sendo necessárias formas de combinar os dois, verificando que a qualitativa pode ser facilitadora da quantitativa e vice-versa.

Efetivamente, o conceito de triangulação pretende fortalecer e aprofundar o conhecimento obtido, não testar, o objetivo presente da triangulação é expandir a compreensão, não confirmar o que já foi obtido, permitindo ao investigador explorar novas dimensões ao combinar as diferentes metodologias de recolha de dados que não seriam visíveis através de, somente uma das metodologias,

A este propósito, Kelle (2001) salienta que, tendo em consideração a noção de complementaridade de métodos, quer a convergência quer a divergência de resultados são inúteis: para este autor, o que se pretende não é corroborar

ou infirmar resultados com o recurso a diferentes métodos – o que indica que os diferentes métodos usados se referem ao mesmo aspecto do fenómeno investigado – mas, antes, produzir um retrato do fenómeno em estudo que seja mais completo do que o alcançado por um único método.

(Duarte, 2009, p.14)

No estudo da educação das emoções, no 4º ano de escolaridade, do 1ºCEB, da Escola Afonso de Paiva, de Castelo Branco, a triangulação representa uma análise completa, consistente e holística dos dados obtidos pelos diferentes métodos, quantitativo, que oferece objetividade e permitiu verificar os resultados das relações de amizade e das habilidades de IE, através de dados estatísticos, analisados no SPSS e com a estatística descritiva, e o qualitativo, que verificou a subjetividade influenciada pelo ambiente escolar e social vivido, e em certos casos a influência do ambiente familiar, através da recolha de dados pelas entrevistas, observação participante e não participante e *Focus Grup*, com o propósito de educar para as emoções, desenvolver as habilidades sociais e emocionais, visando a melhoria na aprendizagem em contexto escolar, “Paul (1996) e Jick (1984, in Cox e Hassard, 2005) são dois dos autores que referem que a “triangulação” não se cinge unicamente à seriedade e à validade, mas permite um retrato mais completo e holístico do fenómeno em estudo” (Duarte, 2009, p.14).

Por conseguinte, é possível comparar e complementar os factos obtidos de diversas fontes diferentes os alunos, as professoras e a coordenadora do 1ºCEB, através da triangulação dos dados, respondendo às questões de investigação. Os dados obtidos foram analisados anteriormente no Capítulo III, os quais pretendem responder às Perguntas de Investigação formuladas. Assim, fundamentaremos a nossa interpretação, recorrendo à verificabilidade de cada pergunta.

Perg1 – Compreender como os alunos do 4.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico (Grupo Experimental), da Escola Afonso de Paiva, de Castelo Branco, identificam, controlam e gerem/lidam com as suas emoções no contexto escolar e com a dos outros seus pares.

A primeira questão de investigação tem como objetivo compreender como é que os alunos do grupo experimental da respetiva investigação, do 4ºano de escolaridade, 1ºCEB, nove a dez anos, da Escola Afonso de Paiva, do Agrupamento de Escolas Afonso de Paiva, de Castelo Branco, gerem/lidam com as suas emoções em contexto escola, e com os dos seus pares, como controlam as suas emoções nas diversas situações

Perg4 -Identificar o desenvolvimento de inteligência emocional nos alunos da turma de 4º ano (Grupo Experimental), do 1º Ciclo, da Escola Afonso de Paiva, de Castelo Branco onde aplicaremos o Programa de Intervenção, num total de 12 sessões, com a recolha de informações (observação participante e não participante).

Esta a quarta, identifica o desenvolvimento da IE, nos respetivos alunos, através de observação participante e não participante.

Perg5 -Determinar o impacto do desenvolvimento da inteligência emocional nos alunos da turma de 4º ano (Grupo Experimental), do 1º Ciclo, da Escola Afonso de Paiva, de Castelo Branco onde aplicaremos o Programa de Intervenção nas suas relações de convivência escolar e no ambiente educativo de turma.

Esta pergunta teve como propósito identificar o impacto do desenvolvimento da IE nos alunos do grupo experimental, em termos de relações de amizade e ambiente educativo.

Através da observação não participante e participante (Notas de Campo), a investigadora constatou que há alunos que recorrem a ficarem aborrecidos com a situação, quando não sabem lidar com as suas emoções, especialmente, em conflitos com os colegas, havendo pelo menos três alunos que se isolam, no que se refere a trabalhos de grupo, por não saberem lidar/aceitar as perspetivas dos colegas. Nas relações sociais, no geral, os alunos apresentam relações positivas, no entanto, quando uma situação menos positiva sucede, os alunos não são capazes de ver a perspetiva dos outros, recorrendo à Professora, que acaba por perder bastante tempo de aula a resolver assuntos relacionados com a gestão socio emocional, algo realçado pela mesma, na entrevista do momento Pré-Aplicação. No entanto, na observação participativa, os mesmos referem situações em que se aborreceram com os amigos, mas acabam por resolver a situação, nomeadamente, os alunos do sexo masculino, que praticam futebol juntos. Com o avançar das sessões foi possível identificar que os alunos começaram a entreajudar-se mais, a mostrar mais empatia pelas diferenças uns dos outros, a autocompreenderem-se emocionalmente, verificando-se, principalmente, na leitura e interpretação dos contos, os alunos associavam situações que lhes sucedera às dos contos, partilhando-as, assim como associavam as aprendizagens de umas sessões com outras sessões, interligando-as, não obstante das atividades, que lhes permitia porem-se nas situações descritas nas atividades e reagir, permitindo-se aprender como se sentem interiormente e reagem exteriormente, melhorando e aprendendo ferramentas para gerir as emoções de uma forma mais saudável, promovendo a entreajuda na turma, através dos trabalhos de grupo, que os permitiu ver perspetivas diferentes das situações.

Os casos identificados na observação participante e não participante, apontam para a necessidade de uma intervenção individualizada e personalizada, alunos que se encontravam distraídos na realização das atividades, mostravam uma postura de uso da violência verbal e física (em ambiente familiar com o irmão), isolando-se nos trabalhos de grupo, corroborando a necessidade de um ambiente familiar, escolar e comunitário, ambientes compostos por fatores que impactam as crianças, as reações que os mesmos apresentam perante as situações, enaltecendo a importância de uma educação emocional, um processo de aprendizagem e aceitação das próprias emoções, identificando quais as emoções mais apropriadas em determinadas circunstâncias, de forma a que as mesmas contribuam para uma interação social e pessoal positiva e construtiva, ligado ao seu bem-estar e sucesso. Assim como o processo neurobiológico das emoções, os acontecimentos internos localizados no cérebro e pelo corpo, permitem exprimir as emoções, algo que é mais complicado e pode ser expresso de formas diferentes para pessoas com deficiência, o que se notava numa aluna que se encontrava em estudo médico, isolava-se mais, apresentava algumas dificuldades em dizer que sentia emoções como a tristeza, medo, referindo que nunca sentiu isso, pelo menos quando fora perguntado diretamente, aquando da atividade das “Cartas das Emoções”, como a muitos dos alunos.

Por outro lado, a análise do PDIE, as suas respetivas atividades e autoavaliações, demonstraram que os alunos respondem às emoções relativas a cada sessão, algumas delas como o medo, a ansiedade, a raiva, a tristeza, são emoções pelas quais alguns dos alunos se deixam levar, no entanto, as emoções “positivas” são emoções que os mesmos transmitem gosto por senti-las. Verificámos que as emoções são sentidas com intensidade moderada pelos alunos, como é possível constatar, maioritariamente, pela análise das sessões do PDIE. O controlo das emoções, por parte dos alunos, é algo que precisa de ser trabalhado em alguns casos, visto que alguns referem, na análise das sessões do PDIE, que utilizam as aplicações do telemóvel para se acalmar, outros que atiram objetos, o levantar a voz com os irmãos, no

entanto, o diálogo com os amigos ajuda a acalmar e relaxar, a comunicação, de modo a observar e analisar as perspectivas uns dos outros para chegarem a um consenso, pedidos de desculpa, ajudando-se mutuamente, algo também observado nas sessões. No entanto, há alunos que recorrem à comunicação verbal e mediação da Professora para resolver as situações.

Não obstante de que os alunos identificam as suas emoções, através de sintomas físicos, maioritariamente, como se pode observar na análise das sessões do PDIE, por exemplo, a ansiedade é sentida com o suar das mãos, batimentos fortes do coração, joelhos e mãos a tremer, transpiração, assim como notam emoções nos colegas, maioritariamente por características físicas, pelas expressões faciais, algo verificado quando sucedeu a apresentação da investigação aos alunos, através dos vídeos apresentados e das observações dos alunos nas sessões.

Estes aspetos práticos, anteriormente referidos, corroboram o enquadramento teórico-conceptual, os indivíduos, nomeadamente, as crianças, através das suas bases neurobiológicas, transmitem as emoções de forma impulsiva, através de traços físicos e comportamentos, associados a cada emoção, especialmente impulsivas. Para eles as emoções negativas são expressas com muita intensidade, desencadeadas por situações difíceis, stressantes, ameaçadoras, como os mesmos expressaram nas sessões do PDIE, verificando-se que os testes, avaliações, era algo que provocava ansiedade, transmitida em aspetos físicos. Por outro lado, as emoções positivas são contributivas de bem-estar e saúde mental. No entanto, o papel da Professora e a prestação da investigadora possibilitou ferramentas que os mesmos utilizaram para aprender a gerir as emoções em algumas situações, especialmente, em resolução de conflitos sociais e internos.

Os dados dos testes, TSA e THIE, em ambos os momentos, identificam-se com a análise qualitativa, em quase todos os dados obtidos, pelo menos quatro dos alunos da turma, na análise qualitativa e quantitativa, não são compatíveis, há testes que apresentam maior classificação para aquilo que efetivamente foi observado e analisado nas técnicas qualitativas, por exemplo, um aluno que não consegue estabelecer comunicação com o grupo, isolando-se, utilizando a violência física e verbal com o irmão, realçando que faria até pior, e outros, analisado nos métodos qualitativos, apresenta um resultado no nível “Muito Alto”, no entanto, no momento “Pós-Aplicação”, o resultado teve uma grande descida para “Satisfaz”, ficando compatível com o que fora observado e analisados nos métodos qualitativos. A mesma situação aconteceu com dois alunos que também, no momento Pré-Aplicação, apresentam um valor “Muito Alto” e “Alto”, incompatíveis com as restantes análises qualitativas, mas no momento Pós-Aplicação desceram significativamente, apresentando resultados mais compatíveis.

Nos dados quantitativos, ainda é possível reforçar que a média dos alunos no THIE encontra-se em 65,83, no nível “Alto”, no momento Pré-Aplicação, apresentando uma descida ligeira, ficando 65,00, no momento Pós-Aplicação, no nível “Alto”, explicando a respetiva descida devido à descida dos testes anteriormente referido. Apesar de o nível da média ser “Alto”, numa escala de 0 a 90 pontos, 65 pontos é uma pontuação adequada para os dados qualitativos analisados.

