



Instituto Politécnico
de Castelo Branco
Escola Superior
de Educação

Desenvolvimento das habilidades emocionais em crianças com dificuldades de aprendizagem: Perspetiva educativa num Agrupamento de Escolas em Castelo Branco

Ana Rita Rodrigues Vicente

Nº.20130529

Orientador

Prof. Doutor 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.

junho de 2020

Composição do júri

Presidente do júri

“Professor Doutor, João Júlio Matos Serrano”

Professor Adjunto da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco

Vogais

“Professora Doutora, Maria Neves Gonçalves”

Professora Associada do Instituto de Educação da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia em Lisboa

“Professor Doutor, Ernesto Candeias Martins”

Professor Adjunto c/Agregação da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco

Agradecimentos

Finalizando esta etapa tão importante na minha vida que exigiu esforço, dedicação e empenho. Foram anos inesquecíveis e uma cidade que me viu crescer a cada dia que passava. Porém não seria possível a sua elaboração sem os contributos de algumas pessoas, às quais gostaria de expressar agradecimentos.

Aos meus pais, por todo esforço que fizeram para eu puder alcançar tudo o que queria. Devo tudo o que sou e tenho. Obrigada por tudo o amor, compreensão, sem vocês não chegaria aqui.

Aos meus irmãos que sempre me apoiaram em todos estes anos de estudo. E aos restantes familiares pela confiança e apoio sempre presente.

Ao meu orientador Professor Doutor Ernesto Martins, que me aceitou nesta caminhada sem hesitar, transmitindo segurança e incentivo. Obrigada pela disponibilidade e apoio constante.

Às crianças e professores do 1º ciclo do 4ºano da Escola Básica de Santos e Fonte de Água, que fizeram parte do meu crescimento. Obrigada pela disponibilidade demonstrada em colaborarem neste projeto de investigação

Às minhas amigas, Vera, Daniela, Carolina e Tânia, a amizade, honestidade, ajuda e apoio constante, que me permitiram nunca desistir. Obrigada!

Aos meus outros amigos que sempre me deram uma palavra de apoio e incentivo a nunca desistir. Obrigada por tudo!

À minha companheira de casa e colega durante a licenciatura Carina Baptista, que criámos uma grande amizade e considero-a como irmã, sempre me apoiou em tudo, mesmo estando separadas nesta etapa teve sempre comigo, dando incentivo, motivação. Obrigada por tudo!

À minha grande amiga Jéssica Marques, por estes anos todos de amizade desde o começo da minha etapa em Castelo Branco, por ser sempre o meu amparo e me ouvir nos meus dias menos bons e que só apetecia desistir, e que nunca me deixou ir abaixo e dando sempre incentivo e me sempre ajudou nesta etapa. Irei estar sempre grata.

À minha colega e amiga Flávia Vicente, que esteve sempre do meu lado junto batalhámos nesta etapa sempre apoiando uma outra, dando conselhos e motivação nesta etapa. Obrigada por tudo, pela disponibilidade, transmissão de conhecimentos, conversas, apoio e pela dedicação que me prestaste em todos os momentos. Obrigada por tudo amiga!

Resumo

Este Trabalho de Projeto no âmbito do Mestrado de Intervenção Social Escolar tem como problemática: “Desenvolver as habilidades sociais e emocionais nas crianças/alunos do 4.º ano do ensino básico do Agrupamento de Escolas ‘Bordado de Castelo Branco’, através de um Programa de Intervenção de educação para as emoções, de modo a melhorar o seu rendimento escolar, relações e resolução de conflitos no ambiente educativo. O tema tem uma relevância atual na área da intervenção social escolar, permitindo conhecer e integrar programas, estratégias e modelos pedagógicos para desenvolver as competências sociais e emocionais nos alunos. O marco teórico-conceitual norteou-se por um conjunto de estudos relacionados com o âmbito sociopedagógico e psicopedagógico das emoções e do desenvolvimento das habilidades sociais e emocionais no contexto escolar, recorrendo a Bisquerra (2003, 2007, 2009), Damásio (1994, 1999, 2008), Extremera y Fernández-Berrocal (2002, 2003), Gardner (1995), Goleman (1996, 1998), Gottman & De Claire (2000), Salovey & Mayer (1990, 2008, 2011), Salovey & Sluyter (1997) e Vallés & Vallés (2000) e, ainda relativo às dificuldades de aprendizagem a Correia (1991, 2008) e Correia & Martins (2005), Lopes (2010), Smith & Strick (2001), etc.

Utilizámos a metodologia qualitativa, subjacente ao paradigma interpretativa e sócio-crítico, constituindo um estudo de casos e, ainda na modalidade de investigação ação, ao aplicar 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 -2011-2017’, Protocolo entre o IPCB e Univ. de Extremadura), aplicado aos alunos de duas turmas do 4º ano do ensino básico. As técnicas e instrumentos recolha de dados foram as seguintes: entrevista semiestruturada aos professores titulares de turma; observação documental, de campo e não participativa; teste sociométrico de amizade e teste de habilidades emocionais; *focus-group* após as sessões do programa de intervenção; Programa de Intervenção com 7 sessões (estrutura: conto, dramatização, atividades e ficha de autoavaliação); notas de campo.

Verificámos pelos testes (Pré e Pós) que as relações e amizades nos alunos em estudo mantiveram-se mais ou menos iguais, havendo uma significativa melhoria nas habilidades sociais e emocionais, após o Programa de Intervenção, o qual desenvolveu o (auto) conhecimento das emoções dos alunos e nos seus pares e as competências sociais e emocionais no contexto de sala de aula, apesar de serem poucas as sessões realizadas e limitações com tempo escolar. Propusemos um conjunto de orientações para intervenção escolar, no âmbito das emoções, habilidades sociais e emocionais para uma melhor convivência escolar, com envolvimento da família e outros parceiros socioeducativo da escola.

Palavras chave:

Intervenção escolar; Educação para as emoções; Habilidades socio-emocionais; Dificuldade de aprendizagem.

Abstract

This Project Work within the scope of the Master of School Social Intervention has the following problems: "Developing social and emotional skills in children / students of the 4th year of basic education of the 'Bordado de Castelo Branco' School Group, through a Program Education intervention for emotions, in order to improve their school performance, relationships and conflict resolution in the educational environment. The theme has a current relevance in the area of school social intervention, allowing to know and integrate programs, strategies and pedagogical models to develop social and emotional skills in students. The theoretical-conceptual framework was guided by a set of studies related to the socio-educational and psychopedagogical scope of emotions and the development of social and emotional skills in the school context, using Bisquerra (2003, 2007, 2009), Damásio (1994, 1999, 2008), Extremera y Fernández-Berrocal (2002, 2003), Gardner (1995), Goleman (1996, 1998), Gottman & De Claire (2000), Salovey & Mayer (1990, 2008, 2011), Salovey & Sluyter (1997) and Vallés & Vallés (2000) and, still regarding the learning difficulties to Correia (1991, 2008) and Correia & Martins (2005), Lopes (2010), Smith & Strick (2001), etc.

We used the qualitative methodology, underlying the interpretive and socio-critical paradigm, constituting a case study and, still in the action research modality, when applying an Intervention Program (material belonging to the 'Emotional Intelligence Program for 1st Cycle students) of Basic Education in the region of Castelo Branco - 2011-2017', Protocol between the IPCB and Univ. of Extremadura), applied to students from two classes of the 4th year of basic education. The techniques and instruments for data collection were as follows: semi-structured interview with professors in class; documentary, field and non-participatory observation; sociometric friendship test and emotional skills test; focus-group; Intervention Program with 7 sessions (short story, dramatization, activities and self-assessment form); field notes.

We verified by tests (Pre and Post) that relationships and friendships remained more or less equal, with a significant improvement in social and emotional skills after the Intervention Program, which developed the (self) knowledge of the students' emotions and peers and social and emotional skills in the classroom context, despite the few sessions held and limitations with school time. We proposed a set of guidelines for school intervention, in the context of emotions, social and emotional skills for a better school experience, with the involvement of family and other socio-educational partners of the school.

Keywords

School intervention; Education for emotions; Socio-emotional skills; Learning difficulties.

Índice

Resumo.....	VII
Abstract.....	IX
Índice de figuras	XIII
Lista de tabelas	XIII
Lista de abreviaturas, siglas e acrónimos	XIII
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO 1: CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICO-CONCETUAL.....	7
1. AS EMOÇÕES	7
1.1- Bases biológicas da emoção.....	8
1.2- Caraterizar e classificar as emoções.....	10
1.3 - Pensamento positivo em termos emocionais.....	15
1.4 - Educação das e para as emoções.....	16
2.-O DESENVOLVIMENTO DA INTELIGÊNCIA EMOCIONAL	17
2.1 - Modelos de inteligência emocional.....	19
2.2 -A teoria das inteligências múltiplas	23
2.3 - Aprender a desenvolver a inteligência emocional.....	25
2.4.- Programas de desenvolvimento de habilidades emocionais	26
3. AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NO CONTEXTO ESCOLAR.....	27
3.1. Anomalia ou dificuldade de aprender como fator de risco	28
3.2. Os aspetos sócio-emocionais e as dificuldades de aprendizagem	32
CAPÍTULO II: METODOLOGIA EMPÍRICA E O DESIGN	41
1.-MODALIDADE DE ESTUDO DE CASO E INVESTIGAÇÃO-AÇÃO.....	43
2.-PERGUNTAS DE INVESTIGAÇÃO.....	46
3.-OS SUJEITOS EM ESTUDO: O SEU CONTEXTO E CARATERIZAÇÃO	47
4.-AS TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS	50
4.1. Técnicas de recolha de dados de âmbito qualitativo.....	50
4.1.1. Observação documental	50
4.1.2. Observação natural de campo e participante	52
4.1.3. Entrevista semiestruturada.....	53
4.1.4. Notas de campo	55
4.1.5. ‘Focus Group (turmas do 4.º ano do ensino básico)	56

4.1.6. PIIE- Programa de Intervenção em Inteligência Emocional.....	58
4.2. Técnicas de recolha de dados de âmbito quantitativo	59
4.2.1. Teste Sociométrico de Amizade	59
3.2.2. Teste de Habilidades Emocionais.....	60
5. PROCEDIMENTOS ÉTICO E LEGAIS	61
CAPÍTULO III- ANÁLISE E TRATAMENTOS DE DADOS	63
1.-ANÁLISE AOS DADOS DO TESTE SOCIOMÉTRICO DE AMIZADE.....	63
1.2.-Teste de habilidades emocionais.....	67
2. ANÁLISE DE CONTEÚDO ÀS ENTREVISTAS DOS PROFESSORES	73
3.- ANÁLISE ÀS ATIVIDADES DO PROGRAMA DE INTERVENÇÃO - PIIE.....	76
4.-TRIANGULAÇÃO E VERIFICAÇÃO DAS PERGUNTAS DE INVESTIGAÇÃO.....	89
5.-PROPOSTA DE PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO DAS HABILIDADES SOCIO-EMOCIONAIS NO ENSINO BÁSICO.....	92
CAPÍTULO IV: CONSIDERAÇÕES FINAIS, RECOMENDAÇÕES E LIMITAÇÕES DO ESTUDO	99
Considerações e Desafios de Intervenção.....	100
Limitações.....	102
BIBLIOGRAFIA DE REFERÊNCIA	105
Anexos	111

Índice de figuras

Quadro 1- Classificação das Emoções (Bisquerra ,2003)

Quadro 2- Modelo de Inteligência Emocional (Mayer & Salovey, 1997)

Quadro 3- Pontuações Teste Sociométrico de Amizade Fonte Água

Quadro 4- Pontuações Teste Sociométrico de Amizade Santos

Lista de tabelas

Tabela 1- Estrutura do Programa em Blocos e Sessões com a dinâmica de Atividades, Objetos e Avaliação

Lista de abreviaturas, siglas e acrónimos

ABCB- Agrupamento Bordado de Castelo Branco

ES- Escola Santos

FA- Escola Fonte Água

IE- Inteligência Emocional

PIIE- Programa de Intervenção de Inteligência Emocional

THE- Teste de Habilidades Emocionais

INTRODUÇÃO

No contexto atual, é importante o desenvolvimento das habilidades emocionais e sociais, este tema tem uma relevância na sociedade devido a integrar criticamente o conhecimento científico aplicável na área da intervenção social escolar; a integrar modelos teóricos e estratégias de intervenção social, em geral; aplicar conhecimentos e desenvolver a capacidade de levantamento de necessidades e de compreensão e de resolução de problemas, em situações novas e complexas, de modo multidisciplinar; a desenvolver projetos criativos e experiências inovadoras no domínio da intervenção social escolar; utilizar técnicas avançadas de planificação, desenho e implementação de programas e projetos comunitários; a desenvolver competências ao nível de integração social escolar de crianças e jovens, valorizando a sua participação e cooperação no grupo, na família e na comunidade e a desenvolver a capacidade de produzir, comunicar e divulgar conhecimentos e experiências inovadoras de forma clara, a públicos dos mais variados estratos socioculturais.

As emoções são parte essencial da vida humana. Constantemente experimentamos-las na nossa vida quotidiana, mas poucas as vezes refletimos sobre elas, no impacto no nosso pensamento e comportamento e, ainda, a diferença entre elas e os sentimentos. As emoções mudam tanto dentro das pessoas como nas culturas.

É indiscutível a influência, positiva ou negativa, das emoções e dos sentimentos nos nossos pensamentos, ações e decisões. Após a publicação da obra '*Inteligências Múltiplas*' de Gardner (1993) propagou-se a conceção que cada um de nós desenvolve um tipo de inteligência. A Inteligência Emocional (IE) surge como uma capacidade de processar a informação emocional, constituindo uma forma de inteligência ou de habilidade, que integre dois aspetos diferenciados: a inteligência e a emoção. Conhecemos diversos modelos explicativos de inteligência em diversas perspetivas (Shapiro, 1998), por exemplo ao nível da psicometria (identifica aptidões intelectuais pelos testes psicológicos, desde Galton, Binet, Simon, Terman, Sperman, Catell, Thurstone, Guilford, Carrol, etc.); ao nível biológico (relação entre a capacidade intelectual e competências psicofisiológicas e neuropsicológicas); ao nível genético (inteligência herda-se, na perspetiva de Galton); ao nível evolutivo (a inteligência evolui com a espécie – ciclo vital, proposto por Piaget e Vygotsky); ao nível da relação 'herança-meio' (influência do meio com interação com a genética); ao nível cognitivo (fruto da interação entre processos mentais, contexto e capacidades, difundido por Sternberg, Gardner); ao nível da bioecologia; etc.

Os fatores emocionais, afetivos e relacional são aspetos de grande interesse, nos últimos anos no campo educativo (Bisquera, 2003). A escola que, tradicionalmente, se preocupa mais com a componente cognitiva ou habilidades cognitivas, na pretensão de desenvolver de forma integral e harmoniosamente os alunos, assume como papel fundamental ensinar a conhecer, a ser, a querer/sentir e conviver (Relatório da Unesco de J. Delors e Agenda 2000 de Lisboa), dando alguma importância à educação afetivo-emocional e às relações intra e interpessoais como necessidades sociais e exigências

educativas. Ou seja, a necessidade de educar cidadãos capazes de viver em democracias participativas com um elevado nível de coesão, solidariedade e justiça social.

Sabemos que há alunos, ao longo da sua escolaridade que apresentam dificuldades de aprendizagem, pois vão a ritmos diferentes dos outros seus pares, devido a fatores endógenos e exógenos. Com esta realidade muitos investigadores têm procurado diagnosticar as suas causas de modo a minimizar, ou, se possível, eliminar os seus efeitos. Este é, inquestionavelmente, um dos maiores desafios do processo de ensino-aprendizagem. Como causas para as dificuldades de aprendizagem têm sido apontadas as cognitivas sendo a intervenção realizada por meio do treino cognitivo e, nem sempre tem sido dada atenção à questão emocional.

Na verdade, as dificuldades no aprender acompanham os problemas afetivo-emocionais no sujeito da educação. São imensas as questões emocionais e comportamentais que os alunos manifestam nessas situações de desempenho escolar e, conseqüentemente, adquirem visibilidade no insucesso escolar. É evidente que as emoções estão presentes na aprendizagem (Correia, 2008). O aluno aprende quando são contemplados os seus interesses e motivações, ou seja, as atividades devem produzir prazer e gosto e um estado emocional que possa envolver diretamente as suas habilidades (sociais, emocionais) (Correia e Martins, 2005. Em geral não são só as limitações a nível cognitivo, há que ter em conta um bem-estar emocional no aprender a aprender, que crie disponibilidade para se manifestarem os desejos de conhecer os saberes e os valores num ambiente inclusivo (Silva, 2009).

Em termos de contexto escolar as situações de aprendizagem fazem deparar os alunos aspetos de medo, ansiedade e outras manifestações emocionais que os destabilizam na concentração, execução e no rendimento. É óbvio que eles se organizam psiquicamente em função da quotidianidade escolar em que se desenvolvem, e essa forma organizativa (pessoal, individual)) apresenta muitas vezes défices ou carências afetivas, por vezes fruto da vida fantasmática (fantasias e imaginações), não sendo conciliável com o processo de aprender. Por isso, na aprendizagem é importante as emoções e os afetos, já que o aprender se relaciona com o clima emocional (e social) em que ocorre essas aprendizagens (Bisquerra, 2007). Assim, a qualidade das relações e o clima ou ambiente emocional em que se materializam as intervenções da aprendizagem são importantes para o desenvolvimento dos alunos (Valgôde, 2016).

De facto, as habilidades são as capacidades de realização de atos motores e/ou cognitivos complexos com precisão, adaptabilidade e facilidade em si mesmos, não contêm nenhum conjunto intrínseco de valores. Porém, as competências são importantes para que as pessoas possam enfrentar futuros desafios globais e locais. Todos tem um componente emocional e social, além de cognitiva (Lopes, 2010). A percepção equivocada usual que se supõe que a educação emocional e social seja apenas uma questão de felicidade, no sentido de que também devemos educar para a infelicidade. As crianças aprendem que compartilhar a infelicidade dos outros traz

paradoxalmente uma forma de felicidade. A educação emocional e social é baseada em valores, pois percebe-se que, em um contexto cultural ou social específico, algumas emoções são preferíveis a outras. Ao lidar com outras pessoas, o amor é preferível aos outros (Veiga-Branco, 2004). A autoafirmação agressiva não é passaporte para o bem-estar da comunidade ou de si mesmo.

As emoções são a exteriorização da afetividade e a expressão do estado emocional do sujeito e, por isso, são visíveis pelas atitudes comportamentais e possibilitam aos educadores captar essas expressões e saber o que acontece com as crianças. Ora muitas vezes essa obtenção de manifestações perceptivas pelos educadores não são bem compreensíveis, principalmente no processo ensino-aprendizagem e nos momentos relacionais e, por isso, não conseguem intervir e ajudar nessas dificuldades surgidas, inclusive em idades precoces (Bisquerra, 2009). É muito útil que todos esses elementos dos contextos (familiar, escolar e social) em que a criança se insere, sejam percebidos e observados, nas suas características, pois assim é mais fácil determinar a forma como a criança se comporta e reage em cada um desses contextos (Strecht, 2008). Essa observação e identificação dos comportamentos da criança nos seus contextos, apresentam algumas características, principalmente naquelas que têm dificuldades emocionais na aprendizagem, por exemplo: formas inquietas constantes, impulsividade, tristeza, apatia, agressividade (verbal, física), desinteresse, imaturidade, pouca capacidade de atenção, etc. (Spitzer, 2007). Esses problemas emocionais implicam bloqueios na capacidade de comunicar, de pensar, de imaginar, de estar concentrado, de agir e imaginar constantemente, ou seja, não permite às crianças enfrentarem as exigências escolares e concentrar-se na sua aprendizagem. É verdade que elas podem ter potencial intelectual de base para realizarem as aprendizagens e ter curiosidade pelo que as rodeia, contudo desencadeia-se uma rejeição do pensar e aprender que se expressa na instabilidade e agressividade ou indisciplina, inibições cognitivas e relacionais (Bisquerra, 2007). Consequentemente essas crianças, ao nível escolar, apresentam um percurso educativo marcado por fraco rendimento ou insucessos repetidos e com acentuada desvalorização das suas capacidades (Zurita, 2011).

A inteligência humana, tendo incidido, inicialmente, a sua atenção nas capacidades cognitivas e nos seus usos e só posteriormente passou a incluir a inteligência emocional, em especial a capacidade para reconhecer, expressar e gerir emoções (Alves, 2014). Ter um elevado quociente de inteligência (QI) não é garantia de êxito, uma vez que a inteligência envolve, não apenas a capacidade cognitiva, mas, também, a percepção, expressão e controlo de emoções. É fundamental que o indivíduo adquira confiança em si próprio, possua autonomia e facilidade relacional, bem como aptidões para comunicar e capacidade para dominar as suas emoções, para além das capacidades e competências técnicas (Boimare, 2001).

O problema do nosso Trabalho de Projeto Final, em termos de intervenção escolar, é o seguinte: “Desenvolver as habilidades sociais e emocionais nas crianças/alunos do 4.º ano do ensino básico do Agrupamento de Escolas ‘Bordado de Castelo Branco’,

através de um Programa de Intervenção de educação para as emoções, de modo a melhorar o seu rendimento escolar, relações e resolução de conflitos no ambiente educativo. Tivemos como objetivos norteadores do trabalho os seguintes: desenvolver o autoconhecimento das emoções por parte dos alunos do ensino básico e respetivas habilidades sociais; desenvolver em contexto escolar a inteligência emocional; contribuir com o programa de intervenção para a melhoria das habilidades sociais e emocionais dos alunos; consciencializar os professores para a importância das emoções no processo educativo dos alunos; conhecer a relação das emoções dos alunos com o seu desempenho escolar (tarefas) e nas relações pessoais.

O Programa de intervenção, no âmbito empírico recorreu ao material utilizado e pertencente ao Projeto Internacional '*Programa de Inteligência Emocional para alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico na região de Castelo Branco (2011-2017)*', estabelecido segundo o 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), naquele período de aplicação. Este programa não só foi aplicado ao nível escolar do ensino básico (turmas de 3.º e 4.º ano) como na formação dos professores (ação de formação reconhecida pelo Conselho Científico-Pedagógico de Formação Contínua (Braga) e, ainda em sessões com os pais ou encarregados de educação em sete Agrupamentos de Escola do Distrito de Castelo Branco (Alcains, três de Castelo Branco, Fundão, Idanha-a-Nova, Sertã), obtendo-se resultados muito positivos.

Metodologicamente o estudo está dividido em quatro capítulos. Assim, no primeiro capítulo abordo o marco teórico-conceptual norteado por um conjunto de estudos relacionados com o âmbito sociopedagógico e psicopedagógico das emoções e do desenvolvimento das habilidades sociais e emocionais no contexto escolar, recorrendo a Bisquerra (2003, 2007, 2009), Damásio (1994, 1999, 2008), Extremera y Fernández-Berrocal (2002, 2003), Gardner (1995), Goleman (1996, 1998), Gottman & De Claire (2000), Salovey & Mayer (1990, 2008, 2011), Salovey & Sluyter (1997) e Vallés & Vallés (2000) e, ainda relativo às dificuldades de aprendizagem a Correia (1991, 2008) e Correia & Martins (2005), Lopes (2010), Smith & Strick (2001), etc.

De facto, analisamos no Estado da Arte capítulo 1: as emoções e a sua conceptualização; as características e classificações das emoções; o pensar positivo em termos emocionais; o educar para as emoções na escola; a contextualização do desenvolvimento da inteligência emocional, através da sua definição e teorias, modelos de inteligência emocional; o saber aprender a desenvolver a inteligência emocional recorrendo a programas de habilidades sociais e emocionais; as dificuldades de aprendizagem no contexto escolar; a anomalia ou dificuldade em aprender como fator de risco e os aspetos sócio emocionais, ou seja, o aluno tem de aprender a lidar com as emoções, para poder ter sucesso nas realizações intrapessoais e interpessoais, pois, aquele que apresenta capacidade para dominar as emoções desenvolve um bom comportamento racional, conseguindo diminuir a ansiedade, e, assim, é capaz de agir

de um modo calmo e com mais autoconfiança, autoestima e perseverança em superar as frustrações, no controlo de impulsos e ser capaz de canalizar as emoções para situações apropriadas e com pensamento positivo.

No capítulo 2, explicamos a nossa investigação e o 'design', que é de metodologia qualitativa, subjacente ao paradigma interpretativa e sócio-crítico, constituído num estudo de casos e, ainda na modalidade de investigação ação, ao aplicar 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 -2011-2017*', Protocolo entre o IPCB e Univ. de Extremadura), aplicado aos alunos de duas turmas do 4.º ano do ensino básico. Formulámos as perguntas de investigação e fundamentamos as técnicas e instrumentos de recolha de dados, que foram as seguintes: a entrevista semiestruturada aos professores titulares de turma; a observação documental, de campo/natural e participativa; teste sociométrico de amizade e teste de habilidades emocionais; *focus-group*; Programa de Intervenção com 7 sessões (conto, dramatização, atividades e ficha de autoavaliação); notas de campo. O programa de intervenção implementado em sala de aula das duas turmas do 4.º ano do ensino básico do Agrupamento de Escolas 'Bordado de Castelo Branco' teve previamente a aplicação de testes ('Teste sociométrico de Amizade'; Teste de Habilidades Emocionais' nos momentos Pré e Pós-teste e, posteriormente a realização de 7 sessões, das 15 previstas, dinamizando e realizando atividades com os alunos.

No capítulo 3, apresento a análise e tratamento de dados que contém a análise aos dados do teste sociométrico de amizade e do teste de habilidades emocionais (7 situações do quotidiano dos alunos), a análise de conteúdo às entrevistas dos professores titulares, de modo a perceber como abordavam a educação para as emoções e como trabalhavam as habilidades emocionais no contexto escolar (sala de aula) e as dificuldades de aprendizagem dos alunos. O PIIE foi analisado em todas as suas sessões, analisando especificamente a reação dos alunos e o desenvolvimento do seu (auto)conhecimento das suas emoções e a dos outros, a promoção das habilidades sociais e emocionais e o impacto no seu desempenho escolar. O tema das emoções foi bem-recebido e valorizado pelos alunos e a compreensão que pensar positivo é determinante para alcançar melhores resultados na escola e na vida, assim como o saber controlar e gerir os estados emocionais que surgem no quotidiano e, por isso, melhores capacidades de ser bem-sucedido e ter bons resultados. Explicamos a triangulação dos dados e a verificação das perguntas de investigação. Finalmente, propomos um programa para a convivência escolar de desenvolvimento de habilidades emocionais no ensino básico.

Por último, terminamos o estudo com algumas conclusões provenientes da investigação e do trabalho de intervenção realizado. Este Trabalho de Projeto Final, permitiu-nos não só a experiência de intervenção escolar como conhecer a perceção, facilitação, compreensão e regulação emocional nos alunos do ensino básico, a partir das tarefas de execução realizadas. Ou seja, desde a formulação do seu problema e objetivos subjacentes, da pesquisa (heurística) e aprofundamento teórico-conceptual

sobre a temática (educação das emoções, inteligência emocional, habilidades sociais e emocionais, crianças com dificuldades de aprendizagem e/ou problemas de aproveitamento escolar, relações e ambiente educativo) e o trabalho de campo em contexto de sala de aula em duas escolas de ensino básico num Agrupamento de Escola da cidade de Castelo Branco permitiu a sua consecução.

Finalmente queremos referir as limitações do nosso estudo, não só na fase de articulação de autorização e disponibilidade dos professores em colaborarem com as suas turmas na execução do Programa de Intervenção, podendo haver mais sessões com os alunos, na periodicidade das mesmas e não sujeitas a alterações de datas e, ainda o só haver das turmas participantes. Contudo, conseguimos criar um ambiente educativo de interesse pelas emoções, uma boa participação dos alunos nas sessões e uma avaliação final do Programa que implicou um melhor (auto)conhecimento, controlo e valorização das habilidades sociais e emocionais nos alunos e com alguma influência no seu rendimento escolar.

CAPÍTULO 1: CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICO-CONCETUAL

Atualmente que os aspetos racionais e emocionais começam a relacionar-se, sabendo que não se trata de polos opostos, mas sim de 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). O aparecimento do conceito de inteligência emocional supôs a existência de uma nova potencialidade humana para incrementar a adaptação aos contextos e situações em que o ser humano requer um nível determinado de execução, o que implicou a definição de uma 'nova' inteligência, a existência de inteligências múltiplas (Gardner, 1995), que fez conhecer a inter-relação das capacidades emocionais com outras capacidades cognitivas. Deste modo, existe um vínculo forte entre a inteligência (emocional) e a personalidade do sujeito contribuindo com aspetos potenciais que se refletem no próprio sujeito.

1. AS EMOÇÕES

Sabemos que as emoções têm sido alvo do estudo e interesse humano e científico desde há muito tempo, em diferentes áreas do saber (Kemper, 2004). Elas surgem como processos centrais no funcionamento humano, desempenhando um papel importante como organizadores no desenvolvimento cerebral e em diversos domínios do funcionamento psicológico e social (Muller-Lissner, 2001). A influência positiva ou negativa, das emoções e dos sentimentos sobre os nossos pensamentos, as nossas ações e nossas decisões. Ao estudar-se a parte emocional do ser humano emerge com força a denominada inteligência emocional. Este termo surgiu no contexto científico e converteu-se numa expressão popular, chegando a considerar-se uma panaceia para muitas das dificuldades de adaptação efetiva do sujeito à sua vida quotidiana, o que gerou um grande interesse pelo seu desenvolvimento e competências inerentes (Gardner, 1995). De facto, para Mayer, Savoy & Caruso (2008) a inteligência emocional surge como uma capacidade de processar a informação proveniente das emoções, constituindo uma forma de inteligência que implicou um campo de estudo nos aspetos relacionados: inteligência e emoção. Estes constructos exigem que a razão e a emoção, sejam analisadas em conjunto e, assim, se constituiu um dos objetivos da inteligência emocional (Izard, 2001).

Historicamente já Platão e Aristóteles se referiram ao conceito de emoção, ao fazer parte da alma humana, como estados mentais associados ao prazer ou à dor ou ao medo e tristeza. Por sua vez Descartes aborda as emoções empregando o termo paixão referindo-se à emoção como forma de percepção, sendo este filósofo francês, o primeiro na abordagem ao conceito de inteligência emocional (Damásio, 2008). Mais tarde D. Hume, Kant e muitos filósofos abordaram temas emocionais, incluindo classificações de emoções, a sua relação com as manifestações corporais e inclusive a explicação de

processos somáticos. Apesar desta trajetória historiográfica só a finais do séc. XIX e começos do séc. XX se começou a fazer estudos científicos sobre a emoção, com grande relevância no âmbito da psicologia, por exemplo: as figuras de James e Lange (teoria filológica) no estudo dos efeitos fisiológicos da emoção; e de Izard ao destacar as expressões faciais no estado afetivo (Veiga-Branco, 2004).

Podemos dizer que a emoção é o sistema menos conhecido dos processos cognitivos básicos e, daí a dificuldade de a definir, devido às suas múltiplas formas de a entender e as complexas metodologias utilizadas no seu estudo. A complexidade de definir emoção (origem do latim '*moveré*'=mover-se ou 'movimento para') deve-se ao facto de se a empregar em muitos acontecimentos humanos, sejam de origem emocional ou não e, ainda à dificuldade de separar acontecimentos emocionais de outros que não o são. É verdade que a emoção combina a ativação fisiológica e o campo cognitivo, construído desde o contexto da aprendizagem (Damásio, 1999).

A emoção é como uma resposta organizada que segundo Salovey & Grewlar (2006), compreende o nível fisiológico, cognitivo, motivacional e experiencial. Goleman (1996) define-a como sentimento e os pensamentos, os estados biológicos, psicológicos e o tipo de tendências à ação que a caracteriza. Trata-se de um estado de ânimo produzido por impressões dos sentidos, ideias ou recordações, que frequentemente nos provoca gestos, atitudes e outras formas de expressão (Extremera y Fernández-Berrocal, 2003). Se considerarmos numa perspetiva multidimensional a emoção implica um processo de uma série de condições desencadeadas (estímulos), experiências subjetivas ou sentimentos, diversos níveis de processamento cognitivo, mudanças fisiológicas (ativação), etc. que têm efeitos na adaptação ao meio envolvente. Ora este conjunto complexo de respostas (químicas, neurológicas) no cérebro, quando este identifica um estímulo, faz originar uma emoção (Bisquerra, Pérez-González & García, 2015). R. Bisquerra (2009, p. 63) considera as emoções um estado complexo do organismo caracterizado por uma excitação ou perturbação que predispõe a ação. Assim, podemos definir a emoção tendo em conta que é: estado complexo, processo multidimensional que provoca respostas neurofisiológicas, motoras e cognitivas; emoção e cognição se relacionam; o conhecimento emocional é muito valioso para o ser humano (Damásio, 1994). Por este motivo, a psicologia tem três maneiras diferentes: síndromes emocionais, estados emocionais, reações emocionais.

1.1- Bases biológicas da emoção

As emoções estão intimamente relacionadas com os estados de ânimo e sentimentos, mas existindo diferenças entre eles. Uma emoção é uma reação rápida do organismo antes que algo aconteça no exterior e sua duração seja breve, sendo, portanto, desencadeada por estímulos externos. Quando a emoção se repete no tempo, o organismo se acostuma e deixa de ser gerado, aparecendo os sentimentos como uma demanda pela necessidade daquela emoção que não é evidente. O conjunto de sentimentos mantidos ao longo do tempo constitui o humor de uma pessoa. Eles

envolvem mais de uma emoção e tendem a ser estáveis sendo menos precisos também, já que falamos apenas de bom ou mau humor. A pessoa é, constantemente, confrontada com situações onde a emoção se encontra presente, pelo que se torna importante aprender a lidar com as situações emocionais e adquirir hábitos emocionais.

Há autores que fazem referência a dois tipos de emoções: as ‘emoções-choque’ e as ‘emoções-sentimento’ (Gallardo, 2007). Nas ‘emoções-choque’, a reação é muito curta. A pessoa reage a um dado acontecimento imprevisto evidenciando falta de mecanismos de adaptação adequados (Renom, 2003). Estas emoções são globais. As reações a sentimentos são duradouras e menos intensas, pelo que são também denominadas apenas por sentimentos (Mayer, Salovey & Caruso, 2000). A emoção, qualquer que seja o seu tipo, exerce determinadas funções, como seja, a de preparar o sujeito para a ação, modelar comportamentos futuros, na medida em que possibilitam a aquisição de informação que orienta o sujeito na escolha das respostas futuras mais adequadas e ajudam a regular a interação social (Damásio, 1999).

De facto, a definição de emoção nem sempre é exposta de forma clara ou consensual, não sendo raro verificar-se alguma confusão entre sentimentos e emoções, dois termos que podem significar processos relacionados, mas distintos, embora, frequentemente usados de forma equivalente. Gray (1987) entende as emoções como estados internos provocados por acontecimentos externos ao organismo, por contingências. Por sua vez Goleman (1998) refere-se à emoção como um sentimento e aos raciocínios daí derivados, estados psicológicos e biológicos, e o leque de propensões para a ação. Enquanto Gross (1998) fala de, pelo menos, três componentes-chave da emoção, designadamente a expressão comportamental, a experiência subjetiva e as respostas fisiológicas periféricas.

Por outro lado, Doron & Parot (2001) definem a emoção como sendo um estado particular de um organismo que sobrevém em condições bem definidas (uma situação dita emocional), acompanhado de uma experiência subjetiva e de manifestações somáticas e viscerais. No dizer de Bisquerra (2003, p. 39) a emoção é “Um estado complexo do organismo caracterizado por uma excitação ou perturbação que predispõe a uma resposta organizada. As emoções surgem como uma resposta a um acontecimento externo ou interno.”

Na perspetiva de Damásio (2003, p. 45), as emoções são “ações ou movimentos, muitos deles públicos, visíveis para os outros na medida em que ocorrem na face, na voz, em comportamentos específicos”. Nesta perspetiva, de fundamento neurobiológico, uma emoção é ativada como reação automática a um “estímulo emocionalmente competente), caracterizando-se por um conjunto de reações químicas e neuronais específicas”. Segundo Damásio (2008) pode-se fazer referência a algumas emoções básicas como o medo, a raiva, a surpresa, a tristeza, a felicidade ou a aversão/repugnância, caracterizadas por uma programação inata, e de emoções algo mais complexas, chamadas de emoções sociais, de que são exemplo a simpatia, o embaraço, a vergonha, a culpa, o orgulho, a inveja, a gratidão, a admiração e o desprezo.

1.2- Caraterizar e classificar as emoções

As emoções são geralmente classificadas de acordo com especificidade, intensidade e temporalidade. A especificidade qualifica a emoção, atribui a ele um nome que nos permite diferenciá-la dos outros e agrupá-los em famílias da mesma especificidade (Damásio, 1999). A intensidade refere-se à força com que experimentamos a emoção e a temporalidade na duração da mesma, sendo as de curta duração e prolongadas as que duram meses são agudas. dessa maneira, várias classificações aparecem:

Um deles divide as emoções em positivas, negativas e ambíguas, dependendo se é feita uma avaliação favorável ou desfavorável em relação aos próprios objetivos. Dessa forma, podemos referir alguns exemplos de emoções negativas: raiva, medo, tristeza, ciúmes. Exemplos de emoções positivas são amor, felicidade, alegria, etc., assim como, de emoções ambíguas, como por exemplo: a surpresa, a compaixão, a esperança. Muitos estudos confirmam que a duração das emoções negativas é maior que a das positivas (Alves, 2014).

Outra classificação é aquela que agrupa as emoções nas famílias, de acordo com as sensações e sentimentos a que elas dão origem. Assim, por exemplo, dentro da família do medo haveria preocupação, ansiedade, angústia, pânico, horror, etc. Geralmente, a denominação de uma dessas emoções abrange as demais, ou seja, elas não ocorrem isoladamente.

Por outro lado, as emoções podem ser classificadas em primárias e secundárias. Essa classificação foi desenvolvida por Plutchik em 1958, com base na ideia de que as emoções são reações do organismo aos problemas da vida para uma melhor adaptação (Guil y Gil-Olarte, 2007). De facto, as emoções são estruturadas em pares de opostos. Assim, as emoções primárias, também chamadas de básicas, discretas e elementares ou puras, são caracterizadas por uma expressão facial característica e uma disposição típica de enfrentamento. Por exemplo, o medo seria uma emoção desse tipo, gerando uma maneira impulsiva de responder, que é a fuga, e uma expressão facial caracterizada pela rigidez muscular, maior abertura dos olhos. As emoções secundárias, também chamadas complexas ou derivadas, são derivadas das primárias, formando-se combinações de várias emoções primárias e não apresentando características faciais características, nem uma tendência particular à ação. 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).

Quanto ao aspeto fisiológico emocional, é necessário mencionar que as emoções são processadas pelo sistema nervoso. a parte direita do cérebro é mais poderosa para emoções e isso se reflete na expressão emocional da face, de modo que a parte esquerda (que o observador vê no lado direito) é mais expressiva. Em primeiro lugar, o sistema nervoso deve determinar qual é a emoção apropriada em cada caso, algo que executa uma estrutura chamada amígdala cerebral. A amígdala é assim chamada porque tem o formato de uma amêndoa. É encontrado no hipotálamo e tem uma função

essencial na avaliação do evento e na ativação da resposta emocional. a amígdala toma decisões imediatas. Para fazer isso, o córtex cerebral envia uma cópia da informação obtida através dos sentidos para a amígdala e decide se o estímulo está ameaçando e se deve ser respondido com agressão ou medo.

Quando ocorre uma emoção intensa, ocorre a ativação do sistema nervoso simpático, responsável por produzir muitas das mudanças emocionais que acompanham as emoções, como aumento da frequência cardíaca e pressão arterial, a transpiração, etc. A medula supra renal também é estimulada, cuja função é liberar o hormônio, adrenalina no sangue. Quando a adrenalina é liberada, os efeitos do sistema nervoso simpático aumentam e reforçam. Na verdade, as emoções apresentam umas determinadas características, por exemplo:

*-Caraterísticas comportamentais das emoções, como referem Vallés & Vallés (2000), apresentam uma componente comportamental que é observável. Assim, ao observarmos o comportamento de um sujeito, é possível depreender que tipo de emoções experimenta, nomeadamente através da linguagem não-verbal, das expressões faciais, do tom, volume e ritmo de voz, dos movimentos do corpo.

*-Características psicofisiológicas das emoções, motivam respostas somáticas, patenteadas por alterações em diferentes aparelhos, sistemas, músculos e órgãos do corpo (Vallés & Vallés, 2000). Para Bisquerra (2003), a emoção origina respostas involuntárias como a taquicardia, rubor, transpiração, boca seca, respiração, pressão sanguínea, etc. Neste processo atua o sistema nervoso central, que torna as emoções conscientes, o sistema límbico, onde se encontra o suporte neuronal das emoções, o sistema nervoso vegetativo e o sistema nervoso periférico somático.

*-Características cognitivas das emoções, tal como a vivência emocional subjetiva, que é parecida com o sentimento, o que permite a classificação do estado emocional (Bisquerra 2003). Enquanto para Vallés & Vallés (2000) salientam que os pensamentos do sujeito têm um papel relevante na eleição e mantimento das emoções. De fato, a literatura especializada evidencia a existência de variadas tipologias para classificar as emoções, com recurso a diferentes critérios de classificação (Extremera y Fernández-Berrocal, 2003).