A entrevista Pós-Aplicação, realizada à Professora do Grupo Experimental, verificou que os alunos evoluíram na gestão das emoções, especialmente, numa das problemáticas mais identificadas, os conflitos interpessoais, os alunos passaram a comunicar-se melhor, resolvendo os conflitos entre si, assim como na inclusão uns dos outros, a Professora denotou linguagem e conceitos adquiridos do PDIE, verificando-se na questão 2, “Notou algumas

diferenças comportamentais nos alunos após a implementação do PDIE? Se sim, quais? Positivas ou negativas?”. O PDIE teve um impacto positivo nas relações de convivência escolar e no ambiente educativo, verificando-se a extrema importância do desenvolvimento da IE, especialmente, em idade tenra, para que os alunos desenvolvam ferramentas individuais, adaptadas a si e à sua personalidade, cultura, a fim de conseguirem gerir as suas emoções e as dos outros.

A investigadora, pela análise das diversas técnicas e instrumentos acima referidos, e respetiva análise ao longo do documento, assim como a fundamentação teórica presente no Capítulo I, acredita que em ambiente escolar, o professor e os funcionários, os agentes escolares, apresentam um papel crucial na gestão de emoções dos alunos, assim como as dos seus pares, observado no Grupo Experimental onde a Professora do Grupo Experimental tinha o cuidado de explicar aos alunos as situações, mediava situações conflituosas, exercia uma relação de aluno-professor de respeito mútuo, aprendizagem, comunicação, um ambiente próspero à aprendizagem, são figuras extremamente importantes para um ambiente escolar saudável, propício à aprendizagem.

Para reforçar a presente ideia, os comportamentos que um dos alunos refere que apresenta em casa, na escola é melhor, precisa de trabalho, mas apresenta diferenças positivas, devido à postura dos agentes escolares, o que a investigadora comprova, como já referiu no Capítulo I, que o ambiente em redor da criança influencia os comportamentos, reações e ações da mesma. Por conseguinte, é possível afirmar que alguns comportamentos apresentaram evoluções em termos emocionais e sociais de amizade, especialmente, na hora do recreio e de sala de aula, verificadas pela professora.

É importante realçar que os alunos de 4º ano estão na fase de criança, uma fase de desenvolvimento físico, cognitivo, pessoal, ainda se encontram a aprender como lidar com emoções, sentimentos, situações. Onde é verificável que os diferentes aspetos utilizados na investigação se referem ao mesmo aspeto investigado

Perg2 -Identificar a existência de competências socio emocionais de Inteligência Emocional (autoconsciência, autorregulação, auto motivação, empatia e aptidão social), nos alunos de duas turmas de 4º ano (Grupo Experimental e Grupo de Controlo), do 1º Ciclo, da Escola Afonso de Paiva, de Castelo Branco, com aplicação na fase Pré e Pós – Programa de Intervenção com aplicação de 2 testes (Teste de Amizade e Teste de Inteligência Emocional).

A segunda questão de investigação pretende avaliar se existem competências socio emocionais de IE nos alunos de ambas as turmas do estudo, o grupo experimental e o grupo de estudo, do 4º ano de escolaridade, do 1ºCEB, da Escola Afonso de Paiva, do Agrupamento de Escolas Afonso de Paiva, de Castelo Branco, com a aplicação dos testes em ambos os momentos de aplicação do PDIE.

Os testes, THIE e TSA, são os dados quantitativos que permitiram analisar as habilidades de IE e as relações sociais dos alunos, respetivamente.

O Modelo de IE de *Mayer e Salovey*, composto pelos cinco domínios da IE, “Reconhecer as próprias emoções; Gerir as emoções; Motivar-se a si próprio; Reconhecer as emoções dos outros; Gerir relacionamentos, são as competências que os alunos necessitam e cuja existência

das mesmas foi avaliada no presente estudo, através dos testes que compõem o PDIE, não obstante do Modelo de *Goleman*, que também se insere, autoconsciência, autorregulação, auto motivação, empatia e aptidão social.

No grupo experimental, no THIE, no momento Pré-Aplicação, maior parte dos alunos apresentam resultados no nível “Alto”, e alguns no nível “Muito Alto”, verificando-se uma média de aproximadamente 65,43 pontos, que significa que os alunos apresentam habilidades socio emocionais de IE no nível “Alto”, sabem bem quem são, como se emocionam, assim como os outros, apresentando relações bem controladas, sabem como se sentem e devem expressar as suas emoções, com relações sociais e pessoais saudáveis. No momento Pós-Aplicação, verificou-se uma leve descida na média, para cerca de 65,00 pontos, permanecendo no nível “Alto”, contudo, um dos alunos desceu do nível “Muito Alto” para o nível “Satisfaz”, e outros ligeiramente, permanecendo no nível “Alto”, sendo que alguns desceram do “Muito Alto” para o “Alto”. No geral, a turma encontra-se sincronizada, comprovando esta afirmação com o resultado do desvio padrão em ambos, estatisticamente significativos, com resultados pouco dispersos da média.

Alguns dos valores que desceram foram explicados na pergunta de investigação 1, os dados qualitativos não correspondiam aos quantitativos, verificando-se também que provavelmente os alunos poderiam não saber ao certo o significado/perspetiva de algumas questões, através das observações participante e não participante das sessões, quando a investigadora questionava sobre os conceitos e apresentavam algumas dúvidas. Através do trabalho dos conceitos associados à temática das competências da IE, o trabalho da investigadora e dos alunos, verbalizar os conceitos, aprendê-los e efetivamente escrevê-los nas atividades e autoavaliações, permitiu aos alunos terem mais noção e conhecimento sobre as competências da IE, a forma como reagem, o que pode melhorar, entre outros.

O TSA do grupo experimental, teve uma subida significativa de quase 10 pontos, com uma média inicial de aproximadamente 85,46 pontos, para uma média de cerca de 94,97 pontos, verificando-se melhores relações de amizade entre os alunos do grupo experimental. Comprova-se que no início os valores encontravam-se dispersos do valor médio, no entanto, o desvio padrão mostra que na fase Pós-Aplicação, os valores estão muito menos dispersos do valor médio.

Os valores obtidos quantitativamente comprovam que os alunos apresentam competências socio emocionais de IE, que evoluíram, comprovados pela entrevista à Professora do grupo experimental, no momento Pós-Aplicação do PDIE, que verificou que os alunos aprenderam a resolver os conflitos sociais entre si, através da comunicação, da visão da perspetiva dos outros, corroborando os resultados estatísticos.

O grupo de controlo foi uma turma que apresentou uma média, no THIE, que efetivamente subiu em ambos os momentos, embora o desvio padrão fosse elevado, ou seja, grande dispersão dos dados em relação à média, aumentando no segundo momento, para uma maior dispersão de dados. Estes alunos apresentam testes com valores de escala “Satisfaz”, “Alto” e “Muito Alto”. No TSA, apresentam uma média alta, de cerca de 83,84 pontos, com uma descida leve, até cerca de 83,00 pontos, igualmente sempre com desvios padrão sempre elevados e dispersos da média.

Os dados qualitativos, como a observação participante e não participante, e a entrevista no momento Pré-Aplicação, pela respetiva professora, não corroboram tais resultados, verifica-se

uma turma bastante agitada e conflituosa, que recorre à agressão verbal e física para resolução de situações, contrariando os resultados dos testes, analisados no Capítulo III, e verificando baixas competências socio emocionais de IE.

Perg3 --Comparar o rendimento/desempenho escolar (classificações obtidas), dos alunos de duas turmas de 4º ano (Grupo Experimental e Grupo de Controlo), do 1º Ciclo, da Escola Afonso de Paiva, de Castelo Branco, com os níveis socio emocionais.

Esta pergunta de investigação pretende verificar os níveis socio emocionais de ambas as turmas comparando com o rendimento escolar (classificações obtidas), do 4º ano, do 1º CEB, da Escola Afonso de Paiva, de Castelo Branco.

A questão inicialmente formulada tinha um objetivo positivo, visto que as questões de aprendizagem e competências socio emocionais de IE se encontram holisticamente ligadas, como verificado no Capítulo I, no entanto, em entrevista com a professora do Grupo Experimental, no momento Pós-Aplicação, verificou-se que não é tão claramente visível e verificável o impacto da evolução das competências socio emocionais no rendimento escolar, visto que o conteúdo lecionado e os apoios prestados pelas professoras são uma grande parte do resultado do rendimento escolar dos alunos, a evolução das classificações obtidas não é verificável somente pelo desenvolvimento da IE, embora esse desenvolvimento tenha impacto na concentração e aprendizagem nas aulas, trabalhos e avaliações.

A entrevista semiestruturada realizada à Professora do grupo experimental comprova tal facto, sim houve evoluções nos resultados escolares, classificações obtidas, mas não é verificável o impacto das competências de IE, visto que o trabalho das professoras exerce um grande peso, não omitindo a importância do desenvolvimento das habilidades socio emocionais de IE, “Nas fichas de avaliação, por exemplo, eu aí não posso comparar, a turma foi evoluindo sempre positivamente. E noto que sim, que efetivamente que houve uma melhoria ao longo do ano. Agora não posso ser relacionar diretamente com o programa, e claro que depois há várias fatores, mas, por exemplo, a nível da interpretação da exposição, da leitura, claro que isso foi tudo trabalhado ao nível das sessões. Portanto, claro que havendo este trabalho que é normal que depois haja influência no resto sim, agora não posso é afirmar ao pormenor.”.

Perg6 – Conhecer as opiniões dos professores das turmas em estudo do 1.º Ciclo de Educação Básica sobre a importância da educação das emoções e do desenvolvimento da inteligência emocional nos alunos na escolaridade obrigatória.

A sexta pergunta de investigação remete à opinião dos professores titulares sobre a importância do desenvolvimento da IE nos alunos, na escolaridade obrigatória.

A essência desta questão reside nas entrevistas aplicadas a ambas as professoras, tanto no momento Pré-Aplicação do PDIE, quanto a entrevista aplicada à professora do grupo experimental, no momento Pós-Aplicação do PDIE. Em ambas foi comprovado que o desenvolvimento de competências de IE é de extrema importância para o currículo e desenvolvimento do aluno, verificado frequentemente, no aspeto de conflitos, os alunos, especialmente destacado pela professora do grupo de controlo, geram muitos conflitos, por não apresentarem habilidades socio emocionais desenvolvidas, os alunos não utilizam a

comunicação, não apresentam empatia, utilizam a violência verbal e física como primeira opção de reação, e juntam-se em grupos, de acordo com as habilidades socio emocionais não desenvolvidas, verificando-se a exclusão. No Grupo Experimental não é tão incidente, mas é uma problemática, os alunos recorrem à professora para resolver os conflitos, sem terem inicialmente comunicado, realçando também pela observação participante e não participante, que nas avaliações, tanto a realizá-las, quanto a receber os resultados, o stress, o medo e ansiedade são frequentes, verificados no tremor das pernas, na transpiração, na taquicardia, nas “brancas” e outros, verificando-se uma necessidade de habilidades socio emocionais para lidar com tais aspetos. Com isto, as professoras acabam por perder bastante tempo de aula a resolver estes atritos.

Por conseguinte, as professoras identificaram a necessidade de um programa de desenvolvimento da IE, e educação para e das emoções, facilitaria mais o processo de aprendizagem dos alunos, assim como as suas relações sociais e num futuro profissional, nomeadamente destacado, as relações profissionais e com outros.

É algo que apresentou verificabilidade na análise do PDIE, e na entrevista no momento Pós-Aplicação, que as relações sociais dos alunos melhoraram bastante, os mesmos recorrem bastante menos à professora para resolução de conflitos, a professora reparou no vocabulário utilizado pelos mesmos, com origem na aplicação do Programa, bem como na observação e análise do PDIE e dos testes, TSA e THIE, que comprovam o aumento significativo nas relações de amizade, e um aumento das pontuações de habilidades de IE. Verificando-se que os diferentes aspetos utilizados na investigação se referem ao mesmo aspeto investigado.

Perg7-Analisar as opiniões dos alunos do 4º ano do 1.º Ciclo Ensino Básico (Grupo Experimental) sobre o Programa de Intervenção de Inteligência Emocional.

Esta pergunta de investigação, consistiu em analisar as opiniões dos alunos do grupo experimental, sobre o PDIE, algo que foi positivo, os alunos destacaram lacunas, como a falta de tempo e o desgosto pela autoavaliação, mas, por outro lado, destacaram a importância e relevância do programa, que aprenderam, gostaram muito, queiram mais contos e sessões, fizeram barulho. Estes factos são verificáveis pelos diversos métodos de investigação utilizados, as entrevistas, Pré e Pós-Aplicação do PDIE, que referem a aprendizagem dos conteúdos, e evolução dos alunos, os testes, THIE e TSA, comprovam estatisticamente tal facto, a análise do PDIE e resultados das sessões, verificando-se que os diferentes aspetos utilizados na investigação se referem ao mesmo aspeto investigado.

No enquadramento teórico-conceptual identifica-se a relevância e impacto positivo dos programas de desenvolvimento da IE, que de acordo com a OMS, estes programas são estratégias de promoção mais eficazes para todos os países e indivíduos, seja de que poder económico e cultural forem, observando-se a sua eficácia, benefícios, especialmente na prevenção de conflitos escolares.

Em termos globais, chegamos às mesmas conclusões identificadas, a obra “Educar as emoções e desenvolver a Inteligência Emocional e as Habilidades socio-emocionais” com estudos semelhantes ao aplicado no presente Trabalho de Projeto, utilizando os mesmos materiais e estrutura, que corroboram a eficácia do mesmo. Iniciando-se pelo primeiro capítulo constituinte do livro, “Valorização do Programa de Desenvolvimento da Inteligência Emocional

em alunos do 3º e 4º anos – 1º CEB, na Região de Castelo Branco: Período de 2011-12 a 2016-17”, Martins (2024, p.26), conclui que, através da aplicação do respetivo Programa (idêntico ao aplicado nesta investigação), o ser humano pode aprender a substituir emoções menos boas por outras melhores e expressá-las, e através desse facto, aprender a lidar com as emoções ou estado de espírito, o indivíduo muda e desenvolve as suas habilidades sociais e emocionais, permitindo afirmar que a educação emocional na escola é potencializadora do desenvolvimento emocional dos alunos, um complemento indispensável ao desenvolvimento cognitivo-motor e moral, capacitando-o com conhecimentos e habilidades que o permitem enfrentar as adversidades e acontecimentos da vida, concluindo que o desenvolvimento da IE deve constar no novo contexto de ensino e flexibilização curricular, desde a educação infantil, em âmbito escolar. A eficácia do respetivo Programa, idêntico ao PDIE, é avaliada como “muito boa e gratificante” (Martins, 2024, p.44), alertando para:

- ❖ A importância da educação das emoções;
- ❖ Impacto negativo das carências de habilidades de IE nos alunos do 1º CEB, que impactam o desempenho e rendimento escolar, assim como as relações de convivência e bem-estar psicológico;
- ❖ Melhoria do ambiente educativo e do clima de sala de aula e convivência escolar;
- ❖ Melhoria das competências sociais e emocionais, conseguindo cumprir os seus propósitos escolares;
- ❖ Redução de problemas de conduta (agressão, desrespeito, violência, ...).

O capítulo “As Relações de Amizade e Habilidades Emocionais em Turmas de 3º e 4º ano do Ensino Básico (Programa de Desenvolvimento da Inteligência Emocional em Escolas da Região de Castelo Branco)”, permitiu também corroborar a melhoria das relações de amizade e habilidades emocionais na presente investigação, através da investigação desenvolvida por Ernesto Martins, Isabel M^a Romero Merchán e Juan de Dios G. Hermosell, cujos instrumentos, estrutura e materiais, foram os mesmos utilizados pela investigadora (exceto o número de sessões que são 20, a investigadora utilizou 12), verificando-se uma melhoria nas relações sociais de amizade e habilidades emocionais, através dos testes, TSA e THIE, respetivamente, verificando que “a interação entre os alunos produz sentimentos de aceitação ou rejeição entre si, criando hierarquias que estruturam socio e afetivamente os grupos” (Martins, Mércan, Hermosell, 2024, p.85), algo verificado na entrevista da Professora do Grupo de Controlo, que verifica o mesmo “Claramente porque eles, à partida, não sabem, ou gostam ou não gostam, e depois não sabem gerir, não têm meio termo. E depois não sabem gerir ou não gostam, e depois criam-se esses grupos, os grupinhos e os grupelhos, que muitas vezes vai dar o quê, conflito.”

Por último, o capítulo “Das Barreiras ao Currículo e à Participação dos alunos (dificuldades em aprender): Aplicação do Programa de Desenvolvimento da Inteligência Emocional no Ensino Básico”, por Ana Rita Vicente e Ernesto Martins, também fortalece a eficácia e verificabilidade do PDIE, onde foi realçado as dificuldades de aprendizagem com o respetivo Programa aplicado, verificando-se resultados positivos em termos de relações sociais de amizade e habilidades sociais e emocionais, desenvolvidas por 7 sessões do Programa, com os testes, TSA e THIE, “desencadeou uma consciencialização nos professores titulares de turma alertando-os para a educação emocional nos alunos do 1º CEB, de modo, a melhorarem a sua aprendizagem, as relações interpessoais, o clima de aula e a convivência social” (Martins, Vicente, 2024, p.192).

Capítulo V - Considerações Finais, Limitações e Proposta de Intervenção

No presente Capítulo, conclui-se a pesquisa, refletindo sobre os resultados obtidos, as limitações que surgiram antes, durante e após a investigação, finalizando com uma proposta de intervenção social escolar com o propósito de melhorar uma problemática.

1. Considerações Finais

O presente estudo sobre a IE, em termos de intervenção social escolar, no contexto escolar, de sala de aula, no âmbito da educação para e das emoções, e desenvolvimento das habilidades socio emocionais, de competências da IE, com possível impacto positivo no desempenho e rendimento escolar dos alunos do 4º ano de escolaridade, do 1º CEB, da Escola Afonso de Paiva, do Agrupamento de Escolas Afonso de Paiva, de Castelo Branco, realizou-se através da aplicação de testes que permitem avaliar as habilidades de IE e as relações de amizade, THIE e TSA, aplicados no momento inicial e no momento final, após a aplicação de um Programa de Intervenção, o PDIE, com um design misto, metodologia qualitativa e quantitativa, com a aplicação da modalidade de investigação-ação, e técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados (entrevista, observação participante e não participante, *focus group*, notas de campo, THIE, TSA, PDIE, análise descritiva, análise estatística descritiva, SPSS, tabelas, gráficos).

A experiência deste estudo abriu portas à prática de intervenção social escolar, com o público-alvo das crianças, adquirindo conhecimento prático e teórico deste tipo de intervenção, assim como da temática investigada, verificando como funcionam as habilidades socio emocionais nas crianças de nove a dez anos, os seus comportamentos, reações, ações, perante as situações quotidianas recorrentes, e também pelo Programa de Intervenção aplicado, permitindo uma perceção real e prática. A escrita do presente documento, investigação documental sobre a temática, toda pesquisa documental realizada, e as orientações, durante e após a investigação, foram claramente uma avalanche de conhecimento, que juntamente com a prática, resultaram neste estudo, onde foram alcançados os possíveis para que os resultados do mesmo fossem o mais reais possíveis, para a validade e a eficácia do estudo fosse afetada o menos possível.

A investigação sobre a IE permitiu demonstrar a relevância deste campo, maioritariamente na área educativa, e também, mais vagamente analisada neste estudo, na área da saúde mental, profissional, embora também tenha um grande impacto. O desenvolvimento de crianças e jovens, a sua aprendizagem, interligados pela autorregulação, autoconhecimento, motivação, empatia, resiliência, autoestima, com esta investigação ficou evidente que a IE desempenha um papel fixo e fundamental na promoção do bem-estar pessoal, sucesso académico, relações inter e intrapessoais saudáveis.

A análise do enquadramento teórico-conceptual, juntamente com a prática, permitiu verificar que o impacto das habilidades socio emocionais em contexto escolar, as competências de IE, são algo que deve ser desenvolvido desde tenra idade, especialmente em ambiente escolar, devido à diversidade de culturas, práticas, etnias, conhecimentos, indivíduos, que compõem cada família, a escola é uma instituição que exerce um papel extremamente

fundamental no desenvolvimento de um ser humano, independente da sua identidade pessoal, cultural, todos os indivíduos recebem uma educação igualitária e equitativa, todos têm os mesmos direitos, consagrados na Constituição da República Portuguesa, e na Lei de Bases do Sistema Educativos, Lei nº46/86, de 14 de outubro, que por si só já define a escolaridade obrigatória até aos dezoito anos de idade.

O currículo faz parte do desenvolvimento de cada ser humano, e a integração das habilidades e competências socio emocionais é a chave, por mais que um indivíduo seja rico em conhecimento, é essencial a existência destas habilidades e competências para que o indivíduo saiba lidar com situações quotidianas, resolução de conflitos, saiba trabalhar em grupo, saber lidar com as suas emoções e as dos outros, tenha autoestima, autoconhecimento, autorregulação, motivação para desenvolver o seu trabalho, empatia e resiliência pelos outros, comprovando-se assim a importância das mesmas, caso contrário, só o prejudicará, não conseguindo gerir a ansiedade, o medo de entregas, do trabalho, lidar e gerir a carga emocional que os colegas possam apresentar, responder a impulsos emocionais que podem gerar situações indesejáveis, relações tóxicas, entre outros. Não obstante que os problemas gerados pela falta de gestão emocional ocupam bastante tempo dos professores titulares para lecionar a matéria, que passam o tempo a resolver questões “simples”, de falta de comunicação, entre outros.