R. Bisquerra (2003) afirma que as emoções se encontram num eixo de prazer e desprazer, isto é, emoções agradáveis/desagradáveis ou positivas/negativas. Segundo este autor existem quatro grupos de emoções, atendendo ao grau em que afetam o comportamento do sujeito: (a)-Emoções negativas – são as emoções desagradáveis experimentadas por uma pessoa quando não consegue atingir um objetivo, perante uma ameaça ou uma perda; (b)- Emoções positivas – são emoções agradáveis, que uma pessoa experimenta quando concretiza um objetivo; (c)-Emoções ambíguas – são as emoções que nem são positivas nem são negativas, ou podem ser ambas as coisas, consoante a situação; (d)-Emoções estéticas – são as emoções originadas pelas manifestações artísticas e podem ser positivas ou negativas. No Quadro 1 sintetizamos a classificação de emoções de Bisquerra (2003).

Quadro 1- Classificação das emoções (Bisquerra, 2003)

<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 – angustia, 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>

Em seguida passamos a analisar um pouco mais em detalhe as emoções ditas negativas, as positivas, as ambíguas e estéticas:

➤ **Emoções negativas**

Segundo Vallés & Vallés (2000), as emoções negativas são experimentadas com mais frequência do que as positivas. O sujeito tem de aprender a lidar com este tipo de emoções. A **ira** ocorre sempre que temos a sensação de termos sido prejudicados, sendo dada uma resposta urgente de irritação ou fúria. Nestas situações o sujeito sente-se impelido a atuar, muitas vezes de forma perigosa, por meio de ataques verbais ou físicos. Bisquerra (2003) e Vallés & Vallés (2000) caracterizam esta emoção pela incontrollabilidade. Fisiologicamente, esta emoção manifesta-se por um aumento do ritmo cardíaco e da pressão arterial, face vermelha, sobrancelhas elevadas (Izard, 2001).

Existem estratégias a que o sujeito pode recorrer para controlar esta emoção como por exemplo: 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.

Em relação à emoção **medo**, esta é vivida por um perigo real ou eminente e é ativado quando surgem ameaças ao nosso bem-estar físico ou psíquico (Bisquerra, 2003). O medo quando irracional é designado por fobia. Fisiologicamente, durante uma emoção de medo ocorre um aumento do ritmo cardíaco e respiratório, tremor dos membros. Por vezes o medo tem uma função protetora, quando nos faz recuar face a uma situação perigosa. Outras vezes, a situação indutora de medo não tem aquela função de proteção e, por isso, o medo tem de ser enfrentado. A estratégia de afrontamento mais eficaz é a insensibilidade sistemática, sobretudo no caso dos medos irracionais, ou seja, nas fobias.

A **ansiedade** é uma sensação de mal-estar causada pela antecipação de um perigo interno ou externo, devido a uma preocupação excessiva com determinada situação, muitas vezes impulsora de medo. Existe diferença entre o medo e a ansiedade. A diferença reside no facto do medo exigir uma resposta imediata enquanto a ansiedade pode ser percebida como uma estratégia para prevenir o medo, contudo tal como o medo causa mal-estar (Bisquerra, 2007). Com tudo, existem estratégias adequadas que podem ser usadas para ultrapassar esta emoção como: relaxamento muscular; reestruturação cognitiva, dessensibilização sistemática e terapia racional emotiva.

A **tristeza** surge, por norma, com a perda de algo que o sujeito considera importante. A perda é um acontecimento normal e frequente na vida de qualquer pessoa, mas sempre que ocorre provoca sofrimento e dor. É frequente manifestar-se por uma inibição motora, a tendência para não fazer nada, verificando-se, uma perda de esperança, de prazer, de interesse e uma desmotivação geral para a vida. Frequentemente a tristeza está na base de quadros depressivos. Segundo, Vallés&Vallés (2000) consideram que para se ultrapassar a tristeza é preciso recorrer a técnicas específicas de tratamento da depressão, terapia racional emotiva, atividade física e fomentação de atividades de ócio e tempo livre bem como atividades sociais.

A **vergonha** é um sentimento de perda de dignidade pessoal, que tem por base um sentimento de culpa em consequência de algum comportamento de falta cometido pelo próprio sujeito. Shapiro (1997), citado por Vallés & Vallés (2000) define vergonha como um desconforto extremo que surge quando o sujeito sente que não atuou de acordo com as expectativas que os outros criaram acerca do seu comportamento. O sujeito que experimenta a emoção de vergonha tende a sentir inibição motora, dificuldade na comunicação verbal, alteração do ritmo cardíaco e respiratório, alteração da expressão facial. Para enfrentar e ultrapassar a vergonha pode-se recorrer à terapia racional emotiva e ao relaxamento muscular progressivo.

A aversão compromete o impelir de algo ou alguém. É motivada por estímulos desagradáveis que causam a necessidade de isolamento (Bisquerra, 2003). Esta emoção origina alterações orgânicas que a mantêm, como sintomas de ansiedade, dificuldades em respirar e diversas somatizações.

➤ **Emoções positivas**

A educação emocional centraliza-se nas emoções negativas e na sua prevenção (Bisquerra, 2003), contudo pensa-se que se as emoções positivas forem fomentadas, as emoções negativas tenderão a diminuir a sua frequência e intensidade. A **alegria**, resultante de um acontecimento agradável, produz bem-estar físico e/ou psicológico. O **humor** envolve boa disposição para fazer alguma coisa e aquele ou aquela que possui bom humor reage melhor a circunstâncias menos positivas da vida.

O **amor** é o vínculo que mantém os sujeitos unidos numa rede social, isto significa que o amor é uma emoção experimentada por uma pessoa face à outra. Há diversos tipos de amor consoante o elo que se verifica entre os indivíduos.

A **felicidade** traduz-se por uma sensação de satisfação, bem-estar, através de um estado de prazer pessoal.

➤ **Emoções ambíguas**

Trata-se de emoções que tanto podem ser consideradas negativas ou positivas, atendendo às circunstâncias que as produzem. A **surpresa** é uma reação ao imprevisto, ao estranho, a algo que acontece sem que o indivíduo estivesse à espera que acontecesse e que tem por função preparar o indivíduo para esses acontecimentos inesperados. É uma emoção breve que conduz a outras emoções.

A **esperança** consiste em temer o pior, mas ansiar o melhor.

A **compaixão** é uma preocupação altruísta perante o sofrimento do outro, desejando ajudá-lo.

➤ **Emoções estéticas**

As emoções estéticas manifestam-se perante formas artísticas, como literatura, pintura, arquitetura, música, dança, teatro.

Segundo Bisquerra (2003), as emoções estéticas não deveriam ser consideradas emoções básicas, mas dada a sua importância na educação emocional são colocadas nesta classificação. Na verdade, as emoções encontram-se presentes ao longo da vida de uma pessoa, pelo que não devem ser ignoradas e negligenciadas pelos professores quando lidam com os alunos, e de um modo particular com alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem.

Por conseguinte, a emoção pode ser definida de diversas formas em função da sua centralização no âmbito biológico, cognitivo ou em ambos. Estes pontos de vista deram origem a diferentes teorias de investigação no campo das emoções. Assim, as teorias das emoções podem ser (Bisquerra, Pérez-González y García, 2015): neurofisiológicas – a emoção é um aspeto fisiológico fundamental, que mobiliza o corpo para a ação (James e Lang, Ekman, Cannon, etc.); evolucionista – as emoções são úteis para

sobrevivência, mas a sua evolução fez perder a sua função originária e hoje constitui a resposta impulsiva que pode supor um risco e, por isso, há que educar o ser humano para as emoções (Izard, Zajong, Tomkins, Plutchik, etc.); cognitivas – atribui um papel crucial à cognição, avaliação negativa e positiva do estímulo no processo emocional (Schachter e Singer, Arnold, Mandler; Leventhal, Bower, etc.); outras perspetivas, como a psicanálise (as emoções são fruto de uma herança biológica que se modifica em função da experiência vital) e o condutismo que considera o reforço condicionado na base emocional e que o comportamento emocional pode ser aprendido (Skinner, Mower, Bandura ou Seligman) (Bisquerra, 2003, 2007).

1.3 -Pensamento positivo em termos emocionais

Para evoluirmos é fundamental ter pensamento positivo. Os psicólogos muitas vezes falam que se sentir bem ou mal depende de nós mesmos. Por isso devemos sempre ter pensamento positivo, iremos ter um maior controle sobre o fluxo de nossos pensamentos investindo em qualidade de vida. Porque aquele que controla a voz da negatividade é capaz de influenciar diretamente as suas próprias emoções- porque ao pensarmos e sentirmos a positividade influencia o comportamento, o organismo e também a própria saúde (Bisquerra, 2009). Apesar de sabermos destes princípios, no nosso dia-a-dia continuamos a dar importância demais para vozes críticas que amam a negatividade. É ela que nos lembra dos erros do passado, é essa presença que nos coloca mais em baixo, não levando a crises de ansiedade e nos antecipando o que pode ou não ocorrer se fizermos isto ou aquilo. Por isso antes de desesperarmos devemos ser mais fortes e pensar que tudo vai correr bem.

O pensar positivo não requer apenas foco, atenção adequada, propósitos e vontade. Requer também construir redes em nosso cérebro para recordar a importância de trabalhar com a informação positiva. Basicamente que, ainda que digamos a nós mesmos “*tenho um objetivo a cumprir*”, a nossa mente, por vezes segue posicionada em mecanismos antigos, numa rota de ações negativas e inviabilizadoras. Para trabalhar com informação positiva é preciso eliminar nossas atitudes limitantes. Além disso, é preciso criar um eu mais relaxado, mais aberto às experiências e mais otimista. Devemos deixar os erros do passado de lado para poder ver as oportunidades do presente. Da mesma forma, será muito importante aprender a utilizar filtros para ficarmos apenas com a informação útil, aquela que ajuda e que estimula, e não aquela que nos coloca mais uma vez na nossa zona de conforto.

Na verdade, sabemos que pensar positivo sem dúvida nos permite viver melhor e aproveitar um equilíbrio interior adequado. Agora, o “pensamento positivo” exige também um profundo trabalho pessoal. Devemos nos reconciliar com nosso “eu” presente para nos sentirmos merecedores de algo melhor. Somente assim nosso “eu” futuro se consolidará como alguém mais forte, mais criativo e mais amável consigo mesmo (Muller-Lissner, 2001).

Por conseguinte, a função da emoção tem uma parte adaptativa, de funções intra e extra-pessoais, motivadoras, comunicativas e de valorização da informação no ser humano. Ora ao serem as emoções funcionais podemos falar do seu papel disfuncional quando a sua intensidade, frequência, duração ou surgimento seja, inapropriado. Deste modo, a resposta emocional a um acontecimento se identifica em três componentes (Bisquerra, 2009): neurofisiológico, cognitivo e condutual. Contudo esta mesma autora espanhola considera que as emoções são processadas pelo sistema nervoso e daí haver diferentes fases no processo emocional do ser humano: avaliação de uma situação precedente; mudanças fisiológicas; expressões motoras; efeitos motivadores com tendências à ação; sentimento subjetivo; afrontamento. Assim, a capacidade de conhecer, controlar e gerir o processamento emocional implica que tenhamos um pensar positivo e não negativo que pode levar a estados de ânimos ou depressão dolorosos para o sujeito.

1.4 - Educação das e para as emoções

Ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. – Paulo Freire

As emoções são fundamentais na vida de uma criança. Trabalhar desde cedo com elas é uma mais valia para estas perceberem o que sentem. O que pensam de si e sobre o mundo que as rodeia. Trabalhar e entender as emoções desde cedo vai fazer com que a criança esteja mais ativa. Assim, proporcionará empatia, compaixão e capacidade de se meter no lugar dos outros. É importante perceber que este trabalho pode ser feito em casa e continuado na escola, a fim de obter mais êxito.

“As emoções são todo um conjunto de reações, variáveis na duração e na intensidade, que ocorrem no corpo e na mente. Pode ser uma reação física ou moral.”

Chorar, por exemplo é uma das primeiras emoções que o ser humano sente. Muitas crianças, choram quando estão tristes, quando tem fome, quando querem alguma coisa, quando fazem uma birra. Esta emoção é, portanto, a mais disponível aos olhos da criança. Por isso é extremamente importante dar a conhecer outros tipos de emoção e trabalhar com elas, de forma a formar crianças e adolescentes sociáveis, com empatia, livres para poder sentir e sobretudo saber sentir.

Atualmente existem muitas crianças reprimidas pelos sentimentos. Os pais escondem as emoções, os professores/educadores tendem a ser menos emotivos, e é importante perceber que não há mal algum em se ser emotivo, porque somos seres humanos e ter emoções faz parte de nós.

A educação emocional tem de ser desenvolvida desde tenra idade de forma a que a criança desenvolva competências sociais e emocionais. De outra forma, estaremos a formar crianças e adolescentes incapazes de sentir, destemidos, insensíveis e imunes de sentir empatia pelo outro.

Os pais podem ajudar e orientar a criança de forma a que reconheça a emoção que está a sentir. Explicar, exemplificar com exercícios. Fazendo uso a brincadeiras, até com um pouco de teatro, de imaginação. É importante não esquecer que as crianças apreendem o mundo conforme o vêem. Aprendem conforme recebem. Portanto estejam sempre atentos à imagem que querem passar. A melhor lição que podemos dar às nossas crianças, será o exemplo.

Muitas vezes os pais chegam a casa sem paciência, cansados, irritados, por várias razões, mas as crianças não conseguem perceber o mau humor, a irritação, o clima de tensão no ar. Os pais podem simplesmente explicar com calma: “Hoje a mãe/pai está cansada/o tive um dia de trabalho longo.” Esta mensagem que vai ser passada à criança vai fazer com que ela entenda que o adulto está cansado e irritado. Explicar o dia a dia, inteirar a criança das suas emoções é fundamental. Falar baixinho, ao mesmo nível da criança também é uma forma calma de fazer com que a criança fique mais atenta e entenda o pedido ou a mensagem que lhe foi transmitida.

Outra forma de falar sobre emoções, é na hora do conto, o que as personagens sentiram, as emoções, a imitação do sentimento, é uma forma leve de abordar a educação emocional e de proporcionar conhecimento sobre as emoções. Elaborar um dicionário de emoções é também uma forma de explicar as crianças as emoções, seja através de desenhos, ou palavras. Assim estamos a educar as emoções. Por exemplo, o educador/professor pode pedir à criança para desenhar o significado de alegria. Assim construirá um dicionário de emoções.

A comunicação é também uma ferramenta indispensável para chegar às emoções das crianças. Pergunte-lhe como se sente, e deixe-o libertar-se para se expressar quer seja na sala de aula ou em casa. Crianças que sentem, são crianças felizes.

Após alguns estudos, conclui-se que as pessoas com maiores competências emocionais têm, mais sucesso na escola, têm melhores relações, e envolvem-se menos em comportamentos prejudiciais. Cada vez mais, se torna evidente a necessidade de formar pessoas que têm consciência das suas emoções, que as sabem gerir, e que compreendem o que os outros estão a sentir. A nossa sociedade precisa de mais dessas pessoas, que são capazes de se autorregular e de interagir com os outros com empatia e respeito – só assim poderemos construir uma sociedade melhor!

Adicionalmente, estando as profissões mais mecânicas a ser substituídas por máquinas, as *'soft skills'* estão a ser cada vez mais valorizadas e consideradas insubstituíveis por máquinas. Isto significa que as crianças de hoje vão necessitar de apresentar ainda mais competências emocionais quando se candidatarem a uma função profissional (Goleman, 1995; Mayer & Salovey, 1990).

2.-O DESENVOLVIMENTO DA INTELIGÊNCIA EMOCIONAL

Coube a P. Salovey e J. Mayer (1990) referir o conceito de Inteligência Emocional (IE), considerando-o um tipo de inteligência social que inclui a habilidade de

supervisionar e entender as emoções próprias e a das outras pessoas, diferenciando-as e utilizar informação para as orientar no nosso pensamento e no comportamento. Ou seja, a IE seria a capacidade de monitorizar as nossas próprias emoções, assim como as emoções dos outros. O termo inteligência sugere a ideia de ser inteligente, o que implica ser capaz de saber efetuar escolhas. de modo a poder-se aprofundar, um pouco, o sentido desse termo procuramos perceber a opinião de alguns investigadores. Por exemplo, Sainz e Mayor (1989) citado por Pacheco e Valência (1997) definem-na como uma série de processos cognitivos como memória, categorização, aprendizagem e solução de problemas, capacidade linguística ou de comunicação, conhecimento social. Sprinthall & Sprinthall (1993) entendem que ser inteligente envolve a habilidade para avaliar situações novas, aprender com os erros do passado e criar novos padrões de pensamento, de modo a que a pessoa se mostre capaz de se adaptar a situações novas e a transmitir a aprendizagem às novas gerações.

Na perspetiva de Barros e Barros (1999), as funções mais ou menos complexas como a perceção, memória, aprendizagem, cognição, conhecimento, entendimento, compreensão, ideias, conceitos, pensamento, raciocínio, solução de problemas, intuição, atenção, criatividade, simbolização, representação e afetividade, têm por base a inteligência. A IE influencia também positivamente o sucesso académico, de acordo com vários estudos. Os alunos com maior IE parecem ter mais atenção e atitudes mais positivas quanto à escola e aos professores.

Nas relações interpessoais, a IE leva a relações com maior qualidade, relações de suporte com os amigos e os pais, no lugar de relações antagónicas e conflituosas. Nas relações amorosas, também parece haver uma influência positiva da IE.

Atualmente vai se questionando se as famílias estarão a educar as crianças e jovens nesse sentido. Nem todas as famílias estão preparadas para o fazer, e nem todas as escolas têm a capacidade para tal. De resto, os conteúdos que as crianças e jovens consomem na televisão e online também nem sempre são os mais benéficos para desenvolver competências emocionais. Cria-se, assim, uma distância entre o que é necessário para uma sociedade melhor e a educação que a maioria das famílias e escolas tem ferramentas para dar. É necessário criar soluções.

Vão surgindo vários estudos pelo mundo fora e aparecem programas ou projetos para promover as competências emocionais na educação das crianças e jovens. Um exemplo é um programa preventivo para escolas chamado "*The RULER Approach*" criado pela Yale University, nos Estados Unidos. Este programa promove oportunidades de aprendizagem para alunos, professores, diretores e famílias para desenvolverem as capacidades de reconhecer, compreender, rotular, expressar e regular as emoções, de forma a tomar melhores decisões, ter relações melhores, agir de uma forma pro-social e sentir maior bem-estar (Alves, 2014). As turmas com este programa mostraram ter relações mais positivas e mais respeito, mais entusiasmo por aprender, menos *bullying* entre os alunos, e menos expressões de zanga ou frustração pelos professores (Reyes et al., 2010).

Em Portugal, começam também a surgir projetos dentro e fora das escolas que promovem a IE, a Educação Positiva e o bem-estar familiar.

Cada família terá um papel importante neste sentido, as interações dentro da família e o tempo passados juntos são essenciais para o desenvolvimento emocional das crianças e jovens. Assim sendo, há algumas coisas que todas as famílias podem fazer para criar crianças e jovens com maior Inteligência Emocional:

- Conversar sobre as emoções de forma descontraída e encorajar os mais novos a partilhar o que sentiram no seu dia, sem serem julgados
- Ver filmes ou ler livros que explorem as emoções e discutir os mesmos – por exemplo, o filme “Divertida Mente” (*‘Inside Out’* em inglês)
- Quando os mais novos passam por algo mais intenso, promover uma conversa na qual eles possam expressar o que sentiram e sentir-se apoiados pelos adultos
- Validar e respeitar emoções de quem se sentir com raiva ou tristeza, dando-lhes tempo para processar as mesmas
- Partilhar com os mais novos experiências que tenha passado na idade deles, com as quais eles se possam identificar
- Se um adulto da família tiver uma reação mais extrema ou desapropriada, procurar um momento para admiti-lo e pedir desculpa aos outros
- Respirar fundo sempre que as emoções estiverem a explodir! É a melhor solução para evitar enormes discussões e conflitos.

2.1 - Modelos de inteligência emocional

Em seguida analisaremos vários modelos de inteligência emocional proposto por Goleman e Salovey e Mayer.

Daniel Goleman (1996, 1998, 2000) relaciona a Inteligência Emocional com capacidades diferentes, mas complementares da inteligência puramente cognitiva/académica, medida pelo Quociente Intelectual (QI) (Branco, 1004). De acordo com aquele autor, existem dois tipos diferentes de inteligência – a intelectual e a emocional – que traduzem a atividade de diferentes zonas do cérebro. Assim sendo, a inteligência intelectual que se relaciona com o QI, associa-se, unicamente, ao funcionamento do neocórtex, enquanto a inteligência emocional reflete a atividade concertada entre o funcionamento das zonas mais antigas do cérebro (ex: a amígdala) com as zonas mais recentes do mesmo, mais propriamente com o neocórtex.

Segundo Goleman (2000) a inteligência emocional é a capacidade de identificar os nossos próprios sentimentos e os dos outros, de nos motivarmos e de gerir bem as emoções dentro de nós e nos nossos relacionamentos. Para ele, a inteligência emocional é a maior responsável pelo sucesso ou insucesso dos indivíduos. Como

exemplo, recorda que a maioria das situações de trabalho é envolvida por relacionamentos entre as pessoas e, desse modo, pessoas com qualidades de relacionamento humano, como afabilidade, compreensão e gentileza têm mais *chances* de obter o sucesso.

Por conseguinte, a inteligência emocional pode ser categorizada em cinco habilidades:

1. Autoconsciência ou conhecimento das próprias emoções: consiste no conhecimento que o ser humano tem de si próprio, do que está a sentir em determinado momento e utilizar isso para guiar a tomada de decisões. Esta competência é fundamental para que a pessoa possua confiança em si (autoconfiança) e conheça os seus pontos fortes e menos fortes.
2. Autorregulação ou autocontrolo emocional na gestão de sentimentos: a pessoa ao ser capaz de manusear as suas emoções, realiza as tarefas mais facilmente. A pessoa que consegue controlar os seus sentimentos adapta-se eficazmente a qualquer situação. Segundo Goleman (1995), citado por Branco (2004, p. 49) “(...) é impossível separar a racionalidade das emoções, porque são também estas que fundamentam o sentido da eficácia das decisões a partir do controlo dessa emocionalidade (...)”
3. Auto motivação, ou mobilização das emoções para um objetivo essencial: é essencial ter vontade de realizar, otimismo, pôr as emoções ao serviço de uma meta, pois só deste modo é possível ter eficácia pessoal e ter uma reação positiva aos contratemplos e frustrações que podem surgir.

Estas três dimensões da inteligência emocional dependem exclusivamente do sujeito e referem-se ao nível pessoal da inteligência (Iglesias Cortizas, 2004).

1. Empatia: reconhecimento dos sentimentos dos outros, sabendo-se colocar no lugar do outro, perceber o outro, ser capaz de captar o sentimento do outro.
2. Aptidão social: refere-se à eficácia das relações interpessoais, à gestão das emoções dos outros, à capacidade para lidar com emoções do grupo.

Estas duas dimensões da inteligência têm por base a relação com os outros e o nível social da inteligência (Iglesias Cortizas, 2004).

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). D. Goleman apresenta numa visão multifacetada do ser humano, oferecendo um quadro assente nas capacidades sociais, talentos, aptidões e no potencial dos indivíduos para o êxito. O sucesso de uma pessoa, segundo Goleman (1995), citado por Muller-Lissner, 2001, p. 25) “(...) 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”.

Em relação ao modelo de Inteligência Emocional proposto por Salovey e Mayer (1990) abordam o termo inteligência emocional, considerando-o uma subclasse da Inteligência Social, encontrando-se relacionada com a análise dos sentimentos e emoções em si mesmo e nos outros, na discriminação entre ambos, bem como na utilização da informação obtida na orientação do pensamento e das ações. Quando uma informação relativa aos afetos é percebida ocorre um processo de análise que envolve: a avaliação e expressão das emoções em si e nos outros; a regulação da emoção em si e nos outros; a utilização da emoção para adaptação. Este processo ocorre, quer no processamento de informações verbais, quer não-verbais.

Salovey e Mayer (1990) enunciam cinco domínios da inteligência emocional:

- Reconhecer as próprias emoções: a autoconsciência é a capacidade de reconhecer um sentimento enquanto ele está a acontecer, sendo a peça essencial da inteligência emocional (Goleman, 1996). Apenas quando a pessoa é capaz de reconhecer os seus sentimentos pode manusear as emoções, moderá-las e ordená-las de maneira consciente (Vallés & Vallés, 2000).
- Gerir as emoções: a pessoa não consegue escolher as emoções que deseja viver, uma vez que acontecem naturalmente, enquanto reações a situações, sendo necessário conduzi-las, manejá-las e enfrentá-las de modo adequado (Vallés & Vallés, 2000).
- Motivar-se a si próprio: as emoções devem ser mobilizadas para a concretização de um objetivo, de modo a poder-se concentrar a atenção e a auto motivação em função desse objetivo (Goleman, 1996).
- Reconhecer as emoções dos outros: ser empático, demonstrar capacidade de se colocar no lugar do outro, compreender os seus pensamentos e sentimentos, que, muitas vezes, não foram expressos verbalmente, mas através de expressões faciais e gestuais (Vallés & Vallés, 2000) é a mais fundamental das ‘aptidões pessoais’ (Goleman, 1996).
- Gerir relacionamentos: o relacionamento satisfatório com os outros depende amplamente da própria capacidade para estabelecer relações com eles, de solucionar eficazmente os conflitos interpessoais e de mostrar empatia (Vallés & Vallés, 2000).

Em 1997, Mayer e Salovey apresentaram uma revisão ampliada, e melhor organizada do modelo de 1990, que realçava a percepção e controle da emoção, mas esquecia o pensamento sobre sentimento. Mais tarde Mayer e Salovey, (1997) redefine o conceito de Inteligência Emocional considerando-a como a capacidade de perceber, de avaliar e de expressar emoções, ou seja, a capacidade de perceber e/ou gerar sentimentos quando eles facilitam o pensamento ou de compreender a emoção e o

conhecimento emocional. Deste modo estes autores referem a capacidade de controlar emoções de modo a promover o crescimento emocional e intelectual.

Quadro 2- Modelo de Inteligência Emocional (Mayer & Salovey, 1997)

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

O processamento de informações emocionais é explicado com recurso a um sistema de quatro níveis: percepção, avaliação e expressão da emoção; a emoção como facilitadora do pensamento; compreensão e análise de emoções e uso do conhecimento emocional; controlo reflexivo de emoções (Bisquerra, 2007). A percepção, avaliação e expressão da emoção englobam (Quadro 2): a capacidade de identificar emoções em si mesmo, nas outras pessoas e em objetos ou condições físicas, como também a capacidade de expressar essas emoções e ainda, a capacidade de avaliar a autenticidade de uma expressão emocional, detetando a sua veracidade, falsidade ou tentativa de manipulação (Bisquerra, 2003). A emoção ao ser facilitadora do ato faz que se converta num sistema de alerta que direciona a atenção e o pensamento para as informações (internas ou externas) mais importantes, permitindo examinar as emoções antes da tomada de decisão. A compreensão e análise de emoções envolvem a capacidade de classificar as emoções, abrangendo a capacidade de identificar diferenças entre elas, a percepção da possibilidade de sentimentos complexos, como amar e odiar uma mesma pessoa, bem como as mudanças de um sentimento para outro.

O controlo reflexivo das emoções refere-se à capacidade de aceitar reações emocionais, agradáveis ou desagradáveis, compreendê-las sem exagero ou diminuição da sua importância, controlá-las ou livrá-las no momento adequado. Este modelo de quatro níveis foi, posteriormente, reduzido a um modelo de três níveis correspondentes à perceção, compreensão e controle de informações relacionadas com o afeto (Mayer, Salovey & Caruso, 2000). No Quadro 2 descrevemos esses quatro níveis de perceber, facilitar, entender e gerir as emoções

2.2 -A teoria das inteligências múltiplas

Em 1983, Gardner no seu livro *'Frames of Mind'*, sugere que não existe um único tipo de inteligência crucial para se ter êxito, mas uma gama de sete inteligências (Goleman, 1996): linguística, musical, lógico-matemática, espacial, corporal cinestésica e as inteligências pessoais (interpessoal e intrapessoal). Estes sete tipos de inteligência, de acordo com Gardner (1983) contribuem, de modo significativo, para o potencial de aquisição escolar de uma pessoa (Smith & Strick, 2001).

Gardner (2002) afirma que essas competências intelectuais são relativamente independentes, apresentando origem e limites genéticos próprios e substratos neuroanatômicos específicos, bem como possuem processos cognitivos próprios. Aquele autor caracteriza as várias inteligências, por exemplo refere-se:

- Inteligência Linguística expressa sensibilidade aos sons, ritmos e significados das palavras, para além de uma especial perceção das diferentes funções da linguagem. É a habilidade para usar a linguagem para convencer, agradecer, estimular ou transmitir ideias (Gardner, 2002), pois trata-se do dom da linguagem e o seu desenvolvimento nas crianças é surpreendentemente constante em todas as culturas.
- Inteligência Musical revela-se através da discriminação de sons, habilidade para perceber temas musicais, sensibilidade para ritmos, texturas e timbre, habilidade para produzir e / ou reproduzir música, para apreciar, compor ou reproduzir uma peça musical. Certas partes do cérebro desempenham papéis importantes na perceção e produção da música e estão localizadas no hemisfério direito, embora a capacidade musical não esteja claramente "localizada" numa área específica.
- Inteligência Lógico-Matemática manifesta-se por uma sensibilidade para padrões, ordem e sistematização. É a habilidade para explorar relações, categorias e padrões, através da manipulação de objetos ou símbolos, bem como para lidar com séries de raciocínios, para reconhecer problemas e resolvê-los.
- Inteligência Espacial é a capacidade para perceber o mundo visual e espacial de forma precisa. Traduz-se na habilidade para manipular formas ou objetos mentalmente e, a partir de perceções iniciais, criar tensão, equilíbrio e

composição, numa representação visual ou espacial. O hemisfério direito desempenha um papel de extrema importância no processamento espacial, pelo que uma patologia nesta área do cérebro implica uma dificuldade acrescida em encontrar o caminho certo, reconhecer rostos ou cenas e de observar pequenos detalhes.

- Inteligência Corporal cinestésica refere-se à habilidade para resolver problemas ou criar produtos através do uso de parte ou de todo o corpo. Consiste na habilidade para usar a coordenação fina ou grossa no desporto, artes teatrais ou plásticas, no controle dos movimentos do corpo e na manipulação de objetos com destreza. O controlo do movimento corporal encontra-se localizado no córtex motor, e cada hemisfério controla os movimentos corporais do lado contrário.
- Inteligências Pessoais podem ser de dois tipos intra ou interpessoais, operando conjuntamente. Os lobos frontais desempenham um papel crucial no conhecimento intra e interpessoal.
- Inteligência Interpessoal permite entender e responder adequadamente a humores, temperamentos, motivações e desejos de outras pessoas. Esta inteligência permite ao sujeito relacionar-se com os outros, compreendê-los, uma vez que influencia o desenvolvimento social. Salovey y Mayer (1990), citado por Vallés & Vallés (2000), incluem nesta inteligência as capacidades de liderança, de estabelecer relações e manter amizades, de resolver conflitos e possuir capacidade para a análise social.
- Inteligência Intrapessoal é o correspondente interno da inteligência interpessoal, isto é, a habilidade para ter acesso aos próprios sentimentos, sonhos e ideias, para discriminá-los e utilizá-los na solução de problemas pessoais. É o reconhecimento de habilidades, necessidades, desejos e inteligências próprios, a capacidade para formular uma imagem precisa de si próprio e a habilidade para usar essa imagem para funcionar de forma efetiva. Este é o tipo de inteligência que qualquer pessoa autorreflexiva possui. A inteligência intrapessoal permite ao sujeito compreender-se a si mesmo, conhecer-se melhor e atuar conforme esse conhecimento (Vallés & Vallés, 2000).

Embora as sete inteligências sejam independentes umas das outras, raramente funcionam isoladamente, procura evidenciar a conexão existente entre as sete inteligências que definiu e explicou. A mensagem mais importante de Gardner(2002) é, precisamente, a de que não existe uma, mas sim múltiplas inteligências e, nenhuma é, a priori, mais importante ou mais nobre do que as outras. (Muller-Lissner, 2001).

Por isso a sua visão destas inteligências põe a tónica na cognição – a compreensão de nós mesmos e dos outros em termos de motivos, de hábitos de trabalho e na interiorização desse conhecimento na condução da nossa própria vida e das nossas relações com os outros.”

2.3 - Aprender a desenvolver a inteligência emocional

A componente afetiva tem uma grande importância no desenvolvimento normal da criança (Asensio, 2006). Segundo Damásio (2003), a falta de ligação entre o desenvolvimento cognitivo e a emoção poderá ter consequências inquietantes nas gerações futuras. Acrescenta, ainda o autor que a aptidão cognitiva das novas gerações se tem desenvolvido muito mais rapidamente do que as suas capacidades emocionais. É importante que a criança desenvolva a sua inteligência emocional, isto é, a capacidade de perceber emoções, ter acesso às emoções e gerá-las, de modo a ajudar o pensamento (positivo) a compreender as emoções e o conhecimento emocional e a controlar as emoções de maneira reflexiva, para promover o crescimento emocional e intelectual". (Mayer, Salovey & Caruso, 2000).

Os alunos necessitam de estar aptos a lidar com as emoções, nomeadamente, 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 (Vitória, 2006). Gottman & DeClaire (2009) fazem referência ao processo de orientação emocional que envolve cinco passos fundamentais:

- **Consciencialização da emoção da criança.** A compreensão da emoção do outro requer a compreensão da própria emoção. Ser emocionalmente consciente significa a capacidade de reconhecer e identificar as próprias emoções e os próprios sentimentos e, ainda perceber as emoções dos outros. Nem sempre se mostra fácil compreender o que se passa com a criança, pois, esta, muitas vezes expressa a sua emoção de forma indireta, o que exige que o adulto se tente colocar no lugar dela, para ver o mundo através da sua perspetiva.
- **Reconhecimento dessa emoção como uma oportunidade para a intimidade e aprendizagem.** As emoções não desaparecem com o passar do tempo, mas apenas quando a criança pode falar delas, atribuir-lhes um significado e quando sente que os outros as compreendem. É preciso permitir à criança falar sobre o que a perturba, para que se encontre uma solução quando ainda são problemas menores.
- **Escutar com empatia e validar os sentimentos da criança.** Ouvir vai para além de reunir dados através da audição, pois implica ser capaz de manter uma atitude de disponibilidade para receber a mensagem do outro e tentar compreendê-la. O aumento da capacidade de ouvir os outros permite estimular e melhorar o relacionamento interpessoal e conseqüentemente a comunicação no seio dos grupos.
- **Ajudar a criança a encontrar as palavras certas para classificar a emoção que está a sentir.** A criança tem de ser capaz de nomear as

emoções, de lhes atribuir uma classificação, uma vez que as ajuda a transformar algo casualmente aterrador em algo definível, que faz parte do quotidiano. Alguns estudos revelam que a capacidade de rotular emoções tem um efeito calmante no sistema nervoso. Assim, é importante ajudar a criança nesta tarefa, mas sem lhe dizer como é que ela se deve sentir.

- **Estabelecer limites enquanto procuram definir estratégias para a resolução do problema.** Por fim o último passo da orientação emocional corresponde ao processo de resolução de problemas. É necessário ensinar a criança a resolver problemas de um modo simples e eficaz, para depois, ela ser capaz de o fazer sozinha.

Por outro lado, está o papel da família na educação afetivo-emocional. A família é o primeiro contexto social onde a criança se insere, e onde começa a construção da sua identidade pessoal. De facto, a família constitui o alicerce da sociedade e, assim, é um dos principais contextos de desenvolvimento da criança, mas apesar das dificuldades em torno ao papel atual da família e a sua composição/estrutura ela não deixa de ser o elemento chave na vida e desenvolvimento da criança (Correia, 1997). É verdade que as crianças aprendem com os pais/família a língua materna. Elas também deveriam aprender com eles como se deve dialogar com o outro, como se devem manifestar as emoções, como resolver conflitos, como se reconciliar (Muller-Lissner, 2001). Contudo, sabemos que a família não consegue dar resposta a todas as dificuldades da criança, mas a escola também não o consegue fazer isoladamente, sendo de extrema importância a colaboração entre estas duas “instituições” para ajudar a criança. Por outro lado, Gottman & DeClaire (2000) referem que os pais assumem um papel muito importante no ensino de lições básicas emocionais e sociais. No entanto, e devido ao estilo de vida atual, os pais não têm tempo para o fazer, ou não o querem fazer, por considerarem pouco relevante, porque não sabem ou, porque entendem que se trata de uma competência do professor.

2.4.- Programas de desenvolvimento de habilidades emocionais

Existem alguns programas que desenvolvem as habilidades emocionais são eles: Plena(M)ente – Programa de Inteligência Emocional em Contexto Escolar, Programa MQ- Aprender a ser Feliz.

O **Programa Plena(M)ente** valida melhorar a vivência escolar, trabalhando com alunos, pais e professores. Uma oferta modular, adaptável aos objetivos específicos, às possibilidades e à dimensão de cada instituição. O Projeto Plena(M)ente foi concebido por módulos independentes e complementares atuando junto das crianças e jovens, mas também pais e professores, com o objetivo alargado de torna-los indivíduos felizes e saudáveis, criativos, com vontade de aprender e de explorar o mundo que os rodeia, regressando ao básico, à capacidade de se autorregular emocionalmente, relaxarem e focarem à atenção quando há necessidade de o fazer e ao gosto por aprender coisas

novas. O programa MQ- Aprender a ser feliz, visa à estimulação sensorial, cognitiva e emocional junto de crianças, pais e profissionais das áreas da saúde e educação. Este programa é da autoria de Manuela Queirós, um programa que desenvolve a inteligência emocional em crianças jovens e adultos. O objetivo é desenvolver habilidades da Inteligência Emocional para promover uma maior autorregulação emocional".

3. AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NO CONTEXTO ESCOLAR

Sabemos que os alunos com dificuldades de aprendizagem são um grupo bastante heterogêneo, a sua disfuncionalidade prática, vai desde o não cumprimento da organização e disciplina escolar, dos horários e apoios às manifestações de indisciplina, falta de respeito e camaradagem, abandono precoce ou atos de violência. A experiência da prática pedagógica, como a investigação científica e a psicoterapia indicam outro tipo de problemáticas mais frequentes dessas crianças que não aprendem, que são as afetivo-emocionais. (Ângelo, 2007; Alves, 2014). No contexto escolar os professores identificam com facilidade esses sintomas de exteriorização dessas crianças, pois são aquelas que normalmente quebram as regras, desafiam o que a escola representa, são indisciplinadas e agressivas com colegas, muito instáveis e difíceis de se concentrarem nas tarefas e estudo (hiperativas e impulsivas) e, por consequência, cheias de desinteresse e desmotivação para a aprendizagem. Igualmente outros professores conseguem identificar e se preocupam com os sintomas de introversão, inerentes às crianças muito caladas, que frequentemente se 'ausentam' da atividade da turma, manifestando ansiedade, insegurança e dificuldades de comunicação (Correia, 1991). Obviamente que estas categorias detetáveis no contexto escolar não são estanques, já que muitas dessas crianças, oscilam entre essas características indicadas. Contudo, algumas delas ficam estagnadas ou presas a um funcionamento do processo educativo que parece não ter saída possível (Lopes, 2010). São estas crianças-alunos que habitualmente não aprendem, devido em parte às suas dificuldades sociais e emocionais, que influem as suas capacidades de aprender. Este é o cerne da questão problemática do nosso Trabalho de Projeto, sabendo que a bibliografia especializada aponta, como fundamentação conceptual e/ou teórica as teorias psicanalíticas, as psicopedagógicas, sistémicas e para estudos experimentais no contexto escolar e com implicações nas relações e rendimento e/ou insucesso escolar.

Muitas crianças, aparentemente normais, apresentam invariavelmente dificuldades de aprendizagem e, conseqüentemente insucesso escolar. As dificuldades de aprendizagem, apesar das diversas pesquisas já realizadas, ainda surgem como algo pouco compreensível para a grande maioria das pessoas. Segundo Smith e Strick (2001), classificam-se os alunos como pouco inteligentes e preguiçosos, em vez de investigar uma forma de os ajudar a ultrapassar as suas dificuldades. Para um aluno com dificuldades de aprendizagem não tem necessariamente um QI baixo ou alto, mas apenas é portador de uma dificuldade específica numa determinada área, podendo este

aluno ter sucesso escolar se for adequadamente apoiado. Para muitas crianças, as dificuldades de aprendizagem representam obstáculos que tanto podem ser ténues, fracos, e, deste modo, facilmente ultrapassados, como podem ser fortes e duradouros e, nem sempre é fácil determinar as suas causas. Para se poder apoiar as crianças com dificuldades de aprendizagem é essencial compreender o seu significado e a sua origem. O conceito de dificuldades de aprendizagem é muito amplo, pois engloba qualquer dificuldade patenteada por um aluno em acompanhar o ritmo de aprendizagem de colegas da mesma faixa etária. Estas dificuldades podem manifestar-se na aquisição e uso da escrita, fala, leitura, no raciocínio ou habilidade matemática.