É permitido concluir que a existência de programas idênticos ao aplicado no currículo dos alunos é fundamental, para que o aluno aprenda a expressar as suas emoções verbalmente, sem o uso da violência física e verbal; prevenção de problemas comportamentais como o *bullying*, conflitos; promoção de bons cidadãos, conscientes e resilientes; capacidade de lidar com o stress, ansiedade, medo, das avaliações e outros eventos escolares que ressaltem emoções menos positivas; capacidade de auxiliar o outro em termos emocionais, assim como a si próprio; habilidade de ser empático com os outros, e compreender a perspectiva dos outros; utilizar a comunicação; consciência dos seus estados internos emocionais, assim como da sua expressão externa, e dos outros também, entre outros.

Apesar das evidências claras sobre a eficácia estes programas, comprovadas por diversos estudos, nomeadamente, outros estudos realizados com a aplicação deste Programa, presentes na obra “Educar as emoções e desenvolver a inteligência emocional e as habilidades socio emocionais”, de Ernesto Candeias Martins, a implementação dos respetivos apresenta alguns desafios, nomeadamente a necessidade educativa específica dos professores e educadores sobre esta temática das habilidades socio emocionais, educação para e das emoções.

Na ótica profissional, a investigadora experienciou diversas situações que a permitiram por em prática os conhecimentos académicos e pessoais adquiridos, a interação entre alunos-investigadora, que desafiou a mesma a criar um espaço de confiança para a elaboração do estudo, para que os mesmos se sentissem à vontade de expressar a sua opinião, tirarem as dúvidas, participarem, estarem motivados, algo que foi alcançado com os quebra-gelos, com o à vontade da investigadora, no entanto, as últimas sessões revelaram-se barulhentas, verificando-se outro desafio impor alguns limites, no qual com o auxílio da Professora foi bem sucedido. Foram necessárias umas poucas sessões para que alguns alunos se conseguissem expressar, nomeadamente, alguns alunos do sexo feminino que apresentaram algumas dificuldades em expressar-se em frente à turma, visto que quando as sessões terminavam e também antes de começarem encontravam-se à vontade, distribuíam abraços com os colegas, a investigadora, conseguindo expressar-se mais para a frente.

No geral, o grupo experimental, já era uma turma “amiga”, uma turma que se dava bem, mas com o avançar das sessões implementadas, nas atividades e com o feedback da professora, os alunos entreajudavam-se (algo que a investigadora implementou logo desde início), mostravam mais empatia uns pelos outros. Um dos instrumentos pelos quais os alunos associavam mais o conteúdo era os contos, a leitura e interpretação dos contos foi muito importante, para que os alunos conseguissem perceber a mensagem transmitida, assim como as atividades que permitiam ao aluno colocar-se no lugar, da atividade, de cada sessão, o que impactou muito a aprendizagem positivamente.

Os resultados obtidos da recolha e análise do conjunto de dados, entrevistas, observação participante e não participante, *focus group*, notas de campo, pesquisa documental, PDIE e testes, THIE e TSA, comprovam a melhoria verificada nos capítulos anteriores, verificando o impacto do Programa, na aprendizagem, relações de amizade, desempenho escolar, e, provavelmente, rendimento escolar, é um ponto que já foi analisado na triangulação, o rendimento depende maioritariamente do trabalho dos professores, apesar de haver impacto positivo do PDIE, no entanto, não é possível comprovar especificamente esse facto. Resultados sustentados pelos instrumentos, técnicas e procedimentos ético-legais utilizados, e corroborados, assim como a eficácia e verificabilidade do PDIE, por estudos semelhantes, presentes em “Educar as Emoções e Desenvolver a Inteligência Emocional e as Habilidades Socio-Emocionais”.

López (2024, pp.103-117) apresenta técnicas alternativas ao desenvolvimento da IE, nomeadamente, a música, que estabelecem uma relação profunda, começando por realçar que música, por si só, produz atividade cerebral, a nível fisiológico, influenciando aspetos biológicos e comportamentais do ser humano, verificando-se o poder da música na mudança, envolvendo os hemisférios cerebrais do ser humano. A música é uma expressão artística, que tem impacto direto na forma como os indivíduos processam e expressam as emoções, estimulando o cérebro a desenvolver habilidades de empatia, autorregulação, consciência emocional, auxiliando as crianças e adolescentes a lidarem melhor com os desafios emocionais e sociais. A música só por si abre espaços de relaxamento, conexão social, harmonia e bem-estar,

Podemos entender la influencia de la música desde una perspectiva afectivo-emocional, la cual es la que más interesa de cara al desarrollo de la Inteligencia emocional: Crea lazos afectivos y de cooperación en la práctica musical, tan necesarios para lograr la interacción en el grupo. Actúa como relajamiento para el alumno, sirviendo como estrategia en el control emocional. Es un fuerte instrumento de socialización. A partir de las prácticas musicales el alumnado se ve en obligación de desarrollar las competencias de empatía y habilidad social propuestas por Goleman. Al facilitar las facultades necesarias para otro aprendizaje, implícitamente se colabora en la mejora de autoestima y el crecimiento personal. Contribuye al desarrollo de la creatividad.

(López, 2024, p. 114)

A investigadora teve um grande gosto em realizar o presente estudo, foi extremamente gratificante conduzir esta investigação, mas também fascinante, devido ao gosto pessoal que a mesma apresenta por esta temática, pelo que ela representa pessoalmente para a investigadora, assim como o aprofundar deste tema, que era algo que já estava em curso, antes da entrada no Mestrado. A fascinação de poder aplicar este estudo, de observar de perto a

complexidade inerente à inter-relação entre as emoções humanas e os comportamentos, reações e ações dos indivíduos, individual e coletivamente, poder ajudar profissionalmente, a desenvolver habilidades socio emocionais com as crianças, sabendo que poderá ter sido uma grande ajuda para os mesmos, uma vantagem, revelou-se uma profunda realização pessoal e profissional, verificando-se um envolvimento genuíno e empenho contínuo.

Os profissionais com que a investigadora trabalhou, assim como os alunos, fizeram parte desta investigação, foram excelentes cooperantes, sempre dispostos a ajudar, a participar, verificando-se uma mais valia acrescentada ao gosto inicial da investigadora pelo estudo. Assim como a estrutura da investigação, os materiais, que são diferentes, dinâmicos, práticos e eficientes no seu trabalho, algo raro.

Não obstante da expansão do cabedal de conhecimentos da investigadora, como também a sua prática profissional, em contexto escolar, com o respetivo público-alvo. Esta experiência investigativa aprofundou a convicção da investigadora na relevância da IE como um pilar crucial para o progresso humano.

2. Limitações

As limitações da investigação são os fatores menos favoráveis que ocorreram antes, durante e após o estudo, verificando-se como dificuldades limitativas, que podem ser temporais, metodológicas, de recursos, acessibilidade, do pesquisador.

Na aplicação do PDIE, as limitações foram:

- ❖ a duração das sessões, as sessões ultrapassavam maioritariamente meia hora a mais do que a hora prevista, e mesmo assim, seria necessário mais tempo para realizar a autoavaliação, foi algo comprovado pela professora do grupo experimental, na entrevista Pós-Aplicação, e pelos respetivos alunos;
- ❖ a existência de um aluno com necessidade de mais atenção, para realizar tanto as atividades quanto os testes, em ambas as turmas, a investigadora não conseguiu prestar ajuda muitas das vezes, visto que os dois alunos referidos precisavam de atenção constante, e também tirar dúvidas aos restantes alunos, que era algo recorrente, no entanto, as professoras foram bastante atenciosas e auxiliavam esses dois alunos, no processo de realização dos testes e atividades, embora a investigadora auxiliasse os mesmos sempre que podia;
- ❖ As últimas sessões, quando começou a ficar o tempo mais quente, os alunos começaram a ficar mais agitados, embora com o auxílio das professoras as coisas se acalmassem;
- ❖ A validade dos testes THIE, devido ao facto de os alunos verificarem a escala dos pontos do respetivo teste, e quererem ter “Muito Alto”, e também do não conhecimento de alguns conceitos, e a não perceção individual de cada questão, pode ter influenciado os resultados dos testes;
- ❖ Uma limitação que acabou por se revelar uma virtude foi o facto de a investigadora ser só uma, e em algumas situações era necessário mais do que uma pessoa para auxiliar, contudo, a mesma quando tirava dúvidas aos alunos, permitia que os alunos a quem já tinha tirado dúvidas ajudassem os colegas, uma situação que foi positiva para promover a entreaajuda.

3. Proposta de Intervenção

Atualmente, os professores e educadores deparam-se, inevitavelmente, com novas situações escolares, novos desafios, maioritariamente gerados pela pandemia Covid e outras problemáticas presentes na sociedade, problemas do foro psicológico, emocional, familiares, sociais, comportamentais e outros, “os comportamientos indisciplinados, los problemas de conducta y el número excesivo de estudiantes en las aulas afectan las competencias de gestión del aula por parte de los profesores. En general, las acciones indisciplinadas surgen en las aulas de forma recurrente, siendo un problema cada vez más frecuente en el contexto escolar” (Valente et al., 2024, p.98), aos quais têm de saber responder momentaneamente, na hora do acontecimento, não esquecendo que existem equipas multidisciplinares dotadas para lidar com tais problemáticas a longo prazo. Os professores têm uma função, o sucesso do desempenho e rendimento escolar dos alunos, mas enquanto figuras “exemplo” para os alunos, em contexto escolar, geradores de educação, de aprendizagem, os professores acabam por ter uma missão mais complexa do que só ensinar os conteúdos do currículo escolar, transmissão de conhecimento, facilitador de aprendizagem, também são responsáveis por apoiar e contribuir para o desenvolvimento socio emocional, mediar de conflitos, situações que, naturalmente, ocorrem dentro de sala de aula, no contexto escolar, “La gestión del aula se define, principalmente, como el conjunto de acciones que los profesores adoptan para crear un ambiente que apoye y facilite el aprendizaje de los alumnos” (Evertson & Weinstein, 2006 cit. por Valente et al., 2024, p.98), para isso é necessário ter as ferramentas essenciais para tal.

Não obstante que as competências socio emocionais de IE permitem aos docentes desempenharem um papel eficaz de gestão de sala de aula e controlo do comportamento dos alunos, com as capacidades de comunicação, empatia, resiliência, motivação, promovendo o respeito em sala de aula, e o sucesso académico e desenvolvimento pessoal dos alunos “los profesores eficaces para la gestión del aula evitan el mal comportamiento, inducen la obediencia y promueven la autodisciplina” (Bear, 2015 cit. por Valente et al., 2024, p.98).

Um estudo realizado por Valente et. al (2024, p.96), em 772 docentes de escolas portuguesas, comprova que as competências de IE dos professores afetam a sua eficácia em sala de aula e da disciplina lecionada, verificando a necessidade de incluir a formação da IE na formação inicial e contínua do corpo docente, “Otros estudios, realizados con profesores también indican que su inteligencia emocional se correlaciona positivamente con un mayor nivel de eficacia (Wang, 2022; Wu et al., 2019); y tanto la inteligencia emocional como la eficacia se presentan como determinantes de sus capacidades de gestión del aula” (Agbaria, 2021; Tok et al., 2013; Valente et al., 2020 cit. por Valente et al., 2024, p,98).