Está subjacente aos nossos propósitos de estudo, a forma de intervenção, na área pedagógica, como se pode trabalhar com os alunos com dificuldades de aprendizagem. É óbvio se as famílias e os professores estiverem mais conscientes da influência que a parte emocional tem na aprendizagem, pois assim ambos podem colaborar num plano de ação e intervenção na educação emocional, no desenvolvimento da inteligência emocional e das habilidades sociais. Essa mudança de perspetiva de intervenção no contexto escolar, de incidência na parte emocional dos alunos, poderá ser o que é necessário para uma melhoria do rendimento escolar e ambiente relacional e de convivência dos alunos na escola. Claro está que nem sempre a mudança de comportamento de um aluno, ou alteração do seu desempenho escolar, é associada aos problemas emocionais. É normal atribuir essa problemática à dificuldade em aprender um conteúdo ou à inabilidade metodológica ou de estratégia pedagógica do professor. Claro que são fatores que podem estar presentes, mas não são os únicos. O fato é que o fraco desempenho ou o insucesso escolar do aluno constitui um indicador que algo não vai bem e que esse problema nem sempre está relacionado aos distúrbios de aprendizagens, às dificuldades específicas, como problemas de linguagem, de audição, visão ou alguma doença que provoque disfunção cerebral.

3.1. Anomalia ou dificuldade de aprender como fator de risco

No desenvolvimento da pessoa, é essencial a aprendizagem, esta permite a aquisição de conhecimentos e de competências. Trata-se de um processo, na medida em que não é algo momentâneo, mas que se realiza ao longo do tempo em interação com o meio ambiente. A aprendizagem apresenta um carácter pessoal resultante de fatores socioculturais, biológicos, bem como desenvolvimentais. Através da aprendizagem a criança vai-se adaptando a situações novas, inéditas e imprevisíveis. Foi na década de 60 do século passado, que surge o conceito de dificuldade de aprendizagem, afastando-se este conceito das questões de etiologia e convergindo para as características dos alunos (Lopes, 2010). Numa perspetiva educacional, as dificuldades de aprendizagem refletem uma incapacidade ou impedimento para a aprendizagem da leitura, da escrita, ou do cálculo ou para a aquisição de aptidões sociais. Isto quer dizer que os alunos com dificuldades de aprendizagem apresentam problemas na resolução de algumas atividades escolares e serem bons na resolução de

outras tarefas. Ou seja, em termos de inteligência, estes alunos geralmente estão na média ou acima da média (Alves, 2014).

Não há consenso na literatura em relação à definição de dificuldades de aprendizagem. Numa perspetiva orgânica significa desordens neurológicas que interferem na receção, integração ou expressão da informação, causando dificuldades significativas na aquisição de conhecimentos e uso da audição, fala, leitura, escrita, raciocínio, habilidades matemáticas ou habilidades sociais (Correia e Martins, 2005). No âmbito educacional, as dificuldades de aprendizagem refletem uma incapacidade ou impedimento para aprender algo ou para adquirir aptidões sociais (Correia, 2008). As dificuldades de aprendizagem não devem ser tratadas como se fossem problemas insolúveis, mas como desafios que fazem parte do próprio processo da aprendizagem dos alunos.

Efetivamente a dificuldade de aprendizagem deriva de duas questões importantes no contexto escolar:

(a)-A sua relação com o conceito de aprendizagem, que tem subjacente definições de diversas teorias, que compreende o fenómeno aquisitivo do aluno, muito dependente da sua bagagem hereditária ou capacidades e, ainda do leque de estímulos formativos da sua personalidade. Neste sentido é fundamental a necessidade de apoio e orientação escolar (e pessoal e social). Consideramos que a aprendizagem decorre de diferentes referenciais teóricos (teorias ou modelos de aprendizagem), que analisam e desenvolvem bases científicas sobre como deve ser aprendizagem. Desta maneira, podemos referir: a Piaget (ênfase no cognitivismo) onde o desenvolvimento humano consiste em se alcançar o máximo de operacionalidade em suas atividades motoras, mentais, verbais e sociais, tendo assim uma aprendizagem intimamente relacionada a tal operacionalidade; a Vygotskji (ênfase à interação social) onde a linguagem e o pensamento são fatores fundamentais do desenvolvimento humano; ou a H. Wallon (ênfase à psicogenética) onde o principal fator para o sujeito interagir com o meio, ou seja, sair da condição do eu para o mundo, é a partir da afetividade que é resultado das emoções.

(b)-O ato de aprender (processo de aquisição relacionado com a ação professor-aluno) que exige condições e que por vezes é influenciada por fatores anómalos ao processo de aprendizagem e que impede o aluno de aprender normalmente.

Daí que as dificuldades de aprendizagem constituem impedimentos que tanto podem ser ténues/fracos e facilmente ultrapassados, como podem ser fortes e duradouros e, nem sempre possíveis de detetar as suas causas. Assim, qualquer dificuldade de aprender relaciona-se com anomalia(s) no aprender, constituindo manifestações da criança no momento de aquisição de conhecimentos e na execução de tarefas, muito dependente das condições envolventes onde se realiza as suas aprendizagens (formais e não-formais) no ato educativo. O entramado etiológico do conceito de dificuldade de aprendizagem integra manifestações no educando: hiperatividade e/ou impulsividade; afetivo-emocionais; espaciais; de atenção e concentração; de memória e pensamento (pôr em ação as ideias); de

linguagem e comunicação; questões neurológicas; comportamentais; etc. A criança apresenta várias dificuldades provenientes de causas relacionadas com as suas aptidões ou capacidades intrínsecas, emocionais (perturbações, desequilíbrios ou alterações) e sociais, de rendimento ou aproveitamento (aquisição, execução de tarefas e clarificação de valores) com insucesso escolar, nas relações sociais, problemas de estudo (causadores de ansiedade e estres), problemas ambientais (interação com o meio que a envolve), etc.

É óbvio que existe crianças com dificuldades de aprender uma discrepância significativa entre aquilo que se espera deles em função da idade e nível de ensino e aquilo que efetivamente realizam/executam na escola. Há nelas uma incapacidade de desempenhar as suas atividades ou tarefas (básicas) com sucesso e, por isso, tendem a dispersar-se (falta de atenção) e a desinteressar-se pelos temas e conteúdos essenciais à sua aprendizagem. Esta etiologia de ‘dificuldade de aprender’ passa por ser auditivo-linguística, visual-espacial, motora, organizativa, socio-emocional e no rendimento escolar com sucesso. Desta forma, na análise a este termo de ‘dificuldade de aprendizagem’ há fatores orgânicos, educacionais e ambientais determinantes. Um deles é o aspeto social e emocional, que afeta as crianças com dificuldades de aprendizagem nas suas relações com os outros colegas ou seus pares, ao nível do comportamento e conflitos que geram.

Evidentemente que a dificuldade de aprendizagem é sempre uma manifestação de desequilíbrio ligada às questões emocionais e pode ter origem em algum problema familiar, na relação pedagógica ‘professor-aluno’, na falta de perceção dos pais e professores sobre as reais necessidades da criança, no número excessivo de alunos por sala, nas expectativas dos pais/família com relação à aprendizagem dos filhos, dentre outros. Ora estes fatores devem-se ter em conta antes de etiquetar o problema alegando que o aluno é desinteressado, preguiçoso, incumpridor, não gosta da escola, etc. É sabido que a aprendizagem se relaciona com os estímulos recebidos e captados pelos órgãos dos sentidos e que, entre outras estruturas do cérebro, se conectam também com as amígdalas cerebrais, responsáveis por nossas emoções, não havendo separação entre aprendizagem, cérebro e afetividade (Spitzer, 2007).

A forma como somos estimulados, motivados a acreditar em nossas capacidades, nos impulsiona a aprender ou não. O clima emocional em que estamos inseridos e a qualidade das nossas relações são determinantes para enfrentar os desafios de cada etapa da aprendizagem (Pereira, 2011). As emoções influenciam tudo em nossa vida, seja de forma positiva ou negativa, e, igualmente no processo de ensino-aprendizagem (Bisquerra, 2003). Como pode um aluno prestar atenção em algo (conteúdo) quando está ansioso, triste ou com pensamento negativo? Nessas situações, a sua concentração fica deficitária, prejudicando a sua capacidade de perceber, compreender e assimilar as informações. E uma criança com dificuldade de aprendizagem não consegue entender o que se passa com ela, com suas emoções e, também com as emoções dos outros (Bisquerra, 2009). Assim, essa dificuldade de expressar (autoconhecimento) do que sente, leva-o a estar inseguro e acredita que não tem potencial intelectual para realizar qualquer atividade, pois esse estado emocional mina a sua autoestima e prejudica o seu desempenho. Ora esse trabalho de como educar as

emoções e a inteligência emocional na criança começa no ambiente e dinâmica familiar, na observação dos pais/encarregados de educação sobre qualquer alteração de comportamento, por exemplo, como apatia, agitação ou dores de cabeça, dores de estomago, ansiedade e estresse. É preciso estimulá-los a expressarem o que sentem, a conhecerem as suas emoções e a dos outros e a ter capacidade para desenvolver habilidades sociais e emocionais ((Valgôde, 2016).

Na verdade, as dificuldades de aprendizagem correlacionam-se com fatores de risco, que integram acontecimentos/eventos negativos ocorridos na vida do aluno e que, quando estão presentes, aumentam-lhe a probabilidade de que ele venha a apresentar problemas de ordem física, social ou emocional e, por isso, prejudicam a sua adaptação e normalização do seu processo educativo e, ainda geram uma organização patológica de sistemas biológico, emocional, cognitivo, linguístico, interpessoal e representacional. A presença desses fatores de risco não significa, necessariamente, que o aluno venha a ter algum problema no seu desenvolvimento, uma vez que a vulnerabilidade varia de um aluno para aluno, sendo importante considerar a extensão e forma como cada um experiêcia os fatores de risco em função de sua história (Lopes, 2010). Em contraposição ao risco, existem fatores de proteção, por exemplo as influências ambientais e as características do próprio aluno, que provocam uma modificação nas respostas a esses processos de risco (Martínez; García; Montoro, 2004).

De facto, as dificuldades de aprendizagem como fatores de risco, causadores de problemas psicossociais, são indicadores, segundo alguns estudos, de impacto no desenvolvimento das dificuldades de aprendizagem no processo educativo do educando, mesmo estando associadas a alguma outra condição (Correia, 2008). Podemos indicar as seguintes dificuldades de aprendizagem como fatores de risco: o fraco rendimento ou desempenho escolar (insucesso escolar) associado a problemas socio-emocionais, o que implica a existência de um fator de risco causador de distúrbios psicossociais posteriores, em especial na adolescência, para além, dos défices em habilidades de solução de problemas interpessoais, de indagação e pesquisa e de problemas de comportamento. É verdade, que há uma associação de défices de habilidades sociais nos alunos como fatores de risco, já que apresentam no dia-a-dia escolar dificuldades de aprendizagem, quer ao nível do desenvolvimento de competências sociais, quer em fatores de proteção e resiliência no seu desenvolvimento (Correia e Martins, 2005).

Na escolarização encontramos crianças que têm dificuldades em aprender, já que existe uma sobreposição de diversos fatores de risco, como meio sociocultural e económico de proveniência, ambiente e conflitos familiares, manifestação de violência, maus tratos familiares, entre muitos outros (Sanches; Teodoro, 2006). Ou seja, essas crianças escolares manifestam dificuldades académicas (ou insucesso escolar) associadas a prejuízos de ordem emocional e comportamental (baixa autoestima e autoeficácia, desmotivação, expectativas negativas dos professores, défice de habilidades sociais, comportamentos antissociais ou de inadaptação social) (Valgôde,

2016). Contudo, nem sempre a dificuldade de aprendizagem aparece como fator de risco isolado, pois associa-se a problemas socio-emocionais e comportamentais os quais influenciam o normal rendimento da criança ao nível escolar (Baimore, 2001). Porém, não é simples afirmar que uma determinada condição psicossocial atua como causa ou consequência na vida escolar da criança, pois ao apresentar dificuldades no aprender, provavelmente, já tenha passado por diversas cadeias de circunstâncias desfavoráveis para o seu desenvolvimento educativo e, por isso, essa(s) dificuldade(s), ao persistir, acarretam novos prejuízos psicossociais, que contribuem a manter a intensificação dos próprios problemas de aprendizagem (Correia, 1991; Correia, 2008).

3.2. Os aspetos sócio-emocionais e as dificuldades de aprendizagem

Na verdade, a interação da criança com o seu mundo natural e social, constitui-se a partir do desenvolvimento das habilidades. Quando algumas dessas habilidades se desenvolvem mal, surgem problemas de aprendizagem, tornando-se necessário analisar os efeitos das intervenções pedagógicas no processo educativo do aluno e no nível em que se encontra na escolarização (Boimore, 2001). Algumas dessas causas referem-se à família e à escola, como principais responsáveis pelo mau desempenho da criança no seu processo de aprender, constituindo uma questão de análise. A aprendizagem exige influências, tanto das experiências passadas que sirvam de suporte para o desenvolvimento das habilidades do aluno, como também, se apoia em sentimentos e situações ou experiências vividas. É importante que o aluno saiba que a aprendizagem é um processo que se estende durante toda a sua vida, e envolve as instancias cerebrais, psíquicas, cognitivas e sociais e, por isso, mesmo o estar bem e em condições de aprender é fundamental para ter um adequado ou bom desempenho. Desta maneira pode-se dizer que é um processo neuropsicocognitivo.

O desenvolvimento das habilidades no aluno, no seio do seu processo de aprendizagem, apresenta, muitas vezes, dificuldades, mais frequentes em algumas áreas curriculares que em outras e na forma metodológica com que são dadas pelo professor (estratégias de ensino). Não é fácil lidar com as dificuldades na aprendizagem, pois exige dos professores uma observação e orientação necessária, de natureza teórica e prática e de intervenção escolar. Tratando-se de um problema bastante complexo e muito atual nos nossos dias com índices alarmantes, tais dificuldades requerem um conhecimento, tanto quanto diz respeito à natureza do problema, como também o saber tratar esses alunos no ambiente escolar (motivação, apoios), tendo sempre como finalidade a inserção desses alunos no processo de escolarização, pois têm direito a ter uma educação de qualidade, a um atendimento psicossocial quando assim se fizer necessário ((Silva, 2009). Já dissemos que as dificuldades de aprendizagem quase sempre se apresentam associadas a problemas de outra natureza, principalmente comportamentais e emocionais (Correia, 2008). E a frequência com que estes se apresentam no seio escolar com o impacto no insucesso

escolar e abandono precoce, preocupa os responsáveis e professores nas escolas na procura de medidas e apoios, para suprir ou diminuir essas dificuldades dos alunos na sua aprendizagem (Strecht, 2008), caso contrário essas dificuldades perpetuam na adolescência podendo acarretar comportamentos desviantes, como a marginalização que provém na maioria das vezes da evasão escolar.

De facto, para além da evasão escolar há o ambiente nas famílias desestruturadas, que acabam por não serem um suporte necessário à vida da criança-aluno possuidora de dificuldades na aprendizagem, bloqueando-lhe mais a sua ação no processo educativo e, por isso, cai em problemas de insucesso escolar e abandono (e vulnerabilidade social). Entre os problemas de aprendizagem são mais frequentes nessas crianças-alunos a falta de atenção, a hiperatividade, desinteresse pelo currículo e pelos conteúdos, etc.

Convém insistir que as dificuldades de aprendizagem a que nos referimos não devem ser confundidas com deficiências ou síndromes patológicas nas crianças, como por exemplo: atraso mental, o autismo, a surdez, a cegueira, transtornos de comportamento, etc. Mais bem, referimo-nos aos alunos, por exemplo: com falta de oportunidades educativas (apoios), como seja a orientação escolar, pessoal social, que lhes deve ser feita na escola (gabinetes de apoio psicopedagógico e social); aos processos de adaptação/integração na escola e turma, muitas vezes devido às mudanças frequentes de escolas; à falta de assiduidade às aulas e ao abandono precoce; aos apoios pedagógicos com metodologias e atividades específicas para poderem recuperar e encaminhar o seu processo de aprendizagem (programas ou projetos parentais). Geralmente inferimos que a criança com problemas de aprendizagem apresenta uma inteligência mediana (ou baixa), com problemas emocionais, sociais ou motores fora dos parâmetros normais (Alves, 2014). Porém, a mesma criança-aluno poderá apresentar algumas dificuldades nas atividades escolares habituais, mas sem ser o aprendiz vagaroso que não tem habilidade para aprender em ritmo normal, ou uma criança emocionalmente perturbada e emocionalmente mal ajustada ((Valgôde, 2016).

A maioria das dificuldades no aprender das crianças-alunos provém da falta de apoio, empenhamento ou envolvimento das famílias, principalmente das que se encontram em desestruturação social e emocional. Ora é fundamental a influência do lar no desenvolvimento das habilidades da criança e no seu processo de aprendizagem. A maior parte dos problemas enfrentados por essas crianças no aprender encontram-se relacionados com o ambiente e convivência familiar e social, na falta de padrão de disciplina imposto pelos pais/encarregados de educação, manifestação de indisciplinas sem serem corrigidas, desrespeito pelos colegas e professores, impulsividades descontroladas, etc. A família como agência educativa fundamental no desenvolvimento educativo e afetivo-emocional da criança, deve aceitar as dificuldades por ela trazidas da escola, e procurar ensinar-lhe (escuta ativa, comunicação interativa) com os erros que ela apresenta, criando-lhe um ambiente disciplinado e normativo, que promova o desenvolvimento das suas capacidades e

habilidades dentro do seu tempo e da maneira que esta se sente a vontade para as manifestar, de modo a tornar-se num aluno persistente no decorrer das suas aprendizagens (Martínez; García; Montoro, 2004).

É pois, essencial identificar as causas das dificuldades de aprendizagem e planejar uma intervenção conjunta escola/professor, pais e a criança-aluno. O fundamental é criar-lhe condições favoráveis para o desenvolvimento de habilidades para ela suprir o seu baixo rendimento ou desempenho escolar. Uma dessas atuações poerá ser um planeamento de ensino que torne o estudo mais interessante para ela, com o seguimento dos pais e professores, de modo a lidar com essas dificuldades e incentivá-la a melhorar as suas aprendizagens (Zurita, 2011). É verdade, que as expectativas que muitos pais desencadeiam em relação à aprendizagem dos seus filhos tornam-se numa pressão, mas deve-se ter em conta o descumprimento com relação à maturidade que eles têm para poder começar a desenvolver as habilidades educativas (Strecht, 2008).

Já dissemos que as crianças com dificuldades de aprendizagem são um grupo bastante heterogéneo, pois cada criança é única e diferente de todas as outras e as suas dificuldades são também diferentes umas das outras. No entanto, há alguns aspetos comuns à maior parte das crianças com dificuldades de aprendizagem. Vários estudos têm-se debruçado sobre as crianças com dificuldades de aprendizagem, referindo que elas apresentam algumas características comuns que podem ser agrupadas em três áreas distintas: a discrepância académica/escolar; os problemas cognitivos; os problemas socio-emocionais (Valgôde, 2016). A discrepância académica/escolar significa uma diferença entre o potencial intelectual da criança e o seu rendimento escolar, essencialmente na leitura, escrita e cálculo. De facto, os problemas cognitivos relacionam-se com os processos psicológicos básicos que estão diretamente ligados à aprendizagem, nomeadamente a perceção, a memória e a atenção/concentração. Ou seja, os problemas socio-emocionais estão relacionados com as dificuldades que este grupo de crianças apresenta na sua relação consigo mesma e com os outros.

Nas escolas os professores deparam-se com muitas crianças que, ao longo do seu processo educativo apresentam dificuldades de aprendizagem, sentindo-se desmotivadas e incomodadas com as tarefas escolares. As crianças com dificuldades de aprendizagem apesar de serem inteligentes, não conseguem alcançar realizações escolares significativas, e muitas delas desenvolvem um sentimento de incapacidade, que conduz à frustração (Mayer, Salovey & Caruso, 2000). Para alguns autores (Correia e Martins, 2005; Almeida e Alves, 2002; Fonseca, 1995; García, 1998), as dificuldades de aprendizagem são vistas como desordens neurológicas que interferem na receção, integração ou expressão de informação, caracterizando-se por dificuldades significativas na aquisição e uso da audição, fala, leitura, escrita, raciocínio, habilidades matemáticas ou habilidades sociais. Segundo Lopes (2010), atualmente o conceito de dificuldades de aprendizagem é associado a um grupo de indivíduos que apresenta uma diferença significativa entre aquilo que é esperado em função da idade e aquilo que efetivamente realiza em termos académicos. Os alunos com dificuldades de aprendizagem mostram-se incapazes de desempenhar as tarefas académicas com

sucesso. De acordo com Boimare (2001) não se deve tratar as dificuldades de aprendizagem como se fossem problemas insolúveis, mas como desafios que são parte do próprio processo da aprendizagem.

As dificuldades de aprendizagem não são somente um problema escolar, mas também são um problema social. Os alunos com dificuldades de aprendizagem podem demonstrar algumas das seguintes características (Correia & Martins, 2005; García, 1998; Smith & Strick, 2001): distração; hiperatividade; impulsividade; manipulação estranha do lápis; problemas de coordenação ao nível da perceção; falta de competências organizacionais; pouca tolerância a frustrações e a problemas; dificuldade em desenvolver raciocínios; dificuldade numa ou mais áreas académicas; autoestima diminuída; problemas a nível de relações sociais; dificuldade em iniciar ou em completar tarefas; desempenho irregular e imprevisível em situação de avaliação formal; défice de memória auditivo sequencial; défice de memória visual sequencial; dificuldades de processamento auditivo; problemas de coordenação visual-motora; disfunções no sistema neurológico.

Os professores devem ter formação específica para detetarem os sintomas das dificuldades de aprendizagem nos alunos e saberem como trabalhá-las em classe. Uma das funções docentes para além de perceber essas dificuldades de aprendizagem, é o de providenciar o diagnóstico e os meios para tratar esses casos, promovendo um atendimento adequado (Martínez; García; Montoro, 2004) e tendo em conta: os fatores orgânicos do aluno; os fatores específicos em que as desordens específicas na aprendizagem encontram-se ligadas; os fatores psicogéneos em que o problema de aprendizagem surge como uma reação neurótica; e os fatores ambientais que envolvem o aluno e as possibilidades reais de estímulos na sua aprendizagem. Ora esse diagnóstico deve ser feito por uma equipe interdisciplinar que atue com 'professor-família-aluno'.

Normalmente criança não aprende devido a alguma circunstância ou motivo que se encontra dentro ou ligada a ela, pondo de lado outros fatores tais como a metodologia utilizada pelo professor e a forma pela qual o conteúdo é ensinado. É difícil desde a perceção dos professores questionar o método ou a metodologia de ensino adotado, mas deve recorrer a várias estratégias que interfiram nas dificuldades de aprendizagem das crianças (Lopes, 2010). Apesar de normalmente o professor não realize o diagnóstico da criança com dificuldades na aprendizagem, remete quase sempre para possíveis transtornos específicos, desde causas relacionadas com a imaturidade, falta de habilidades sociais, problemas psicológicos e emocionais, justificando assim o porquê dela não aprender. Ou, então referem-se a problemas do foro familiar, falta de participação da família com a escola, carências diversas, incapacidades ou hiperatividade, falta de assiduidade e de interesse pelos conteúdos, tendência à indisciplina, desrespeito e agressividade. Percebemos, pois que as dificuldades de aprendizagem implicam problemas emocionais, associando-se às vivências de situações de insucesso escolar ou fraco rendimento escolar e, por consequência problemas no aprender (Veiga-Branco, 2004).

Quando as dificuldades de aprendizagem não são bem trabalhadas na escola/sala de aula ou então ignoradas, podem agravar-se com o decorrer do tempo, acabando por se intensificar e causar desinteresse e distúrbios nesses alunos, incluindo problemas do âmbito comunicacional. É fundamental que a escola, professores e pais/encarregados de educação estejam atentos às dificuldades de aprendizagem dos alunos e, em especial, à sua vertente afetivo-emocional (Bisquerra, 2003). Cabe aos serviços especializados de apoio educativo na escola (Agrupamento de Escolas) garantirem condições que assegurem o apoio educativo a esses alunos, conjugando a sua atividade com as estruturas de orientação educativa, ações psicopedagógicas, educacionais e de orientação escolar, numa dinâmica interdisciplinar em cooperação escola-família (Zurita, 2011).

Assim, o processo de orientação escolar constitui uma forma de intervenção, tal como os apoios tutoriais, pois constitui uma fase explorativa, explicativa e potenciadora do processo didático dos alunos com dificuldades de aprendizagem, em conexão com o papel da família (orientação familiar) e, sempre na dimensão pessoal e social (Alegre, 2011). O professor no seu processo de intervenção deve estar atento ao: 'quê' e como' aprende os alunos (processo de avaliação contínua e situacional), podendo ir alterando as técnicas e hábitos de aprendizagem dos alunos e turma na sala de aula; conhecer o nível de interiorização dos valores e conteúdos dos alunos por áreas curriculares, conectando essa apreensão e aquisição com processos de motivação e atitudes positivas; ajustar a metodologia de ensino utilizada aos estilos cognitivos dos alunos, diversificando métodos (resolução de problemas, trabalho de projeto, método de descoberta e pesquisa; compreender a etiologia individual de cada alunos nas questões pessoais, escolares e sociais (Mérchan y González-Hermosell, 2012).

Todos os processos de intervenção escolar dos professores com a ajuda e apoio de outros técnicos devem assentar em apoios educativos e orientação, promovendo também os pais/família para esse acompanhamento de intervenção.

Por conseguinte, os alunos quando apresentam dificuldades de aprendizagem e não tem apoio, nem um tratamento tutorial ou de orientação escolar, podem desenvolver frustrações, desinteresses pela escola e estudo, baixa autoestima e, ainda problemas de relacionamento pessoal e social, bem como distúrbios de humor, ansiedade. O professor deve procurar saber quais são os problemas específicos que o aluno tem para depois poder dar resposta às suas necessidades reais educativas com estratégias diversificadas de ensino (Valgôde, 2014). Desde logo é fundamental que o professor procure perceber quais são os pontos menos fortes dos alunos para os explorar e conseguir resultados mais positivos para além de criar um bom ambiente educativo. Deve estar precavido quando a criança desiste das tarefas ou atividades propostas ou não se empenha no estudo, já que é normal o aluno manifestar inquietismo, ansiedade e desmotivação, acabando por perturbar toda a turma. Ora este âmbito de transtorno comportamental nesses alunos, segundo Adrián, Fernández & Gómez-Rubio (2002), está relacionado com as dificuldades de aprendizagem, que se manifestam a partir dos conflitos entre o aluno e o outro, tanto fora ou dentro da escola.

Esses alunos têm uma menor facilidade de fazer amigos. As dificuldades emocionais e comportamentais exercem uma forte influência nas realizações escolares e estas afetam os sentimentos e os comportamentos dos alunos (Ângelo, 2007).

Em geral, a sociedade, pais/família e a escola/professores têm pouca compreensão e tolerância para com esses alunos, já que habitualmente eles estão rotulados de baixa inteligência ou como sendo preguiçosas e ansiosos. segundo Adrián, Fernández & Gómez-Rubio (2002) identifica quatro problemas associados às dificuldades de aprendizagem e que são interiorizadas pelas crianças-alunos e adolescentes:

(a)-**Sistema de crenças e percepção do controle pessoal.** Na escola, a criança recebe as avaliações dos professores, as opiniões dos colegas e as repreensões dos pais sobre as suas habilidades e sucessos escolares, e com base nestas constrói a sua visão. Algumas tarefas fracassadas pelas crianças com dificuldades de aprendizagem, estas sentem-se culpadas pelas suas falhas, atribuindo-as à sua incompetência, enquanto os êxitos são atribuídos à facilidade da tarefa, à sorte ou a outros fatores externos. Isto relaciona-se com o conceito de *locus* de controlo: *locus* de controlo interno indicador de que a criança atribui a culpa do seu insucesso escolar a si própria; *locus* de controlo externo em que a criança atribui as causas do seu insucesso aos outros, à escola, ao professor, ou até mesmo à própria sociedade. Ora as crianças com um *locus* de controlo interno, apresentam sentimentos de vergonha, insegurança em si mesmas, baixa autoestima, enquanto as com *locus* de controlo externo experimentam sentimentos de raiva, distanciamento das tarefas académicas, expressando hostilidade em relação aos outros, frustração e agressividade, segundo (Alegre, 2011).

(b)-**Ansiedade.** Os níveis de ansiedade nas crianças com dificuldades de aprendizagem são elevados devido a situações relacionadas com a escola, algumas crianças chegam a rejeitar a escola, por considerarem ameaçadora. Algumas delas podem desenvolver a fobia escolar.

(c)-**Autoconceito.** As crianças-alunos com dificuldades de aprendizagem apresentam, em geral, um baixo autoconceito escolar de si mesmo em comparação com as crianças com bom desempenho escolar.

(d)-**Depressão/Suicídio.** Alguns estudos científicos demonstram que as crianças com dificuldades escolares apresentam problemas de ordem emocional e comportamental (Alves, 2014). Essas crianças mostram frequentemente terem dificuldades intra e interpessoais como solidão e depressão. Em alguns estudos aponta-se o risco de desenvolvimento de uma patologia depressiva, que pode estar associada ou não ao suicídio em crianças com dificuldades de aprendizagem. Se estas crianças não forem apoiadas adequadamente poderão não ultrapassar as suas dificuldades, mas se tiverem algum apoio e uma boa intervenção podem apresentar bons progressos.

Por outro lado, a avaliação da competência social e habilidades sociais apresenta resultados controvertidos devido em parte à utilização de vários indicadores, da tipologia dos informantes (narrações) e dos conceitos orientadores (Bisquerra, 2009). É de esperar que a escola invista na criação de condições favoráveis ao

desenvolvimento socioemocional ou habilidades emocionais nos alunos em idade de escolarização, seja através de programas ou projetos, seja através de atividades não curriculares, tornando-se importantes potencializar no contexto educativo a aprendizagem das emoções e do desenvolvimento da inteligência emocional. Qualquer investimento escolar, em termos de intervenção de ação, programas ou atividades de desenvolvimento das habilidades sociais e emocionais envolve avaliações (prévias e posteriores) que permitem aferir a eficácia e os componentes críticos dessas intervenções, que devem destacar a competência social com os seus indicadores (questões conceituais e metodológicas) (Haager & Vaughn, 1995).

De facto, será importante que as habilidades sociais sejam desenvolvidas na escola, sabendo diferenciar este conceito de outros, como por exemplo: o desempenho social (emissão de um comportamento ou sequência de comportamentos de uma situação social entendendo por habilidades sociais); e competência social (sentido avaliativo que implica efeitos do desempenho das habilidades nas situações vividas pelo sujeito). Ora as habilidades sociais são a existência de tipos de comportamentos sociais no repertório do indivíduo, o qual deve sabê-lo lidar com as exigências das situações interpessoais que se lhe apresenta (Del Prette & Del Prette, 2001). Na verdade, a competência social, tratando-se de uma inferência, reflete os desempenhos sociais e as dimensões normativas e valores culturais do sujeito, sendo mais precisa quando sabemos dos objetivos e intenções dos envolvidos. A forma descritiva das habilidades sociais implica os comportamentos observáveis, os eventos e processos mais encobertos (cognições, percepções, expectativas, estilos de atribuição, etc., exigindo uma contextualização cultural, a qual inclui situações sociais, interlocutores, valores, normas e práticas sociais (Del Prette & Del Prette, 2001). Podemos, assim, afirmar que há vários indicadores de habilidades sociais.

Na verdade, o desenvolvimento socioemocional e as habilidades sociais são aspetos de correlação com a saúde mental, psicológica e emocional das crianças e jovens com o rendimento escolar, exercício da cidadania e sucesso pessoal. Já dissemos que não muitos estudos neste âmbito de autoavaliação das crianças-alunos sobre as competências e habilidades sociais são, essencialmente, permeados com propriedades psicométricas, com indicadores de frequência e dificuldades de desempenho social, seja através de inventários ou de testes. Por exemplo, em relação à avaliação dos aspetos emocionais das crianças-alunos há muitos tipos de provas, sendo as mais utilizadas as projetivas. São provas que permitem uma recolha de informação bastante rica, mas a fiabilidade das conclusões depende muito da experiência e conhecimentos de quem as analisa (Bisquerra, 2003). Habitualmente servem mais para caracterizar aspetos da personalidade do que para afirmar sobre a existência de patologias. As informações retiradas são, portanto, qualitativas (Mérchan y González-Hermosell, 2012).

Outra forma de avaliar aspetos emocionais é pela entrevista clínica. Todos estes instrumentos de provas projetivas referidos verificam um maior grau nesta técnica de entrevista e narrações. Contudo, os questionários resolvem estes problemas, mas

levantam outros. Em termos de medida não existem muitos para a infância em idade escolar, porque são instrumentos difíceis de aplicar a essas crianças, já que não dominam bem a linguagem e estão dependentes da interpretação que elas fazem às questões apresentadas. Ou seja, são, por exemplo, medidas como as seguintes (Ângelo, 2007; Mércan y González-Hermosell, 2012; Veiga-Branco, 2004): a medida de desempenho 'Escala de Níveis de Consciência Emocional -LEAS; as medidas de autorrelato da Escala Toronto de Alexitimia - TAS-20; a Escala de Traço do Meta-Humor -TMMS; o Inventário Schutte de Auto-Relato -SSRI; o Inventário de Competência Emocional -ECI; a Escala Multifatorial de Inteligência Emocional -MEIS; adaptação da Escala de Inteligência Emocional de Wong e Law (WLEIS) e análise da sua estrutura fatorial e fiabilidade à população portuguesa (Rodrigues; Rebelo; Coelho, 2018); etc.

CAPÍTULO II: METODOLOGIA EMPÍRICA E O DESIGN

O nosso Trabalho de Projeto insere-se na investigação qualitativa no âmbito do paradigma interpretativo, sendo um estudo de caso porque se situa num Agrupamento de Escolas (Ensino Básico) e, ainda utilizamos a investigação-ação como base de intervenção (programa aplicado aos sujeitos em estudo), com o intuito de mudar atitudes nos alunos da educação básica perante as emoções e as habilidades sociais e emocionais a desenvolver.

Sabemos que numa investigação o problema constitui a posição de partida do investigador (Flick, 2005, p. 2). Ressaltamos que ao longo do processo de investigação, o investigador está sujeito as influências do meio que o rodeia, seja o meio social, económico e cultural, podendo ser verificadas muitas implicações nessa escolha, nomeadamente a relevância, oportunidade e o comportamento. Ora bem a metodologia de investigação assenta num paradigma, que é uma perspetiva teórica partilhada e reconhecida pela comunidade científica de uma determinada área científica ou disciplina e que orienta a pesquisa, já que identifica os fatores relevantes a estudar, formulando problemas, selecionando métodos e técnicas de investigação necessários, a fim de procurar soluções. Distinguem-se três paradigmas: o interpretativo, o positivista ou empírico e o sócio-crítico. De facto, os paradigmas ajudam a perceber a natureza da realidade investigada (dimensão ontológico), os modelos de interação entre o investigador e o(s) sujeito(s) de estudo (dimensão epistemológico), as formas como se realiza a aproximação à realidade (dimensão metodológico e técnico) e os valores que influenciam os problemas (dimensão axiológica). Neste sentido, podemos inferir que os resultados de uma investigação serão diferentes em função do paradigma de investigação escolhido. Ora bem, a nossa investigação assenta no paradigma interpretativo, já que abre uma linha metodológica que não está sujeita às noções científicas da explicação, previsão e controlo do paradigma positivista (Coutinho, 2005). Ou seja, permite compreender e interpretar a realidade na sua dinâmica e diversidade, dando significado às ações humanas e práticas sociais.

Aquele paradigma interpretativo, também designado por qualitativo, caracteriza-se, em termos gerais, pela busca de interconexões dos elementos influenciadores, pela comunicação aberta entre o investigador e o sujeito investigado, e pela descrição e compreensão das diferenças entre indivíduos e situações: "(...) o paradigma interpretativo, denominado frequentemente paradigma qualitativo, hermenêutico, fenomenológico, antropológico ou etnográfico, (...) insere-se numa corrente interpretativa cujo interesse se centra primordialmente no estudo dos significados das (inter) ações humanas e da vida social" (Morgado, 2012, p. 41). De acordo com Coutinho (2005), o paradigma interpretativo abre uma linha metodológica que não está sujeita às noções científicas da explicação, previsão e controlo do paradigma positivista pela compreensão, significado e ação. Este paradigma permite investigar atitudes e comportamentos, objetivando a sua compreensão e interpretação, confiando

na ação transformadora do conhecimento. Simultaneamente admite que a realidade não é uma entidade fixa, pois existe num determinado contexto onde muitas manifestações e construções são possíveis. Utilizamos, pois a metodologia qualitativa pelo facto de proporcionar um leque abrangente de informações, isto é, focalização em questões problemáticas, acontecimentos, situações específicas com um determinado público-alvo que são alunos no processo de escolaridade obrigatória. Estudo exploratório, descritivo, comparativo, transversal inserido no paradigma interpretativo de metodologia qualitativa. Bogdan e Biklen (1994) consideram a investigação qualitativa como o meio natural, que surge como uma fonte direta dos dados, constituindo o investigador o instrumento principal. Trata-se de um tipo de investigação descritiva, onde o investigador se interessa mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados, com tendência em analisar os dados de forma indutiva e o significado surge como algo importante na investigação. A investigação qualitativa baseia-se na compreensão do fenómeno a partir do ponto de vista daqueles que atuam e as suas conclusões não são generalizáveis.

Quando nos referimos à investigação qualitativa referimo-nos a várias estratégias metodológicas de investigação que partilham características em comum: observação em ambientes naturais (neste nosso caso o contexto escolar – sala de aula), o que é tipicamente não intervencionista; ênfase à interpretação, seja nas questões ‘emic’ (participantes) como das questões éticas como nas questões éticas; ênfase à descrição contextualizada de pessoas (alunos, acontecimentos); validação da informação através da triangulação (Bogdan & Biklen, 1994). Por exemplo, Flick (2005, p. 13) esclarece bem que “(...) a investigação qualitativa está vocacionada para análise de casos concretos, nas suas particularidades de tempo e de espaço, partindo das manifestações e atividades das pessoas nos seus contextos próprios”. Na verdade, a investigação qualitativa é uma investigação que utiliza vários métodos (multi metodologias), utiliza uma abordagem interpretativa e naturalista em relação ao objeto em estudo. Ou seja, o objetivo da investigação qualitativa é compreender o comportamento e experiência humana, compreender o processo mediante o qual as pessoas constroem significados explicando o que consiste em esses mesmos significados (Tukman, 2012). Deste modo, a metodologia qualitativa pressupõe adotar uma posição relativista e inspira-se numa epistemologia subjetiva que valoriza o papel do investigador/construtor do conhecimento. Há, pois nesta metodologia uma pretensão de substituir as noções de explicação, previsão e controlo do paradigma quantitativa pelas compreensões, significação e ação em que se penetra no mundo pessoal dos sujeitos.

A investigação qualitativa, de acordo Coutinho (2005), desenvolve a metodologia indutiva, isto é, o movimento de inteligência parte de particular para o geral, do processo de investigação segundo a qual os dados são recolhidos. Existe algumas críticas relativamente à investigação qualitativa, umas delas diz respeito aos seus resultados que só são compreensíveis, se forem intercalados com citações elucidativas, sendo assim, retirados das entrevistas, das respostas ou protocolos de observação, notas de campo, etc. Bühler – Niaderberger (1985), citado por Flick (2005, p. 223)

“sustenta criticamente que a credibilidade adquirida com isso não é suficiente, especialmente quando o investigador o utiliza como instrumento único para documentar as afirmações”. Na obstante, a metodologia qualitativa adequa-se a uma investigação que tem como premissa analisar e interpretar aspetos mais profundos dos sujeitos em estudo, descrevendo a complexidade do seu comportamento e, ainda, fornecendo análises mais detalhadas sobre as investigações, atitudes e tendências de comportamento (Coutinho, 2008).

1.-MODALIDADE DE ESTUDO DE CASO E INVESTIGAÇÃO-AÇÃO

Uma das modalidades de investigação, dentro da metodologia qualitativa é de estudo de caso que, segundo Yin (1994, p. 13), define-o com base nas características do fenómeno em estudo e com base num conjunto de características associadas ao processo de recolha de dados e às estratégias de análise dos mesmos: “O estudo de caso tem vindo a sofrer uma valorização crescente no âmbito da investigação social”, pois “(...) permite compreender naquela [situação] o particular na sua complexidade (...)”. Igualmente o estudo de caso pode ser particularmente adequado para pesquisadores individuais, pois fornece uma oportunidade para estudar em certa profundidade um determinado aspeto de um problema. Compreendemos, assim que o estudo de caso tem como pretensão o identificar as características ou os processos interativos (neste caso dos alunos do 4º ano do ensino básico) no intuito de demonstrar como estes são afetados pela implementação do programa de intervenção sobre as emoções e habilidades sociais. Estes processos podem permanecer ocultos numa pesquisa, mas não deixam de ser essenciais no que diz respeito ao sucesso ou fracasso da própria intervenção.

Na verdade, Yin (1994, p. 23-25) alude que o estudo de caso como trabalho de investigação que apresenta três propósitos diferente: tipo exploratório, que tem como finalidade obter informações do respetivo objeto de interesse principalmente em “(...) situações nas quais a intervenção que está a ser avaliada não apresenta um conjunto simples e claro de resultados” e precisamente responde à questão “o que”; tipo descritivo, que tem como pretensão “(...) descrever uma intervenção e o contexto na vida real em que ela ocorre” e responde às questões “quem”, “onde” e “quanto (s)”; tipo causal ou exploratório onde o que mais preocupa é “explicar os veículos casuais em intervenções da vida real que são complexas demais para as estratégias experimentais ou aquelas utilizadas em levantamentos”, cujo escopo é problematizar o objeto, construir ou desenvolver nova teoria ou confrontá-la com teoria já existente e precisamente responde as questões “como” e “por que”.