Por conseguinte, a proposta de intervenção apresentada pela investigadora é a formação de educadores e professores com competências de IE, programas/formações de competências de IE direcionadas aos professores, com o propósito de aprenderem a lidar com situações escolares socio emocionais integradas em de gestão de conflitos, gestão do stress e ansiedade, promoção de uma melhor relação professor-aluno, promoção de melhor desempenho académico, prevenção de problemas comportamentais, visto que os professores têm impacto no desenvolvimento pessoal e social dos alunos, e na eficácia de gestão de sala de aula e da disciplina “La eficacia en la enseñanza se define como hacer posible el aprendizaje de los

estudiantes, promover el compromiso y la discusión, respetar a los estudiantes y maximizar su rendimiento académico” (Lopes & Oliveira, 2017 cit. por Valente et al., 2024, p.98).

A metodologia adotada pelo estudo, referido anteriormente, contou com 772 professores portugueses, onde foram aplicados questionários de dados pessoais e profissionais, e questionários de habilidades e competências emocionais para docentes, gerando-se uma análise de dados que resultou em,

Finalmente, cabe destacar, que los resultados de esta investigación tienen implicaciones educativas relevantes. Por ejemplo, demuestran la importancia de la inteligencia emocional sobre la eficacia en la gestión de las aulas y disciplina. Así, este estudio puede contribuir al diseño de programas de desarrollo de la inteligencia emocional destinados a mejorar la eficacia de los profesores para la gestión del aula y la disciplina. Los docentes, como gestores del aula, deben ser capaces de percibir, expresar, comprender y gestionar las emociones (propias y las de sus alumnos) que surgen durante el proceso de enseñanza y aprendizaje. Por ello, es fundamental apoyar a los docentes, ofrecer conocimientos sobre la inteligencia emocional y ejercitar sus capacidades emocionales. En este sentido, se sugiere que la inteligencia emocional se incorpore a los programas de formación docente en la formación inicial y continua.

(Valente et al. 2024, pp. 103-104)

Este estudo é um exemplo de muitos que comprovam a necessidade da implementação de programas/formações iniciais e contínuas de professores, que desenvolvam as suas competências de IE, corroborando a importância da formação de professores, relativamente às capacidades de IE, com a entrevista Pós-Aplicação, realizada à Professora do Grupo Experimental, onde a mesma refere que este Programa lhe forneceu ferramentas a nível emocional “o facto deste programa aparecer vem-me ainda ajudar e dar-me mais ferramentas”.

Bibliografia

- Agra, V. (2018). Educação Inclusiva: o Coaching Educativo e a teoria das Inteligências Múltiplas como ferramentas para a inclusão. Em *Rediteia n.º50 - Educação Inclusiva* (pp. 89-102). Porto, Portugal: EAPN Portugal - Rede Europeia Anti- Pobreza.
- Agostinho, C. (2023). Disciplina/Indisciplina na Escola. Instituto Politécnico de Castelo Branco. Documentos de Apoio à Unidade de Aprendizagem de Intervenção Psicológica em Contextos Educativos, no Mestrado em Intervenção Social Escolar.
- Almeida, L. S., Guisande, M. A, Ferreira, A. I. (2009). Inteligência Perspetivas Teóricas. Edições Almedina.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence. *Psicothema*, 18, 13-25.
- Bell, J. (1993). *Como Realizar um Projeto de Investigação - Um guia para a Pesquisa em Ciências Sociais e da Educação*. Lisboa: Gradiva.
- Bisquera, R. (1989). *Métodos de Investigação Educativa: Guia Prática*. Barcelona: Ediciones CEAC
- Bisquera, R. (2010). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis
- Bisquera, R. (2012). *Orientación, tutoría y educación emocional*. Madrid: Síntesis.
- Bisquera, R. & García, E. (2018) La educación emocional requiere participación del profesorado. *Participación Educativa*, 5(8), p. 1-19
- Bisquera, R. & Hernández, S. (2017) Positive Psychology, emotional education and the happy classrooms program. *Papeles del psicólogo*, 38(1), p. 58-65.
- Bisquera, R. & Mateo, Joan (2019). *Competencias emocionales para un cambio de paradigma en educación*. Barcelona: Horsori Editorial
- Castelló, A. & Cano, M. (2011) Inteligencia interpersonal: conceptos clave. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14(3), p. 23-35
- Damásio A. (2000). *O Erro de Descartes: Emoção, Razão e Cérebro Humano* (20ª ed.). Mem-Martins: Publicações Europa-América
- Damásio, A. (2010). *O Livro da Consciência: A construção do Cérebro Consciente*. Lisboa: Círculo de Leitores.
- Dicionário da Porto Editora. Dicionário da Língua Portuguesa. (2009). Lisboa
- Ekman, P. (2004). Basic emotions. In T. Dalgleisih y M. Power (eds.). *Handbook of cognition and emotion* (pp. 45-60). New York: John Wiley and Sons.
- Escola Superior de Educação. (1996). Síntese Investigação Qualitativa. Pp. 1-41
- Extremera, N. & Fernández-Berrocal, P. (2015). *Inteligencia emocional y educación*. Madrid: Acción Gestión Social.
- Extremera, N.; Mérida López, S., & Sánchez Gómez, M. (2019). La importancia de la inteligencia emocional del profesorado en la misión educativa: impacto en el aula y recomendaciones de buenas prácticas para su entrenamiento. *Voces de la Educación*, 2, p. 74-97.
- Fernández-Berrocal, P. & Ramos, N. (2004). *Desarrolla tu inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós
- García-Tudela, P., Marín-Sanchés, P. (2021, 1 de setembro). Educación de la inteligencia emocional en edad escolar: Un estudio exploratorio desde la perspectiva docente. *Educare Electronic Journal*, 25 (3), 1-21.

- Godoy, I.A. & Sánchez, M. (2021). Estudio sobre la inteligencia emocional em educación primaria. *Revista Fuentes*, 23(2), p. 254-267.
- Goleman, D. (1997). *Inteligência Emocional*. Lisboa: Temas e Debates.
- Hamel, J., Dufour, S. & Fortin, D. (1993). *Case Study Methods*. London: Sage publications.
- Instituto Politécnico de Castelo Branco. (s.d.). Normas Gráficas para Trabalhos Finais de Curso. 1-12
- López-Cassà, Élia & García-Navarro, Esther (2020). La educación emocional en los centros educativos. *Comunicación y Pedagogía*, nº 323-324, p. 25-29
- Marconi, M. A., Lakatos, E. M. (1982). *Técnicas de Pesquisa*. (2ª edição). ATLAS S.A.
- Martins, E. C. (2023). *Crianças e Jovens em Risco: Um Olhar Analítico*. 1-4. Documentos de Apoio à Unidade de Aprendizagem de Grupos de Risco e Inclusão Escolar, do Mestrado em Intervenção Social Escolar.
- Martins, E. C., (2024). *Educar as Emoções e Desenvolver a Inteligência Emocional e as Habilidades Socio-Emocionais*. (1ª Edição). Sílabas e desafios.
- Mayer, J. D., Salovey, P. y Caruso, D. R. (2000). Models of emotional intelligence. In R. J. Sternberg (eds.), *Handbook of intelligence* (pp. 396-420). New York: Cambridge University Press.
- Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. y Sitarenios, G. (2001). Emotional intelligence as a standard intelligence. *Emotion*, 3(1), 232-242.
- Mestre, J. M. y Fernández-Berrocal, P. (2007). *Manual de inteligencia emocional*. Madrid: Pirámide.
- OMS. (2022). World mental health report, Transforming mental health for all.
- Rebelo, Nicole (2012). *Estudo dos perfis atitudinais e emocionais de alunos do ensino básico português: caracterização em função do nível escolar e do sexo*. Dissertação de Mestrado em Psicologia, Escola Ciências Sociais, Universidade de Évora, Évora
- Romanova E.N. (2021). Differentiation of the concepts of emotional intelligence and emotional competence. *International Research Journal*, 1(103), 150- 152
- Ros, Agnes; Filella, Gemma; Ribes, Ramona; Pérez-Escoda, N. (2017). Análisis de la relación entre competencias emocionales, autoestima, clima de aula, rendimiento académico y nivel de bienestar en educación primaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 28(1), 1-18
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 118-211.
- Seabra, T. (2009). Desigualdades Escolares vs Desigualdades Sociais. *Sociologia / Problemas e Práticas*. 59, 75-106.
- Serrano, G. P. (2008). *Elaboração de Projetos Sociais- Casos Práticos*. (M. I. Marques, Trad.). Porto Editora.
- Strongman, K.T. (2004). *A psicologia da emoção*. Lisboa: Climepsi
- Valenzuela-Santoyo, Alba del Carmen & Portillo-Peñuelas, Samuel Alejandro (2018). La inteligencia emocional en educación primaria y su relación con el rendimiento académico. *Revista Electrónica Educare*, 22(3), p. 228-242
- Vallés Arandiga, A. (2005). *El desarrollo de la inteligencia emocional*. Madrid: Benacantil.
- Vallés Arandiga, A. & Vallés Tortosa, C. (2013). *Inteligencia emocional para la convivencia escolar*. Madrid: EOS.

Valente, S., Lourenço, A., Almeida, L., Sainz-Gómez, M., Amaro, P. (2024, agosto). La inteligencia emocional del docente como predictor de la gestión del aula y de la eficacia de la disciplina. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 16(3), pp. 96-106.

Legislação Consultada

Assembleia da República. (2005). Constituição da República Portuguesa. <https://www.parlamento.pt/Legislacao/Paginas/ConstituicaoRepublicaPortuguesa.aspx>

Decreto-Lei nº54/2018, de 6 de julho. (2018). Diário da República nº129/2018, Série I. pp. 2918-2928. <https://www.afonsopaiva.pt/wp-content/uploads/2019/01/DecretoLei-542018-EducacaoInclusiva.pdf>

Decreto-Lei nº55/2018, de 6 de julho. (2018). Diário da República nº129/2018, Série I. Diário da República: <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/55-2018-115652962>

Despacho Normativo nº138/2018. (2018). Diário da República nº138/2018, Série II. p. 19734. https://www.afonsopaiva.pt/wp-content/uploads/2019/01/Despacho_6944-A2018-AprendizagensEssenciais.pdf

Lei nº35/2023, de 21 de julho. (2023). Diário da República nº141/2023, Série I. Diário da República: <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/35-2023-215980339>

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. (1886). Diário da República: I Série, nº 237. pp. 3067-3081. Diário da República: <https://files.diariodarepublica.pt/1s/1986/10/23700/30673081.pdf>

Lei nº 51/2012, de 5 de setembro. (2012). Diário da República nº172/2012, Série I. pp. 5103-5119. https://www.afonsopaiva.pt/wp-content/uploads/2019/01/Lei_512012_EstatutoAluno.pdf

Webgrafia

Afonso de Paiva Agrupamento de Escolas Castelo Branco. (2022, 15 de setembro). Apresentação. <https://www.afonsopaiva.pt/index.php/apresentacao/>

Alves, C. M. G. (2013). *Inteligência Emocional em Crianças com Dificuldades de Aprendizagem: Uma Perspetiva Educativa*. [Master's Thesis, Escola Superior de Educação João de Deus]. <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/4182/1/InteligenciaEmocionalEmCriançasco mDificuldadesdeAprendizagemUmaPerspetivaEducativa.pdf>

Ângelo, I. P. (2007). *Medição da Inteligência Emocional e a sua Relação com o Sucesso Escolar*. [Master's thesis, Universidade de Lisboa]. https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/1288/1/19243_ulfc091279_tm_tesefinal.pdf

Beato, A. S. H. (2013). *Relatório de Atividade Profissional Educação Inclusiva: estudo de caso sobre as perceções dos docentes e dos encarregados de educação*. [Master's thesis, Escola Superior de Educação João de Deus]. Repositório Comum.