Por outro lado, Stake (1999) refere que o estudo de caso pode ser compreendido em três tipos: estudo de caso intrínseco que pretende descrever uma situação particular e complexa de interesse para o investigador que compreender melhor e aprender sobre o caso específico; estudo de caso instrumental que tem como pretensão a compreensão de uma outra situação, ou seja, o investigador ao longo do seu estudo

vai compreender uma situação mediante o estudo de um caso particular; estudo de caso coletivo que é um estudo intensivo de vários casos. Neste tipo de estudo de caso o investigador utiliza vários casos para, através da sua comparação, obter um conhecimento mais adequado e profundo sobre uma situação real ou um determinado fenómeno. Nesta perspetiva de Stake (1999) o foco do estudo de caso pode ser intrínseco (quando se toma o 'caso' na sua singularidade) ou instrumental (encarando-se o 'caso' como ilustração).

A respeito de estudo de caso considera-se um termo “guarda-chuva” para uma família de métodos de pesquisa, cuja principal preocupação é a interação entre fatores e eventos e, por isso, ser considerado um método específico de pesquisa de campo. Sendo os objetivos desta investigação o autoconhecimento das emoções por parte dos alunos do ensino básico e o desenvolvimento de competências de inteligência emocional, tivemos a intenção de contribuir para a melhoria das habilidades sociais e emocionais. Ora o estudo de caso confere ao investigador a possibilidade de se concentrar num caso específico ou situação e de identificar, ou tentar identificar, os diversos processos interativos educacionais à volta da educação emocional em contexto escolar. Neste contexto, na nossa investigação o estudo de caso ajusta-se ao da perspetiva de Yin (1994) de ser situacional e considerando o Agrupamento de Escolas – Escola de Ensino Básico (e as turmas) como 'caso', com base nas características do fenómeno em estudo (habilidades sociais e emocionais) e com base num conjunto de características associadas ao processo de recolha de dados e às estratégias de análise dos mesmos.

Ao nível intervenção (escolar) com os alunos de duas turmas do 4.º ano do ensino básico recorreremos à investigação-ação, ainda que sem cumprir todas as suas características (Coutinho, 2008). As definições de investigação-ação são inúmeras, traduzindo influências, conceções e metodologias diversas (Coutinho, 2008). Esta diversidade é como um conjunto de metodologias de investigação que têm como base a ação e a investigação (ou compreensão), simultaneamente, recorre a um processo cíclico que varia entre ação e a reflexão crítica do investigador (Máximo-Esteves, 2008). McKernan (1998), citado por Máximo-Esteves (2008, p. 20) define aquela metodologia de uma forma clara e sintética: “(...) investigação-ação um processo reflexivo que caracteriza uma investigação numa determinada área problemática cuja prática se deseja aperfeiçoar ou aumentar a sua compreensão pessoal”. De facto, a investigação-ação pretende em contexto escolar: melhorar e/ou transformar a prática educativa e, simultaneamente procura a compreensão dessa prática; Associa 'investigação'-'ação'-'formação', facilitando ao investigador aproximar-se da realidade educativa, articulando mudança e conhecimento; o investigador é o protagonista da investigação.

Natércio Afonso (2005, p. 75) apresenta cinco características da investigação-ação identificadas em *League of Schools Reaching Out*: é uma “investigação realizada por pessoas diretamente envolvidas na situação social que é objeto da pesquisa (...); é que “o ponto de partida da pesquisa é constituído por questões práticas do trabalho

quotidiano (...); de fato, “a opção por esta abordagem implica o respeito e a adequação aos valores e às condições de trabalho na organização (...); existe um “ecletismo metodológico no que respeita às técnicas de recolha e tratamento dos dados, pois o que é relevante é que sejam compatíveis com os recursos disponíveis, e que não perturbem as práticas da organização”; esta investigação-ação “implica perseverança num esforço contínuo para ligar, relacionar e confrontar ação e reflexão”, ou seja, a “reflexão abre novas opções para a ação, e a ação permite reexaminar a reflexão que a orientou”. Ora estes foram os nossos propósitos ao optar pela investigação-ação em relação à aplicação e avaliação do Programa de Intervenção com as respetivas sessões relativamente à educação das emoções com os alunos do ensino básico.

Na verdade, a investigação-ação (Martins, 2010) reveste-se de diversas características, tendo um carácter participativo (envolvimento ativo da comunidade ou atores do processo de investigação) e colaborativo, já que os sujeitos protagonistas, práticos e investigadores trabalham em conjunto, na concretização de um projeto ou programa de intervenção. É situacional e prático ao visar o diagnóstico e a solução de um problema num contexto específico ou promover mudanças (sociais, educativas), em que o investigador se envolve ativamente. É, igualmente cíclica (espiral), envolvendo um conjunto de ciclos/etapas implementadas e avaliadas (reflexão na ação) como introdução ao ciclo seguinte (Coutinho, 2008). E, por último é, ainda auto-avaliativa porque as modificações vão sendo avaliadas e refletidas, com vista a produzir novos conhecimentos e a alterar a prática. A investigação-ação constitui uma estratégia de investigação, que não deve ser confundida com qualquer método/técnica de recolha ou análise de dados. Por isso, tem um leque de fases (Martins, 2010), tais como: planeamento estratégico na base dos objetivos propostos; avaliação e autoavaliação; reflexão crítica sobre o processo e os resultados obtidos, com a tomada de decisão para o próximo ciclo de investigação-ação, ou seja, revisão do plano, seguido de ação, observação e reflexão.

Por conseguinte, o nosso estudo, inserido no âmbito da metodologia qualitativa, sendo, por um lado, um estudo de casos ao ser utilizada como amostra aos alunos de duas turmas do ensino básico, em termos situacionais (sala de aula) e, simultaneamente contexto de intervenção e, por isso é na terminologia de Yin (1994) um estudo de caso múltiplo com a intenção exploratória de descrever, analisar e interpretar as informações dos alunos sobre as emoções e habilidades sociais. Igualmente é, ao nível da intervenção, uma investigação-ação, não só na pretensão do investigador desejar mudar os alunos para um (auto)conhecimento das emoções, benefícios do desenvolvimento das habilidades sociais e emocionais e levar os alunos a saberem controlar e gerir os seus estados emocionais. Ora ao utilizar essa metodologia o investigador é um protagonista determinante que reflete sobre as ações empreendidas no contexto situacional (sala de aula). Trata-se, pois de uma intervenção na prática profissional com a intenção de proporcionar uma melhoria ou resolução de um problema real. Daí que a investigação-ação seja um processo reflexivo que interliga

a investigação e a ação sendo uma metodologia que pretende descrever, questionar, explicar e interpretar acontecimentos, numa sequência reflexiva na ação e sobre a ação.

2.-PERGUNTAS DE INVESTIGAÇÃO

Já dissemos anteriormente que o problema do nosso Trabalho de Projeto Final, em termos de intervenção escolar, é o seguinte: “Desenvolver as habilidades sociais e emocionais nas crianças/alunos do 4.º ano do ensino básico do Agrupamento de Escolas ‘Bordado de Castelo Branco’, através de um Programa de Intervenção de educação para as emoções, de modo a melhorar o seu rendimento escolar, relações e resolução de conflitos no ambiente educativo.

Neste sentido, este propósito tem subjacente o autoconhecimento das emoções em cada aluno e das dos seus pares, o saber controlar e gerir as emoções em situações escolares e de relações, especialmente nas de conflitos e, por consequência, o seu impacto no desenvolvimento de habilidades socio-emocionais favorecedoras de ajudarem a diminuir as dificuldades de aprendizagem (Haager & Vaughn, 1995). Esta promoção de atitudes e habilidades (sociais, emocionais e para a vida) são importantes para desenvolver a inteligência emocional e, conseqüentemente a autoestima, a aquisição de estratégias uteis para o desempenho escolar, de comunicação (interpessoal), o poder de iniciativa com visão positiva (pensamento positivo), capacidade de resolver problemas e gerar motivações para o aprender (Bisquerra, 2003; Hohmann & Weikart, 2009). Ora, educar para as emoções proporciona, por um lado, o enriquecimento mutuo nos alunos, o seu intercâmbio cultural e desempenho na escola e, por outro lado esse desenvolvimento integral na base da expressão de sentimentos e emoções potencializa a empatia, as relações (interpessoais), a aquisição de valores morais e para a cidadania, ou seja, o seu bem-estar (Bisquerra, 2009).

Sabemos que os mundos das emoções fazem parte da condição humana, tendo sempre suscitado curiosidade em todos os que ambicionam ter um conhecimento melhor sobre si mesmos e também naqueles que querem conhecer os outros (Bisquerra, 2003). Por outro lado, as crianças com dificuldades de aprendizagem constituem uma realidade nas nossas escolas e são uma preocupação, não somente para pais, educadores e demais intervenientes na ação educativa, mas também para a sociedade, de um modo geral. Quem, diariamente lida com crianças e adolescentes com dificuldades de aprendizagem questiona-se sobre se as causas das dificuldades de aprendizagem evidenciados serão de caráter cognitivo. As dúvidas surgidas e as perguntas de investigação formuladas levam-nos, necessariamente, a indagar sobre a inteligência humana, que deixou de ser focada, apenas, nas capacidades cognitivas e nos seus usos (Goleman, 1996), tendo passado a compreender a inteligência emocional e em particular a capacidade para reconhecer, expressar e gerir emoções.

Estabelecemos as seguintes perguntas de investigação relacionada com a intervenção com as crianças do 4.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico do Agrupamento de Escolas designado por 'Bordado Castelo Branco':

Pe1 -Conhecer a importância das emoções no ensino-aprendizagem dos alunos do 4.º ano do 1.º ciclo do Ensino Básico e o impacto no seu rendimento escolar.

Com a aplicação do Programa de Educação Emocional (PEE) levamos os alunos a autoconhecerem as suas emoções e a dos seus pares, associado à análise de conteúdo das entrevistas aos professores, aos registos de observação participante e notas de campo.

Pe2 -Compreender como os alunos do 4.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico identificam, controlam e gerem/lidam com as suas emoções no contexto escolar.

Através do PEE e da observação participante e notas de registo de campo podemos compreender como os alunos lidam com as suas emoções e com a dos outros seus pares.

Pe3 -Compreender dificuldades de aprendizagem nos alunos das duas turmas do 4.º ano 1.º Ciclo do Ensino Básico pertencentes ao Agrupamento de escolas 'Bordado de Castelo Branco' e a sua articulação com o seu estado emocional.

Recorremos à observação documental, com análise de conteúdo ao dossiê de turma, às entrevistas aos professores, à observação participante durante a aplicação do PEE e às notas de registo de campo durante o PEE

Pe4 -Perceber como os professores titulares de turma educam para as emoções os alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico daquele Agrupamento, de modo a melhorar a sua aprendizagem, a relação pedagógica e clima de aula.

A partir da análise às entrevistas aos professores podemos verificar esta pergunta do nosso estudo, assim como aos registos/anotações de notas de campo.

Pe5 -Analisar os resultados do Programa de Educação Emocional (PEE) para o desenvolvimento de habilidades emocionais e sociais nos alunos de duas turmas do 4.º ano do 1.º do Ensino Básico daquele Agrupamento de Escola.

Após a aplicação do PEE e da análise às respetivas atividades e resultados obtidos, efetuámos a triangulação dos dados e de teoria fundamentada, intentando justificar o desenvolvimento das habilidades sociais e emocionais dos alunos das duas turmas do ensino básico, durante a execução do programa de intervenção.

3.-OS SUJEITOS EM ESTUDO: O SEU CONTEXTO E CARATERIZAÇÃO

A população é entendida como a totalidade dos elementos constitutivos do conjunto. Frequentemente, o universo revela-se demasiado vasto, pelo que se torna

impossível investigá-lo, o que leva a recorrer à técnica da amostragem. Assim, uma vez escolhida a população alvo (alunos em escolaridade obrigatória no 1.º Ciclo do Ensino Básico num Agrupamento de Escolas em Castelo Branco), sobre a qual incidiu o trabalho de campo, torna-se assim importante extrair, do todo que constitui a população, uma amostra que seja representativa dessa mesma população. A amostra deste estudo será uma amostra por conveniência (não aleatória), com as características da população a estudar, efetuada a todos os que cumpriram os critérios de inclusão previamente definidos.

Este estudo teve como sujeitos uma amostra N=33 alunos do 4.º ano de duas escolas de ensino básico (designadas por Fonte de Água N1=11 alunos; e Santos N2=22) do Agrupamento de Escolas na cidade de Castelo Branco, havendo nela 5 alunos com Necessidades Educativas Especiais que realizaram as atividades do programa. A amostra de estudo contém 14 alunos do sexo masculino e 19 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 10 e os 11 anos de idade.

O Agrupamento de Escolas, designado por nós 'Bordados de Castelo Branco' (designação por nós atribuída), situa-se em meio urbano, constituído pela Escola-Sede (1.º, 2.º e 3.º ciclos) com salas de aula e de apoio a alunos provenientes do meio rural, escolas básicas do 1.º ciclo e, ainda por jardins-de-infância na cidade e em povoações rurais limítrofes. Deste modo o referido Agrupamento de Escolas abrange o espaço urbano e o rural da região S-SW da cidade e do concelho de Castelo Branco, bem como algumas freguesias. As diferentes unidades que compõem o Agrupamento de Escolas Afonso de Paiva apresentam, após as obras de requalificação operadas a partir de 2008/2009, condições físicas adequadas, oferecendo um conjunto de instalações e equipamentos com qualidade, onde o conforto, a adequação dos espaços, a tecnologia e a estética se associam, constituindo-se como uma mais-valia no processo educativo. Excetuam-se as unidades das áreas rurais onde a perspetiva de deslocação para a escola-sede ou para outras escolas do Agrupamento, apresentando-se como um dado incontornável, desaconselham qualquer tipo de investimento em obras de requalificação. A pretensão do Agrupamento é o de ser uma instituição prestadora de serviços educativos, dentro do quadro legal e normativo a que está sujeita, implementando medidas e soluções adaptadas à comunidade que serve, propondo-se responder às suas necessidades e expectativas e dando oportunidades a todos.

É nessa intenção de mudança que este Agrupamento é capaz de receber todos os públicos e de se organizar para nele cada um encontrar uma resposta adequada e uma oportunidade. Um agrupamento capaz de detetar as diferenças potenciadoras de uma comunidade escolar mais rica, que assente a sua riqueza na diversidade. Assim a sua missão é concertar princípios e anseios, de identificar áreas de intervenção prioritária e de definir linhas de orientação estratégica: integrar realidades distintas, tendo em conta a heterogeneidade dos alunos e dos agregados familiares, garantindo igualdade de oportunidades para todos; 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; tendo como valores, os

valores subjacentes ao seu projeto educativo, partilhados pela comunidade escolar, os mesmos orientem todas as ações escolares. De facto, o Projeto Educativo do Agrupamento pretende preparar cidadãos dotados de valores estruturantes para a nossa sociedade (qualidade, integração e cidadania) e das necessárias competências que conduzam ao seu desenvolvimento integral.

A ESCOLA BÁSICA 'FONTE DE ÁGUA'

A primeira escola básica selecionada para o nosso estudo foi a 'Fonte de Água' (designação feita por nós) localiza-se na periferia da cidade (suburbana), é um edifício do tipo Plano Centenário com quatro salas de aula, funcionando em regime normal. Dispõe ainda de duas salas para reuniões. Tem ainda um ginásio e refeitório. No exterior existe um pátio coberto onde se encontram as instalações sanitárias e uma despensa. Existe ainda um pátio descoberto. As condições oferecidas pelo edifício tanto no interior, como no exterior, são boas. O edifício foi construído em 1968 em substituição da escola antiga. Fica situada num dos extremos da localidade, de Castelo Branco. Esta escola é muito problemática devido a ter alunos de etnia cigana e com elevado insucesso escolar e abandono precoce, havendo muitos pais que não aparecem nas reuniões para receberem as notas dos filhos, ou seja, não aparecem para saber se os filhos têm aproveitamento escolar ou não. O professor regular da turma do 4º ano estava de atestado, então os alunos foram um pouco prejudicados tendo ao longo do ano letivo 3 a 4 professores de substituição, havendo dificuldades de aprendizagem em muitos alunos. O último professor, coincidente com a execução do Programa de Intervenção, era jovem o que era bom para os alunos, conseguindo cativá-los e fazer que estivessem mais concentrados nas aulas.

A ESCOLA BÁSICA 'SANTOS'

A outra escola básica escolhida foi a 'Santos' (designação feita por nós), situa-se no centro da cidade, zona urbana, funciona, desde o ano escolar 2001/2002, num edifício de dois pisos. Exteriormente oferece um espaço coberto, o que permite a sua utilização mesmo em dias de chuva. As sete salas de aula de que a escola dispõe, situam-se no rés-do-chão, funcionando ainda numa outra sala, o Centro de Apoio à Aprendizagem (CAA). Neste piso existe ainda o refeitório com cozinha anexa e uma despensa para produtos alimentares, uma sala para as assistentes operacionais, dois espaços de arrecadação de materiais diversos, dois espaços destinados à arrumação de material didático, audiovisual e de desgaste, uma sala de professores, um gabinete para a coordenação da escola, um espaço para a reprografia, um ginásio para a prática da aula de educação física e de psicomotricidade, duas casas de banho para adultos, casas de banho para crianças e um pequeno espaço para acondicionamento dos materiais de limpeza. Nesta escola há uma maior participação dos pais, já que a maioria participa nas reuniões e em atividades escolares e, por isso, são mais comunicativos com os professores. Nesta escola os alunos da turma do 4.º ano tinham dois professores, já que a professora estava a entrar na reforma e tinha um dia de descanso (sexta-feira) que era lecionado por um outro professor, mais jovem, que sabia cativar os alunos nas suas aulas. Os

professores mostraram-se sempre acessíveis, nos dias em que tínhamos as atividades do programa de intervenção.

4.-AS TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

Ao nível da investigação utilizámos várias técnicas ou métodos de recolha de dados determinantes para o nosso estudo sobre as emoções e as habilidades sociais e emocionais dos alunos em estudo do ensino básico tendo recorrido a algumas de âmbito qualitativo e outras de âmbito quantitativo, por exemplo: aplicação do teste sociométrico nos momentos Pré e Pós aplicação do Programa de Intervenção (PIIE) sobre as emoções e, ainda o Teste de Habilidades emocionais para conhecer as suas próprias habilidades sociais e emocionais; entrevista semiestruturada aos professores; método da observação (documental, participante e de campo no decorrer do programa de intervenção); e registos em notas de campo, resultante do diálogo com os alunos aquando das sessões, registando a perspetiva dos participantes, quer após a leitura do conto e da sua dramatização, quer após as atividades, numa espécie de *'focus group'* com a turma (no final do programa de intervenção) e, ainda, a análise às fichas de (auto)avaliação individual realizadas pelos alunos no final de cada sessão, com valorização do tema emocional tratado.

4.1. Técnicas de recolha de dados de âmbito qualitativo

Em seguida discriminamos as diferentes técnicas de recolha e/ou instrumentos de medida utilizados ao longo do nosso estudo de Trabalho de Projeto Final, classificadas no âmbito qualitativo e de âmbito quantitativo.

4.1.1. Observação documental

A maioria dos Trabalhos de Projeto e/ou investigações no âmbito das ciências sociais e/ou ciências da educação exigem o uso da análise documental, a partir de ficheiros e registos educacionais, que são uma fonte de dados extremamente importante, pois, na perspetiva de Bell, (1997) constitui um método de pesquisa central, ou mesmo exclusivo, de um projeto/investigação e, neste caso, a parte documental impressa ou digital foram alvo de análise de conteúdo por nós. Convém referir que os dados documentais foram consultados no site do Agrupamento de Escolas 'Bordado de Castelo Branco' e, ainda o dossiê de Turma cedido pelos professores titulares de turma e, ainda outras informações recolhidas (notas) relativamente aos alunos do 4.º ano do ensino básico, em estudo. A abordagem da técnica de análise documental (assim como nas entrevistas), inserem-se na metodologia qualitativa, tendo nós pesquisado e analisado (análise de conteúdo), por exemplo: legislação e/ou normativos jurídicos (Lei de Bases do Ensino, Orientações Curriculares para o Ensino Básico); o Projeto Educativo do Agrupamento de Escola 'Bordado de Castelo Branco' e respetivas atividades e/ou eventos envolvendo os parceiros socioeducativos; Regulamento interno e outra documentação do Agrupamento (projetos,

programas,) existente no seu site; dossiê de turmas (Escola Fonte de Água e Santos do 4.º ano do ensino básico) e outras informações relativas às turmas e/ou aos alunos em estudo nas duas escolas básicas (processos de avaliação do rendimento/desempenho escolar e comportamental).

No referente à legislação e/ou normativos jurídicos demos uma atenção especial:

*-Lei de Bases do Sistema Educativo - Lei n.º 46/86 (Diário da República n.º 237/1986, Série I de 1986-10-14), com as respetivas alterações introduzidas posteriormente pela Lei n.º 115/1997, de 19 de setembro e Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto. Nestas legislações analisámos principalmente as disposições relativas ao ensino básico, especialmente os seus objetivos (art.º 7º) que pretende uma formação geral nos alunos, proporcionadora da descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, da sua capacidade de raciocínio, memória e espírito crítico, criatividade, de sentido moral e sensibilidade estética, numa promoção e realização individual em harmonia com os valores sociais e cívicos, ou seja a articulação entre o 'saber' (teoria) e o saber fazer (aplicação á prática), a cultura escolar com o conhecimento vulgar. Ou seja, pretende este normativo o desenvolvimento físico e motor, valorizar as atividades, de modo a sensibilizar para as diversas formas de expressão e estímulo das aptidões. Ora este propósito é conseguido pela aquisição e desenvolvimento de métodos e técnicas/estratégias de trabalho individual e em grupo e experiências (sócio-afetivas e cívicas), propostos pelos professores de modo a valorizar a dimensão humana do trabalho, uma consciência aberta à realidade concreta, numa perspetiva humanista, solidária e cooperante. Neste sentido, enquadrámos os propósitos da educação para as emoções e/ou desenvolvimento das habilidades sociais e emocionais, que são fulcrais neste quadro formativo dos alunos do ensino básico, não só na promoção do seu sucesso escolar e educativo e na aquisição de valores para a cidadania e, ainda, em proporcionar a aquisição de atitudes responsáveis, em que o (au)conhecimento das emoções, o saber controlá-las e geri-las facilitam o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais úteis a essa vida comunitária desejada e democraticamente participativa.

*-Dec. Lei do Currículo Ensino Básico e Secundário (Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho) que menciona os princípios orientadores da conceção, operacionalização e avaliação das aprendizagens dos alunos, garantindo que todos eles adquiram os conhecimentos e desenvolvam as capacidades e atitudes que possam favorecer as competências/habilidades previstas, entre elas as sociais e emocionais.

*-Decreto – Lei da Inclusão (Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho), o qual indica os princípios e normas que garantem a inclusão, num processo de resposta à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos, incrementando a participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa.

4.1.2. Observação natural de campo e participante

De acordo com Oliveira (2005, p. 31), a observação “é a base da investigação científica, permitindo o registo dos fenómenos da realidade, para se planearem e sistematizarem os dados que serão recolhidos”. É possível proceder à observação de forma direta ou a indireta. Segundo Máximo-Esteves (2008, p. 87), “a observação permite o conhecimento direto dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto”. Na observação direta: o “investigador procede diretamente: à recolha de informações sem se dirigir aos sujeitos interessados” e por consequência “dirige-se ao sujeito para obter a informação procurada” (Quivy e Campenhoudt, 1992, p. 165-166). A observação pode ainda ser participante, não participante ou participada. Na observação participante, o investigador comunica como os sujeitos, envolvendo-se completamente na vida deles (Bogdan & Biklen, 1994). Na observação não participante, o investigador apenas observa o exterior, assumindo uma atitude passiva ao não comunicar. Na observação participada a observação é transformada em entrevista-ação, com o investigador a observar os sujeitos e de seguida a questioná-los sobre as suas atitudes (Vilelas, 2009).

Já Tuckman (2012) refere-se à observação em educação como forma de examinar o ambiente através de um esquema geral para nos orientar, em que o produto dessa observação é registado em notas de campo. De facto, a observação é a melhor técnica de recolha de dados dos alunos em sala de aula. Este tipo de observação constitui um método de avaliação mais direto e menos inferencial: trata-se de observar os comportamentos tal como eles ocorrem habitualmente na sala de aula. Utilizamos no nosso estudo observação naturalista e observação participante ao longo da aplicação do PIIIE. Registámos essa observação naturalista de forma descritiva dos alunos no seu quotidiano escolar e ao longo da aplicação do Programa de Intervenção.

Na verdade, a observação natural, livre ou espontânea comporta o objetivo de familiarizar-nos com uma situação, observar um fenómeno sob um máximo de aspetos de registo (Guerra, 2008). A sua função foi a de recolhermos informações sobre os alunos, objeto do nosso estudo e, esta recolha pressupôs uma atividade de codificação: a informação bruta selecionada registou-se em termos qualitativos. De facto, esta técnica de observação permitiu-nos obter dados e informações que, a partir deles, deram sentido ao nosso propósito e às perguntas de investigação formuladas e ainda, possibilitou aquisição de conhecimentos complementares (Lessard-Hérbert; Goyete & Boutin, 1994). Ou seja, a observação não consistiu em apenas ver ou ouvir, mas examinar os fatos/fenómenos que desejamos analisar, neste caso relativo às emoções, constituindo um elemento básico no estudo. As observações naturais e espontâneas foram efetuadas nos contactos informais nas Escolas Básicas do Agrupamento de Escolas, nas salas de aula do 4.º ano do ensino básico, durante a realização do estudo.

Enquanto à observação participante integrada no contexto escolar de sala de aula é considerada por Flick (2005, p. 142) como um processo em dois planos “*Primeiro, o investigador tem de se ir tornando um participante e de ir ganhando acesso às pessoas e*

ao terreno. Segundo, a observação também segue o processo de se tornar cada vez mais concreta e concentrada nos aspetos essenciais para a problemática da investigação.” No primeiro caso, os sujeitos em estudo (alunos), devido às etapas que a investigação-ação do programa de intervenção, incrementou o desenvolvendo da observação participante ao nível desses dois planos. No segundo caso, a investigadora, foi também no contexto da prática do PIIE, como projeto de investigação-ação, onde observou as atividades dos alunos (grupo/turma), as estratégias utilizadas, o tipo de mediação que realizámos e a adaptação que fizemos das metodologias aplicadas.

A observação participante exigiu o nosso envolvimento pessoal, como investigadora, observando a vida do grupo/turma, implicando uma reflexão da nossa parte, atendendo aos detalhes e às interações dos alunos. Implicou, igualmente explorar o ambiente e contexto educativo, descrever o grupo/turma e as suas atividades. Foi aplicada durante a implementação do PIIE. Ou seja, a observação participante definiu-se como uma técnica que observa as interações sociais/educativas intensas dos alunos, entre investigador e alunos em estudo, sendo um procedimento durante o qual os dados foram recolhidos com alguma sistematização em notas de campo (Lessard-Hérbert; Goyete & Boutin, 1994). Desta forma, a observação participante, muito usada na metodologia qualitativa, constituiu um instrumento de trabalho de campo, muito útil, que exigiu o envolvimento pessoal, observando o quotidiano escolar, com uma contínua reflexão. No presente estudo, a observação participante desenvolveu-se em duas vertentes. Por um lado, a observação participante de cada aluno (com dificuldades de aprendizagem em especial na turma da escola ‘Fonte de Água’) e do grupo/turma, registando notas de campo e, por outro lado, essa observação incidiu também aquando das visitas informais às escolas básicas das turmas do 4.º ano.

Por conseguinte, no nosso estudo a observação participante adotou a forma de redação de apontamentos ou notas de campo proveniente dos contatos (formais e informais), das atividades realizadas realização de cada sessão do PIIE. Registámos alguns pormenores, afirmações ou estados de ânimo dos alunos e reflexões nossas observadas no grupo/turma ao longo do nosso estudo. Assim, essas notas nasceram da interação com a realidade observada, constando de dois componentes: a descrição dos fatos, acontecimentos, do lugar/espço de realização das atividades (sala de aula) e do grupo/turma e ao nível individual; e a interpretação dada por nós a esses acontecimentos, impressões, reflexões e reações dos alunos. Tratou-se de um duplo aspeto de representação objetiva e de compreensão subjetiva (Martins, 1996).

4.1.3. Entrevista semiestruturada

A entrevista é um ato de conversação intencional e orientado, que implicou uma relação pessoal com os dois entrevistados (professores regulares de turma), sabendo que desempenham um papel importante na educação dos alunos do 4.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico e, simultaneamente permitiu-nos interagir com eles em muitos

momentos da implementação do PIIIE. Em termos de técnica de recolha de dados a entrevista é um processo de interação social entre duas pessoas na qual uma delas tem o objetivo de obter informação por parte do entrevistado, visando obter informações ou dados objetivos e subjetivos, que no dizer de Ketele e Roegiers (1999, p. 22):

“A entrevista é um método de recolha de informações que consiste em conversas orais, individuais ou de grupos, com várias pessoas selecionadas cuidadosamente, a fim de obter informação sobre fatos ou representações, cujo grau de pertinência, validade e fiabilidade é analisado na perspetiva dos objetivos da recolha de informações”

Esta técnica permitiu a oportunidade de promover a educação para as emoções no contexto escolar, de forma mais ou menos aprofundada, em pouco tempo. Na qualidade de entrevistador conseguimos explorar determinadas ideias sobre as emoções, habilidades sociais e inteligência emocional, abordando motivos emocionais e sentimentos, coisa que outras técnicas não o podem fazer. A forma como determinada resposta foi dada (o tom de voz, o silêncio, a expressão facial, a hesitação, as reações indevidas, etc.) transmitiu informações formais e informais (estas em registo de notas de campo), que uma resposta escrita nunca revelaria. Daí que a entrevista implique a definição prévia de objetivos a colocar aos entrevistados sobre a temática. Na investigação qualitativa, as entrevistas podem ser utilizadas de duas formas, ou seja, podem constituir a estratégia dominante para a recolha de dados ou podem ser utilizadas em conjunto com a observação participante, análise de documentos e outras técnicas. Em todas estas situações recolhe-se dados descritivos na linguagem do próprio sujeito entrevistado, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como ele interpreta aqueles aspetos afetivos-emocionais, habilidades sociais no desenvolvimento escolar dos alunos.

Deste modo, privilegiámos a entrevista semiestruturada como base de recolha de informação, por se tratar de uma conversação efetuada face a face, de maneira metódica, que proporciona verbalmente a informação necessária. Entre as principais vantagens das entrevistas semiestruturadas, contam-se as seguintes (Flick, 2005; Ketele e Roegiers, 1999): a possibilidade de acesso a uma grande riqueza informativa (contextualizada e através das palavras dos atores e das suas perspetivas; a possibilidade do/a investigador/a esclarecer alguns aspetos no seguimento da entrevista, o que a entrevista mais estruturada ou questionário não permitem; é causadora, na fase inicial de qualquer estudo, de pontos de vista, orientações e hipóteses para o aprofundamento da investigação, a definição de novas estratégias e a seleção de outros instrumentos.

De facto, a entrevista semiestruturada “(...) visa levar o interlocutor a exprimir a sua vivência ou a percepção que tem do problema que interessa ao investigador” (Quivy & Champenhoudt, 1992, p. 80), por isso fizemos uma série de perguntas sobre as emoções na educação escolar, o conhecimento dos estados emocionais dos alunos, as habilidades sociais e emocionais geradas no processo educativo e na relação pedagógica entre os alunos e entre estes e o/a professor/a e, ainda na convivência e no

ambiente educativo propicio a uma efetiva aprendizagem dos alunos, no espaço de sala de aula. Obtivemos informações descritivas, ou seja, na linguagem da própria dos entrevistados tornou-se possível a previsão das ideias que manifestaram sobre a temática em estudo no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Na verdade, a entrevista semiestruturada, composta por 7 perguntas, foi a que melhor se relacionava com o nosso tipo de estudo, pois esta técnica permitiu adequar-se aos entrevistados, ou seja, incluir ou aprofundar as questões do guião prévio, de modo a que este fosse explorado e abordado de forma flexível.

As entrevistas foram realizadas aos professores regulares de turma do 4.º ano do ensino básico das Escolas Básica 'Fonte Água' e 'Santos'. O guião prévio da entrevista semiestruturada foi validado por juízes especialistas (professores de investigação – orientador). Dessa apreciação resultou a elaboração do formato daquele guião orientador, composto por 7 perguntas com as respetivas semânticas significativas. Segundo Quivy & Campenhoudt (1992), apesar do guião elaborado pelo entrevistador, este tipo de entrevista permite dar alguma liberdade de inclusão e aprofundamento ao entrevistado, de modo a desenvolver as respostas, segundo a direção que considere adequada, explorando, de uma forma flexível e aprofundada, os aspetos que considere mais relevantes. Neste sentido intentámos compreender se os aspetos emocionais e as habilidades sociais contribuem para uma boa relação pedagógica e se tem influência na aprendizagem ou não (clima educativo de aula). O seu registo foi feito com recurso a um gravador áudio, com o consentimento prévio do entrevistado, o que facilitou muito a etapa posterior referente à transcrição da mesma, mantendo especial cuidado na preservação da fiabilidade das respostas dadas. Numa fase posterior, procedeu-se à validação da transcrição junto do entrevistado e respetiva análise de conteúdo da entrevista, a qual constitui uma técnica de análise que avalia de forma sistemática um corpo de texto (ou material), desvendando por categorização e/ou quantificando a ocorrência de palavras/frases/temas considerados fundamentais (Bardin, 2004).

O período em que decorreu a realização formal das entrevistas semiestruturadas (formalidade na combinação do dia e hora com as entrevistadas) foi em finais de maio de 2019, tendo havido muitos contatos prévios e informais (entrevistas) com os professores entrevistados, cujos indícios foram registados em notas de campo.

4.1.4. Notas de campo

Os registos em notas de Campo ajudam/auxiliam o investigador a que este tenha dados ou informações mais detalhados e específicos de um momento que ele achou importante e em que teve oportunidade para fazer o respetivo registo escrito do mesmo. Estas notas servem também para o investigador refletir sobre o que aconteceu e no nosso caso em observações informais e naturalistas com os sujeitos de estudo, anotações no decorrer das entrevistas (formais e em contactos informais) e durante a aplicação do PIIE. Trata-se de ferramenta importante, quer na observação participante evidenciando a documentação escrita produzida por parte do observador (Bogdan &

Biklen, 1994), quer nas entrevistas semiestruturadas e na intervenção. Há autores que consideram que os dados recolhidos na observação participante se constituem em notas de campo (Bogdan & Biklen, 1994) ou diários de pesquisa.

Neste sentido, recorrendo a Flick (2005, p. 172), estas anotações incluídas no diário de bordo do investigador são “*registos da perspectiva do sujeito que podem ser confrontados com as notas do investigador*”. Toda a observação participante foi acompanhada pela redação de notas de campo, uma vez que estes instrumentos de recolha de dados se encontram intimamente ligados. Por sua vez, Coutinho (2008) referem que as notas de campo, também muito utilizadas em investigações qualitativas, se aplicam nos casos em que o professor pretende estudar as práticas educativas no seu contexto sociocultural, sendo caracterizadas pela sua flexibilidade e abertura ao imprevisto. Contudo, seguimos mais a perspectiva de Máximo-Esteves (2008, p. 88) sobre a utilidade das notas de campo, pois estas incluem:

“(...) registos detalhados, descritivos e focalizados no contexto das pessoas (retratos), as suas ações e interações (trocas, conversas), efetuados sistematicamente, respeitando a linguagem dos participantes nesse contexto (...) material reflexivo, isto é, notas interpretativas, interrogações, sentimentos, ideias, impressões que emergem no decorrer da observação ou após as suas primeiras leituras”.

Por conseguinte, registámos anotações mais focalizados na realização das atividades dos alunos no Programa de Intervenção (PIIE), ou seja, destacámos os pontos mais específicos que observámos, registando o que de mais fundamental ocorreu nas sessões do PIIE e, por consequência fazendo anotações diversas. Preocupámo-nos, assim, em observar os alunos (em especial com dificuldades de aprendizagem) e a turma à medida que efetuávamos as atividades do PIIE, na mediação e na participação no desenvolvimento dessas atividades de intervenção em cada uma das sessões. Posteriormente na fase de tratamento de dados (triangulação) cruzámos os registos das entrevistas, com as notas de campo sobre as atividades do programa, o que foi sem dúvida, uma mais-valia para a nossa investigação. Como investigador as observações feitas implicaram algumas reflexões geradoras de rigor e validade do estudo em causa e, por isso o recurso às notas de campo foram fundamentais.

4.1.5. ‘Focus Group (turmas do 4.º ano do ensino básico)

Sabemos que os grupos focais constituem uma técnica de recolha de dados proveniente das interações grupais, neste caso referimo-nos à turma, propondo tópicos (tema especial) sugerido pelo investigador. Como técnica, apresenta uma posição intermediária entre a observação participante e as entrevistas semiestruturada ou entrevista em profundidade e, por isso, caracteriza-se como um recurso do investigador para compreender o processo de construção das perceções, atitudes e representações sociais que no caso específico do estudo refere-se ao tema das emoções, das habilidades sociais e emocionais e da inteligência emocional, desencadeado como tópicos nas turmas do 4.º ano do ensino básico.

A noção de grupos focais está apoiada no desenvolvimento das entrevistas grupais, mas a diferença recai no papel do investigador/ entrevistador e no tipo de abordagem (Galego & Gomes, 2005). Assim, o entrevistador grupal exerce um papel mais diretivo junto do grupo/turma, mas também de moderador do grupo/turma, assumindo neste caso uma posição de facilitador do processo de discussão, dando ênfase aos processos psicossociais que emergem do diálogo dos alunos, ou seja, no jogo de interinfluências da formação de opiniões sobre o tema tratado (Morgan, 1996).

O *focus group*, também designado como grupo de discussão, é uma técnica que visa a recolha de dados, podendo ser utilizada em diferentes momentos de uma investigação, no nosso caso no final da aplicação do PIIE. Morgan (1996), define *focus group* como uma técnica de recolha de dados, resultante da interação do grupo/turma sobre tópicos apresentados. Tal definição de Morgan (2010) integra três aspetos essenciais: o *focus group* são um método de investigação orientado à recolha de dados; possibilita a interação na discussão do grupo/turma sendo útil como fonte dos dados; e, além disso, representa um papel ativo do investigador na dinamização da discussão do grupo para efeitos de recolha dos dados. Ou seja, a focalização da discussão sobre o tema do nosso estudo, contribuiu para a compreensão desses tópicos temáticos relevantes na educação e formação dos sujeitos em estudo: as emoções, as habilidades sociais e emocionais.

Na verdade, os *focus group* quando combinados com outros métodos, podem ocorrer em diferentes fases da investigação, designadamente (Morgan, 1996), na fase inicial (gerar questões para um questionário); fase intermédia (ajudar a interpretar os resultados obtidos); fase final (discutir com os participantes os resultados obtidos, discussão essa que poderá conduzir a novos *insights*).

Entre o leque de possíveis usos do *focus group*, podemos citar os mais comuns (Galego & Gomes, 2005): obtenção de informação sobre um tópico de interesse; gerar hipóteses de investigação; estimular novas ideias e conceitos; diagnosticar os potenciais problemas com um novo programa/projeto; gerar impressões sobre programas ou projetos de intervenção; compreender como os participantes abordam pelo diálogo um fenómeno de interesse; interpretação de resultados quantitativos obtidos; etc. Morgan (2010) refere que, comparativamente com outros métodos, o *focus group* permite a exploração do que as pessoas têm para dizer, mas também providenciar *insights* sobre comportamentos complexos e motivações.

O nosso interesse por esta técnica deveu-se ao facto de enquanto investigadora, procurámos dar contributos neste domínio das emoções e inteligência emocional ao nível da intervenção (Galego & Gomes, 2005) e, assim, intentámos fazer uma sistematização da metodologia do *focus group*, inserida no âmbito do PIIE. Ou seja, utilizámos esta técnica no final da aplicação do programa de Intervenção com a turma de estudo em cada escola básica.

A definição desta técnica de recolha de dados (Morgan, 1996) bem como as suas principais aplicações, potencialidades e limitações foram aspetos que tivemos em

conta. No nosso caso como investigadora/entrevistadora quisemos ouvir a opinião de cada um dos alunos (em especial os que tinham dificuldades de aprendizagem), comparando as suas respostas com os colegas do grupo/turma. Sendo assim, o nível de análise foi esses alunos no grupo, mas a unidade de análise do grupo focal, no entanto, foi sempre o próprio grupo/turma (Galego & Gomes, 2005). Por vezes, algumas opiniões esboçadas, não foram compartilhadas por todos, para efeito de análise e interpretação dos resultados, mas considerou-se como do grupo/turma. Ora metodologicamente utilizámos o ‘focus group’ no final da aplicação do PIIE, ao nível do grupo/turma, seguindo a Morgan (1996, 2010), ao estabelecer o planeamento da técnica (objetivos coincidentes com os do PIIE); na preparação junto dos alunos essa forma ‘entrevista em grupo’ e condições (registámos em notas de campo já que não foi possível gravar em áudio-vídeo); na forma de moderação no decorrer da aplicação da técnica; registo de notas com codificação e análise de categorias reflexivas sobre os tópicos propostos, bem como outros que emergiram durante a discussão do grupo/turma; seleção e extratos de texto retirados das notas e submetidas à interpretação na fase da triangulação dos dados.

4.1.6. PIIE- Programa de Intervenção em Inteligência Emocional

Aplicámos o Programa de Intervenção de Inteligência Emocional às crianças-alunos de duas turmas do 4.º ano do 1.º Ciclo de Educação Básica do Agrupamento de Escolas ‘Bordado de Castelo Branco’, em contexto de sala de aula, de modo a que essas crianças no seu processo de escolaridade possam ter um autoconhecimento das suas emoções e das emoções dos outros seus pares, o controlo dessa dimensão emocional em diversas situações (escolares), a promoção de habilidades sociais e emocionais na relação pedagógica e em situação de ensino-aprendizagem. Dito Programa PIIE faz parte dos instrumentos e da estrutura do Projeto Internacional ‘Programa de Inteligência Emocional para alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico na região de Castelo Branco (2011-2017)’, 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 sessões das 20 que constava aquele Programa internacional referido. Programámos 15 sessões, devidamente estruturadas com os seus objetivos, estratégias, recursos (estampas/imagens e textos), atividades operacionais e processos de (auto)avaliação (Anexo 5). Contudo, devido a diversos impedimentos, a começar pela calendarização escolar, substituições de professores na Escola Básica Fonte Água fomos impedido de realizar todo o PIIE tendo de o reduzir a 7 sessões em cada uma das duas turmas do 4.º ano do ensino básico, que coincidiam com as primeiras sessões referidas inicialmente no PIIE (Anexo 5).

Elencamos alguns estudos nesta área psicopedagógica, que refletem as contribuições da relação entre professor-aluno no processo de aprendizagem escolar,

na área das emoções. Durante a escolarização pressupõe-se que a criança tem várias interações, nas quais a afetividade está sempre presente. Assim, a escola deve proporcionar um espaço de reflexões sobre a vida do aluno como um todo, contribuindo para o desenvolvimento de uma inteligência emocional, de uma consciência crítica e transformadora, na qual esse processo não se dissocia da afetividade. Sendo que o professor é fundamental para a aprendizagem dos alunos, ele converte a afetividade num dos elementos influentes desse processo. A compreensão da função que as emoções cumprem um papel importante na aprendizagem é bastante importante, pois se o professor der atenção aos aspetos emocionais do aluno consegue que ele tenha melhor desempenho na sua aprendizagem. Ao tratarmos desta dimensão emocional, ao nível escolar, quisemos que os professores se preocupassem pelas habilidades emocionais e sociais, que educassem os alunos a evitar o surgimento de emoções menos positivas (ansiedade, temor, tensão, ira, stress, depressão, zanga, etc.), ensinando-lhes a ter pensamento emocional positivo, pois este é favorecedor da sua aprendizagem

4.2. Técnicas de recolha de dados de âmbito quantitativo

Antes da aplicação do Programa de Intervenção no âmbito da educação das emoções e desenvolvimento das habilidades sociais e emocionais dos alunos do 4.º ano do ensino básico aplicámos dois instrumentos de medida: Teste Sociométrico de Amizade; e o Teste de Habilidades Emocionais.

4.2.1. Teste Sociométrico de Amizade

O teste sociométrico pretendia saber das relações interpessoais dos alunos o 4ºa no do ensino básico dentro do Grupo/turma, em que cada aluno pontuava numa escala de 1 a 5 pontos (Escala de Likert) os seus respetivos companheiros constantes da lista da referida turma (Anexo 3). Trata-se de um teste que mede o grau (intensidade) de amizade que une um aluno com o(s) outros(s) seus pares. Neste sentido este instrumento mede essa 'amizade' dos alunos da turma (relação e coesão relacional) em dois momentos: nível inicial em Pré-Teste (aplicado em abril/2019, antes do PIIE) e em Pós-Teste, medindo o nível de amizade e relações sociais do grupo/turma após a aplicação do PIIE (aplicado em junho de 2019 após as 7 sessões realizadas do programa). A perceção sociométrica é uma estratégia possível de análise das relações nos grupos (neste caso ao nível do grupo/turma do 4.º ano do ensino básico) e da posição ocupada pelos sujeitos (alunos) no próprio grupo/turma. O objetivo principal da sociometria é o de analisar e determinar a posição social de um sujeito dentro de um grupo, a partir das escolhas e rejeições.

Efetivamente este teste permite a análise/caraterização dos grupos, pelos tipos de relações existentes. Quanto à sua estrutura os critérios ou situações iam de 1 a 5 pontos, em termos de Escala de Likert (Anexo 3): 'Muito meu amigo' (5 pontos); 'Meu

amigo' (4 pontos); 'É-me indiferente ser amigo' – 'nem gosto nem desgosto' (3 pontos); 'Não é meu amigo' (2 pontos; 'Não gosto nada dele' (1 ponto). Este instrumento de medida fornece uma ideia quase completa das relações interpessoais estabelecidas no determinado grupo/turma, permitindo constatar a rede de relações, bem como as dinâmicas de liderança, popularidade, rejeições, isolamento, indiferença, ou seja, o nível de integração de cada indivíduo no grupo. Trata-se, pois de um teste muito flexível, cujas características permitem a sua utilização numa grande variedade de contextos educativos abrangendo um vasto leque de níveis etários, como o dos alunos das turmas do 4.º ano do ensino básico, com idades compreendidas entre os 9 e 10 anos. Relativamente à utilidade prática do teste sociométrico, o principal objetivo educacional é a avaliação da estrutura social e afetiva da turma/grupo.

4.2.2. Teste de Habilidades Emocionais

O Teste de Habilidades Emocionais (THE) é uma prova de execução, elaborada a partir dos instrumentos 'TACE-Teste de Avaliação da Competência Emocional' ou THIEE -'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 (2011-2017)', (Protocolo entre o Instituto Politécnico de Castelo Branco e a Universidad de Extremadura/Facultad de Educación/Crespe/Centro de Investigación), em que os alunos da educação básica lhe são apresentadas 7 situações relacionadas com as habilidades emocionais valorizavam as suas pontuações (7 intervalos de Escala de Likert) num teste com 75 itens. Ora partindo daqueles testes indicados naquele Projeto Internacional utilizámos 7 Situações de análise pelos alunos (correspondentes a acontecimentos/situações com imagem – texto e depois perguntas), que integravam 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).

A perceção das referidas situações dadas por escrito (em imagem e texto) (Anexo 4) aos alunos referiam-se às seguintes situações: Situação 1 –4 perguntas; Situação 2 com 9 perguntas; Situação 3 com 4 perguntas; Situação 4 – com 12 perguntas; Situação 5 com 10 perguntas; Situação 6 com 7 perguntas; Situação 7 com 3 perguntas.

Efetivamente este Teste –THE avalia, no nosso caso de forma qualitativa de análise ao conteúdo às respostas dadas pelos alunos do 4.º ano do ensino básico, perante cada uma das 7 situações dadas referentes ao seu quotidiano, expressando para cada aluno o desenvolvimento das quatro habilidades emocionais indicadas anteriormente.

Cada dimensão tinha como propósitos o seguinte (objetivos):

*-‘Perceção emocional’: indicar as emoções próprias do aluno e discriminar as manifestações geradas pela Situação – imagem-texto; identificar pela forma gestual as emoções nos outros colegas, podendo expressar pelo desenhos, posição espacial da situação; expressar as emoções e as necessidades associadas às mesmas.

*-‘Facilitação emocional’: Utilizar a informação emocional da ‘Situação – imagem – texto’; considerar os diferentes pontos de vista em função da emoção/emoções experimentadas pela referida situação entre emoções e diferentes situações (experimentadas ou não pelos alunos); referir se os estados emocionais favorecem condutas/comportamentos específicos.

*-‘Compreensão emocional’: compreender as relações entre as emoções e as diferentes situações apresentadas pela ‘Situação – imagem –Texto’; compreender as emoções complexas e/ou sentimentos simultâneos positivos e negativos (alegria, tristeza) gerados no facto retratado na ‘Situação – imagem –Texto’ e compreender essas transições de um estado emocional para outro; indicar as distintas emoções e reconhecer a relação entre ‘imagem-palavra e significado’.

*-‘Regulação emocional’: refletir sobre as próprias emoções e a dos outros e reconhecer a sua influência; controlar as próprias emoções (menos positivas) e a dos outros nas relações interpessoais; refletir sobre as própria emoções e a dos outros e destacar a sua utilidade na convivência social.

Por conseguinte, este teste insere-se dentro dos instrumentos de execução com uma estrutura e características que levam o aluno a identificar e distinguir as competências emocionais e que são importantes no rendimento escolar e no ambiente familiar e convivência educativa. A investigadora foi valorizando em notas de campo oriundas da observação participante e do *focus group* as respostas dos alunos relacionadas com a competência emocional que cada um possui. O Programa – PIIIE com as 7 sessões das 15 previstas inicialmente iria desenvolver essas competências emocionais e sociais e, conseqüentemente a sua inteligência emocional. ´

5. PROCEDIMENTOS ÉTICO E LEGAIS

Quando se faz um trabalho de Projeto ou de investigação, os investigadores devem respeitar os princípios éticos, isto porque os participantes não devem ser prejudicados. Esta ideia relaciona-se com o princípio da não maleficência. A sua participação deve ser voluntária e consciente, facto baseado no princípio da autonomia. 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 carácter 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.

No nosso estudo foram tomadas todas as medidas éticas e legais que exige um estudo desta natureza, em termos educacionais. Antes de realizarmos o estudo tivemos contactos informais com os responsáveis do Agrupamento de Escolas 'Bordado de Castelo Branco' e das respetivas Escolas Básicas ('Fonte de Água' e 'Santos'), no quadro do Protocolo entre IPCB e os Agrupamentos da região e do Distrito de Castelo Branco. Assim ao abrigo desse protocolo institucional informámos oficialmente o responsável do referido Agrupamento de Escolas para nos autorizar a realização do estudo e reunimos (diversas vezes) com a coordenadora do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Posteriormente, formalizámos o pedido oficial de autorização ao diretor para a realização do estudo na instituição (nas duas escolas básicas), tendo tido apreciação favorável dos seus órgãos diretivos.

Mais tarde, foram explicados os objetivos do estudo à coordenadora do Ensino Básico do Agrupamento e professores das turmas do 4.º ano em estudo, a sua metodologia e as finalidades do estudo e da estrutura do Programa de Intervenção - PIIÉ, registando a autorização e livre consentimento dos professores regulares das duas turmas do 4.º ano do ensino básico (entrevistas), seguindo-se os contactos informais e a aplicação das técnicas e metodologias inseridas no 'Design'. Deslocámo-nos várias vezes às turmas e escolas básicas em estudo para efetuarmos a aplicação dos instrumentos de recolha de dados, entrevistas semiestruturadas e a aplicação do Programa de Intervenção, garantindo sempre a confidencialidade, privacidade e anonimato dos dados.

Na verdade, a nossa investigação cumpriu todos os referidos procedimentos éticos. Antes de iniciar o trabalho de campo solicitámos as devidas autorizações solicitando ao professor da turma que desse conhecimento aos pais/encarregados de educação dos alunos. Quer no protocolo legal de formalização com a Escola (responsável pelo Agrupamento), foi garantido aqueles princípios éticos dos dados. A intervenção foi planeada em função da disponibilidade manifestada pelos professores das turmas, tendo em conta as exigências das planificações semanais e dos conteúdos do programa (articulação com os planos de aula estabelecidos). Queremos mencionar o empenho e disponibilidade da responsável da coordenação do 1.º Ciclo do Ensino Básico com quem reunimos algumas vezes, dando-lhe conta do estudo, servindo de ponte com os professores, em especial com os das turmas em estudo.

CAPÍTULO III- ANÁLISE E TRATAMENTOS DE DADOS

Em seguida explicaremos a análise e tratamento dos dados e informações oriundas dos diversos instrumentos de medida aplicados (Testes), a análise de conteúdo às entrevistas e das observações participantes através das notas de campo e, ainda, a análise interpretativa das 7 sessões do PIIE e posterior triangulação dos dados e verificação das perguntas de investigação.

1.-ANÁLISE AOS DADOS DO TESTE SOCIOMÉTRICO DE AMIZADE

O teste sociométrico de Amizade foi aplicado no início do programa PIIE (Pré-Teste) e no final (pós-teste) da turma do 4.º ano da Escola Básica 'Fonte Santa' que pertence a uma escola situada na zona suburbana da cidade de Castelo Branco, cujos alunos são provenientes de famílias com dificuldades socioeconómicas e níveis culturais baixos, profissões pouco qualificáveis, algumas delas desestruturadas ou monoparentais e com empregabilidade em empregos que impedem um adequado apoio na relação 'família-escola' e daí não manterem contactos com o professor regular de turma. Trata-se de uma escola que teve durante o ano letivo 2018-19 três professores já que o titular da turma pediu vários períodos de baixa ao longo do ano e os substitutos foram professores mais jovens que criaram um ambiente educativo na sala de aula com mais empatia na relação pedagógica.

Por outro lado, a turma apresentou muitos conflitos durante o ano letivo, com bastante indisciplina, incumprimentos (execução dos trabalhos escolares e das normas disciplinares de sala de aula), falta de respeito com colegas, problemas na relação pedagógica, para além de haver muitos alunos com dificuldades de aprendizagem (aquisição de conhecimentos – conteúdos), que se isolam em si e estabelecem poucas relações com os seus pares, associado com algum défice afetivo-emocional. Há, pois muitos alunos com falta de atenção e concentração nas atividades e trabalhos escolares, assim como alguns alunos com hiperatividade e desmotivados pelo estudo

Verificámos, pois, que não houve diferenças entre o Pré e o Pós-Teste. Se compararmos as pontuações, no Quadro 3, naqueles momentos Pré e Pós vemos que houve um ligeiro aumento de pontuações correspondente a um incremento de relações de amizade. Mas em termos gerais as relações de amizade nesta turma orientam-se à estabilidade com que são criadas no início do ano letivo pelos alunos e bem expressas na escolha dos colegas, aquando das atividades curriculares e extracurriculares. Essas diferenças ligeiras observadas deveram-se à implementação das 7 sessões do PIIE, que, sendo insuficiente para incrementar essas habilidades sociais possibilitaram esse incremento. Devemos mencionar que esta turma do 4.º ano tem vários programas de atividades extracurriculares, alguns deles orientados ao insucesso escolar com apoio de professores em algum dia da semana.

Quadro 3- Pontuações Teste Sociométrico de Amizade -EFA

Escola Básica 'Fonte Água'		
Alunos (lista dos alunos Turma do 4.º ano)	Pontuações obtidas	
	1º Teste (abril/19)	2º Teste (junho/19)
1	39	40
2	42	43
3	42	44
4	41	43
5	18	19
6	39	41
7	42	44
8	38	40
9	36	38
10	34	36
11	41	44

Podemos entender que há sempre alunos que se dão melhor com alguns deles e menos com outros da turma sendo o caso do 'Diogo' de etnia cigana que estabelece muito poucas relações de amizade, pois mantém os amigos. Pudemos observar e justificar com as pontuações do Teste sociométrico que há alguns que conseguem ser amigo de todos os colegas, e outros que tem os seus preferidos desde o início do ano. O aluno 5 (Diogo' de etnia cigana), com muitas dificuldades de aprendizagem e integração no Grupo/turma foi o que obteve menos pontos, já que há um receio dos colegas em estabelecer amizade com ele. Seria desejável que na escola, e propriamente na sala de aula todos desenvolvessem mais relações sociais, pois seria uma mais-valia para o ambiente e clima educativo da aula, assim como aumentar a interajuda uns aos outros e superar as dificuldades juntos.

O aluno 1 e 8 tem dificuldades de aprendizagem e pelo que verifiquei há muitas crianças postas de lado e gozadas devido a ter dificuldades durante os exercícios realizados em aula e em casa. Muitas vezes as crianças até tem medo de falar na sala de aula por terem a sensação de que vão dizer errado. Para muitas crianças todos tem de saber tudo ou quase tudo porque se não souberem vão ser postos de lados porque são "burros", e podemos ver que na maioria das escolas os que tiram as melhores notas nos testes são os mais conhecidos na escola, são os "fixes".

Os alunos 6, 9 e 10, são alunos pacatos que não dão muito na vista na sala de aula e tem um grupo restrito de amigos tendo a sua pontuação evoluindo pouco do primeiro teste para o segundo porque não se dão muito a conhecer, são alunos tímidos incapazes de chegarem à frente para conhecer ou fazer novos amigos.

Em relação aos resultados do Teste sociométrico de Amizade na Escola Básica 'Santos' (Quadro 4), situada na zona urbana da cidade de Castelo Branco, cujos alunos são provenientes de várias famílias ditas normais, com ou sem dificuldades

socioeconómicas, níveis culturais baixos ou altos, profissões pouco qualificáveis, profissões qualificáveis e várias etnias. Esta é uma escola onde os pais são mais participativos e ativos, há um melhor relacionamento entre pais e professores. Estes alunos são mais participativos em atividades e dispostos ajudar os outros colegas.

Quadro 4- Pontuações Teste Sociométrico de Amizade ES

Escola Básica 'Santos'		
Alunos (lista dos alunos Turma do 4.º ano)	Pontuações obtidas	
	1º Teste (abril/19)	2º Teste (junho/19)
1	58	60
2	42	44
3	55	59
4	48	50
5	49	51
6	62	67
7	66	69
8	41	44
9	55	58
10	37	38
11	64	68
12	34	35
13	44	48
14	61	65
15	62	66
16	61	64
17	62	66
18	55	58
19	58	61
20	52	55

Como podemos ver no Quadro nº 4 as alunas 10 e 12 foram as que tiveram menos pontuação, isto verifica-se devido a aluna 10 ser de etnia cigana e a aluna 12 ter uma deficiência e NEE, esta aluna era gozada pelos alunos, todas as vezes que ia fazer a sessão notava e via como falavam mal desta menina, muitos ponham-na de parte e falavam mal do que a criança fazia. Os colegas não entendiam que teriam de deter outra forma de lidar com a colega. Magoava-me certas atitudes que eles tinham perante a colega. Nem todos somos iguais, e nestas idades é determinante haver uma explicação aos colegas para isto não acontecer, não a porem de lado e gozar com esta menina só por não conseguir aprender da mesma maneira e ter o atraso. Os alunos 2, 8 e 13, estes alunos têm das pontuações mais baixas e evoluíram pouco devido a serem muito pacatos na sala de aula e fora, tinham o seu grupo de amigos e eram com esses que

brincavam mais, o que torna a não haver uma abertura maior para terem amizades novas ou ter melhores relacionamentos com outras crianças visto que não dão muito a conhecer de si. Em relação aos alunos 4, 5 e 20 estes alunos têm pontuações razoáveis, eram alunos que se davam relativamente bem com a turma, acessíveis e que ajudavam os colegas em sala de aula. Este é aquele tipo de alunos que se dão minimamente com todos, prontos a ajudar e são capazes de se relacionar com todos sem intrigas, variam o seu leque de amizades, não tem um grupo fixo. Notámos que os que são melhores alunos têm mais amigos põe de parte os que tem dificuldades na aprendizagem e atualmente já não devia existir isso e sim ajudarem uns aos outros. Se o aluno com bom aproveitamento ajudar o de mau aproveitamento, o aluno pode conseguir ter mais aproveitamento e assim criar uma boa amizade entre eles e os dois ficam a ganhar com esta entreatajuda.

Por conseguinte, a nossa apreciação global aos resultados do Teste Sociométrico de Amizade aplicados nas duas turmas do 4.º ano das escolas básicas 'Fonte Água' e 'Santos' do Agrupamento de Escolas 'Bordado de Castelo Branco' verifica (Quadros nº 3 e 4) que as pontuações entre os dois momentos temporais de Pré e o Pós-Teste em cada uma das turmas não são significativos, já que a realização da prova estatística (Prova 'U' de Mann-Whitney e/ou a 'T' de Wilcoxon) deu que a série de dados um $p=0,581$ (não significativo), apesar de ter havido um ligeiro incremento de pontuações. Se efetuássemos. Isto deve-se a que as relações entre os alunos são feitas no início do ano letivo e/ou provém de anos anteriores, estando os grupos de amizade coesos nas escolhas e interações e, por isso o não haver mudanças significativas. Além disso, a aplicação deste instrumento de medida realizou-se num período temporal curto (abril e junho), o que implicou uma fraca ou não mudança nas relações de amizade entre os alunos das turmas do 4.º ano do ensino básico nas duas escolas básicas.

De facto, na análise ao Pré-Pré intra turmas do 4º ano ('Fonte Água' e 'Santos') essa análise dos aspetos atitudinais de amizade não produziu diferenças nas relações dos alunos dentro de cada uma da turma, apesar de ser mais significativo (coesão de amizades) na turma da escola básica 'Santos', em detrimento da turma 4º ano da escola básica 'Fonte Água' que são alunos com muitas dificuldades de aprendizagem, níveis emocionais descoordenados, sucesso escolar fraco a tender para insucesso em alguns casos (identificáveis no Quadro 3), para além do quase nulo contacto dos pais/família com a escola e professores. Na verdade, a turma da escola básica 'Fonte Água', ao ser uma turma de 11 alunos (grupo pequeno) as diferenças entre Pré e o Pós-teste são pouco significativas (nível significância $p<0,05$), daí serem parecidos os resultados das pontuações (pouco incremento nas pontuações) nesses dois momentos.

Comparando os Pré e os Pós-testes entre turmas do 4º ano ('Fonte Água' e 'Santos') há diferenças mais significativas entre essas turmas que resultam do fato de haver menos alunos com dificuldades de aprendizagem, mais apoio dos pais/família com os professores e escola na escola básica 'Santos', em contraposição com a escola 'Fonte Água' que tem alunos provenientes de famílias desestruturadas, monoparentais, com pouca responsabilidade parental e pouco apoio escolar aos filhos, para além, das

consecutivas substituições do professor regular de turma durante o ano letivo (3 substituições). Assim, enquanto na turma do 4.º ano da escola 'Santos' há maior apoio do professor aos alunos (estratégias de ensino e de abordagem aos conteúdos), que vão a ritmos de aprendizagem diferentes, na turma do 4.º ano da escola 'Fonte Água' os professores substitutos ao intentarem mudar de estratégias não têm tempo suficiente para o fazer e daí não produzir efeitos nos alunos, arrastando os que têm dificuldades de aprender para situações de insucesso ou sucesso fraco, com recurso a alguns apoios do Agrupamento de Escola.

Pudemos observar que a aplicação do programa PIIE, que mesmo reduzido na prática a 7 sessões das 15 previstas inicialmente gerou aquisição de competência emocionais nos alunos das turmas do 4.º ano daquelas escolas básicas, permitindo aos alunos melhorar as suas relações sociais, reduzir os conflitos de indisciplina e desrespeito para com os colegas (especialmente na turma do 4.º ano da 'Fonte Santa') e, ainda na comunicação entre os alunos na sala de aula. Sendo, assim, o PIIE fez gerar nos alunos o (auto)conhecimento pelas suas emoções e a dos outros colegas e pelas habilidades sociais e emocionais, mesmo com poucas sessões.

1.2.-Teste de habilidades emocionais

As análises e interpretações efetuadas a cada Situação (das 7 Situações referentes ao quotidiano dos alunos) do Teste de Habilidades Emocionais em contexto escolar (versão pertencente ao material -testes '*Programa de Inteligência Emocional para alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico na região de Castelo Branco -2011-2017*', Protocolo entre o IPCB e Univ. de Extremadura), foram provenientes das respostas que deram, das observações participantes através dos registos em notas de campo e, ainda, do '*focus group*' aplicado no final. Em seguida indicamos essas interpretações para cada Situação do Teste de Habilidades Emocionais.

- **Situação 1.** Na sala de aula, os alunos fizeram um exame de matemática. A professora tinha avisado aos alunos uns dias antes. Teresa tinha estudado muito e falhou no exame, como Ruben, que não estudou nada e Clara que estudou muito pouco. Francisca e Ricardo tiveram muito boa nota. Lê como se sente cada aluno e marca a resposta correta: na primeira questão **Como deve a Teresa expressar-se à professora que tinha ficado desiludida?** das cinco alíneas a maioria dos alunos de FA responderam a alínea b) (Teresa tinha vontade de gritar e ficar furiosa daquilo que fez mal) c) (Teresa queria chorar, pois sentia-se inútil, querendo dizer à professora tudo o que tinha estudado) enquanto na S a maioria respondeu a alínea e) (Como tinha de chorar e estava triste, a professora ao vê-la assim já sabia o que sentia e não precisava dizer nada), como podemos verificar nesta questão a resposta de cada turma é muito dispersa, o que nem todos pensamos na mesma maneira da professora agir. Na segunda questão: **Qual seria a emoção mais conveniente que deveria a Teresa sentir?** A maioria dos alunos (9) responderam a alínea a) (tristeza), enquanto os alunos da Escola Básica 'Santos' também responderam a

alínea a) a tristeza, é normal ficarmos tristes quando não temos a nota desejada num teste. Na terceira questão: **O que é a vergonha?** Cinco alunos responderam a alínea d) (É um sentimento produzido pelo medo de ficar em ridículo numa determinada situação) enquanto os outros alunos dividiram-se pelas alíneas a) e c) 2 respostas e b) e e) com uma resposta. Os alunos de Santos responderam na maioria a d). Verificamos que a maioria dos alunos das duas turmas são da mesma opinião no significado de vergonha. Na quarta questão: **Francisca teve 17 valores, o seu esforço foi compensado. Por isso, Francisca estava muito contente e orgulhosa de si mesma. O que é que achas que ela pensou e fez?** Sete dos alunos, a maioria respondeu a alínea a) (Pensou que fez muito bem o exame e nos exames seguintes iria estudar mais). Enquanto os alunos da escola 'Santos' tiveram a mesma a opinião respondendo à alínea a) também.

- **Situação 2.** Na aula de Ciências da Natureza, a professora mandou os alunos organizarem-se em grupos de 4 para fazerem um painel de parede (mural) que explicasse a função da nutrição; as partes do sistema digestivo; o processo da digestão; e a pirâmide alimentar. Na primeira questão **Marco pertence ao grupo de Maria, Filipe e José porque eles são os seus melhores amigos e vivem próximos uns dos outros. Pedro quer ficar connosco, mas ele não pode porque já somos quatro no grupo, e Pedro nunca faz os deveres de casa. O que é que Marco pode fazer para que Pedro não fique chateado?** Nesta questão a maioria respondeu a alínea a) (Digo-lhe que não pode fazer parte do grupo porque já somos quatro). Os alunos da Escola Básica 'Santos' a maioria respondeu a alínea a) também. É importante haver sempre concordância entre colegas para depois no fim não haver problemas entre alguns, em grupos de trabalho muitas vezes há discussões visto que há sempre pessoas que fazem mais que outras, é necessário dividir bem as tarefas para ninguém sair prejudicado. Na segunda questão: **Pedro, disse que não é mais amigo do Marco. Porque achas que Pedro disse isso?** A maioria dos alunos respondeu (porque ficou zangado por não estar no seu grupo), alínea b). Nesta questão os alunos de Santos também são da mesma opinião respondendo a maioria a alínea b). Na terceira questão: **Se Pedro se sente otimista que comportamento ele devia ter?** Nesta questão as respostas dividiram-se pelas alíneas a)5; c)1; d)2; e). Os alunos de Santos responderam mais a alínea a) e e), é importante não ficar zangado quando não podemos ficar num grupo de trabalho, é necessário assim encontrar outro grupo e ajudar estes nas tarefas a realizar. Na quarta questão: **Decides distribuir o trabalho e encontrar informações sobre o que colocar no painel de parede (mural). Maria e José procuram informações sobre a função nutricional e o resto faz o Filipe e o Marco. Estes ficam com raiva porque não concordam, porque uns fazem mais do que os outros. O que é que tu poderias fazer?** A maioria respondeu a alínea c) (Digo-lhes que não concordo e distribuímos de outra forma. Os alunos de Santos também concordam com esta alínea, é importante dividir o trabalho entre todos para que assim todos tenham tarefas a realizar no grupo. Na quinta questão: **Quando o grupo reuniu,**

Filipe explicou que não fez nada porque esteve doente. Filipe está triste, tu ficaste surpreendido, Maria ficou zangada e José sentiu medo. Quem pensou que Filipe era um preguiçoso? Seis alunos responderam a alínea b) (Maria), dois alunos a alínea c), dois alunos d) e 1 aluno a e). A maioria dos alunos de Santos respondeu a alínea b) (Maria). Na sexta questão: **Quem pensou que Filipe tinha desiludido os seus amigos?** Muitos dos alunos responderam uns a alínea b) (Maria) e outros a alínea c) (José), enquanto os alunos de Santos responderam na sua maioria a alínea c). Na sétima questão: **Quem pensou que não ia dar tempo para eles fazerem o trabalho e, por isso iam reprovar?** Nesta questão os alunos dividiram a sua opinião entre a Maria(a) e o José (b)). Os alunos de Santos dividiram a sua opinião entre a alínea a) e c). Na oitava questão: **Quem pensou que não se fez o trabalho porque o Filipe esteve realmente doente, já que ele sempre fez os trabalhos de casa?** A maioria respondeu que o José (c)) é que achava realmente o Filipe estava doente, os alunos de Santos discordam e a maioria respondeu que foi a Maria. Na nona questão: **Como a Maria quer tirá-lo do grupo, o que tu podes fazer para que a Maria mude de ideia?** Os alunos responderam a c) (Eu digo à Maria que a compreendo, mas a culpa não é do Filipe por estar doente), os alunos de Santos concordam com a mesma resposta. É importante esclarecermos sempre tudo muito bem para não criarmos falsas opiniões, se percebessem que realmente o Filipe estava doente teriam compreendido a situação de não ter conseguido fazer o trabalho a tempo.

- **Situação 3.** Margarida ganhou o concurso de criação de histórias da escola. A sua amiga Célia foi eliminada. A princípio Margarida ficou surpresa e pouco a pouco ficou muito feliz. Na primeira questão: **Quando Margarida percebeu que sua amiga Célia havia sido desclassificada, ela sentiu-se:** os alunos na maioria responderam à alínea b) (Feliz e triste), os alunos de Santos são da mesma opinião, é natural que ela tenha um misto de emoções visto que a sua amiga foi desclassificada. Na segunda questão: **O que Célia sentiu quando descobriu que fora desqualificada do concurso?** Nesta questão praticamente todos responderam a alínea c) (Tristeza) tanto numa escola como na outra. Na terceira questão: **Como Célia se sentiu quando viu que havia perdido e sua amiga Margarida tinha vencido?** Aqui os alunos optaram pelas alíneas a); b); e c) mas a maioria disse que Célia ficou feliz e triste, os alunos da Escola Básico 'Santos' também são da mesma opinião, na verdade é um misto de emoções sempre porque Célia gostava de ganhar, mas ao mesmo tempo ficou feliz porque foi a sua amiga que ganhou. Na quarta questão: **Célia era a melhor amiga de Margarida. Quando Célia leu a história de Margarida, ela achou que era uma garota muito inteligente e criativa, que era perfeita e que sempre quis ser sua amiga. Célia começou...** Seis alunos responderam a alínea a) (Surpreenda-se). A maioria dos alunos de Santos respondeu a alínea c) (Admire a Margarida).

➤ **Situação 4.** Imagina que hoje na tua escola fazem uma visita de estudo a um museu de arte. Nunca visitaste nenhum e estás muito animado. Você e seus amigos esperam pelo autocarro na porta da escola... Quando entras no autocarro percebo que meu amigo Ângelo, que é sempre o primeiro não chegou ainda e o autocarro vai embora sem ele. Na primeira questão: **Olhas pela janela e os teus músculos ficam tensos, a tua respiração é interrompida por um momento e elevas as pálpebras superiores enquanto sua boca está ligeiramente aberta. O que sentes?** Os alunos responderam as alíneas a); b); c); d) e, tristeza, raiva, surpresa e medo. Na Santos a maioria respondeu “medo”. Na segunda questão: **Quando vês o Ângelo, o teu coração e a tua respiração aceleram-se e tens muita vontade de moveres e saíres do autocarro. O que sentes?** Responderam a alínea a) (Alegria) é natural sentirmos alegria quando vimos um amigo. Ao entrarem na galeria, a primeira sala mostra fotografias de crianças. Os alunos ao observarem cada imagem tinham de sublinhar a emoção que exprima a criança. Na Imagem 3, os alunos escolheram a opção “alegria”; na Imagem 4 “aborrecido”; na Imagem 5 “medo”; na Imagem 6 “tristeza”; na Imagem 7 “zangado/raiva” e na Imagem 8 “zangado/raiva”. Na segunda sala há quadros com formas e cores, na Imagem 9 “não sinto nada” enquanto os alunos de Santos a maioria respondeu “Alegria”, na Imagem 10 as opiniões dividiram-se entre “Alegria; alguma alegria; não sinto nada e alguma tristeza”, os alunos de Santos responderam mais “alegria” seguindo-se “não sinto nada”. Depois de ver a galeria, podes ir a um parque próximo, onde podes comer a sanduíche e brincar um pouco com os amigos. Na décima primeira questão: **Chegou a hora de ir para casa. Nesse momento sentes que o seu coração bate mais devagar e diminui a tensão muscular, é difícil voltar ao autocarro e comesas a recordar o quanto foi bom experimentar esta visita. Que emoção expressa?** Os alunos responderam mais “tristeza ou surpresa”, enquanto os alunos de Santos responderam “surpresa”. Na décima segunda questão: **Como expressas para a tua professora o quanto gostaste da visita de estudo?** A expressão mais respondida foi “Digo-lhe que foi um dia fantástico e que me diverti muito”, os alunos de Santos são da mesma opinião.

➤ **Situação 5.** Carolina vai mudar-se para outra cidade e, por isso vou para uma nova escola. Ela não quer morar noutra cidade ou mudar de escola porque tem aqui os seus amigos. Na primeira questão: **O que achas que sentiu Carolina quando seus pais disseram-lhe que se mudavam para outra cidade?** Os alunos responderam que a Carolina iria sentir “Tristeza”, os alunos de Santos são da mesma opinião, é normal sentirmos tristes quando mudamos de cidade e deixamos os nossos colegas, entramos numa nova fase onde conhecemos novas pessoas e uma nova cidade no qual ao princípio é difícil de adaptarmo-nos. Na segunda questão: **Quando Carolina pensa na mudança de cidade ela tem uma sensação estranha porque fica inquieta e com medo da nova situação difícil que irá enfrentar, mas seu medo não é excessivo. Carolina sente-se:** ambas as turmas responderam na maioria que sentia-se “preocupada”. Na terceira questão: **Nos dias seguintes, Carolina sente-**

se triste e o seu comportamento foi: nesta questão acabou por haver resposta de todas alíneas, o que podemos verificar também na turma de Santos. Na quarta questão: **Depois da festa de despedida, a Carolina pensa sobre o que fizeram os seus amigos. O que sentiu?** Os alunos responderam que a Carolina sentiu “gratidão”. Na turma de Santos os alunos dividiram a sua opinião pelas alíneas a), b) e c) correspondendo a surpresa, gratidão e orgulho. Na quinta questão: **Que emoção Carolina sente quando sai da cidade?** Nesta questão os alunos afirmam que Carolina sai triste da cidade “Tristeza”. Carolina e a sua família instalam-se na nova cidade. Quando Carolina chega à sua nova casa estava triste e via tudo negativo, não gostou de nada. O seu pai mostrou-lhe o quarto. Na sexta questão: **A Carolina gostou do seu quarto, era maior e mais luminoso do que tinha antes. Tinha móveis e brinquedos novos. Quando Carolina colocava a sua roupa sentiu:** aceitação e felicidade foram as duas respostas dadas pelos alunos. Na sétima questão: **A alegria normalmente aparece acompanhada de:** entusiasmo felicidade e simpatia(e) a maioria escolheu esta alínea, mas a alínea a), b) e d) também foram escolhidas por alguns alunos. Enquanto os alunos de Santos responderam a) admiração, felicidade e amor. Na oitava questão: **A surpresa é uma emoção:** “pode ser positiva ou negativa, dependendo da situação que produz essa emoção” ou “Positiva que aparece quando nos acontece algo alegre”. Na nona questão: **Nós sentimos-nos orgulhosos, quando vivemos uma situação provocada por:** “satisfação ou alegria” foram as respostas mais dadas. Na décima questão: **Quando é útil (ser boa) sentes nojo ou repugnância?** “Quando estamos num sítio imundo/repugnante”. Os alunos de Santos tiveram diversas opiniões como “nunca”, “Quando alguém tem algo que nós também queremos” e a alínea c) já em cima mencionada.

- **Situação 6.** O Miguel inscreveu-se na equipa de futebol local e o treinador disse-lhe que no próximo domingo ele iria jogar o seu primeiro jogo oficial. Miguel disse ao seu amigo Afonso e convidou-o para ir vê-lo. Afonso não sabia que Miguel estava a treinar, pois se soubesse também gostaria de jogar. Na primeira questão: **Quando o treinador disse ao Miguel que ele iria jogar como guarda-redes no próximo jogo, Miguel ficou muito surpreendido, porque ele estava a treinar há pouco tempo. Como se sentiu o Miguel?** A maioria disse que Miguel sentia-se “surpreendido”, os alunos de Santos também mencionaram “alegre”. Na segunda questão: **Quando o Miguel estava na pista a aquecer para começar o treino, a emoção anterior foi dando lugar ao entusiasmo que ele sentia ao pensar no jogo de domingo. O que tu achas que ele pensou e fez?** “Penso que estava a treinar muito bem, mas tinha vontade de treinar mais”. Enquanto os alunos de Santos mencionaram as alíneas b) “Penso que estava a treinar muito bem e já não sentia vontade de continuar a ouvir o treinador” e c) “Penso que não treinava o suficiente e tinha de melhorar”. Na terceira questão: **Os jogadores da equipe de Miguel ficaram muito animados quando souberam que Miguel iria jogar, porque ele era um bom guarda-redes e, por isso pensavam que iriam vencer o**

jogo. Como é que eles devem expressavam a sua emoção? “Dar-lhe os parabéns e abraçá-lo”. As duas turmas são da mesma opinião, quando alguém tem uma novidade, ou acontece algo de bom normalmente damos as felicitações porque ficamos contentes com a pessoa. Na quarta questão: **Quando o Miguel, muito animado, disse ao Afonso que o treinador o tinha selecionado para jogar, ele gostaria que ele assistisse. O Afonso sentiu-se:** “Orgulhoso, alegre e ansioso”, a maioria dos alunos deu esta resposta. Na quinta questão: **Afonso também gostaria de jogar futebol na equipe do Miguel. O que achas que ele pensou?** “Pensou que se alegria imenso ao ver Miguel a jogar no campo de futebol” ou “Pensou que Miguel queria surpreendê-lo”. Na sexta questão: **Uns minutos antes do jogo, o Miguel ficou intranquilo, incapaz de permanecer sentado no balneário. O que ocorreu ao Miguel?** “Estava nervoso ou Estava assustado” foram as duas respostas mais mencionadas. Os alunos de Santos responderam “Sentia ira”. Mas nesta situação é mais nervosismo o que sentia visto que estavas prestes a jogar. Na sétima questão: **Que sentimento de apreciação (estima) e de reconhecimento tens quando fazes um favor a outra pessoa ou lhe emprestaste algo, é de:** “Agradecimento ou Satisfação”.

- **Situação 7:** Luís descobre que os seus pais estão a separar-se. Na primeira questão: **O que pensa o Luís desta situação?** “Ele quer que seus pais continuem juntos, mas sem discutirem”. Ambas as turmas são da mesma opinião. Na segunda questão: **Qual será o comportamento do Luís?** “Tem de falar com eles e dizer-lhes quanto os amo”. Enquanto os alunos de Santos responderam a alínea c) “Tem de falar com os eles pedindo-lhes que repensem sobre isso e se há outra solução.” O Luís só quer uma solução para que os pais fiquem juntos, porque para ele se separarem fica revoltado e triste. Na terceira questão: **Que influência terá no comportamento do Luís a separação dos pais?** “Ficará triste e terá problemas para se adaptar à nova de situação”.

Sabemos o quanto importante é para as crianças escutarem os seus colegas, professores ou familiares, porque parte da consciência emocional consiste em conseguir avaliar e compreender os sentimentos das outras pessoas, o que só conseguimos fazer quando prestamos atenção ao que o outro está dizendo. Ao manter o foco na conversa e não se preocupar no que vai dizer em seguida. Mostrar que nos importamos com o outro prestando atenção no que ele diz e evitando distrair-se com outras coisas. Ter em atenção ao comportamento da pessoa também, pois o tom de voz, a agitação e a expressão no olhar do outro dizem muito sobre as emoções dele (Gottman & De Claire, 2000). E mostrar apoio perguntando se pode fazer algo para ajudá-lo ou dizendo que está preocupado com ele. Parte da inteligência emocional também corresponde à maneira como convivemos com outras pessoas, sendo capaz ou não de negociar, persuadir, liderar e gerenciar conflitos (Bisquerra, 2003). Essa habilidade é essencial para viver em sociedade, interagir e se relacionar com os outros. Aprender a ouvir o outro é apenas parte desse tipo de habilidade, também sendo necessário saber comunicar bem de maneira clara e direta.