<https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/4148/1/RELATÓRIO%20DO%20MESTRADO%20-%20Ana%20Sofia%20Beato.pdf>

Bioestatística. (s.d.). Análise Descritiva. <https://biostatisticsuem.github.io/Bio/descritiva.html#gr%C3%A1ficos>

Bisquerra (Alzina), Rafael (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21 (1), p. 7-43.

Bisquerra, R. Pérez, N. (2007). Las Competencias Emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82. <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:EducacionXXI-2007numero10-823/Documento.pdf>

Bisquerra, R. & Pérez, N. (2012). Educación emocional: Estrategias para su puesta en práctica. *Avances en supervisión educativa*, 16, 1-12. Recuperado a partir do site <https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/502>

Bowen, G. A. (2009). Document Analysis as a Qualitative Research Method. In: *Qualitative Research Journal (RMIT Training Pty Ltd Trading as RMIT Publishing)*, 9(2), 27-40. <https://doi.org/10.3316/ORJ0902027>

Castro, C. (2012). Características e finalidades da Investigação-Ação. *Google Académico*, 1-26. <https://cepealemanha.wordpress.com/wp-content/uploads/2010/12/ia-descric3a7c3a3o-processual-catarina-castro.pdf>

Charrua. (2011). *Capítulo I - Questões Metodológicas*. <https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/12149/38/Capitulo%20I%20-%20Questões%20Metodológicas.pdf>

Direção-Geral da Educação. (s.d.). *Educação Inclusiva*. <https://www.dge.mec.pt/educacao-inclusiva>

Direção-Geral da Saúde. (2002, abril). Relatório Mundial da Saúde, Saúde Mental: nova concepção, nova esperança. https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/42390/WHO_2001_por.pdf;jsessionid

Direção-Geral da Saúde. (2016). *Saúde Mental em Saúde Escolar Manual para a Promoção de Competências Socioemocionais em meio escolar*. <https://cidadania.dge.mec.pt/sites/default/files/pdfs/manual-para-promocao-de-competencias-socioemocionais-em-meio-escolar.pdf>

Duarte, T. (2009). A possibilidade da investigação a 3: reflexões sobre triangulação (metodológica). *Centro de Investigação e estudos de sociologia*, 60, 1-24. <https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/1319/3/CIES-WP60%20Duarte.pdf>

Extremera, N., Mérida-López, S., & Sánchez-Álvarez, N. (2020). Inteligencia emocional: Avances teóricos y aplicados tras 30 años de recorrido científico. *Know and Share Psychology*, 1(4), p. 11-18. <http://dx.doi.org/10.25115/kasp.v1i4.4127>

Fernández-Berrocal, P.; Extremera-Pacheco, N. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, v. 19, n. 3, p. 63-93, 2005. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27411927005.pdf>

Ferreira, A. R., Gonçalves, D. (2020, junho). Políticas educativas em tempos de COVID em Portugal: que relação com a igualdade, equidade e inclusão em educação?. *Revista Galega de*

- educación*, pp.49-54.
http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/2891/1/NUMEROESPECIAL_RGE_COVID_XUNHO2020.pdf
- Ferreira, M. C. (2009). *O insucesso escolar e os apoios e complementos educativos*. [Master's Thesis, Universidade de Aveiro].
<https://ria.ua.pt/bitstream/10773/1069/1/2010000579.pdf>
- Gaspar, C. L. (2020). *Identificação e rotulação das emoções básicas por um grupo de crianças de um Jardim de Infância da cidade de Coimbra*. [Master's thesis, Escola Superior de Educação de Coimbra]. Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal.
https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/36555/1/CRISTIANA_GASPAR.pdf
- Goleman, D. (2022). *Trabalhar com a Inteligência Emocional*. Temas e Debates, Círculo de Leitores.Souza
- IBM. (s.d.). IBM SPSS software. <https://www.ibm.com/spss?lnk=flatitem>
- Isambert-Jamati, V. (1965). *Educação e Sociedade*.
<http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1224164140I8jYT5vr0Zz29IH8.pdf>
- Lage, I. S. (2019). *António Damásio e a Neurobiologia das Emoções na Psicopatia – Ensaio Acadêmico*. [Postgraduate, Universidade Federal de Minas Gerais].
https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/ICBB-BDFQVU/1/tcc_final_neurociencias_isabella_de_sousa_lage_2019_ensaio_academico_jv.pdf
- Leite, L. R., Verde, A. P. S. R., Oliveira, F. C. R., Nunes, J. B. C. (2021, 20 de setembro). Abordagem mista em teses de um programa de pós-graduação em educação: análise à luz de Creswell. *Educação e Pesquisa*, 47, 1-20.
http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022021000100761
- Lourenço, J., Oliveira, M., Monteiro, S.(2004/2005), *Investigação-Ação*.
<http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/mi1/t1investigacaoaccao.pdf>
- Luis-de Cos, I., Urrutia-Gutierrez, S., Luis-de Cos, G. y Arribas-Galarraga, S. (2024). Efecto de un Programa de educación física emocional sobre la inteligencia emocional de futuros docentes. *Journal of Sports and Health Research*, 16 (1), 9-20.
<https://recyt.fecyt.es/index.php/JSHR/article/view/103511>
- Luís, C. G. (2021), O papel da Inteligência Emocional e a Liderança: um estudo uma organização na zona centro do país. [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Gestão de Tomar].
https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/39235/1/Dissertação_cristela21380_versão%20final.pdf
- Martins, E. C. (2023). Educar as emoções e desenvolver habilidades socioemocionais no Ensino Básico de Português: estudo de caso. *Revista de Educação PUC-Campinas*, 28, 1-15.
https://repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/8486/1/00-Rev%20Educação%20PUC%20Campinas%20Br_5917-Artigo-34169-33494-10-20230515.pdf
- Méndez, A. L. (2012, 28 de setembro). *Investigación Acción*. 1-30. https://cea.uprrp.edu/wp-content/uploads/2013/05/investigacion_accion_cea.pdf

- OMS. (2022, junho 17). OMS destaca necessidade urgente de transformar saúde mental e atenção. Organização Pan-Americana da Saúde. <https://www.paho.org/pt/noticias/17-6-2022-oms-destaca-necessidade-urgente-transformar-saude-mental-e-atencao>
- Ordem dos Psicólogos. (2023). Contextos e Desafios. Escola Saudável Men+e. <https://escolasaudavelmente.pt/psicologos-escolares/prevencao-e-promocao-da-saudepsicologica-e-sucesso-educativo/contexto-e-desafios>
- Ordem dos Psicólogos. (2023). Contextos e Desafios. Contextos e Desafios. <https://escolasaudavelmente.pt/psicologos-escolares/prevencao-e-promocao-da-saude-psicologica-e-sucesso-educativo/contexto-e-desafios>
- Pereira, V. A., Jesus, D. S., Catarino, E. M., Pereira, T. C. B. (2021). Dificuldades de aprendizagem no contexto escolar: possibilidades e desafios. *Revista Científica Novas Configurações – Diálogos Plurais*, 2 (2), 27-36. <https://app.periodikos.com.br/article/6127e913a953950783761a44/pdf/dialogosplurais-2-2-27.pdf>
- Possebon, E. P. G., Possebon, F. (2020, janeiro-abril). Descobrir o Afeto: Uma Proposta de Educação Emocional na Escola. *Revista Contexto & Educação*, 35 (110), 163-186. <https://doi.org/10.21527/2179-1309.2020.110.163-186>
- Raimundo, J. A. G. S. (2021). *Educar para as Emoções Relatos de um projeto de intervenção no 1º Ciclo do Ensino Básico*. [Master's Thesis, Instituto Superior de Educação e Ciências]. Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal. <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/39330/1/Jéssica%20Raimundo.pdf>
- Rocha, Ana M^a; Candeias, Adelinda A. & Silva, Adelina L. (2018). Regulação das emoções na infância: Delimitação e definição. *Psychologica*, Vol. 61(1), 7-28. DOI: https://doi.org/10.14195/1647-8606_61-1_1
- Russo, A. L. C. (2020). A exploração das emoções básicas para a aprendizagem de valores. [Master's Thesis, Universidade do Algarve]. <https://www.proquest.com/openview/a727fbd44c5f00b79983112eb2355bf5/1?pq-origsite=gscholar&cbl=2026366&diss=y>
- Silva, L. G., & Ferreira, T. J. (2014). O papel da escola e suas demandas sociais. *Periódico Científico Projeção e Docência*, 5(2), 6-23. https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/36421344/o_papel_da_escola_e_suas_demandas_sociais-libre.pdf?1422417667=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DO_papel_da_escola_e_suas_demandas_sociais.pdf&Expires=1686368157&Signature=aACiyW44QZ8ELpArMyOvl
- União Europeia. (s.d.). *Pilar Europeu dos Direitos Sociais*. 1-24. https://commission.europa.eu/system/files/2017-12/social-summit-european-pillar-social-rights-booklet_pt.pdf
- Valenzuela-Santoyo, A. C., Portillo-Peñuelas, S. A. (2018, 1 de setembro). La inteligencia emocional en educación primaria y su relación con el rendimiento académico. *Educare Electronic Journal*, 22 (3), 1-15. <https://www.scielo.sa.cr/pdf/ree/v22n3/1409-4258-ree-22-03-228.pdf>
- Ventura, M. M. (2007). O Estudo de Caso como Modalidade de Pesquisa. *SOCERJ*, 20 (5), 383-386. http://sociedades.cardiol.br/socerj/revista/2007_05/a2007_v20_n05_art10.pdf

Vicente, A. R. R. (2020). *Desenvolvimento das habilidades emocionais em crianças com dificuldades de aprendizagem: Perspetiva educativa num Agrupamento de Escolas em Castelo Branco*. [Master's Thesis, Instituto Politécnico de Castelo Branco]. [https://repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/7267/1/AnaRitaVicente TrabalhoProjeto-Final MISE .pdf](https://repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/7267/1/AnaRitaVicente%20TrabalhoProjeto-Final%20MISE.pdf)