Ser emocionalmente inteligente também significa assumir a responsabilidade pelas coisas que fazemos (Guil & Gil-Olarte, 2007). Assim também desenvolvemos mais a habilidade interpessoal nos relacionamentos, pois as pessoas saberão que podem confiar na pessoa, já que não as culpamos pelos seus erros. É sabido que a inteligência emocional beneficia várias áreas da vida, mas é particularmente importante no local de trabalho e na escola (Bisquerra, 2009). De fato, possuir esse traço pode levar a que as crianças tenham um bom desempenho na vida escolar, e ajuda ainda mais a nível pessoal. A inteligência emocional também é benéfica na vida porque é menos provável que uma criança tome decisões ruins ou de impulso que possam afetar a sua vida de forma negativa. Em vez disso, usa-se a lógica e o raciocínio para pensar nas consequências de uma decisão antes de reagir. Isto se a criança souber lidar com as suas emoções.

Para desenvolver a inteligência emocional a criança deve observar como as pessoas reagem: às vezes acabamos por julgar os outros antes de conhecer todos os fatos. Honestamente deve-se pensar e interagir com outras pessoas. Tentar colocar no lugar deles e ser mais aberto e aceitar suas perspectivas e necessidades. Ter humildade, dizer que sabe o que fez e pode ficar em silêncio confiante sobre isso. Dê aos outros a chance de brilhar, concentre-se neles e não se preocupe muito em receber elogios por si mesmo. É preciso manter e saber ficar calmo numa situação de stress, necessário ter capacidade de manter a calma e o controle em situações difíceis. Tomar responsabilidades por suas ações e não culpar os outros. Se ferir os sentimentos de alguém ter a capacidade de pedir desculpa diretamente e não ignorar a pessoa em questão.

2. ANÁLISE DE CONTEÚDO ÀS ENTREVISTAS DOS PROFESSORES

A entrevista semiestruturada aplicada aos dois professores titulares das turmas do 4.º ano do ensino básico do nosso estudo constou de sete perguntas geradoras de respostas em aberto (Anexo 7). Após a sua realização (autorizada por gravação) seguiu-se a transcrição e validação (pelos professores) efetuámos a respetiva análise ao seu conteúdo. Berelson (1952, 1968), citado por Carmo e Ferreira (1998, p. 251), define a análise de conteúdo como “(...) *uma técnica de investigação que permite fazer uma descrição objetiva, sistémica e quantitativa do conteúdo manifesto das comunicações, tendo por objetivo a sua interpretação*”. Por sua vez, Stone (1966), citado por Carmo e Ferreira (1998, p. 125), apresenta outra definição referente ao mesmo conceito afirmando que ao ser uma técnica “(...) *permite fazer inferências, identificando objetiva e sistematicamente as características específicas da mensagem*”. Ou seja, esta técnica permite-nos descrever, de forma objetiva, sistemática as características da informação recolhida, possibilitando a sua interpretação (fundamentação).

De facto, a análise de conteúdo constitui uma técnica valiosa de abordagem qualitativa, seja para complementar as informações obtidas por outras técnicas, seja para descobrir novos aspetos do problema ou das perguntas de investigação. Deste modo, optámos por realizar uma análise categorial baseada no conteúdo da entrevista,

pois, esta técnica organiza um conjunto de categorias de significado, proveniente do conteúdo manifestado pela comunicação dos entrevistados.

As entrevistas realizadas seguindo o guião prévio (Anexo 7) tiveram o intuito de saber qual a sua opinião sobre a escola e valorização das competências emocionais, ou seja, como educar para as emoções no contexto escolar e o seu impacto no desempenho e rendimento escolar dos alunos, o modo de desenvolver as habilidades sociais e emocionais e o seu contributo para uma boa relação pedagógica e ambiente educativo. Além disso, perguntou-se sobre as situações de anomalia e dificuldades de aprendizagem nos alunos nas suas turmas e os fatores de risco que têm no insucesso escolar. Dessas entrevistas estabelecemos um processo de categorização da informação (conteúdo), a qual, no dizer Máximo-Esteves (2008. p. 104), “... baseia-se na codificação do texto em categorias que podem ser interpretadas no modo narrativo ou reduzidas a tabelas ou quadros. É um processo de redução do texto que procura a identificação e codificação das unidades de análise do texto”. Simultaneamente à categorização do conteúdo da entrevista, coube-nos interpretar e refletir sobre alguns aspetos fundamentais, no âmbito da educação para os afetos. Assim, estabelecemos 7 categorias com as respetivas subcategorias:

***-Categoria 1 (Dificuldades de aprendizagem)** - Qual a sua atitude perante um aluno com Dificuldades de Aprendizagem?

PS- “Perante um aluno com Dificuldades de Aprendizagem é necessário ter mais cuidado” na forma como se explica e ensina os conteúdos.

PFA- “A minha atitude perante um aluno com dificuldades de aprendizagem é tudo fazer para que este ultrapasse ou pelo menos minimize as dificuldades que revela, adaptando estratégias e / ou usando os recursos que hoje estão à disposição do aluno, do docente e da escola.” Cada professor cria o seu recurso para que todos aprendam e não sintam dificuldades.

***-Categoria 2 (Dificuldades de aprendizagem)** - Que tipo de apoio é dado ao aluno com Dificuldade de Aprendizagem?

PS- “Um aluno com Dificuldade de Aprendizagem pode ter diversos tipos de ajuda dependendo da escola e do professor titular.”

PFA- “São muitos os apoios que a escola de hoje tem à disposição para alunos com dificuldades de aprendizagem. Existem apoios educativos, apoios socioeducativos, tutorias, aulas em grupos reduzidos, assessorias, entre outras medidas. Para além de todos estes apoios, existe ainda uma maior flexibilidade curricular.”

No agrupamento há um Centro de Apoio à Aprendizagem +Inclusão é um recurso que se insere nas respostas educativas disponibilizadas pela escola e de reconfigurar o paradigma de Unidade Especializada neste novo modelo, aglutinando o primeiro, procura afirmar-se no contexto educativo constituindo-se como um espaço privilegiado para o desenvolvimento de dinâmicas pedagógicas e outras respostas educativas, por profissionais e técnicos especializados. É um espaço físico, com

recursos materiais variados e direcionados às necessidades dos alunos. Garante a inclusão na vida escolar e pós-escolar com um trabalho e dinâmicas inclusivas em contexto de sala de aula e direcionadas à turma, complementando-o em situações específicas de forma mais individualizada.

***-Categoria 3 (Dificuldades de aprendizagem/A escola e valorização da competência emocional)** - Na escola é dada atenção aos problemas socioemocionais das crianças com dificuldades de aprendizagem?

PS- “Sim.”

PFA- “Os docentes sempre prestaram muita atenção aos alunos com problemas sócios emocionais, colmatando muitas vezes lacunas que estes têm em casa. Felizmente agora existe um número crescente de psicólogos nas escolas, embora sejam por vezes ainda manifestamente insuficientes para o número de alunos e suas necessidades.” No agrupamento existe o Serviço de Psicologia e Orientação.

***-Categoria 4 (A escola e valorização da competência emocional)** - O que se faz na escola para desenvolver a inteligência emocional dos alunos?

PS- “Desenvolvem-se atividades que permitam aos alunos compreenderem e conseguirem dar significado as emoções sentidas.”

PFA- “Nos últimos anos têm sido desenvolvidos nas escolas alguns projetos para desenvolver a inteligência emocional. Já participei com uma turma num projeto de *Mindfulness*, que se revelou bastante interessante e com resultados muito positivos, mas ainda existe um longo caminho a percorrer nessa área, embora seja notória uma maior abertura por parte dos docentes, escolas, municípios e ministério.”

É importante haver projetos na área das emoções para que as crianças desenvolvam as suas e saibam as gerir no seu dia à dia.

***-Categoria 5 (A escola e valorização da competência emocional)** - Enquanto professor é capaz de compreender como as crianças lidam com as emoções?

PS- “Tento, nem sempre é fácil e varia muito de aluno para aluno.”

PFA- “Nem sempre é fácil compreender como as crianças lidam com as emoções pois todas elas são diferentes. No entanto, com o passar dos anos e a maior experiência vamos melhorando essas capacidades, mas é notória a falta de formação complementar que existe nessa área.”

***-Categoria 6 (A escola e valorização da competência emocional)** - É capaz de reconhecer as emoções dos seus alunos?

PS- “Na maioria das vezes sim, uma vez que conheço os alunos individualmente.”

PFA- “Sim, é fácil reconhecer as emoções manifestadas pelas crianças.” Torna-se fácil reconhecer as emoções dos alunos porque cada professor passa muito tempo com o aluno e começa a entender as emoções de cada um.

***-Categoria 7 (Dificuldades de aprendizagem/A escola e valorização da competência emocional) - De que forma as emoções contribuem para as dificuldades de aprendizagem?"**

PS- "As emoções podem contribuir para as dificuldades de aprendizagem, visto que nem sempre as crianças veem com emoções positivas de casa."

PFA- "O bem-estar físico e emocional é um dos fatores fundamentais para que o processo de ensino-aprendizagem funcione eficazmente. As crianças com problemas emocionais são mais propensas a manifestar dificuldades de aprendizagem e revelam também maiores dificuldades em ultrapassá-las."

Ora neste contexto de desenvolvimento das emoções e/ou das habilidades socio-emocionais e consequências nas relações e do processo educativo dos alunos, consideramos importante o conhecimento pelo professor da importância em educar as emoções e as respectivas competências, dando um ênfase atencional mais aos alunos com dificuldades de aprendizagem, à criação de um adequado ambiente em sala de aula propício a promover o âmbito afetivo-emocional e a relação professor-aluno(s), criando vínculos afetivos e uma sensação de bem-estar nessa relação pedagógica.

Os entrevistados manifestam (evidências semânticas) a sobre o conceito e importância das emoções no processo educativo e as situações dos alunos com dificuldades em aprender conteúdos (currículo) e nas situações de realização de atividades. Perante esta análise, vi que os alunos com dificuldades de aprendizagem são acompanhados e tem apoios educativos ou socioeducativos, mas escassos comparativamente com o seu aproveitamento escolar especialmente na escola básica Fonte Água. O Agrupamento de Escola necessita de desenvolver projetos para o desenvolvimento da inteligência emocional e Educação parental no combate ao insucesso escolar, já que cada vez é importante educar as emoções. Deveria haver mais informação e formação complementar nesta área, para os professores conseguirem ajudar os seus alunos.

3.- ANÁLISE ÀS ATIVIDADES DO PROGRAMA DE INTERVENÇÃO - PIIE

O PIIE foi composto por 7 sessões, se bem que anteriormente tínhamos programado 15 sessões para serem aplicados em 3-4 meses, quando efetivamente só executámos aquelas sessões em um mês e meio. Os módulos do Programa eram compostos pelos seguintes conteúdos e respetivos objetivos: o autoconhecimento – autoconceito das emoções; a comunicação intragrupo turma; expressão e compreensão das emoções dos outros e dos sentimentos; relações de ajuda e cooperação; as perceções gráficas/imagens de discriminação; a resolução de conflitos. Serão utilizadas técnicas de dinâmica de grupo com o desenvolvimento da ação (contos, jogos de comunicação,

dramatização, desenho, pequenos grupos de discussão, frases incompletas, fichas de avaliação das atividades, rol-playing, focus group, etc.).

Na escola básica 'Fonte de Água' foram realizadas as sessões de atividades, não consegui fazer mais devido em alguns dias ou terem atividades fora da escola ou visitas de estudo. Mas as que realizei, tiro um feedback muito positivo, a cada sessão os alunos estavam mais empenhados e interessados a realizar as tarefas. Posso dizer que foi a turma que consegui trabalhar melhor. Em relação à escola básica 'Santos', a turma era maior e mais difícil de trabalhar, alguns eram mal-educados nem obedeciam às ordens do professor e comigo às vezes, era difícil que eles tivessem com atenção. Mas fui conseguindo que eles fossem trabalhando nas atividades, mas tinha de ajudar muitos deles para estes estarem com atenção, se não se dispersavam. Nesta turma também não houve tempo para mais sessões devido a alguns dias também ter chegado à escola e não estarem presentes, o que dificultou haver mais sessões.

SESSÃO 1 "Assembleia da Carpintaria". O conto falava em descobrir e valorizar-nos como um ser único e diferente dos outros. Tinham a atividade "Eu sou único e especial" onde os alunos tinham de desenhar-se a si próprios num quadro que lhe foi dado para o efeito, e também tinham que dizer o que tinham de especial, alguns não responderam e outros disseram que era a simpatia, o ser bonito, ser alta. Depois ao conversarem sobre as diferenças uns dos outros chegaram à conclusão de que não podemos ser todos iguais, todos temos defeitos, mas também qualidades e todos juntos mesmo de maneiras diferentes faziam coisas incríveis. Também conversámos sobre a importância de cada um gostar de si próprio, uma vez que as pessoas que nos rodeiam gostam de nós pelo que somos e não pelas coisas que fazemos.

No fim de cada sessão tinham de avaliar, expressar o que tinham aprendido e a sua opinião sobre o conto, a maioria respondeu que tinham aprendido Muito com o conto obtendo 5 respostas, 3 alunos Bastante e 2 alunos Pouco. Em questão à opinião sobre a sessão a maioria respondeu que foi Muito Divertida, obtendo 8 respostas, 2 alunos Divertida e 1 aluno Chata. Enquanto os alunos da ES, nesta sessão faltaram 5 alunos, a maioria respondeu que tinham aprendido Muito com o conto obtendo 12 respostas, 4 alunos Bastante e 1 aluno Pouco. Em questão à opinião sobre a sessão a maioria respondeu que foi Muito Divertida, obtendo 12 respostas, 4 alunos Divertida e 1 aluno Muito Chata. Como podemos observar a maioria dos alunos gostaram das atividades sobre o conto. Os alunos expressaram o que tinham aprendido e refletiram sobre isso.

Na pergunta O que aprendeste com o conto hoje? – os alunos responderam "ligar às qualidades positivas"; "ninguém é perfeito"; "que não se fala mal dos outros"; "aprenderam palavras novas"; "não se compara os colegas só pelas características" e "que devemos ser bons uns para os outros". Os alunos de Santos responderam "Eu aprendi muitas coisas, que nós somos únicos e temos muitos defeitos"; "que se deve respeitar os outros seja qual for o defeito"; "Não ser muito mau. Que nós devemos ser amigos e não olhar só para as pessoas também precisamos de olhar para nós";

“Devemos ser unidos e educados, que nem todos somos iguais, mas para uma equipa somos todos precisos. E se não lidarmos bem com os outros torna-se tudo difícil.”; “Que não devemos olhar para o lado negativo das pessoas”; “Que temos todos defeitos, mas devemos trabalhar com as nossas qualidades”; “Que devemos ver as qualidades”; “Temos de respeitar os outros”; “Que toda a gente tem defeitos, mas somos todos especiais”; “Que todos têm funções”; “Ser assíduo e um bom cidadão”; “Apesar de sermos diferentes fazemos uma ótima equipa”; “Devemos ser bons uns para os outros e não devemos chamar nomes que não devem ser chamados na sala de aula”; “Nós somos todos úteis”.

Na questão Antes desta sessão, sabias que as características negativas podem converte-te em positivas? - a maioria respondeu que sim; alguns não sabiam; sim, porque quando estou triste consigo ficar feliz. Os alunos de Santos, a maioria respondeu que “Não, não sabia” enquanto os outros alunos responderam que sabiam.

Na atividade **“Eu sou único e especial”** na questão Aprendeste algo de novo com esta atividade? A maioria respondeu que sim; aprendi a ligar às minhas qualidades; aprendi que todos são especiais; um aluno respondeu que não; desenhar melhor; aprendeu sobre as características e que aprender a ser bom. Enquanto os alunos de Santos a maioria respondeu que sim, enquanto os outros alunos responderam: “Que não nos devemos precipitar”; “Não”; “que todos temos utilidade”; “Sim aprendi que não somos todos iguais e se fossemos Iguais não seria o que é hoje.”; “Somos todos diferentes”; “Devemos ser positivos e gostar uns dos outros.

Na questão, Descreve duas características pessoais (físicas)- alto e magro; magro e cabelo castanho; sou alta, engraçada e divertida; falador e simpático; baixa e cabelos castanhos; sou alta, linda e fofa; forte e resistente; fraco e lento; bondade. Os alunos de Santos, há características idênticas entre as turmas e alunos, “inteligente, linda”; “magro e alto”; “Simpático e divertido”; “olhos castanhos e cabelo compridos”; “O meu cabelo é encaracolado e castanho”; “Inteligente e rápido”; “Divertida e fofa”; “Alto e rápido”; “Pequeno e fofa”; “Gosto muito do meu corpo e da cara, às vezes sou bem educada e gosto dos meus colegas”; “Amigo, simpático”.

SESSÃO 2 “O Elefante acorrentado”. Com este conto os alunos aprenderam a avaliar a intensidade dos sentimentos e a manifestar e controlar progressivamente os sentimentos e as emoções. No fim deste conto os alunos imaginaram uma situação em que o irmão mais novo fez rabiscos nos trabalhos de casa de matemática para entregar no dia a seguir, e tiveram de descrever como se sentiram nesse momento, alguns alunos responderam: raiva e vingança; raiva e paciência; sentir-me-ia triste e zangava-me com ele; tristeza e raiva; raiva; querer vingança; paciência para ao ralhar com ele; enquanto os alunos de Santos, “sentiam-se mal”; “Ficava contente”; “sentia-se zangado porque o irmão riscou o trabalho dele”; sentia-me com raiva; “zangada”; “triste”; “furiosa”; “eu ficaria a rir porque não me importo, pois adoro matemática e iria fazer outra vez”; “ficava super furiosa”

Depois de descrever como reagiam, agruparam-se em grupos de 4 ou 5 e comentaram o que tinham escrito e no fim analisaram as melhores formas de reagir: “Irmãozinho não voltes a fazer isso!!! À 2ª vez ponha-o de castigo”; não poder voltar a fazê-lo porque isto é importante para mim; à segunda ficar sem doces por uma semana; para parar porque assim podia ter más notas. Ponha-o de castigo e dava-lhe um sermão; para ele não voltar a fazer porque os TPC eram para a escola. Ficava de castigo no quarto; eu lhe explicaria se voltasse a fazer isso eu o punha de castigo; mana eu posso ter má nota; mano nunca mais faças isso por favor porque é muito importante para mim. Obrigado. Enquanto os alunos de Santos, responderam “dou-lhe uma oportunidade e volto a fazer o trabalho de casa”; “chamava-a atenção rasgava a folha rabiscada do caderno e fazia de novo”; “eu perdoava-a porque ela não tinha noção do que estava a fazer”: “isso não se faz”; perguntava-lhe se também gostava que o irmão mais novo lhe riscasse os trabalhos de casa”; “ficava bem porque poderia fazer outro trabalho”; “Dizia-a à mãe e perdoava-o porque ele não tinha noção do que estava a fazer”; “dar-lhe-ia um castigo permanente” “eu não perdoava-o e punha o a apagar o um livro todo até estar limpo”; “gritava com ele”; “virava costas e já não falava com ele” ; “dou-lhe uma oportunidade e volto a fazer o trabalho” “gritava com ele”

Que consequências o irmão teria; dizer à mãe ou ao pai. (Encarregado de educação); pôr de castigo e chamar a atenção.

Da questão que zangámos muito e o que fizemos? “Falava com a pessoa e perdoava”; “dar uma oportunidade”; “dei uma chapada ao meu primo”; “chateei-me com o meu melhor amigo porque fiz mal, mas fiquei a perceber que a amizade é melhor que chatices”; “respirava 1 vez para não bater a essa pessoa”

Os alunos expressaram o quanto tenho aprendido neste conto, 3 alunos aprenderam Bastante e 8 alunos aprenderam Muito. Em questão à opinião sobre a sessão 2 alunos acharam Divertida e 9 alunos acharam Muito Divertida. Os alunos de Santos, nesta sessão não houve tempo de fazer a avaliação final, devido algumas paragens entre atividades e alguns alunos serem mais lentos a responder ao que era pedido.

Na pergunta o que aprenderam com o conto de hoje?- Aprendi que nunca podemos desistir “; que às vezes nós ficamos sempre achar que não conseguimos, só porque falhamos uma vez, mas não devemos temos que nos empenhar”; que por mais que não conseguimos nós temos que voltar a tentar”; “Para nunca nos deixarmos levar por aquilo que pensamos não conseguir fazer “; Que não devemos parar de tentar porque vamos conseguir”; “Aprendi muitas coisas no conto e desta sessão”; “Muita coisa porque o texto era muito grande.”; “Que nos devemos esforçar”; “Aprendi que temos de controlar as emoções” e “Que devemos ter paciência quando alguém nos faz coisas más. Não devemos partir logo para cima dele.”.

Na pergunta Já te aconteceu alguma vez o que acontecia ao elefante? ----- Vais conformar-te ou farás alguma coisa? – “Não. Farei alguma coisa”; “Sim. E faria algo, como tentar até conseguir “; alguns alunos responderam que “Não. Não”; “Sim. Não

queria subir a mesma escada e depois subi”; “Sim. Vou fazer alguma coisa”; “Sim. Não respondeu”; “Não. Partia a estaca ”; “Sim. Conseguir deixar o telemóvel por algumas horas”; “Sim. Eu dizia a ele para nunca mais voltar a fazer”.

Na atividade “Tranquilo, não se passa nada”, na questão, Foste capaz de reconhecer o que sentirias na situação descrita?----- O que sentirias?- “Sim. Raiva ou vingança; “Sim. Um pouco de raiva mas teria paciência”; “Sim. Fraca e Triste”, 3 alunos responderam que não; “Sim. Raiva”; “Sim. Senti raiva, triste, vingança”; “Sim. Sentiria muito triste porque estragou uma coisa importante”; “Sim. Eu sentia tristeza”.

Na questão, O que tu farias é igual ao que fariam os teus colegas?- a maioria respondeu que não , dois alunos que “Não era igual” e um aluno que sim.

Na última questão, Quando decidiram em grupo, foram capazes de chegar a um acordo?--- como fizeram, uma pessoa decidiu qual seria a resposta certa ou todos deram opinião?- a maioria respondeu “Sim. Todos deram opinião”; depois também houve como respostas “Sim. Todos deram opinião, porque é assim que se trabalha em grupo”; “ Sim. Foram todas certas”; “Sim. Por o irmão de castigo”.

SESSÃO 3 “Dois duendes e dois desejos”. Este conto falava sobre ansiedade e preocupação, no qual estamos sempre a pensar em coisas e que nos tornam mais nervosos. A ansiedade é uma resposta do nosso corpo quando vemos a nossa segurança psicológica ameaçada, principalmente quando sentimos medo, insegurança perante os acontecimentos, surpresa, receio de parecer ridículo. Tiveram como primeira atividade o desenho do corpo humano e tiveram de indicar em que parte do corpo sentiam a ansiedade, responderam que o “coração bate mais rápido, tremem-me as pernas”; “tremem os braços e as mãos”; “Pernas”; “coração aos saltos e pensamento negativo(cabeça)”; coração”; “tremem os braços” e “cabeça”. Os alunos de Santos responderam “Abano a cabeça, dou pontapés, tremo as pernas e fico irrequieta”; tremem-me os braços e as pernas; “tremem-me as mãos”; “Pernas a tremer”; “Tremem-me os pés e as pernas”; “Treme-me o corpo todo”; “Penso coisas negativas, tremo os pés”; “Faço força nas mãos e assopro”; “Não sinto nada”; “Boca, dedos, tremo as pernas, bato os pés”; “Não paro quieto”.

Na segunda atividade, escreveram o significado das expressões Preocupação, Obsessão e Taquicardia, com o auxílio de um dicionário.

- Preocupação: “Inquietação do espirito, angústia; apreensão. Pensamento dominante; ideia fixa”; “Ideia que perturba a tranquilidade de alguém, inquietação”; “Inquietação do espirito angústia”; “Sentimento de receio ou aflito” e “Ato ou efeito de preocupação”.
- Obsessão: “Preocupação constante e absorvente; ideia fixa. Motivação irresistível para realizar um ato irracional; compulsão”; “ideia fixa; mania”; “Preocupação constante e absorvente, ideia fixa” e Preocupação constante”

- Taquicardia: “Aumento da frequência das pulsações cardíacas” e “pulsação rápida do coração” esta atividade como foi e acesso ao dicionário ambas as turmas têm respostas idênticas em cada conceito.

Responderam a duas questões Quando te sentes nervoso? E O que fazes para te acalmares? Na primeira pergunta temos como resposta: “Eu sinto-me nervoso quando tenho teste.”; “Quando mudo para uma escola nova e no dia do teste”; “Quando vou para a praia e quando faço provas de aferição”; “Antes de um teste e de um acontecimento”; “Nos testes e nos aniversários da minha família”; “Tento me acalmar ou tomo um chá para aliviar o stress de estar nervoso.”; “Quando estou a chegar mestre no Free Fire”; “Quando vou a algum jogo” e “Quando o meu irmão tira-me as minhas coisas”. Na segunda pergunta responderam: dois alunos não responderam; “Tento pensar positivo e respirar fundo para me acalmar.”; “Respiro fundo muitas vezes”; “Tomo um comprimido” e “Acalmo-me a jogar”. Os alunos fizeram uma dinâmica de relaxamento. Enquanto os alunos de Santos na primeira pergunta responderam “Na competição de judo”; “Quando tenho um teste”; “Quando alguém me chama nomes”; “Quando recebo alguma coisa ou quando vou a algum lado.”; “Quando a minha mãe pergunta-me alguma queixa”; “Não consigo ler”; “Quando penso em alguma coisa má”; “Quando a minha mãe me bate”; “Quando me acontece uma coisa importante”; “Quando faço um teste de matemática”. Na segunda pergunta responderam: “Eu tomo comprimidos”; “Conto até dez”; “Respiro fundo”; “Relaxo”; “Jogo fortnite e abano os braços”; “Vejo vídeos”; “Faço força na mão e assopro”; “Canto”; “Fazer muitas festinhas ao Black o meu cão”; “Brinco no rio”; “Mexo no meu slime que esse slime é satisfatório”; “Jogo vídeo ou jogos.

Os alunos expressaram o quanto aprenderam neste conto, 2 alunos aprenderam Pouco, 1 aluno Bastante e 8 alunos aprenderam Muito. Em questão à opinião sobre a sessão 2 alunos acharam Muito Chata, 1 aluno Divertida e 8 alunos acharam Muito Divertida. A avaliação dos alunos de Santos foi a seguinte, 4 alunos aprenderam Pouco, 6 alunos Bastante e 9 alunos aprenderam Muito. Em questão à opinião sobre a sessão 1 aluno achou Chata, 10 alunos Divertida e 8 alunos acharam Muito Divertida e 4 alunos não expressaram a sua opinião sobre o conto e quanto aprenderam.

Na pergunta o que aprendeste com o conto hoje?- “Que não vale nada a ansiedade”; “Aprendi que não se deve ser impulsivo”; “Aprendi que devo ajudar os amigos”; “Aprendi a parar de ser ansiosa”; “A controlar a ansiedade”; “Que não vale nada a ansiedade”; “Muita coisa como por exemplo aliviar o stress e ansiedade”; “Muito” e “Que se tem de pensar antes de dizer”. Neste conto os alunos de Santos, a maioria respondeu que aprendeu muito, “Que nós não devemos ser impulsivos”; “Temos de ser pacientes”; “Aprendi que alguém duende queria ir ao céu”; “Para me acalmar quando me sinto nervosa”; “Aprendi que podemos partilhar as coisas”; “Aprendi o que é ansiedade”; “Que é preciso escolher coisas certas”; “Aprendi como me devo comportar”; “Que nós nos devemos ajudar”.

Descreve uma situação em que tenhas sido impulsivo? 2 alunos “Não responderam”; “Nunca”; “Quando coloquei sal no computador da minha irmã”; “Antes de viajar”; “Nos meus anos”; “Já destruí perfumes da minha mãe”; “Quando me irritam” e “Quando eu não gosto que me tirem as coisas”. Nesta situação os alunos de Santos afirmam ser impulsivos nas seguintes situações: “Fiz uma competição de judo”; “No teste”; “Quando eu ia à praia”; “Eu disse uma coisa feia e depois arrependi-me”; “Quando tive um novo cão tinha sido um dia impulsivo”; “Quando chegou o natal”.

Na atividade “A ansiedade”, na questão, o que é a ansiedade?- “A ansiedade é um sentimento de nervosismo que provoca alguns sintomas como não dormir e tremer”; “É estar ansiosa para uma coisa”; “A ansiedade é quando estamos nervosos”; “É um sentimento”; “É um sentimento de ser ridículo”. Enquanto os alunos de Santos dizem que: “É quando nós ficamos nervosos”; “É um sentimento que nós temos quando estamos entusiasmados com alguma coisa”; “É a angústia”; “É não parar quieto”; “Estar ansioso”; “Quando estamos ansiosos por alguma coisa”.

Na questão, Que coisas ou situações te provocam ansiedade?- “Os testes”; “O meu dia de anos”; “Quando vou para a praia”; “Testes e viagens”; “Nos testes e nos aniversários da minha família”; “Quando vou algum jogo” e “Ir de férias”. Os alunos de Santos responderam as mesmas situações de ansiedade que os alunos da Fonte Água “Testes”; “Ir à praia”; “Coisas importantes”; “Quando vai acontecer alguma coisa”.

Na questão, Como a sentes?- “Quando as mãos tremem” ; “Tremo e não durmo direito”; “Sinto-me impulsiva”; “Com o tremer das pernas”; “Coração bate com força e pensamento negativo”; “Com muitas dores”; “Tremendo os braços e as mãos e às vezes o coração”; “Normal”; “Nervoso” e “Mal”. Enquanto os alunos de Santos dizem: “Nervoso”; “a tremer as pernas”; “Com medo”; “Assustada e nervosa”; “Não paro quieto”.

Na parte da dinâmica “Exercício de relaxamento”, Explica o que tens que fazer quando sentes nervosismo e ansiedade- “Respiro fundo”; “Respiro e penso positivo”; “Tomo um comprimido”; descontraír e “Acalmar-me”. Nesta dinâmica os alunos de Santos afirmam que “Eu tento me acalmar”; “Respiro fundo”; “Relaxo e respiro fundo”; “Eu tenho um slime e me acalma quando estico ou mexo nele”; “Fazer festinhas ao meu cão e jogar telemóvel”; “Conto até 10!”.

SESSÃO 4 “Os dois irmãos”. O conto fala-nos num conflito entre dois irmãos, que se deixaram de falar. No fim do conto perguntei aos alunos se sabia o que era ira muitos não sabiam o que era, mas ao dizer que significava o mesmo que raiva, aí já sabiam o que era. Como reflexão no fim do conto tiveram de reescrever uma história, mas como uma atitude diferente, uma emoção positiva a de controlar a zanga. O texto inicial era “O João e o André começaram a discutir por uma brincadeira. O João leva as coisas muito a sério e sente um grande aborrecimento com o André porque acredita que foi este quem começou o conflito.” Os alunos fizeram em conjunto e rescreveram a história que o João e o André estavam a brincar contentes e felizes até à próxima aula”.

Na primeira atividade explicaram o significado da expressão “Encher-se de ira!”, respondendo “Estar com muita raiva”; “Encher-se de ira e frustração”; “Frustração”; “Encher-se de raiva.

Na segunda atividade tinham de responder a duas perguntas, a primeira O que fazes para não ficares zangado? E a segunda O que fazes quando ficas muito zangado? Na primeira questão deram como resposta: “Chegar a um acordo”; “Respiro fundo e acalmo-me”; “Saio de ao pé dessa pessoa”; “Ignorar a pessoa ou coisa”; “Eu não faço nada raramente fico zangada”; “Respiro fundo e vou-me embora”; “Descontraio”; “Fico calmo perante a provocação e afastar-me dos colegas para evitar o conflito”; “Quando uma amiga minha não me deixa brincar com ela eu fico com ira”. Na segunda questão responderam: “Vou-me embora de onde está a pessoa que me provoca e acalmo-me”; “Atiro com uma cadeira, grito e aperto as mãos com muita força”; “Grito com a pessoa e a aviso se não parar leva. E se fosse com mais velhos digo para eles pararem”; “Parto para cima das pessoas e começo a bater”; “Vou bater se me estiver a irritar demais”; “Saio do local”; “Vou dizer a alguém” e “Aperto as mãos com muita força para não ir logo lhe bater”

Na avaliação da sessão Os alunos expressaram o quanto aprenderam neste conto, 2 alunos faltaram, 1 aluno aprendeu Bastante e 8 alunos aprenderam Muito. Em questão à opinião sobre a sessão 1 aluno achou Divertida e 8 alunos acharam Muito Divertida.

Na pergunta O que aprendeste com o conto hoje? Responderam: “Para não nos aborrecermos”; “Que não devemos discutir”; “aprendi que não é preciso irritarmos por coisas de nada”; “Por mais grande for o problema não nos devemos exaltar”; “Que não nos devemos zangar”; “Controlo da raiva”; “Descontrair”; “Que não devemos ir logo bater, devemos falar primeiro”. Na segunda pergunta, Conta uma situação semelhante que se tenha passado contigo.- “Eu e a minha irmã por causa do tablet”; “Uma menina estava-me a chatear e eu não liguei e fui-me embora”; “Com o 3ºano estavam sempre a chatear”; “Nenhuma por enquanto”; “Gozar comigo”; “Quando o meu colega D chateou-me”; “A minha irmã não queria falar mais comigo, e eu bati-lhe”.

Na atividade “Ira-zanga”, na primeira questão, O que é a ira? Responderam: “A ira é aborrecimento”; “É raiva e frustração”; “Ira é quando as pessoas se irritam”; “É estar zangado”; “Raiva”. Na segunda questão: Que coisas ou situações provocam a ira? Responderam: “Discussões”; “Quando me batem”; “Problemas e barulhos irritantes”; “Zangas e brincadeiras de mau gosto”; “Gozar connosco”; “Irritações” e “Quando nos chateiam”. Na terceira questão: Como a notas? Responderam: “Ficando zangada(o)”; “Atiro uma cadeira e grito”; “Fico a olhar”. Na quarta questão? Responderam: És bom a expressar o aborrecimento sempre ___ às vezes___ ou nunca___? Responderam 3 alunos, “Nunca”, 5 alunos “Sempre” 1 aluno “Às vezes”. Na quinta questão: Como deves expressá-lo? Responderam: “Devo acalmar-me”; “Saio de ao pé dessa pessoa”; “Pedir para parar”; “Não sei”; “De forma a não magoar ninguém”; “Ficar quieta no meu lugar”.

Sessão 5- “Os maus vizinhos” a ideia deste conto, é que não devemos julgar as intenções dos outros nem inventá-las. A falar entendemo-nos e ficam resolvidos muitos

problemas. O objetivo deste conto é analisar os erros que se produzem na comunicação quando falas com os outros, dar atenção às mensagens que os outros nos transmitem e reconhecer situações em que acontecem falhas na comunicação. Os alunos jogaram o telefone avariado, um aluno criava uma frase e tinha de chegar ao último aluno a mesma frase, mas nem sempre isso aconteceu, ou porque não ouviram, ou não estavam com atenção ou riam-se a frase não chegava ao final da fila igual ao que o primeiro aluno tinha dito. Só na última frase com mais atenção conseguir percorrer os alunos todos sem uma falha.

Na avaliação da sessão os alunos expressaram o quanto aprenderam neste conto, 2 alunos aprenderam Bastante e 8 alunos aprenderam Muito. Em questão à opinião sobre a sessão 2 alunos acharam Divertida e 8 alunos acharam Muito Divertida.

Na pergunta O que aprendeste com o conto hoje? Responderam: “A não guardar nada”; “Aprendi que não devemos julgar as pessoas logo sem os ouvirmos antes”; “Que não se deve discutir”; “Que devemos falar com essa pessoa em vez de bater”; “Não se deve agir sem pensar”; “Não devemos julgar os outros”; “Que a vingança não é boa”; “Que não devemos dizer o que se quer, temos que dizer a verdade”. Na pergunta: Que emoções sentiram os vizinhos? Responderam: “Raiva”; “Os vizinhos sentiram raiva e rancor.”; “Sentiram-se zangados”; “Alegria”. Na terceira pergunta: As suas respostas foram adequadas? Sim___; Não___. Porquê? Responderam: “Não. Pensavam sempre que foi o outro”; “Não. Porque se julgaram logo sem pensar duas vezes.”; “Não. Porque tinham de falar primeiro”; “Não. Porque pensaram errado”; “Sim. Porque se ajudaram um ao outro”; “Não. Porque se magoaram”; “Sim. Porque diziam a verdade”. Na última questão: Como deviam ter agido? Responderam: “Deviam ter falado um com o outro”; “Terem perguntado se o papel tinha sido de propósito”.

Na atividade “Conta-me essa história”, na primeira questão, São iguais as histórias que foram contadas pelos teus colegas? O que aconteceu? Responderam:

Na segunda questão, o que pensas ter acontecido? Responderam: “Uma pessoa disse mal a frase e quando foi a altura de dizer saiu mal.”; “Penso que não estivemos com atenção suficiente”; “Que se enganaram numa palavra”; “Não faço ideia”; “Que inventaram frases”

Na terceira questão: Explica alguma situação em que aconteceu algo parecido? Responderam: a maioria não respondeu, “Raiva”; “Não me aconteceu” “Quando jogamos ao telefone estragado”.

SESSÃO 6 “Sou tua amiga”. O texto do conto aborda uma criança agressiva que aos poucos torna-se mais amável perante os outros colegas. A sua cadela mostrou-lhe como era importante que para ter amigos há que saber falar bem com eles, saber escutá-los e ser carinhoso. No fim da leitura do conto fizemos um filme mudo (mímica), onde a turma se dividiu em dois grupos e criaram uma pequena história, no fim cada grupo representou a sua história e os outros tinham de dizer o que entenderam da história.

Na avaliação da sessão, os alunos expressaram o quanto aprenderam neste conto, 2 alunos aprenderam Bastante e 9 alunos aprenderam Muito. Em questão à opinião sobre a sessão, 2 alunos acharam Divertida e 9 alunos acharam Muito Divertida.

Na pergunta: O que aprendeste com o conto de hoje? Responderam: “Em sermos menos violentos”; “Que os cães são nossos amigos”; “Que não devemos ser agressivos”; “Devemos nos tentar expressar melhor “ ; “Não devemos ser maus”; “Aprendi a trabalhar em equipa”; “Sermos amigos”; “Aprendi que se deve estimar os amigos”; “Que devemos ser amigos dos outros”. Na questão: Descreve uma situação que destaque a importância da comunicação verbal. Responderam: “Que é para nós falarmos”; “Com a Catarina não gostava dela”; “Mimica para compreender os outros a fazer a história”; “Sim, é importante”; “Eu aleijar alguém e depois nunca mais queria ser minha amiga”, alguns alunos não responderam.

Na atividade “Cinema Mudo”, na primeira questão: descreve brevemente a situação que o teu grupo representou. Responderam: “Éramos 5 crianças que primeiro jogaram às escondidas e depois faziam um picnic” e “Éramos *youtubers* de jogos e ganhamos”.

Na segunda questão: Os teus colegas adivinharam corretamente a situação? Sim___; Não. Porquê? “Sim. Porque era fácil”; “Sim. Porque ouviram a nossa conversa”; “Não. Porque foi difícil”; “Não. Porque não fizemos bem”; “Sim. Porque estiveram atentos”.

Na última questão: Qual foi a história que compreendeste melhor? Porquê? “A nossa”; “Minha. Porque fomos nós que fizemos”; “A minha. Porque foi a melhor”; “Deles. Porque era menos complicada”.

Com estas atividades pode-se ver a evolução dos alunos a cada sessão, tornaram-se mais participativos e colaborativos. Estas sessões deviam ser realizadas a todas as turmas de 3º e 4º ano, os alunos ficavam a saber lidar com as emoções e a utilizá-las no seu dia a dia.

SESSÃO 7 “Estou gordinho e depois...”. Este conto fala-nos de um menino mais gordinho que os outros meninos da sua idade, este alimentava-se bem e a sua estatura era mais robusta. Na escola era conhecido “Bomba de Nata”, pois este roubava os lanches aos colegas. Todos tinham medo deste menino por ser mais gordinho e gozavam de ser assim, até que um dia mudou tudo, este menino salvou uma menina retirando-a do poço, então os colegas viam-no com outros olhos e já o achavam de valente. É importante dar valor a todos, nem todos somos iguais nem devemos. Cada um tem o seu corpo, a sua personalidade, os seus amigos etc..., então não deve haver maus pensamentos perante os outros, todos devemos dar-nos bem. Esta atividade foi narrada e depois desenvolvida oralmente devido ao tempo que era pouco, então retirou-se só as ideias fulcrais do texto. E um aluno relatou o que se passava com ele às vezes na escola, ao ser mais cheinho era alvo de gozo por parte de um grupo na escola, onde por vezes tentavam-lhe bater também. Esta criança sofria muito com isto, mas

com ajuda de outros colegas conseguiu contar ao professor, e o grupo que lhe fazia isto foi alvo de um castigo imposto pelo diretor da escola.

Todos os contos das 7 sessões realizadas foram muito interessantes e motivadores para os alunos e a meu ver trouxeram bons resultados nas crianças. É verdade que a primeira sessão foi mais pacata como não me conheciam muito bem, mas a cada dia de sessão foi melhorando e os alunos interagindo cada vez mais e a mostrar as suas capacidades. Estes temas emocionais deviam ser mais abordados nas aulas, porque nota-se que algumas crianças ainda têm dúvidas sobre o significado e o que fazer em cada emoção. E a criança ao ser desenvolvida nas emoções leva a que tenha melhores resultados na escola e na vida. Porque está mais apta a ser bem-sucedida e a ter bons resultados na escola. Ser emocionalmente inteligente também significa assumir a responsabilidade pelas coisas que fazemos. Assim também desenvolvemos mais a habilidade interpessoal nos relacionamentos, pois as pessoas saberão que podem confiar em nós, já que não as culpamos pelos seus erros. Uma forma de falar sobre emoções, é no momento da narração do conto, o que as personagens sentiram, as emoções, a imitação do sentimento, é uma forma leve de abordar a educação emocional e de proporcionar conhecimento sobre as emoções (Bisquerra, 2003). Elaborar um dicionário de emoções é também uma forma de explicar as crianças as emoções, seja através de desenhos, ou palavras. Assim estamos a educar as emoções (Salovey & Mayer, 1990). Por exemplo, o educador/professor pode pedir à criança para desenhar o significado de alegria. Assim construirá um dicionário de emoções. A comunicação constitui uma ferramenta indispensável para chegar às emoções das crianças. Perguntava em cada momento da exploração do conto 'Como se sente' (personagem), e deixei os alunos libertarem-se e expressarem-se. Crianças que sentem, são crianças felizes (Bisquerra, 2007).

As pessoas com maiores competências emocionais têm, mais sucesso na escola, têm melhores relações, e envolvem-se menos em comportamentos prejudiciais (Sanchez & Teodoro, 2006). Cada vez mais, se torna evidente a necessidade de formar pessoas que têm consciência das suas emoções, que as sabem gerir, e que compreendem o que os outros estão a sentir (Damásio, 1999). A nossa sociedade precisa de mais dessas pessoas, que são capazes de se autorregular e de interagir com os outros com empatia e respeito – só assim poderemos construir uma sociedade melhor! Por isso é necessário ajudar as crianças com dificuldades de aprendizagem a desenvolver melhor as suas habilidades emocionais para que estas venham a ter melhor resultados escolares (Adrián; Fernández & Gómez-Rubio, 2002). Sabemos que os alunos com dificuldades de aprendizagem são um grupo bastante heterogéneo, a sua disfuncionalidade prática, vai desde o não cumprimento da organização e disciplina escolar, dos horários e apoios às manifestações de indisciplina, falta de respeito e camaradagem, abandono precoce ou atos de violência. A experiência das situações quotidianas relacionadas com as emoções e na prática pedagógica, como a psicopedagogia e/ou psicoterapia indicam, haverá que analisar o tipo de problemáticas mais frequentes dessas crianças que não aprendem que, em geral, são de teor afetivo-emocionais. (Ângelo, 2007; Alves, 2014).

No contexto escolar os professores identificam com facilidade esses sintomas de exteriorização dessas crianças, pois são aquelas que normalmente quebram as regras, desafiam o que a escola representa, são indisciplinadas e agressivas com colegas, muito instáveis e difíceis de se concentrarem nas tarefas e estudo (hiperativas e impulsivas) e, por consequência, cheias de desinteresse e desmotivação para a aprendizagem. Igualmente outros professores conseguem identificar e se preocupam com os sintomas de introversão, inerentes às crianças muito caladas, que frequentemente se ‘ausentam’ da atividade da turma, manifestando ansiedade, insegurança e dificuldades de comunicação (Correia, 1991). Obviamente que estas categorias detetáveis no contexto escolar não são estanques, já que muitas dessas crianças, oscilam entre essas características indicadas. Contudo, algumas delas ficam estagnadas ou presas a um funcionamento do processo educativo que parece não ter saída possível (Lopes, 2010). São estas crianças-alunos que habitualmente não aprendem, devido em parte às suas dificuldades sociais e emocionais, que influem as suas capacidades de aprender.

Muitas crianças, aparentemente normais, apresentam invariavelmente dificuldades de aprendizagem e, conseqüentemente insucesso escolar. As dificuldades de aprendizagem, apesar das diversas pesquisas já realizadas, ainda surgem como algo pouco compreensível para a grande maioria das pessoas. Segundo Smith e Strick (2001), classificam-se os alunos como pouco inteligentes e preguiçosos, em vez de investigar uma forma de os ajudar a ultrapassar as suas dificuldades. Para um aluno com dificuldades de aprendizagem não tem necessariamente um QI baixo ou alto, mas apenas é portador de uma dificuldade específica numa determinada área, podendo este aluno ter sucesso escolar se for adequadamente apoiado.

Por conseguinte, os alunos com dificuldades de aprendizagem, tiveram outra abordagem tentando explicar de outras maneiras, ajudando-os individualmente e assim iam conseguindo responder às questões. Está subjacente aos nossos propósitos de estudo, a forma de intervenção, na área pedagógica, como se pode trabalhar com os alunos com dificuldades de aprendizagem. É óbvio se as famílias e os professores estiverem mais conscientes da influência que a parte emocional tem na aprendizagem, pois assim ambos podem colaborar num plano de ação e intervenção na educação emocional, no desenvolvimento da inteligência emocional e das habilidades sociais (Salovey & Sluyter, 1997). Essa mudança de perspetiva de intervenção no contexto escolar, de incidência na parte emocional dos alunos, poderá ser o que é necessário para uma melhoria do rendimento escolar e ambiente relacional e de convivência dos alunos na escola. Claro está que nem sempre a mudança de comportamento de um aluno, ou alteração do seu desempenho escolar, é associada aos problemas emocionais. É normal atribuir essa problemática à dificuldade em aprender um conteúdo ou à inabilidade metodológica ou de estratégia pedagógica do professor. Claro que são fatores que podem estar presentes, mas não são os únicos. O fato é que o fraco desempenho ou o insucesso escolar do aluno constitui um indicador que algo não vai bem e que esse problema nem sempre está relacionado aos distúrbios de

aprendizagens, às dificuldades específicas, como problemas de linguagem, de audição, visão ou alguma doença que provoque disfunção cerebral (Damásio, 2008).

Efetivamente, as dificuldades de aprendizagem constituem impedimentos que tanto podem ser ténues/fracos e facilmente ultrapassados, como podem ser fortes e duradouros e, nem sempre possíveis de detetar as suas causas. Assim, qualquer dificuldade de aprender relaciona-se com anomalia(s) no aprender, constituindo manifestações da criança no momento de aquisição de conhecimentos e na execução de tarefas, muito dependente das condições envolventes onde se realiza as suas aprendizagens (formais e não-formais) no ato educativo. É óbvio que existe crianças com dificuldades de aprender uma discrepância significativa entre aquilo que se espera deles em função da idade e nível de ensino e aquilo que efetivamente realizam/executam na escola (Sanches & Teodoro, 2006). Há nelas uma incapacidade de desempenhar as suas atividades ou tarefas (básicas) com sucesso e, por isso, tendem a dispersar-se (falta de atenção) e a desinteressar-se pelos temas e conteúdos essenciais à sua aprendizagem (Correia, 2008). Havia pelo menos dois alunos por falta de atenção ou por falta de interesse naquele momento do conto davam respostas sem nexos ou nem pensavam um pouco para responder acertadamente.

Desta forma ao sermos estimulados, motivados a acreditar em nossas capacidades, nos impulsiona a aprender ou não. O clima emocional em que estamos inseridos e a qualidade das nossas relações são determinantes para enfrentar os desafios de cada etapa da aprendizagem (Pereira, 2011). As emoções influenciam tudo em nossa vida, seja de forma positiva ou negativa, e, igualmente no processo de ensino-aprendizagem (Bisquerra, 2003). Como pode um aluno prestar atenção em algo (conteúdo) quando está ansioso, triste ou com pensamento negativo? Nessas situações, a sua concentração fica deficitária, prejudicando a sua capacidade de perceber, compreender e assimilar as informações. E uma criança com dificuldade de aprendizagem não consegue entender o que se passa com ela, com suas emoções e, também com as emoções dos outros (Mayer; Salovey & Caruso, 2000, 2008). Assim, essa dificuldade de expressar (autoconhecimento) do que sente, leva-o a estar inseguro e acredita que não tem potencial intelectual para realizar qualquer atividade, pois esse estado emocional mina a sua autoestima e prejudica o seu desempenho.

Será, pois, importante promover o desenvolvimento das habilidades no aluno, no seio do seu processo de aprendizagem, apresenta, muitas vezes, dificuldades, mais frequentes em algumas áreas curriculares que em outras e na forma metodológica com que são dadas pelo professor (estratégias de ensino). Não é fácil lidar com as dificuldades na aprendizagem, pois exige dos professores uma observação e orientação necessária, de natureza teórica e prática e de intervenção escolar. Tratando-se de um problema bastante complexo e muito atual nos nossos dias com índices alarmantes, tais dificuldades requerem um conhecimento, tanto quanto diz respeito à natureza do problema, como também o saber tratar esses alunos no ambiente escolar (motivação, apoios), tendo sempre como finalidade a inserção desses alunos no processo de escolarização, pois têm direito a ter uma educação de qualidade, a um atendimento

psicossocial quando assim se fizer necessário ((Silva, 2009). De facto, será importante que as habilidades sociais sejam desenvolvidas na escola, sabendo diferenciar este conceito de outros, como por exemplo: o desempenho social (emissão de um comportamento ou sequência de comportamentos de uma situação social entendendo por habilidades sociais); e competência social (sentido avaliativo que implica efeitos do desempenho das habilidades nas situações vividas pelo sujeito). Ora as habilidades sociais são a existência de tipos de comportamentos sociais no repertório do indivíduo, o qual deve sabê-lo lidar com as exigências das situações interpessoais que se lhe apresenta (Del Prette & Del Prette, 2001). Na verdade, a competência social, tratando-se de uma inferência, reflete os desempenhos sociais e as dimensões normativas e valores culturais do sujeito, sendo mais precisa quando sabemos dos objetivos e intenções dos envolvidos.

4.-TRIANGULAÇÃO E VERIFICAÇÃO DAS PERGUNTAS DE INVESTIGAÇÃO

De modo a dar maior credibilidade e validade ao estudo recorreremos à triangulação da informação recolhida, a qual consiste na “combinação de diferentes métodos, grupos de estudo, enquadramentos de espaço e de tempo, e diferentes perspetivas teóricas, no tratamento de um fenómeno” (Flick, 2005, p. 231). De facto, concordamos com Flick (2005, p. 232) quando menciona que “A triangulação pode ser um processo de enraizar melhor o conhecimento obtido com os métodos qualitativos. Enraizar não significa, aqui, testar resultados, mas ampliar e completar sistematicamente as possibilidades de produção do conhecimento”.

A triangulação é mais uma alternativa à validação que uma estratégia de validação de resultados e procedimentos, melhorando o alcance, a profundidade e a consistência desses procedimentos metodológicos. Sem dúvida que a nossa perspetiva sobre a triangulação dos dados, está relacionada com a possibilidade de educar para as emoções e desenvolver as habilidades sociais e emocionais, de modo a proporcionar e melhorar a relação pedagógica e o clima educativo, mais adequado à aprendizagem, no contexto de sala de aula do ensino básico. Na verdade, trata-se de uma prática muito usual na metodologia qualitativa, pois, a triangulação é uma metodologia de investigação que tem como objetivo a recolha de dados de diferentes fontes sobre o assunto que se está a estudar, por forma a estudá-los e compará-los entre si, promovendo a sua validade (Bogdan & Biklen, 1994). Ora neste sentido de recolha de dados provenientes de diversas fontes ou técnicas de recolha de dados, Coutinho (2008) considera que a triangulação não se restringe à seriedade e à validade, mas possibilita uma análise mais completa e holística do fenómeno em estudo. Assim sendo, a triangulação dos dados é bastante importante porque a partir dela é possível comparar, constatar e complementar os dados resultantes de diversas fontes e dos diferentes intervenientes tais como os dos alunos, do par pedagógico e da própria investigadora, envolvida no presente estudo.

Desta forma, analisámos, primeiramente, os dados recolhidos através dos diversos instrumentos de recolha enumerados anteriormente e, de seguida, triangulámos todos os dados/informações obtidas, com o intuito de agrupar os resultados e interpretá-los fundamentando-os na base das perguntas de investigação que norteou o nosso tema/problema sobre a afetividade. O resultado desse processo de triangulação levou-nos à verificabilidade das perguntas de investigação, na seguinte base interpretativa e de fundamentação teórica:

Pe1 -Conhecer a importância das emoções no ensino-aprendizagem dos alunos do 4.º ano do 1.º ciclo do Ensino Básico e o impacto no seu rendimento escolar.

Pe2 -Compreender como os alunos do 4.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico identificam, controlam e gerem/lidam com as suas emoções no contexto escolar.

Pe5 -Analisar os resultados do Programa de Educação Emocional (PEE) para o desenvolvimento de habilidades emocionais e sociais nos alunos de duas turmas do 4.º ano do 1.º do Ensino Básico daquele Agrupamento de Escola.

Para estas perguntas formuladas recorreremos aos resultados do PIIE fez com que os alunos (auto)conhecessem as suas emoções e a dos outros, corroborada essa necessidade educativa pelos professores, assim como da utilidade de desenvolver ao nível curricular essa educação no currículo do ensino básico e, simultaneamente promover as habilidades socio-emocionais. O aluno tem de aprender a lidar e a controlar as emoções, uma vez que é a base da inteligência emocional (Bisquerra, 2003, 2009). Aquele ou aquela que não consegue gerir as emoções luta durante muito tempo contra uma sensação de angústia e demora muito tempo a recuperar de situações e problemas que lhe vão surgindo. É preciso aprender que as emoções positivas e as emoções negativas são necessárias, apenas se tem de saber lidar com elas de modo a controlá-las (Guil & Gil-Olarte, 2007). Há sentimentos que destabilizam emocionalmente as pessoas, como a raiva, a ansiedade ou melancolia e que devem ser combatidos. As emoções permitem aos alunos regular a sua forma de agir, permitindo-lhe reagir perante os acontecimentos, tomar decisões e transmitir as emoções de forma não-verbal (Salovey & Grewlar, 2006). Se possuímos inteligência emocional ela revela ter a capacidade de identificar, analisar e desenvolver as emoções de acordo com a necessidade da situação que enfrenta num determinado momento, de forma a gerir bem as emoções para que as mesmas venham a proporcionar o seu crescimento (Kemper, 2004; Muller-Lissner, 2001).

Com as atividades realizadas pretendemos, acima de tudo, trabalhar o conhecimento acerca das emoções (conceito complexo), de forma simples e lúdica, interligando a área de língua portuguesa. Assim sendo, pretendemos com PIIE que os alunos fossem gradativamente percebendo que as suas emoções devem ser valorizadas, de modo a serem capazes de as identificar e manifestar nas diversas situações e relações. A importância do tema 'emoções e habilidades sociais e emocionais' fundamenta-se no facto de acreditar que o sucesso escolar depende tanto de aspetos cognitivos como de aspetos afetivo-emocionais. Tendo ainda em conta as

características das turmas, em especial da escola básica 'Fonte Água', e contrariamente às nossas concepções iniciais, denotámos, logo após os primeiros momentos de observação, que a temática das emoções teria, neste contexto, um terreno fértil para se desenvolver um programa de intervenção, uma vez que a generalidade das crianças apresentou uma predisposição natural para trabalhar estas temáticas. Ao reunir com os alunos no final da aplicação do programa de Intervenção aplicámos o Focus Group, técnica cuja dinâmica (entrevista grupal) permitiu entender melhor as perceções dos alunos durante as sessões, a dramatização, as atividades realizadas e avaliação de cada conto e, ainda como reagem a determinadas situações (emoções sentidas), as suas dificuldades de expressão. Fruto desta dinâmica os alunos das turmas do ensino básico em estudo interagem uns com os outros, expressando de forma espontânea as suas ideias sobre o programa e na participação das atividades. Embora estas atingiram os objetivos propostos, verificámos, após 'reflexão-ação' e como protagonista do estudo, que o tempo previamente estabelecido para o desenvolvimento de um programa desta natureza emocional não foi o ideal (mais sessões), pois sentimos que os alunos precisavam de mais tempo para expressarem o que estavam a sentir e poder ter impacto na sua aprendizagem.

Pe3 -Compreender dificuldades de aprendizagem nos alunos do 4.º ano 1.º Ciclo do Ensino Básico pertencentes ao Agrupamento de escolas 'Bordado de Castelo Branco' e a sua articulação com o seu estado emocional.

Sabemos que as emoções são reações corporais específicas, observáveis, podendo ser negativas ou positivas. Segundo António Damásio (2008), emoções geram sentimentos e estes, por sua vez, geram emoções num ciclo contínuo que no caso escolar provoca desinteresse, desmotivação e dificuldades na aprendizagem. O professor desempenha um papel muito importante na formação das emoções e, em especial nos alunos com essas anomalias ou dificuldades de aprender (Lopes, 2010).

O papel da escola diante da dificuldade de aprendizagem dos alunos deve ser compreendido que os alunos com dificuldades de aprendizagem não são incapazes de aprender, deve é criar respostas/medidas de apoio ao seu processo educativo com aprendizagens mais ativas e motivadoras (Martínez; García; Montoro, 2004). Na identificação de possíveis dificuldades de aprendizagem, o papel do professor é fundamental. Mantendo uma proximidade na relação pedagógica e, em especial com os alunos com dificuldades de aprendizagem e promovendo a participação da família à escola (Sanchez & Teodoro, 2006). Cabe ao professor implementar e adaptar a metodologia/ estratégias de ensino para ajudar os alunos. Não apenas em relação à adoção de práticas ou instrumentos para contornar as dificuldades de aprendizagem, como para estimular o sucesso escolar. Será necessário buscar a dinamicidade e inovação na sala de aula, integrando atividades lúdicas e adotando ferramentas tecnológicas de apoio ao ensino, pois o grande objetivo é estimular o aluno, de uma forma despreziosa, a desafiar sua concepção sobre as próprias limitações. A rotina da escola- realização de tarefas em grupo, simulados e outras atividades é muito propícia para identificar essas dificuldades dos alunos. Igualmente cabe à escola promover uma

maior integração do aluno com a comunidade educativa evoluindo projetos e/ou programas à família e parceiros da sociedade (Gallardo, 2007). Vale a pena reforçar que, se a integração não ocorre, o próprio isolamento pode dar margem a uma queda no desempenho do aluno; não por causa das dificuldades em si, mas devido à desmotivação e frustração com a vida escolar (Lopes, 2010).

Pe4 -Perceber como os professores titulares de turma educam para as emoções os alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico daquele Agrupamento, de modo a melhorar a sua aprendizagem, a relação pedagógica e clima de aula.

Os professores entrevistados afirmaram que já há alguns projetos no Agrupamento de Escola sobre as habilidades emocionais só que em alguns casos ainda não estão a ser totalmente impostos e, por isso, reconheceram que as emoções são difíceis de perceber e de difícil orientação educativa. Assim, os alunos com dificuldades na aprendizagem apresentam menor domínio de controlo e gestão nos seus estados emocionais (Correia, 2008; Correia & Martins, 2005).

Por conseguinte, se o Teste sociométrico nos deu informações das relações interpessoais (amizade) entre os alunos e a pouca variabilidade dessas relações já existentes desde o início do ano letivo ou anos anteriores, o Teste de habilidade emocionais permitiu fazer uma análise emocional aos alunos das duas turmas e o tipo de carências e algumas fortalezas emocionais que possuíam. Apesar de aprofundarmos essas dimensões nas 7 situações propostas (perceção, facilitação, compreensão e regulação emocional) as informações registadas deram-nos a possibilidade que esses alunos necessitam o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais para poderem melhorar o seu desempenho nas aprendizagens e conseguirem (melhor) sucesso escolar. Neste sentido os alunos com dificuldades de aprendizagem necessitam de maior orientação (escolar, pessoal e social) e apoios mais específicos para superarem essas anomalias no aprender.

As informações dos professores entrevistados e as observações participantes por nós registadas confirmam que, para além da necessidade formação (ações de formação) nos professores para esta temática da inteligência emocional, deve haver: necessidade de diagnóstico escolar para os alunos com dificuldades de aprendizagem e melhorar a intervenção educativa com apoios específicos; competências sociais e emocionais a desenvolver na intervenção educativa, devidamente programadas ou planificadas e inseridas no currículo e/ou em programas/projetos.

5.-PROPOSTA DE PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO DAS HABILIDADES SOCIO-EMOCIONAIS NO ENSINO BÁSICO

Terminado o nosso estudo e aplicação do PIIE, que teve menos sessões de intervenção que as previstas e daí não ter sido eficaz como desejaríamos, propomos um Programa de Desenvolvimento das Habilidades Socio-emocionais no ensino básico,

com o intuito de promover a convivência escolar e inteligência emocional e/ou habilidades emocionais e, conseqüentemente as relações dos alunos e a melhoria do desempenho e aprendizagem escolar (Renon, 2003).

A nossa proposta de intervenção social e psicopedagógica pretende educar as competências sociais e emocionais (pensamento reflexivo e resolução de problemas interpessoais), que evite a impulsividade e/ou indecisão dos alunos, o saber enfrentar e analisar os problemas escolares e sociais, educando-os para a participação social (sentimentos de pertença e o clima escolar) e a ajuda e cooperação no trabalho escolar.

Pretendemos, pois, promover os valores e os comportamentos afetivo-emocionais dos alunos e a sua adequação à convivência social e escolar e ao controlo e gestão das emoções. No âmbito da prevenção contra os conflitos interpessoais gerados no contexto escolar deve haver um maior envolvimento da família e de outros parceiros socioeducativos da escola, de modo a refletir-se sobre esses problemas que afetam o desempenho do ensino-aprendizagem, em especial dos alunos com dificuldades no aprender, o insucesso e abandono escolar.

Em relação aos procedimentos e estratégias de dinamização do programa de intervenção salientamos:

***-O 'role-taking'** (baseado na teoria da aprendizagem social) que supõe uma 'situação em que os alunos devem representar um problema. O professor apresenta de forma estruturada o problema (modelo de habilidade a desenvolver), motivando os alunos a participar com atitudes e comportamentos corretos (retroalimentação comportamental) Deve ensinar-se habilidades sociais de assertividade, aceitar os diferentes pontos de vista dos outros, saber negociar, escuta ativa, etc.

***-Discussão na turma/grupo** (*'focus group'*) através do enfoque cognitivo evolutivo, intenta-se aprofundar no raciocínio e argumentação do aluno os seus esquemas mentais, razões e justificações de conduta. Um dos aspetos relevantes incidem na conduta moral e cívica (avaliar o raciocínio moral) através de dilemas hipotéticos, situações problema (interpessoal) de conflito e indisciplina ou violência escolar, desenvolvendo o debate entre iguais.

***-Interação na sala de aula** -relação pedagógica professor-aluno(s). Trabalhar ao nível dos conteúdos e durante as situações de aprendizagem as emoções favoráveis e as não favoráveis para se promover o pensamento positivo, por exemplo o 'interesse/entusiasmo', 'desespero/impotência', 'alegria e/ou satisfação', 'insegurança/medo', criando dinâmicas de reflexão e (auto)avaliação nos alunos (Ibañez, 2001).

***-Esclarecer os valores** humanistas (dinâmicas de grupo), através de uma sequência de fases que integrem as dimensões cognitiva, afetiva e de conduta, por exemplo: descobrir o valor (e/ou a emoção situacional); escolha da alternativa; adesão e aceitação como seu (incorporar); aplicação nas situações práticas; compromisso de continuidade; saber comunicar aos outros os valores (emoções) vivenciados; organizar

e hierarquizar os valores (emoções) no âmbito dos conflitos. Este modo de intervenção exige materiais (figuras/imagens, vídeos, áudio, pesquisa na internet) promotores do diálogo, frases incompletas, perguntas, situações, etc. que promovam a educação socio-afetiva e as habilidades sociais e emocionais.

*- **Mudança da autoimagem.** Trata-se de analisar com os alunos o desenvolver condutas a motivos altruístas, atuando na solidariedade, tolerância e interajuda, com objetivo de autoidentificação, autoconhecimento e autoestima nas relações com os outros. A mudança de si mesmo favorece a reflexão construtiva, apoiando-se no desenvolvimento de competências sociais e pró-sociais de ajuda e solidariedade na sociedade.

*- **Voluntariado induzido.** Trata-se de um procedimento baseado na conceção da conduta altruísta, que supõe propostas que favoreçam os benefícios de bem-estar emocional e pessoal, aprendizagem em serviço, a interajuda, a solidariedade para com os outros, etc. de modo a reduzir as atitudes e comportamentos indisciplinados, antissociais e os processos de inadaptação escolar e social (Ibañez, 2001).

Ao nível da intervenção propriamente dita deve-se incidir nos seguintes parâmetros de ação e prevenção escolar:

*- **Do indivíduo ao grupo** – Objetivos: melhorar o clima de sala de aula, promovendo o autoconceito, autoestima, autoconfiança e a construção pessoal, com recurso a programa de desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais (dinâmica de grupos e técnicas de individualização).

Atividades lúdicas; promoção de tarefas relacionadas com valores morais (dilemas); análise de textos, estampas/imagens e vídeos com discussão em grupo turma sobre temáticas relacionadas com a violência, conflitos e indisciplina; comprometimento com realização de tarefas e pesquisa de conhecimentos (desenvolver sentido de responsabilidade); auto-observação e autodefinição. Temas a desenvolver ‘As minhas competências e habilidades’; ‘Os meus sentimentos e o controlo das emoções’; ‘Os meus valores e os da sociedade’; ‘Tolerância e solidariedade pelas diferenças culturais’; ‘Conhecer os meus colegas’; ‘Cumprir regras e normas na escola’; ‘Hábitos de alimentação’; etc.

*- **Da cooperação à convivência na sala de aula** - Objetivos: aprender a resolver construtivamente problemas; desenvolver capacidade de compreensão e de negociar; desenvolver a assertividade; implementar a disciplina democrática.

Atividades de dramatização a partir de situações quotidianas ou visualizadas; análise e discussão de normas em grupo; treinar a construção resolutive de problemas dados; situações escolares para desenvolver a mediação de iguais; criação de trabalho cooperativo na sala de aula; saber comunicar-se e ser assertivo. Temas por exemplo ‘A sala de aula que desejamos!’; ‘As normas de disciplina na escola’; ‘Empreender e desenvolver trabalho cooperativo’; ‘As perspetivas e as opiniões’; ‘Resolver conflitos

quando nos zangamos'; 'Saber mediar conflitos interpessoais'; 'Saber ajudar e cooperar no grupo'; etc.

***-Na melhoria do ambiente escolar para melhor saber estar** (convivência geradora de valores cívicos) – Objetivos envolver a participação os pais/família com a escola/professores em atividades educativas, por exemplo: 'A parentalidade positiva e responsável'; Educar os comportamentos e a participação sociais'; Valores de cidadania responsável'; 'O voluntariado induzido'; Valores democráticos e solidários'; 'Defesa dos direitos humanos'; Igualdade da mulher'; 'Todos iguais mas diferentes – multiculturalidade'; 'A participação na vida da escola'; etc.

Consideramos importante que ao nível da intervenção se possa adotar estratégias que ajudem a criança-aluno a lidar com as dificuldades ao nível das aprendizagens escolares e simultaneamente desenvolver-lhes as habilidades sociais e emocionais. Ora essas estratégias devem ser executadas pelos professores com a ajuda de outros técnicos de educação, por exemplo, nestas sete dimensões fulcrais:

- **Fomentar a motivação e/ou interesse dos alunos.** Desenvolver e/ou implementar atividades (diversificadas) de modo a que os alunos gerem entusiasmo, alegria, confiança e se relacionem entre os seus pares, envolvendo-se com afinco na realização das tarefas escolares com responsabilização.
- **Conhecer e expressar as emoções e habilidades** (sociais). Estimular os alunos a autoconhecerem-se e a conhecerem os seus pares, em termos emocionais e estados de espírito, partilhando os seus sentimentos e emoções com os professores e colegas seus pares.
- **Incutir o reforço positivo – gerar pensamento positivo.** Valorizar os alunos, incluindo com reforços (palavras de elogio) de modo a melhorarem ou incrementarem as boas atitudes comportamentais, encorajando o autocontrolo, a comunicação e a escuta ativa, persistindo no pensamento positivo libertando energias para ganhar confiança nas suas capacidades e/ou aptidões (ser capaz de...), mesmo que vá ao seu ritmo de aprender.
- **Promover a autoconfiança.** Implementar os trabalhos, a pesquisa e a indagação de informação em grupo e/ou em equipe, as boas relações sociais (habilidades), praticar 'boas práticas escolares' para ter confiança, persistência e brio nas suas atividades e/ou tarefas, sentindo o apoio dos colegas.

- **Valorizar a participação.** Deve-se estimular e valorizar a participação dos alunos com dificuldades de aprendizagem em atividades (individualizadas e em grupo, que vão ao encontro das suas capacidades, inculindo-lhe o sentido funcional de atividade escolar, criando um adequado ambiente e clima educativo na turma.

- **Fortalecer a autoestima.** Reforçar os sentimentos de índole pessoal do aluno (contacto visual, alegria, boa disposição e clima favorável, de reforço nas tarefas e atividades realizadas, e fortalecendo um bom comportamento que possibilite melhorar o rendimento escolar (sucesso escolar).

- **Apoiar com medidas educativas na escola, desde os professores e técnicos.** Promover a adaptação/inserção na escola, a inclusão educativa, a multiculturalidade e a convivência educativa com o empenho dos professores, técnicos e pessoas auxiliar, facilitando o processo de aprendizagem e o ultrapassar das dificuldades sentidas pelos alunos com dificuldades de aprender e com insucesso escolar. Neste sentido é conveniente programar projetos de educação parental (responsabilidade parental), que envolva as famílias na orientação escolar, nas atividades e reuniões escolares.

Toda esta panóplia de estratégias deve ser um referente para os programas ou projetos de combate ao abandono precoce, à melhoria do insucesso escolar dos alunos com dificuldades no aprender, à integração ou adaptação dos alunos de etnias, etc. ou seja num ambiente educativo de inclusão e multiculturalidade.

Em termos de interações de orientação escolar e pessoal as seguintes: psicológicas – referidas aos fatores cognitivos, psicoafectivos (emocionais) dos alunos; socioculturais – relativas ao contexto social do aluno e às características da sua família, ambiente familiar e contexto onde está inserida; institucionais – referidas à escola (tipo, nível), seja no seu ambiente educativo/clima escolar, métodos de ensino, currículo (não flexível), pouca diversidade de estratégias de ensinar, escassos recursos didáticos, matérias pouco interessantes, etc. Ou seja, o tipo de intervenção deve ser orientada ao: enfoque individual – compreender os aspetos emocionais dos alunos com dificuldades de aprendizagem, de adaptação/integração, de comportamentos indevidos de desrespeito, etc.; perspectiva de grupo – turma, selecionando pautas, estratégias e ferramentas para trabalhar com toda a turma, e mudar a forma de dar as aulas, ou seja, compreender o fundo emocional de muitas situações que se realizam na sala de aula com alunos problemáticos ou conflituosos.

Deixamos algumas sugestões de estratégias e dinâmicas de intervenção escolar:

- Projeção de vídeos – parte das imagens (fotografias, estampas) para entender a origem emocional nas crianças e jovens. Pesquisar documentários, vídeos de dificuldades dos alunos na integração escolar, conflitos, comportamentos indevidos, de pais difíceis e incompreensíveis, os ‘bad kids’, etc.
- Educar para a paz e para a convivência – é a parte de ensino de valores básicos da convivência escolar e social (educação cívica e moral). Este aspeto deve estar integrado no Projeto Educativo da Escola – criar uma cultura de convivência solidária e pacífica.
- Saber gerir e mediar conflitos – vertente psicopedagógica de orientação tutorial de intervir nas situações de conflitos escolares através da mediação, a começar pela sala de aula, depois estendida a toda a comunidade educativa.
- Disrupção nas aulas – comportamentos indisciplinados e de falta de respeito nas aulas promovendo a convivência e um bom clima de aula. Há um conjunto de materiais e documentos para sabermos gerir as situações complexas na aula.
- Aprendizagem baseado em projetos (pequenos grupos) – reduzir o tempo de aula e apostar no trabalho de equipe e/ou em grupo através da metodologia de projetos (personalizados) com metodologia ativa e de interesse par os alunos.
- Recolha na internet de materiais (textos, imagens vídeos), atividades, artigos de jornal – poderem ser explorados e aprofundados em contexto educativo, p.e. os aspetos e casos narrados de disrupção, indisciplina, bulling, violência escolar, incumprimento de regras, etc. Pode-se utilizar o PINTEREST que é uma quantidade de pines em cartazes, com atividades que implicam ideias para intervir em conflitos e problemas de conduta na aula. Veja-se na web sites como thoughtco.com; teachthought.com; teachhub.com; scholastic.com; educationworld.com; etc.
- Criar uma panóplia de conselhos a seguir pelos alunos e de consenso entre eles de modo a regular as suas condutas e cumprirem as regras durante as aulas e nos espaços da escola.

- Em qualquer situação indisciplina/conflito ou indevida o aluno deve ser questionado a dar a sua resposta (justificação).

- Atividades para trabalhar as emoções com os alunos, as habilidades sociais e emocionais de modo a desenvolverem a inteligência emocional e a criarem um ambiente e clima educativo adequado (conhecer-se e conhecer os outros quando estão tristes e alegres). Pensar positivo.

CAPÍTULO IV: CONSIDERAÇÕES FINAIS, RECOMENDAÇÕES E LIMITAÇÕES DO ESTUDO

O objetivo geral do nosso Trabalho de Projeto, em termos de intervenção educativa, no contexto escolar e no âmbito da educação para as emoções e desenvolvimento das habilidades sociais e emocional e a conseqüente implicação no rendimento escolar dos alunos no ensino básico foi concretizado na aplicação de um programa, desde a investigação-ação. Permitiu-nos não só a experiência de intervenção escolar como conhecer a percepção, facilitação, compreensão e regulação emocional nos alunos do ensino básico, a partir das tarefas de execução realizadas. Ou seja, o Trabalho de Projeto realizado, desde a formulação do seu problema e objetivos subjacentes, da pesquisa (heurística) e aprofundamento teórico-conceptual sobre a temática (educação das emoções, inteligência emocional, habilidades sociais e emocionais, crianças com dificuldades de aprendizagem e/ou problemas de aproveitamento escolar, relações e ambiente educativo) e o trabalho de campo em contexto de sala de aula em duas escolas de ensino básico num Agrupamento de Escola da cidade de Castelo Branco permitiu a sua consecução.

Da análise à literatura referenciada podemos verificar que o espaço e o tempo são condicionantes da competência emocional, já que há períodos na vida que experimentamos incompetências emocionais e num espaço determinado, dado que não estamos preparados para essas situações (Bisquerra, 2009). Contudo, devemos promover e, em especial desde da escola competências emocionais que promovam: consciência do próprio estado emocional; habilidades para discernir as habilidades dos outros; habilidade para utilizar o vocabulário emocional e os termos expressivos e ajustados à cultura do sujeito; capacidade de implicação na relação de empatia; habilidade para compreender o estado emocional interno e a sua expressão externa, quer no próprio sujeito quer com os outros que nos rodeiam; habilidade de enfrentar emoções menos positivas com o uso de estratégias de autocontrolo, que regulam a intensidade e duração desses estados emocionais negativos; consciência da estrutura e natureza das relações que vêm dos graus de emoção imediata, reciprocidade e forma íntima; capacidade de auto-eficiência emocional: tomada de consciência dos sentimentos; análise de normas sociais; sentido construtivo, responsável e comunicação (recetiva, expressiva); etc.

No 'design' de investigação, de elaboração ou construção, de implementação e de avaliação do Programa de Intervenção, nas suas distintas sessões, que nos obrigaram como investigadora e protagonista a interagir com os sujeitos de estudo e outros participantes (professores) e a refletir sobre as ações realizadas no âmbito da nossa intervenção. Conseguimos que os alunos tivessem uma incorporação interior (consciencialização) do papel das emoções na sua vida, principalmente no ambiente escolar, nas suas relações interpessoais (habilidades sociais/emocionais) e na

execução de tarefas/atividades educativas (individuais e em grupo), conhecendo melhor as suas próprias reações emocionais e a dos seus pares e desenvolvendo a inteligência emocional, quer a implicação do estado emocional (pensar sempre positivo) no processo ensino-aprendizagem e no aproveitamento escolar, havendo uma coincidência com os estudos realizados e, por nós referenciada. Ou seja, a literatura específica sobre as emoções, no contexto escolar, familiar e social, confirma que à medida que aumenta a idade aumenta a inteligência emocional, na fase da educação primária (Barchard, 2003; Guil & Gil-Olarte, 2007; Renon, 2003). Ora é lógico supor, pelos estudos, que ao estudar a relação entre inteligência emocional e o nível de ensino (ensino básico), tendo em conta a idade, se aprecie diferenças significativas à medida que o aluno se escolariza num nível de ensino superior (relação entre inteligência emocional e idade) (Bisquerra 2007; Bisquerra y Pérez, 2007; Bisquerra, Pérez-González y García, 2015). Em relação ao rendimento escolar precede o rendimento emocional no aluno, havendo uma capacidade preditiva sobre esse rendimento ou sucesso escolar tal como demonstram alguns estudos (Guil y Gil-Olarte, 2007; Salovey & Grewlar, 2006). Igualmente há diferenças, entre o nível sociocultural da família e o nível de inteligência emocional dos seus filhos, pois há uma incidência na forma de desenvolvimento das suas habilidades emocionais (Extremera y Fernández-Berrocal, 2003).

Por conseguinte, a relação entre o desempenho, rendimento ou aproveitamento escolar dos alunos e o nível da sua inteligência emocional ou conhecimento e controlo das suas próprias emoções tem a ver como vão ou não superando as dificuldades na aprendizagem e execução das suas tarefas/atividades na escola, necessitando de (maior) apoio escolar e uma maior atenção do professor (observador e reflexivo sobre a sua prática pedagógica (Merchán y González, 2012).

Considerações e Desafios de Intervenção

A intervenção em educação emocional, tal como todas as ações orientadoras ao nível educativo, necessita da avaliação para criar otimização e comparação de resultados (Salovey & Mayer, 1990). Somos conscientes que esta problemática acarreta constrangimentos e dificuldade, por exemplo: integrar no currículo a educação para as emoções e o desenvolvimento das habilidades sociais e emocionais; falta de formação dos professores em executarem programas neste âmbito da inteligência emocional, das habilidades sociais; existência de uma diversidade de programas no âmbito das emoções e habilidades socio-emocionais (testes projetivos e/ou provas de execução) que trabalham esses conteúdos; diversidade de alunos nas salas de aula, que apresentam dificuldade de (auto)conhecimento das suas próprias emoções e estados emocionais e a dos seus colegas (Bisquerra, 2003). Ora os programas de intervenção nesta área emocional deve ser o resultado conjunto das relações entre os objetivos educativos, os métodos/estratégias educativas e os modelos pedagógicos utilizados, as

caraterísticas dos alunos, as dinâmicas na escola, a formação docente e a envolvimento dos pais/família com a escola-comunidade.

O surgimento pela Europa da Rede de Escolas de Inteligência Emocional é bastante dinamizador como rede de apoio social, de inovação educativa e de promoção de habilidades sociais e emocionais na formação do futuro cidadão, pretendendo: um esforço partilhado entre 'Escola-família/pais e alunos-professores-comunidade' em participação, cooperação em programas e projetos de envolvimento; esforço individual e motivacional dos alunos por parte da escola ou Agrupamento de escola; promover mais estudos de investigação, experimentação e de inovação educativa no âmbito das emoções, habilidades sociais e inteligência emocional. É nesta dimensão de programas de aprendizagem social e emocional, conjuntamente com outros programas relacionados com a educação parental, a convivência educativa e para os valores, que se deve promover o compromisso de participar ativamente no processo contínuo de realizar atividades relacionadas com a inteligência emocional das pessoas.

Relativamente à família ela é responsável pelo processo educativo dos filhos (parentalidade responsável e positiva) de modo que colaborando com a escola/professores contribuem a desenvolver competências emocionais imprescindíveis, mas para tal deve-lhes ser fornecido informação e formação (participação em programas/projetos escolares), de modo a poderem aprender e desenvolver igualmente a dimensão emocional. A educação para as emoções começa desde a família e por isso deve-se analisar a formação que possuem as famílias neste âmbito das emoções e contribuir desde a escola (projetos) a melhorar ou aumentar essas competências (Salovey & Sluyter, 1997).

A implicação do nosso Trabalho de Projeto para a intervenção escolar e/ou educativa permitiu a compreensão pelos responsáveis da escola, dos professores e dos pais/tutores de haver um diagnóstico sobre as necessidades dos alunos e a forma de intervenção educativa naqueles que apresentam problemas de adaptação/integração na sala de aula e no processo ensino-aprendizagem e daí terem situações de desinteresse, falta de atenção, problemas no aprender certos conteúdos e no próprio aproveitamento. Assim, podemos alertar, a partir do nosso estudo para a relação entre a existência de um diagnóstico escolar (escola, turma ou curso) e a intervenção educativa (responsáveis da escola, dos professores do regular e de apoio, dos técnicos e dos assistentes operacionais), propondo-se a implementação de projetos na área da educação para as emoções, de educação parental e para a convivência, com envolvimento da família/pais e outros parceiros socioeducativos que colaboram com a escola. Em relação à intervenção educativa e no âmbito da inteligência emocional, ela deve ser em equipa de profissionais (professores, assistentes sociais, psicólogos e outros técnicos, como o mediador) e em todos os espaços da escola, possibilitando o desenvolvimento de competências sociais e emocionais nos alunos através de programas de convivência e outros relacionados com os valores.