Anexos

Anexo 1 - Estrutura do PDIE

BLOCOS	SESSÕES	ATIVIDADES	OBJETIVOS	MATERIAIS
1 Auto - Conheciment o	Sessão 1 fevereiro/24	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Sociograma de amizade ➤ Questionário de habilidades emocionais 	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer o autoconceito e as relações da turma 	Pré-Teste Questionário (45 itens)
	Sessão 2 (14h15) fevereiro/24	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Leitura: “A árvore das emoções” ➤ Atividade: “Assim sou eu, assim és tu” 	<ul style="list-style-type: none"> • Primeiro contacto com o mundo emocional 	Conto + Atividade (Lápis e Papel) + Ficha de autoavaliação
	Sessão 3 (10h00) fevereiro/24	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Leitura: “Assembleia na carpintaria” ➤ Atividade: “Eu sou único e especial” ➤ Moldura em Anexo 	<ul style="list-style-type: none"> • Autovalorizarão como ser único e diferente dos outros 	Conto + Atividade + Ficha de Autoavaliação
2 Como é que tu te sentes?	Sessão 4 (16h00) fevereiro/24	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Leitura: “O elefante acorrentado” ➤ Dinâmica/Atividade: “Tranquilo! Não se passa nada” 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer e identificar as emoções. • Saber o que se sente em cada momento. 	Conto + Atividade + Ficha de autoavaliação
	Sessão 5 (15h00) fevereiro/24	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Leitura: “Algo se passa no grupo (plêiades)” ➤ Dinâmica: agrupar por grupos de 4/5 alunos ➤ Atividade: “Cartas para classificar-me” (atribuir uma etiqueta) 	<ul style="list-style-type: none"> • Expressar as emoções. 	Conto + Dois Baralhos de cartas (Instruções) + Ficha de autoavaliação
3 Conseguir uma Autoconsciência Emocional	Sessão 6 (10h00) março /24	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Leitura: “Os duendes e os desejos” ➤ Dinâmica: Relaxe e reestruturação cognitiva ➤ Atividade: Ansiedade 	<ul style="list-style-type: none"> • Distinguir tipos de emoções, segundo a sua influência • Substituir as negativas pelas positivas 	Conto + Atividade + Ficha de autoavaliação

	Sessão 7 (10h00) março/24	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Leitura: “Os dois irmãos” ➤ Dinâmica: informação ➤ Atividade: A IRA/Raiva 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar e controlar a ansiedade • Identificar e controlar a ira • Identificar e controlar os ciúmes e a inveja 	Conto + Atividade + Ficha de autoavaliação
4 Como é que se sentem os outros?	Sessão 8 (14h00) abril/24	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Leitura: ‘Pónei’ ➤ Dinâmica: ‘Os mimos’ ➤ Atividade: Assim devo expressar-me 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar emoções e estados de ânimo dos outros 	Conto+ Atividade + Ficha de autoavaliação
	Sessão 9 (16h00) abril/24	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Leitura: ‘Os maus vizinhos’ ➤ Dinâmica: ‘Conta-me essa história’ ➤ Atividade: 	<ul style="list-style-type: none"> • Mostrar interesse pelos outros 	Conto + Atividade + Ficha de autoavaliação
5 Aprender as Habilidades Emocionais	Sessão 10 (10h00) abril/24	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Leitura: ‘Estou gordinho... e depois?’ ➤ Dinâmica: Faz uma boa crítica ➤ Atividade: ‘As coisas mudam’ 	<ul style="list-style-type: none"> • Aumentar habilidades de comunicação • Desenvolver a escuta ativa • Aceitar críticas 	Conto+ Atividade + Ficha de autoavaliação
	Sessão 11 (14h30) abril/24	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Leitura: ‘Conto da Índia: Os seis cegos e o elefante’ ➤ Dinâmica: Temos um problema? ➤ Atividade: ‘Que pensas tu?’ 	<ul style="list-style-type: none"> • E praticar destrezas de cortesia 	Conto + Atividade + Ficha de autoavaliação
6 Solucionar Problemas Com os outros e melhorar as Relações Interpessoais	Sessão 12 (14h30) abril/24	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Leitura: “A Tartaruga” ➤ Dinâmica: ‘Uma viagem pelo mar’ ➤ Atividade: O semáforo das emoções 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar situações problemáticas e as suas causas. • Procurar soluções adequadas aos conflitos. 	Conto + Cartolina, tesoura e cola Atividade + Ficha de autoavaliação
	Sessão 13 (14h30) abril/24	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Leitura: ‘Porcos – Espinhos’ ➤ Dinâmica: informações ➤ Atividade: A caderneta 		Conto+ Atividade + Ficha de autoavaliação
	Sessão 14 maio/24	➤ Sociograma de amizade	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer o autoconceito e as relações da turma pós Programa 	Pós-TESTE
		➤ Questionário de habilidades emocionais		Pós - Questionário (45 itens)

Anexo 2 - Escala do Nível de Pontuação do THIE



Instituto Politécnico de Castelo Branco
Escola Superior de Educação

NA ESCALA, O QUE SIGNIFICA A TUA PONTUAÇÃO?

MUITO FRACO: Com esta pontuação deves saber que ainda não conheces bem quais são as tuas emoções, não te valorizas adequadamente. São muitas as habilidades que não pões em prática e que são necessárias para que te sintas bem contigo e para que as relações com as pessoas sejam mais positivas. Este programa de trabalho poderá ser uma grande ajuda para aumentar as tuas habilidades de inteligência emocional.

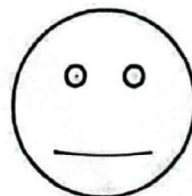
FRACO: Com esta pontuação, as tuas habilidades emocionais são um bocadinho fracas. Necessitas conhecer-te um pouco melhor e valorizares mais o que és capaz de fazer. É muito importante saberes as emoções tens, como as controlas, como as expressas e como as conheces nos outros, de modo a sentires-te bem e de forma agradável com as pessoas com quem vives diariamente. Este programa ajudar-te-á a melhorar essas habilidades.

SATISFAZ: Quase conseguiste! Com esta pontuação, encontras-te perto do adequado para conseguires melhorar as tuas habilidades emocionais. Já conheces muitas coisas do que pensas, fazes e sentes. Também sabes como controlar bem as tuas emoções e comunicares com os outros sem problema. Não te conformes com os pontos conseguidos. O programa de trabalho pretende melhorar, um pouco mais, a tua INTELIGÊNCIA EMOCIONAL.

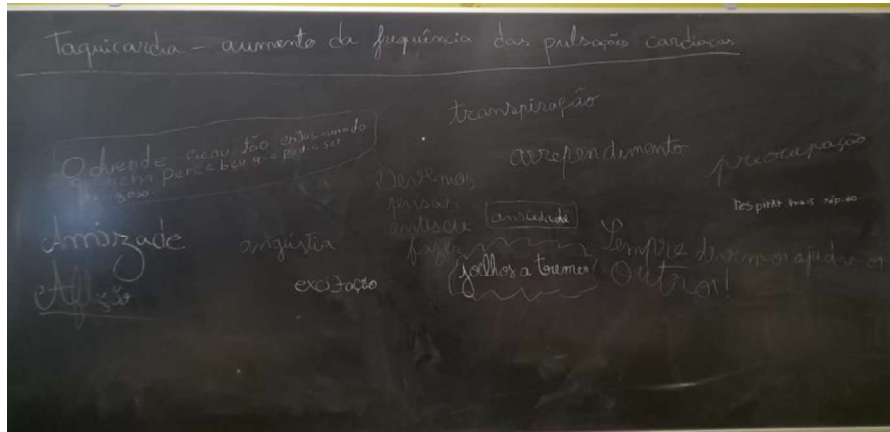
ALTO: Não está nada mal a pontuação que obtiveste! Ela indica-nos que sabes bem quem és, como te emocionas e como descobres tudo isto nos outros. Tens as tuas relações bem controladas, fazes uso das tuas habilidades para saber como te sentes, como deves expressá-las e também para conheceres como se sentem os outros e o que deves fazer para manter relações adequadas com os amigos, colegas, familiares, etc....



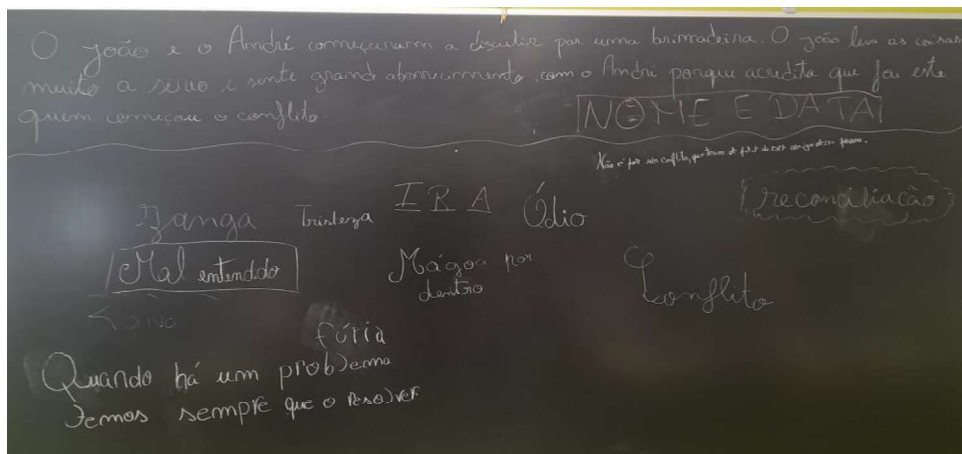
MUITO ALTO: És um super-herói da emoção e do controlo! Diria que és o número 1 da INTELIGÊNCIA EMOCIONAL. As tuas habilidades permitem-te saber quem tu és, que coisas queres e que emoções vivem. Sabes valorizar-te, tal como mereces, controlas bem as tuas emoções. Tens mérito e és capaz de comunicar adequadamente com os que te rodeiam, és único capaz de resolver conflitos (problemas) que ocorrem diariamente. De qualquer maneira, vai em frente com o programa de desenvolvimento da INTELIGÊNCIA EMOCIONAL.



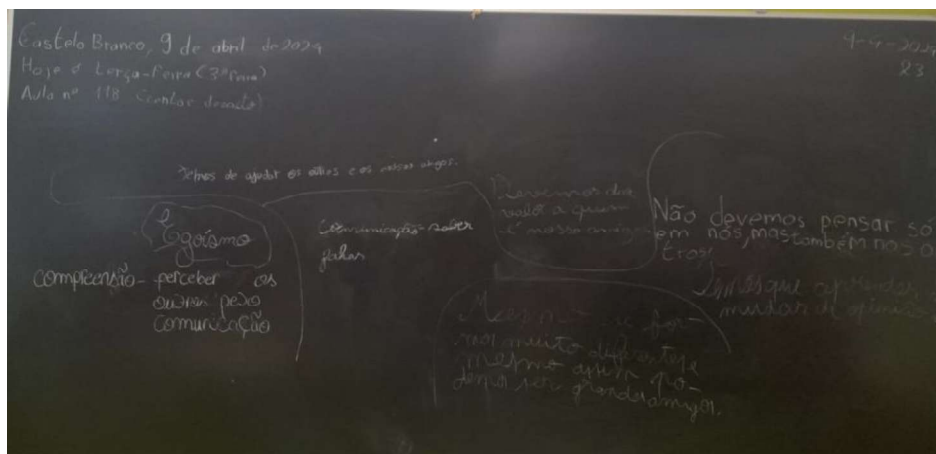
Anexo 6 - Interpretação do Conto da Sessão 5

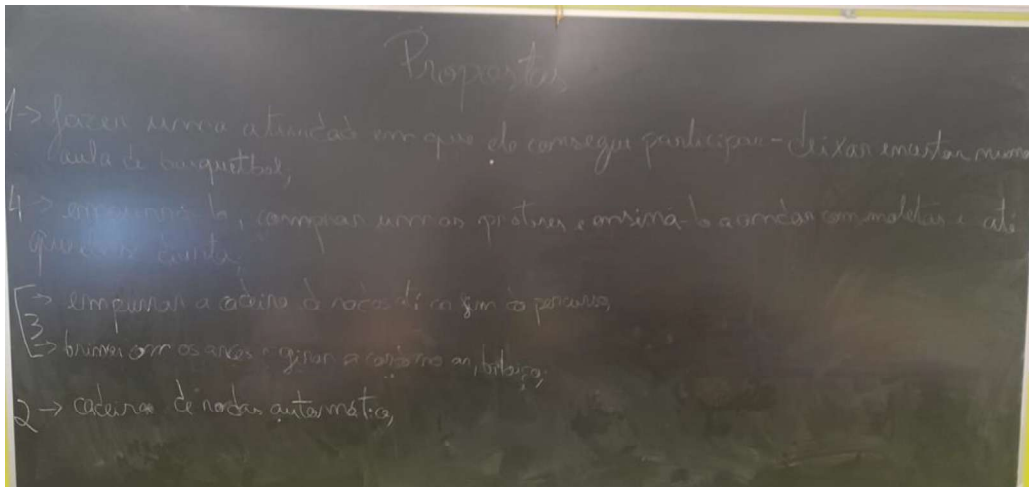


Anexo 7 - Interpretação do Conto da Sessão 6

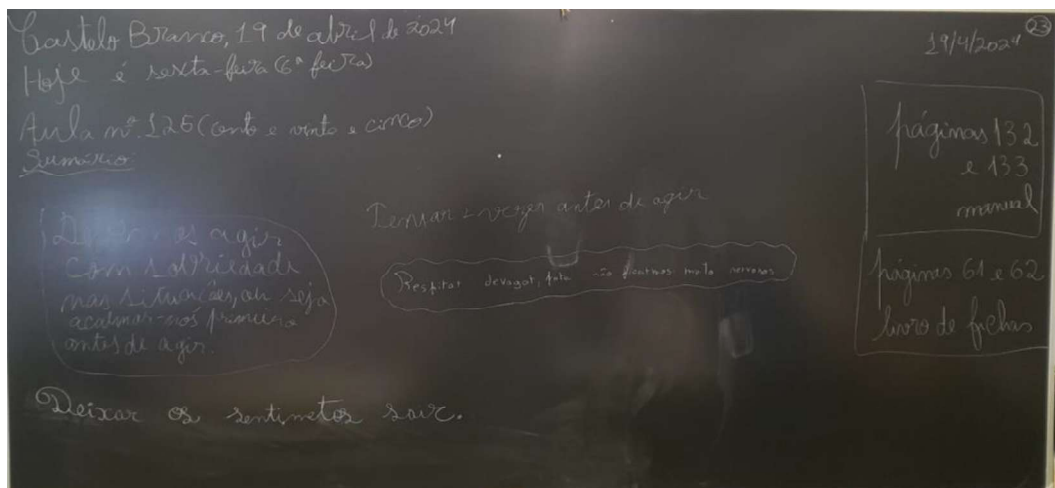


Anexo 8 - Interpretação do Conto da Sessão 7

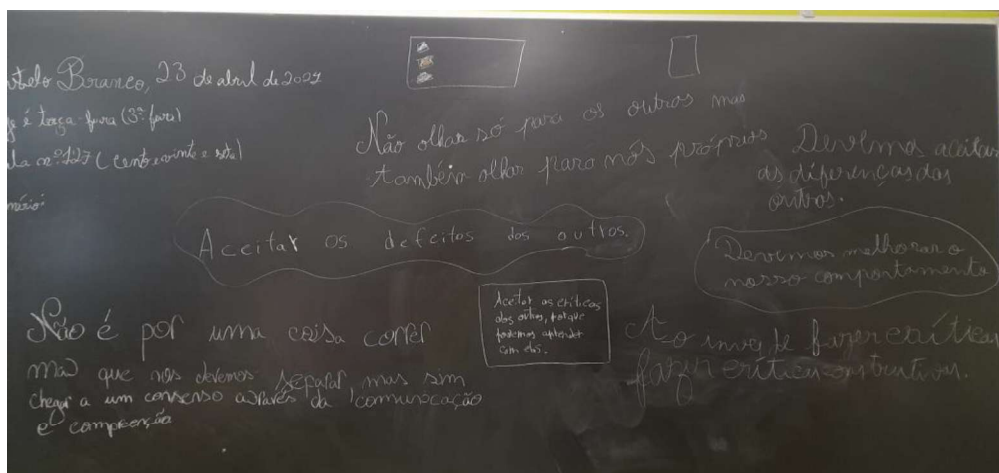




Anexo 12 - Interpretação do Conto da Sessão 11



Anexo 13 - Interpretação do Conto da Sessão 12



Handwritten notes on a chalkboard:

- 1º — 28 cores
- 2º — 57 cores
- 3º — 57 cores
- 4º — 20 cores
- mas (5º — 24 cores) (6º — 31 cores)

Apêndices

Apêndice 1 - Termo de Consentimento do Grupo Experimental

Termo de Consentimento Informado

No âmbito da realização do Trabalho de Projeto Final, da discente Inês Mascarenhas, aluna do Mestrado em Intervenção Social Escolar, na Escola Superior de Educação de Castelo Branco, do Instituto Politécnico de Castelo Branco, no Ano Letivo 2023/2024, solicita-se a participação do seu educando em 2 questionários, pré e pós-projeto, que procuram recolher dados relativos às emoções e às habilidades emocionais associadas à Inteligência Emocional, bem como 12 sessões dinâmicas e interativas com atividades que englobam a leitura de contos, fichas de autoavaliação, individual, e outros, com a finalidade de desenvolver a Inteligência Emocional do seu educando e recolher dados determinantes para elaborar o Trabalho de Projeto Final na Escola Afonso de Paiva, dirigido ao estudo da Inteligência Emocional do 1º Ciclo do Ensino Básico, no contexto escolar.

O questionário é exclusivo para o presente trabalho académico, apenas com consentimento e aprovação prévios do(a) inquirido(a) e respetivo encarregado de educação, a informação facultada será fornecida a terceiros, nomeadamente orientador e comissão científica.

Eu (nome do(a) Encarregado de Educação

 abaixo-assinado(a), autorizo que (nome do(a)
 educando(a)).....
 responda ao questionário, para que Inês Mascarenhas, estudante do segundo ano, do Mestrado em Intervenção Social Escolar, da Escola Superior de Educação, do Instituto Politécnico de Castelo Branco, utilize as informações pelo meu educando(a) prestadas, para os fins académicos da realização do Trabalho de Projeto Final.

Declaro que compreendi que a participação do meu educando nos respetivos questionários é voluntária e que estão assegurados, o anonimato e a confidencialidade das respostas.

Castelo Branco, de janeiro de 2024

(Assinatura do(a) Encarregado de Educação)

Apêndice 2 - Termo de Consentimento do Grupo de Controlo

Termo de Consentimento Informado

No âmbito da realização do Trabalho de Projeto Final, da discente Inês Mascarenhas, aluna do Mestrado em Intervenção Social Escolar, na Escola Superior de Educação de Castelo Branco, do Instituto Politécnico de Castelo Branco, no Ano Letivo 2023/2024, solicita-se a participação do seu educando em 2 questionários, pré e pós-projeto, que procuram recolher dados relativos às emoções e às habilidades emocionais associadas à Inteligência Emocional, com a finalidade de recolher dados determinantes para elaborar o Trabalho de Projeto Final na Escola Afonso de Paiva, dirigido ao estudo da Inteligência Emocional do 1º Ciclo do Ensino Básico, no contexto escolar.

O questionário é exclusivo para o presente trabalho académico, apenas com consentimento e aprovação prévios do(a) inquirido(a) e respetivo encarregado de educação, a informação facultada será fornecida a terceiros, nomeadamente orientador e comissão científica.

Eu (nome do(a) Encarregado de Educação

 abaixo-assinado(a), autorizo que (nome do(a)
 educando(a)).....
 responda ao questionário, para que Inês Mascarenhas, estudante do segundo ano, do Mestrado em Intervenção Social Escolar, da Escola Superior de Educação, do Instituto Politécnico de Castelo Branco, utilize as informações pelo meu educando(a) prestadas, para os fins académicos da realização do Trabalho de Projeto Final.

Declaro que compreendi que a participação do meu educando nos respetivos questionários é voluntária e que estão assegurados, o anonimato e a confidencialidade das respostas.

Castelo Branco, de janeiro de 2024

(Assinatura do(a) Encarregado de Educação)

Apêndice 3 - Guião da Entrevista Semiestruturada no momento Pré- Aplicação do PDIE

1) Opinião sobre desenvolver/educar as emoções no contexto escolar (afetivo-emocional).

2) Conhecimento das emoções em termos do desenvolvimento do pensamento positivo

3) A Inteligência Emocional influencia o desempenho escolar dos alunos? Se sim como?

4) Identifique a importância do desenvolvimento das habilidades sociais em contexto escolar.

5) Importância da educação das emoções no currículo

6) Importância de desenvolver os processos de comunicação e relações sociais nos alunos para resolução de problemas incluindo

7) Explique se seria importante a existência de um programa e/ou projeto para desenvolver a Inteligência Emocional na escola. Em que aspetos?

Apêndice 4 - Guião da Entrevista Semiestruturada no momento Pós-Aplicação do PDIE

- 1)Quais eram as expetativas iniciais do PDIE?
- 2)Notou algumas diferenças comportamentais nos alunos após a implementação do PDIE?
Se sim, quais? Positivas ou negativas?
- 3)Considera que os métodos, instrumentos e conteúdo utilizados foram adequados?
- 4)Considera que o programa foi eficaz? Se sim, em que aspetos?
- 5)O programa atendeu às suas expetativas? De que forma sim ou não? (Porquê ou porque não?)
- 6)O que faria de diferente no programa aplicado?
- 7)Considera importante haver programas de desenvolvimento da IE como este no currículo escolar do aluno? Porquê?