De facto, o nosso estudo fez-nos conhecer os grandes meandros e desafios de trabalhar as emoções na escola e em contexto de sala de aula, na melhoria do desempenho dos alunos, nas suas relações e também no seu sucesso escolar. Ao trabalhar com eles estes temas pude perceber que muitos ficavam mais calmos e atentos ao suceder das atividades, porque muitas vezes antes da atividade e primeiro que as comesse a desenvolver eram muito agitados e conversadores, muitas vezes tinha de elevar o meu tom para me ouvirem e conseguir fazer o meu trabalho.

Limitações

Em primeiro lugar consideramos que o Programa – PIIE devia ter tido um maior número de sessões (e maior duração de cada sessão), de modo a poder trabalhar a dimensão afetivo-emocional e habilidades sociais e emocionais nos alunos das turmas do 4º ano do ensino básico. A impossibilidade de mais tempo e de duração e os impedimentos e constrangimentos impostos pelo Agrupamento de Escola e das escolas básicas impediram essa intenção. Durante a investigação sentimos algumas dificuldades, mas também muitas satisfações. A que considerei mais relevante foi a análise ao teste de Habilidades Emocionais e ao PIIE. Foi uma dinâmica positiva, a pesar que a validade interna do processo de investigação constitui um problema a que o investigador tem de estar sempre atento, evitando alguns fatores perturbantes ao previamente programado.

Por outro lado, a nossa falta de experiência neste campo da intervenção e da temática psicopedagógica das emoções e habilidades sociais e emocionais também podem ter prejudicado a eficácia da investigação, apesar de estar a ser orientada, o trabalho dependia unicamente de mim e da gestão que fazia do mesmo. Apesar dos resultados obtidos sabemos da necessidade de aprofundar o conhecimento da inteligência emocional em crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico, pois existem algumas limitações teórico-práticas e conceptuais que devem ser tidas em conta, nomeadamente no que diz respeito à interpretação dos dados, pois estes podem demonstrar alguma falta de objetividade e aprofundamento científico. Ainda que tenham surgido vários receios e dúvidas, as dificuldades encontradas foram assumidas e as várias situações complexas surgidas foram sempre alvo de uma reflexão cuidada para que fosse possível ir ao encontro dos objetivos definidos para a investigação.

Os resultados das atividades do PIIE, que aqui tentei transmitir, apenas comprovam a complexidade desta temática da afetividade e das emoções. No entanto, a esta complexidade acresce que a promoção destes temas no ensino seja um desafio mais aliciante, evidenciando ao professor a importância de implementar atividades deste cariz, uma vez que, desta forma, se possibilita ao aluno exteriorizar as suas emoções e encarar as mesmas com naturalidade. Estas atividades permitem, ainda, fortalecer laços afetivos, quer entre os alunos da turma, quer com o professor

Finalmente, queremos referir as limitações do nosso estudo, não só na fase de articulação de autorização e disponibilidade dos professores em colaborarem com as

suas turmas na execução do Programa de Intervenção, podendo haver mais sessões com os alunos, na periodicidade das mesmas e não sujeitas a alterações de datas e, ainda o só haver das turmas participantes. Contudo, conseguimos criar um ambiente educativo de interesse pelas emoções, uma boa participação dos alunos nas sessões e uma avaliação final do Programa que implicou um melhor (auto)conhecimento, controlo e valorização das habilidades sociais e emocionais nos alunos e com alguma influência no seu rendimento escolar. Em primeiro lugar consideramos que o Programa Intervenção deveria ter um maior número de sessões (maior duração de cada sessão), de modo a poder trabalhar a dimensão emocional e a desenvolver as habilidades sociais nos alunos das turmas e, por consequência melhorar o seu rendimento ou desempenho escolar. A impossibilidade do tempo e da duração do programa impediu-nos de concretizar essa intenção. Devido a muitas substituições do professor titular de turma Fonte de Água dificultou a aplicação do Programa (sessões) e de interação com os alunos.

Durante a investigação sentimos algumas dificuldades, mas também muitas satisfações e isso fez-nos crescer como futura profissional, em saber intervir em âmbitos sociais e escolares essenciais à formação dos futuros cidadãos e na promoção a convivência social e no maior envolvimento dos pais/família com a escola. Reconhecemos que há uma necessidade em educar e medir as emoções e habilidades sociais, tal como outros aspetos no âmbito educativo dos alunos em escolaridade.

BIBLIOGRAFIA DE REFERÊNCIA

- Adell, M.A. (2006). *Estrategias para mejorar el rendimiento académico de los adolescentes*. Madrid: Pirámede
- Adrián, M., Fernández, I. & Gómez-Rubio, J. (2002). *Estrategias de Estudio para dificultades de aprendizaje e intervenção psicopedagógica*. Madrid: Sanz y Torres.
- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação. Um guia prático e crítico*. Porto: Edições ASA.
- Ainscow, M. (1998). *Necessidades Especiais na Sala de Aula – Um guia para a formação de professores*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, Edições UNESCO.
- Alegre, A. (2011). Prentingstylesandchildren'semotionalintelligence: What do weknow? Thefamily. *Counseling and therapy for Couples and Families*, 19 (1), p. 56-62
- Almeida, R. M. e Alves, J. B. M. (2002). *A informática e as dificuldades de aprendizagem: repensando o olhar e a prática do professor no cotidiano da sala de aula*. Fórum de Informática aplicada a Pessoas Portadoras de Necessidades Especiais. CB Comp. 2002, www.cbcomp.univali.br/anais/pdf/2002/iee005.pdf
- Álvarez, M. y GROPE (2006) Cuestionario de Educación Emocional. In: M. Álvarez (coord.), *Diseño y Evaluación de Programas de Educación Emocional* (p. 193-225). Bilbao: Praxis
- Alves, Clara M. G. (2014). *Inteligência Emocional em Crianças com Dificuldades de Aprendizagem: Uma Perspetiva Educativa*. Tese de Mestrado em Ciências da Educação (Domínio Cognitivo-Motor) na Escola Superior de Educação João de Deus. Lisboa: ESEJD
- Ângelo, Inês S. (2007). *Medição da inteligência emocional e a sua relação com o sucesso escolar*-Tese de Mestrado em Educação Formação Pessoal e Social, apresentada na Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, Lisboa: Universidad de Lisboa
- Asensio, J. (2006). *Cómo prevenir el fracaso escolar*. Barcelona: Ediciones CEAC.
- Barchard, K. (2003). Does emotional intelligence assist in the predictions of academic success? *Educational and Psychological Measurement*, 63, p. 840-858.
- Bardin, L. (2004). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barroso, J. (2006). Incluir sim, mas onde? Para uma reconceituação sociocomunitária da escola pública. In D. Rodrigues (Org.), *Inclusão e Educação – Doze olhares sobre a educação inclusiva*. (p. 275-298). São Paulo: Summus Editorial.
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projeto de investigação: um guia para a pesquisa das ciências sociais e da educação*. Lisboa: Gradiva
- Bisquerra (Alzina), Rafael (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21 (1), p. 7-43
- Bisquerra(Alzina), Rafael (2007). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis
- Bisquerra (Alzina), Rafael (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.
- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, p. 61-82.

- Bisquerra, R.; Pérez-González, J.C. & García, E. (2015). *Inteligencia Emocional en educación*. Madrid: Síntesis.
- Bogdan, R. & Biklen S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Boimare, S. (2001). *A Criança e o Medo de Aprender*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Carmo, H. & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da Investigação: Guia para Auto-aprendizagem*. Lisboa: Publicações da Universidade Aberta
- Correia, L. M. (1991). *Dificuldades de aprendizagem: contributos para a clarificação e unificação de conceitos*. Porto: Associação dos Psicólogos Portugueses.
- Correia, L. M. (2008). *Dificuldades de Aprendizagem Específicas: contributos para uma definição portuguesa*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. & Martins, A. P. (2005). *Dificuldades de Aprendizagem. O que são? Como entendê-las?* Porto: Porto Editora (Biblioteca Digital/Coleção Educação).
- Cortesão, L. (2000). *Ser Professor: Um ofício em risco de extinção? – Reflexões sobre práticas educativas face à diversidade, no limiar do século XXI*. Porto: Edições Afrontamento.
- Coutinho, C. P. (2008). A Qualidade da Investigação Educativa de Natureza Qualitativa: questões relativas à fidelidade e validade. *Revista Educação Unisinos* (Rio Grande do Sul-Brasil), nº 12, p. 5-15.
- Damásio, António (1994). *O Erro de Descartes - Emoção, Razão e Cérebro Humano*. Lisboa/Mem Martins: Publicações Europa-América.
- Damásio, António (1999). *O Sentimento de Si — O Corpo, a Emoção e a Neurobiologia da Consciência*. Lisboa/Mem Martins: Publicações Europa-América.
- Damásio, António (2008). *Ao Encontro de Espinosa – As Emoções Sociais e a Neurologia do Sentir*. Lisboa/Mem Martins: Publicações Europa-América
- Del Prette, Z. A. P. & Del Prette, A. (2001). *Inventário de Habilidades Sociais (IHS-Del-Prette): Manual de aplicação, a puração e interpretação*. São Paulo: Casa do psicólogo
- Doron, R. & Parot, F. (2001). *Dicionário de Psicologia*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2002). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29, p. 1-6.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2003). La inteligencia emocional en el contexto educativo: hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Revista de Educación*, 332, p. 97-116.
- Flick, U. (2005). *Métodos qualitativos na investigação científica*. Lisboa: Monitor.
- Fonseca, V. (1995). *Introdução às dificuldades de aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Galego, C. & Gomes, A. A. (2005). Emancipação, rutura e inovação: o 'focus group' como instrumento de investigação. *Revista Lusófona de Educação* (ULHT) nº 5, p. 173-184.
- Gallardo, P. (2007). El desarrollo emocional en la educación primaria (6-12 años), *Cuestiones Pedagógicas*, 18, p. 143-159.

- García, J. N. (1998). *Manual de dificuldades de aprendizagem: Linguagem, leitura, escrita e matemática* (trad. J. H. Rodrigues). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples. I. teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós
- Ghiglione, R. & Matalon, B. (1993). *O Inquérito: Teoria e Prática*. Oeiras: Celta.
- Goleman, D. (1996). *Inteligência Emocional*. Lisboa: Círculo de Leitores.
- Goleman, D. (1998). *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona: Paidós.
- Gottman, J. & De Claire, J. (2000). *A Inteligência Emocional na Educação*. Cascais: Pergaminho.
- Gray, J. (1987). The neuropsychology of emotion and personality. In: S. M. Stahl, S. D. Iverson, & E. C. Goodman (eds.), *Cognitive neurochemistry*. Oxford: Oxford University Press.
- Guerra, I. (2008). *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo: Sentidos e formas de uso*. Lisboa: Principia.
- Guil, R. & Gil-Olarte, P. (2007). Inteligencia emocional y educación: desarrollo de competencias socioemocionales. In: J.M. Maestre y P. Fernández-Berrocal (coords.), *Manual de Inteligencia Emocional* (p. 190-215). Madrid: Pirámide.
- Haager, D. & Vaughn, S. (1995). Parent, teacher, peer and self-report of the social competence of students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 28, p. 205-215
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2009). *Educar a Criança*. Lisboa: F.C.G.
- Ibañez, N. (2001). El contexto interaccional en el aula: una dimensión evaluativa. *Estudios Pedagógicos*, nº 27, p. 43-53.
- Iglesias Cortizas, M. et. cols (2004). El reto de la educación emocional en nuestra sociedad. Corunha: Serviço de publicações da Universidade da Corunha.
- Izard, C. (2001). Emotional intelligence or adaptive emotions? *Emotion*, 1 (3), 249-257
- Kemper, T.D., (2004). Social models in the explanations of emotions. In: M. Lewis & J.M. Haviland-Jones (eds.), *Handbook of Emotions* (2nd. ed.) (p.45-58) New York: The Guilford Press.
- Ketele, J. & Roegiers, X. (1999). *Metodologia da Recolha de Dados*. Lisboa: Instituto Piaget
- Lessard-Hérbert, M., Goyete, M. & Boutin, G. (1994). *Investigação qualitativa: Fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lopes, J. A. (2010). *Conceptualização, Avaliação e Intervenção nas Dificuldades de Aprendizagem*. A sofisticada arquitetura de um equívoco. Lisboa: Psiquilibrios Editor.
- Maestre, J.M. y Fernández-Berrocal, P. (coords.), *Manual de Inteligencia Emocional*. Madrid: Pirámide.
- Marques, A.; Pereira, F.; Crespo, A.; Croca, F.; Breia, G. & Micaelo, M. (2011). *Educação Inclusiva e Educação Especial: indicadores-chave para o desenvolvimento das escolas*. Lisboa: Editorial da DGIDC.

- Martínez, M.; García, M.; Montoro, J. (2004). *Dificuldades de Aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Mayer, J.; Salovey, P. & Caruso, D. R. (2000). Emotional intelligence meets standards for an intelligence. *Intelligence*, 27, 267-298.
- Mayer, J.; Salovey, P. & Caruso, D. R. (2008). Emotional intelligence: New ability or eclectic mix of traits? *American Psychologist*, 63, p. 503-517.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Merchán, I.M. y González-Hermosell, J. D. (2012). Análisis de la eficacia de un programa de Inteligencia Emocional con Profesores de Badajoz y Castelo Branco (Portugal). *Campo Abierto* (Univ. Extremadura-Badajoz), 31 (1), p. 51-68.
- Moraes, Roque (1999). Análise de conteúdo. *Revista Educação* (Porto Alegre), V. 22, nº. 37, p. 7-32.
- Morgan, D. L. (1996). Focus group. *Annual Review Sociology*, nº 22, p. 129-152.
- Morgan, D. L. (2010). Reconsidering the role of interaction in analyzing and reporting focus groups. *Qualitative Health Research*, nº 20 (5), p. 718-722.
- Muller-Lissner, A. (2001). *A Inteligência Emocional na Criança*. Cascais: Editora Pergaminho.
- Pereira, R. S. (2011). *Programa de Neurociência: intervenção em leitura e escrita*. Viseu: Psico& Soma Editora.
- Quivy, R. & Campenhoudt, LucVan (1992). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Editora Grávida.
- Rebelo, Nicole dos Santos (2012). *Estudo dos perfis atitudinais e emocionais de alunos do ensino básico português: Caracterização em função do nível escolar e do sexo*. Tese de Dissertação de Mestrado em Psicologia – Especialização em Psicologia Educativa na Escola Ciências Sociais da Universidade de Évora. Évora: UÉvora.
- Renon, A. (coord.) (2003). *Educación emocional. Programa para educación primaria (6-12 años)*. Madrid: Praxis.
- Rodrigues, Nuno; Rebelo, Teresa; Coelho, João Vasco (2018). *Adaptação da Escala de Inteligência Emocional de Wong e Law (WLEIS) e análise da sua estrutura fatorial e fiabilidade numa amostra portuguesa*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra
- Salovey, P. & Grewlar, D. (2006). Inteligencia emocional. *Mente y Cerebro* (Madrid), 16, p. 10-20.
- Salovey, P. & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, nº 9, p. 185-211.
- Salovey, P. & Sluyter, D. J. (1997). *Emotional Development and Emotional Intelligence. Educational Implications*. New York: Basic Books
- Sanches, I., & Teodoro, A. (2006). Da Integração à Inclusão Escolar: cruzando perspetivas e conceitos. *Revista Lusófona de Educação* (ULHT-Lisboa), p. 63-83.

- Shapiro, L. E. (1998). *La inteligencia emocional de los niños*. Barcelona: Ediciones B.
- Silva, M. (2009). Da Exclusão à Inclusão: conceções e práticas. *Revista 26 Lusófona de Educação* (ULHT-Lisboa), p. 135-153.
- Smith, C. & Strick, L. (2001). *Dificuldades de Aprendizagem de A a Z – Um guia completo para pais e educadores*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Sousa, A. B. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa. Livros Horizonte.
- Spitzer, M. (2007). *Aprendizagem: neurociências e a escola da vida*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Strecht, P. (2008). *A minha escola não é esta*. Lisboa: Assírio & Alvim.
- Tukman, B. W. (2012). *Manual de Investigação em Educação: metodologia para conceber e realizar o processo de investigação científica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Unesco (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Unesco (1996). *Educação um Tesouro a Descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Porto: Edições Asa
- Valgôde, M^a João (2016). *Dificuldades de aprendizagem e problemática emocional: utilização da prova “era uma vez...”*. Tese de Mestrado Integrado em Psicologia apresentada na Faculdade de Psicologia da UL. Lisboa: ULisboa
- Vallés, A. & Vallés, C. (2000). *Inteligencia Emocional: Aplicaciones Educativas*. Madrid: Editorial EO.
- Veiga-Branco, Augusto (2004) *Competência emocional*. Coimbra: Quarteto (ISBN)
- Vilelas, J. (2009). *Investigação. O processo de construção do conhecimento*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Vivas, M.; Gallego, D. y González, B. (2006). *Educar las emociones*. Madrid: Dykinson
- Zurita, A. (2011). *Atividades Para o Desenvolvimento da Inteligência Emocional nas Crianças*. Lisboa: Arte Plural Edições.

Anexos

Anexo1- Protocolo



Instituto Politécnico
de Castelo Branco
Escola Superior
de Educação

Aluna de Mestrado Ana Rita Vicente
Escola Superior de Educação
Rua Prof. Faria de Vasconcelos
6000-262 Castelo Branco

Ex. m^o Sr. Diretor do Agrupamento
Bordado Castelo Branco
Rua Dr. Francisco José Palmeiro
6000-230 Castelo Branco

Castelo Branco, 6 dezembro de 2018

Assunto: Autorização da Direção do Agrupamento Bordado Castelo Branco, na autorização de execução no Programa de Intervenção em Inteligência Emocional em alunos do 4^o ano Ensino Básico, inserido no meu trabalho de projeto no Mestrado de Intervenção Social Escolar.

Venho por este meio, no seguimento do e-mail enviado à Direção, solicitar a autorização para aplicar alguns instrumentos e recolha de dados, no âmbito do meu Projeto de Trabalho intitulado “Desenvolvimento das habilidades emocionais em crianças com dificuldades de aprendizagem. Perspetiva educativa num agrupamento de escolas em Castelo Branco”, em parceria com o IPCB/ESECB e o vosso Agrupamento, com orientação do Professor DR. Ernesto Candeias Martins. Todo este processo de estudo, cumprirá as normas legais e éticas dos dados/informações.

Trata-se de um estudo sobre as habilidades emocionais nas crianças do ensino básico, mais concretamente com o 4^o ano. Pretendo com este estudo desenvolver e capacitar as habilidades emocionais de cada criança, irão ser realizadas 15 sessões sobre o tema, cada uma com uma emoção diferente. Com inteligência emocional cada aluno revela ter a capacidade de identificar, analisar e desenvolver as emoções de acordo com a necessidade da situação que enfrenta num determinado momento, de forma a gerir bem as emoções para que as mesmas venham a proporcionar o seu crescimento. Pelos motivos indicados é de grande relevância a participação dos alunos, tendo em conta que o estudo centra-se no carácter individual de participação dos alunos.

Agradeço antecipadamente a V. Ex.^a a maior receptividade na respetiva autorização de participação neste programa, que tem uma grande importância para a investigação em Intervenção Social e para o V. agrupamento.

Com os melhores cumprimentos.

Atentamente

Aluna de mestrado MISE

Ana Rita Vicente

Anexo2- Consentimento Informado (livre aceitação)

Consentimento Informado (livre aceitação)

Eu, _____, aceito participar de livre vontade no estudo organizado pelo projeto de mestrado do Instituto Politécnico de Castelo Branco (IPCB)/ Escola Superior de Educação de Castelo Branco (ESECB) e Agrupamento Bordado de Castelo Branco, realizado pela aluna do Mestrado de Intervenção Social Escolar, Ana Rita Rodrigues Vicente e orientado pelo Professor Doutor Ernesto Candeias Martins.

Percebo que a minha participação neste estudo é voluntária. Compreendo, que toda a informação obtida neste estudo será estritamente confidencial e que a minha identidade nunca será revelada em qualquer publicação, ou em relação a qualquer pessoa não relacionada diretamente com este estudo, a menos que eu o autorize por escrito.

Entendo que ao estudo interessam as respostas obtidas na aplicação do Teste de Habilidades Emocionais e no Programa de Intervenção de Inteligência Emocional realizado em sessões.

Ao participar neste trabalho, estou a colaborar para o desenvolvimento da investigação nas áreas científicas- Intervenção Social/ Habilidades Emocionais, não sendo, contudo, acordado qualquer benefício direto ou indireto pela minha colaboração.

Nome: _____

Assinatura: _____

Data: / /

Anexo 3- Teste Sociométrico de Amizade

Nesta lista aparecem os nomes de todos os meninos e meninas da tua turma. Peço-te que sejas sincero e não olhes para o que escrevem os teus colegas, há que mantê-lo em segredo!. A atividade que vamos realizar servirá para nos conhecermos bem e para trabalharmos melhor com os teus colegas. O que deves fazer com esta lista é pontuar cada um dos teus companheiros e companheiras, dependendo do quanto amigo és deles. Tens que dar pontos a todos, menos a ti próprio porque os pontos que dás a ti não contam. Antes de começares prepara um lápis e uma borracha e verifica se estão todos os colegas. Quando terminares volta a folha, mantém-te em silêncio, até que o/a professor/a recolha. **Obrigado.**

Coloca uma **CRUZ** no que cada um dos teus colegas significa para ti, considerando:

- Muito meu amigo (**5 pontos**);
 - É meu amigo (**4 pontos**);
 - É-me indiferente ser amigo (nem gosto nem desgosto) (**3 pontos**);
 - Não é meu Amigo (**2 pontos**);
 - Não gosto nada dele (**1 ponto**)
- (DATA: ____/Abril/Junho/2019)

Alunos	Muito meu Amigo (5 pontos)	É meu amigo (4 pontos)	É-me indiferente ser Amigo (nem gosto nem desgosto) (3 pontos)	Não é meu Amigo (2 pontos)	Não gosto nada dele (1 ponto)
1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					
8					
9					
10					
11					
12					
13					
14					
15					
16					
17					
18					
19					
20					
21					

Anexo 4 - Teste de Habilidades Emocionais

Situação 1. Na aula, os alunos fizeram um exame de matemática. A professora tinha avisado aos alunos uns dias antes. Teresa tinha estudado muito e falhou no exame, como Ruben, que não estudou nada e Clara que estudou muito pouco. Francisca e Ricardo tiveram muito boa nota. Lê como se sente cada aluno e marca a resposta correta:



Não entendo porque reprovei, pois estudei muito....



1. Como deve a Teresa expressar-se à professora que tinha ficado desiludida? (Escolha UMA das seguintes situações)

- a) Teresa queria chorar e dizer à professora tudo o que estudou, para que a professora percebesse o que sentia.
- b) Teresa tinha vontade de gritar e ficar furiosa daquilo que fez mal.
- c) Teresa queria chorar, pois sentia-se inútil, querendo dizer à professora tudo o que tinha estudado.
- d) Teresa devia insultar as colegas da turma que tinham tido más notas como ela para que a professora percebesse o que ela sentia.
- e) Como tinha de chorar e estava triste, a professora ao vê-la assim já sabia o que sentia e não precisava dizer nada.

2. Qual seria a emoção mais conveniente que deveria a Teresa sentir?

- a) Tristeza
- b) Ira/Raiva
- c) Vergonha
- d) Motivação
- e) Surpresa

3. O que é a vergonha? (Escolha a melhor definição das seguintes propostas)

- a) É o que sentimos (sensação) quando temos que aceitar as regras ou normas dos adultos.
- b) É um sentimento de raiva que surge quando algo nos parece injusto.
- c) É o sentimento que surge quando vivemos uma situação nova que não sabemos como é.
- d) É o sentimento produzido pelo medo de ficar em ridículo numa determinada situação.
- e) É o sentimento que aparece horas depois de termos feito o ridículo numa determinada situação.

4. Francisca teve 17 valores, o seu esforço foi compensado. Por isso, Francisca estava muito contente e orgulhosa de si mesma. O que é que achas que ela pensou e fez? (Escolhe uma das situações seguintes)

- a) Pensou que fez muito bem o exame e nos exames seguintes iria estudar mais.
- b) Como teve boa nota achou que já sabia tudo para passar de ano e, por isso, não iria estudar mais.
- c) Pensava que tinha feito um bom exame e queria contar a todos.
- d) Achava que não tinha estudado o suficiente pois não tinha obtido 20 valores e, por isso, queria chorar.
- e) Pensava que não tinha estudado o suficiente, pois não tinha obtido 20 valores e, por isso queria chorar e ficar furiosa.

Situação 2: Na aula de Ciências da Natureza, a professora mandou os alunos organizarem-se em grupos de 4 para fazerem um painel de parede (mural) que explicasse: a função da nutrição; as partes do sistema digestivo; o processo da digestão; e a pirâmide alimentar.

Maria, Filipe,
José e eu
constituímos
.....



Eles não querem
que eu fique no grupo
porque não sou amigo
deles.



1. Marco pertence ao grupo de Maria, Filipe e José porque eles são os seus melhores amigos e vivem próximos uns dos outros. Pedro quer ficar connosco, mas ele não pode porque já somos quatro no grupo, e Pedro nunca faz os deveres de casa. **O que é que Marco pode fazer para que Pedro não fique chateado?**
 - a) Digo-lhe que não pode fazer parte do grupo porque já somos quatro.
 - b) Faço um novo grupo com o Pedro embora saiba não pode ficar e fazer o trabalho.
 - c) Digo-lhe que não o queremos no grupo porque ele é um preguiçoso e vai reprovar o ano.
 - d) Digo-lhe que constituímos um grupo de quatro porque todos moramos perto uns dos outros e é mais de reunir.
 - e) Não posso fazer nada para impedir que fique chateado.
2. **Pedro disse que não é mais amigo do Marco. Porque achas que Pedro disse isso?**
 - a) Porque eu não gosto dele.
 - b) Porque ficou zangado por não estar no seu grupo.
 - c) Porque ele quis dizer-me o que sentia.
 - d) Porque ele compreendeu o que falamos.
 - e) Porque ele tem um novo amigo, não necessita do Marco.

3. Se Pedro se sente otimista que comportamento ele devia ter?
- a) Procurar outro grupo.
 - b) Zangar-se.
 - c) Chorar na mesa da aula
 - d) Esperar que algum colega o convide para fazer parte do seu grupo.
 - e) Estar feliz, mesmo que não possa estar nesse grupo e, por isso sorrir.
4. Decides distribuir o trabalho e encontrar informações sobre o que colocar no painel de parede (mural). Maria e José procuram informações sobre a função nutricional e o resto faz o Filipe e o Marco. Estes ficam com raiva porque não concordam, porque uns fazem mais do que os outros. **O que é que tu poderias fazer?**
- a) Sair do grupo, porque eles são preguiçosos.
 - b) Digo-lhes que não concordo e que eles façam a minha parte.
 - c) Digo-lhes que não concordo e distribuímos de outra forma.
 - d) Pensar que é justo, não ficar zangado, mas sim contente.
 - e) Não digo nada para que eles não fiquem zangados.
5. Quando o grupo reuniu o Filipe explicou que não fez nada porque esteve doente. Felipe está triste, tu ficaste surpreendido, Maria ficou zangada e José sentiu medo. Quem pensou que Filipe era um preguiçoso?
- a) Filipe
 - b) Maria
 - c) José
 - d) Marco
 - e) Pedro
6. Quem pensou que Filipe tinha desiludido os seus amigos?
- a) Filipe
 - b) Maria
 - c) José
 - d) Marco
 - e) Pedro

7. Quem pensou que não ia dar tempo para eles fazerem o trabalho e, por isso iam reprovar?
- a) Filipe
 - b) Maria
 - c) José
 - d) Marco
 - e) Pedro
8. Quem pensou que não se fez o trabalho porque o Filipe este realmente doente, já que ele sempre fez os trabalhos de casa?
- a) Filipe
 - b) Maria
 - c) José
 - d) Marco
 - e) Pedro
9. Como a Maria quer tirá-lo do grupo, o que tu podes fazer para que a Maria mude de ideia?
- a) Parece-me muito bem que Maria o expulse do grupo.
 - b) Digo-lhe que eu quero que ela seja a única a deixar o grupo.
 - c) Eu digo à Maria que a compreendo, mas a culpa não é do Filipe por estar doente.
 - d) Eu não posso fazer nada porque ela não está chateada comigo.
 - e) Digo à Maria que eu não quero que o Filipe saia do grupo.

Situação 3: Margarida ganhou o concurso de criação de histórias da escola. A sua amiga Célia foi eliminada. A princípio Margarida ficou surpresa e pouco a pouco ficou muito feliz e orgulhosa de si mesma.

Parabéns
Margarida!



Obrigada! Estou
muito contente



Felicidades
! A tua história
é muito bonita

1. Quando Margarida percebeu que sua amiga Célia havia sido desclassificada, ela sentiu-se:
 - a) Satisfeita e feliz
 - b) Feliz e triste
 - c) Feliz
 - d) Triste
 - e) Zangada e desapontada
2. O que Célia sentiu quando descobriu que fora desqualificada do concurso?
 - a) Felicidade
 - b) Zangada
 - c) Tristeza
 - d) Satisfação
 - e) Deceção
3. Como Célia se sentiu quando viu que havia perdido e sua amiga Margarida tinha vencido?
 - a) Feliz e triste
 - b) Zangada e triste
 - c) Triste e desapontada
 - d) Alegre
 - e) Triste

4. Célia era a melhor amiga de Margarida. Quando Célia leu a história de Margarida, ela achou que era uma garota muito inteligente e criativa, que era perfeita e que sempre quis ser sua amiga. Célia começou...
- a) Surpreenda-se
 - b) Amor a Margarida
 - c) Admire a Margarida
 - d) Sentir raiva por Margarida
 - e) Tenha inveja da Margarida

Situação 4: Imagina que hoje na tua escola fazem uma visita de estudo a um museu de arte. Nunca visitaste nenhum e estás muito animado.



Você e seus amigos esperam pelo autocarro na porta da escola.



Quando entras no autocarro percebo que meu amigo Ângelo, que é sempre o primeiro não chegou ainda e o autocarro vai embora sem ele.

1. Olhas pela janela e os teus músculos ficam tensos, a tua respiração é interrompida por um momento e elevas as pálpebras superiores enquanto sua boca está ligeiramente aberta. **O que sentes?**
- a) Alegria
 - b) Tristeza
 - c) Raiva
 - d) Surpresa
 - e) Medo



Amigo
estás aqui!

2. Quando vês o Ângelo, o teu coração e a tua respiração aceleram-se e tens muita vontade de te moveres e saíres do autocarro. **O que sentes?**

- a) Alegria
- b) Tristeza
- c) Raiva
- d) Surpresa
- e) Nojo (revolta)

Ao entrares na Galeria, a primeira sala mostra fotografias de crianças.

Observa cada fotografia e sublinha a emoção que exprima cada criança. Marca só uma resposta para cada imagem.

3.



- a) surpresa
- b) alegria
- c) medo
- d) nojo (revolta)
- e) aborrecido

4.



- a) surpresa
- b) zangado/raiva
- c) medo
- d) nojo(revolta)
- e) aborrecido

5.



- a) surpresa
- b) zangado/raiva
- c) medo
- d) nojo
- e) aborrecido

6.



- a) Aborrecido
- b) Zangado/raiva
- c) Tristeza
- d) Medo
- e) Alegria

7.



- a) Aborrecido
- b) zangado/raiva
- c) tristeza
- d) medo
- e) alegria

8.



- a) Nojo
- b) Surpresa
- c) Alegria
- d) Medo
- e) Zangado/raiva

Na segunda sala há quadros com formas e cores, como as seguintes:

Sublinha a opção que indica o que sentes quando observas cada uma das imagens:

9.



- a) Alegria
- b) Alguma alegria
- c) Não sinto nada
- d) Alguma tristeza
- e) Tristeza

10.



- a) Alegria
- b) Alguma alegria
- c) Não sinto nada
- d) Alguma de tristeza
- e) Tristeza

Depois de ver a galeria, podes ir a um parque próximo, onde podes comer uma sanduíche e brincar um pouco com os amigos.

Quando terminámos de comer, vamos brincar



Aqui estão alguns bolos

11. Chegou a hora de ir para casa. Nesse momento sentes que o teu coração bate mais devagar e diminui a tensão muscular, é difícil voltar ao autocarro e começas a recordar o quanto foi bom experimentar esta visita.

Que emoção expressa?

- a) Medo
- b) Tristeza
- c) Raiva
- d) Surpresa
- e) Nojo (revolta)

12. Como expressas para a tua professora o quanto gostaste da visita de estudo?

(escolhe uma das seguintes questões)

- a) Digo-lhe que foi um dia fantástico e que me diverti muito
- b) Gritas várias vezes "que bom este momento"!
- c) Cantando e saltando todo o tempo
- d) Não devo dizer nada porque ela sabe que me diverti
- e) Dizendo-lhe que estou muito triste porque não quero voltar para casa.

Situação 5: Carolina vai mudar-se para outra cidade e, por isso vou para uma nova escola. Ela não quer morar noutra cidade ou mudar de escola porque tem aqui os seus amigos.

1.-O que achas que sentiu Carolina quando seus pais disseram-lhe que se mudavam para outra cidade?

- a) Tristeza
- b) Ira
- c) Gratidão
- d) Alegria
- e) Medo



Será que encontro novos amigos?

2. Quando Carolina pensa na mudança de cidade ela tem uma sensação estranha porque fica inquieta e com medo da nova situação difícil que irá enfrentar, mas o seu medo não é excessivo. **Carolina sente-se:**

- a) Triste
- b) Surpreendida
- c) Com Ira
- d) Com medo
- e) Preocupada

3. Nos dias seguintes, Carolina sente-se triste e o seu comportamento foi:

- a) Não querer sair com os seus amigos
- b) Querer fazer muitas atividades e estar bem
- c) Estar calada, pensativa, distraída e sem vontade de fazer coisas
- d) Continuar comportar-se como de costume
- e) Estar séria e calada, mas ter vontade de sair

Carolina conta aos seus amigos que vai mudar-se e eles organizam uma festa sem que ela saiba para se despedirem.



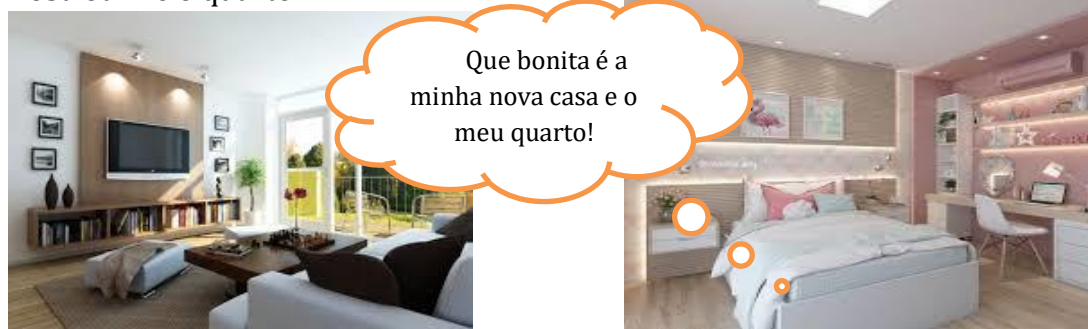
4. Depois da festa de despedida, a Carolina pensa sobre o que fizeram os seus amigos. **O que sentiu?**

- a) Surpresa
- b) Gratidão
- c) Orgulho
- d) Tristeza
- e) Ira

5. Que emoção a Carolina sente quando sai da cidade?

- a) Surpresa
- b) Medo
- c) Orgulho
- d) Tristeza
- e) Ira

Carolina e a sua família instalam-se na nova cidade. Quando Carolina chega à sua nova casa estava triste e via tudo negativo, não gostou de nada. O seu pai mostrou-lhe o quarto.



6. A Carolina gostou do seu quarto, era maior e mais luminoso do que ela tinha antes. Tinha móveis e brinquedos novos. Ao colocar a sua roupa sentiu:

- a) Tristeza
- b) Aceitação
- c) Felicidade
- d) Preocupação
- e) Surpresa

7. **A alegria normalmente aparece acompanhada de:**

- a) Admiração, felicidade e amor
- b) Ira, afeto e orgulho
- c) Nojo, vergonha e rejeição
- d) Espanto, entusiasmo e felicidade
- e) Entusiasmo, felicidade e simpatia

8. **A surpresa é uma emoção:**

- a) Positiva que aparece quando nos acontece algo alegre
- b) Positiva que aparece sempre quando há uma mudança que não esperamos
- c) Pode ser positiva ou negativa, dependendo da situação que produz essa emoção
- d) Negativa quando acontece algo triste
- e) Negativa que aparece sempre quando há uma mudança que não esperamos

9. Nós sentimo-nos orgulhosos, quando vivemos uma situação provocada por:

- a) Surpresa
- b) Satisfação
- c) Alegria
- d) Zanga
- e) Culpa

10. Quando é útil (ser boa) sentes nojo ou repugnância?

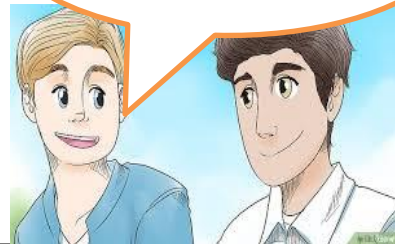
- a) Nunca
- b) Quando alguém tem algo que nós também queremos
- c) Quando estamos num sítio imundo/repugnante
- d) Quando um alimento que vamos comer cheira ou sabe mal
- e) Quando vês alguém a comer compulsivamente sem parar

Situação 6: O Miguel inscreveu-se na equipa de futebol local e o treinador disse-lhe que no próximo domingo ele iria jogar o seu primeiro jogo oficial. Miguel disse ao seu amigo Afonso e convidou-o para ir vê-lo. Afonso não sabia que Miguel estava a treinar, pois se soubesse também gostaria de jogar.



Miguel, na próxima semana temos um jogo oficial e quero que sejas o guarda-redes

Que bom! De certeza que nós vamos ganhar porque o Miguel é muito bom.



Afonso, joga de guarda-redes na equipa no próximo domingo e eu gostaria que viesses a ver-me.

1. Quando o treinador disse ao Miguel que ele iria jogar como guarda-redes no próximo jogo, Miguel ficou muito surpreendido, porque ele estava a treinar há pouco tempo. **Como se sentiu o Miguel?**

- a) Alegre
- b) Triste
- c) Surpreendido
- d) Zangado
- e) Assustado

2. Quando o Miguel estava na pista a aquecer para começar o treino, a emoção anterior foi dando lugar ao entusiasmo que ele sentia ao pensar no jogo de domingo. **O que tu achas que ele pensou e fez?**
- a) Acho que era um mau jogador de futebol e não queria jogar na equipa.
 - b) Penso que estava a treinar muito bem e já não sentia vontade de continuar a ouvir o treinador.
 - c) Penso que não treinava o suficiente e tinha que melhorar.
 - d) Penso que estava a treinar muito bem e já tinha aprendido tudo
 - e) Penso que estava a treinar muito bem, mas tinha vontade de treinar mais.
3. Os jogadores da equipe de Miguel ficaram muito animados quando souberam que Miguel iria jogar, porque ele era um bom guarda-redes e, por isso pensavam que iriam vencer o jogo. **Como é que eles expressavam a sua emoção?**
- a) Dar-lhe os parabéns e abraçá-lo.
 - b) Agarrá-lo e lançá-lo ao ar.
 - c) Saltar, sorrir, gritar e correr muito.
 - d) Deveriam celebrar e não treinar naquele dia porque iam ganhar.
 - e) Eles tiveram que dançar, cantar, pular e gritar.
4. Quando o Miguel, muito animado, disse ao Afonso que o treinador o tinha selecionado para jogar, ele gostaria que ele assistisse. **O Afonso sentiu-se:**
- a) Surpreendido, com gratidão e ciúmes
 - b) Orgulhoso, alegre e ansioso
 - c) Surpreendido, com ira e tristeza
 - d) Surpreendido, triste e com gratidão
 - e) Medo, raiva e tristeza

5. Afonso também gostaria de jogar futebol na equipe do Miguel. **O que achas que ele pensou?**

- a) Pensou que o Miguel tinha sido um mau amigo por não o ter avisado que estava a treinar numa equipa de futebol
- b) Pensou que Miguel queria surpreendê-lo
- c) Pensou que Miguel deveria avisá-lo que estava a treinar
- d) Pensou que Miguel não o queria como amigo e, por isso não o avisou que estava a treinar
- e) Pensou que se alegraria imenso ao ver Miguel a jogar no campo de futebol

6. Uns minutos antes do jogo, o Miguel ficou intranquilo, incapaz de permanecer sentado no balneário. **O que ocorreu ao Miguel?**

- a) Sentia ira
- b) Estava nervoso
- c) Estava assustado
- d) Estava surpreendido
- e) Sentia alegria

7. Que sentimento de apreciação (estima) e de reconhecimento tens quando fazes um favor a outra pessoa ou lhe emprestaste algo, é de:

- a) Agradecimento
- b) Amor
- c) Satisfação
- d) Desprezo
- e) Arrependimento

Situação 7: Luís descobre que os seus pais estão a separar-se.

Luís o pai e a mãe vão-se separar

Não digas nada!

Cala a boca!



Os pais estão a discutir todo o dia e mal se falam entre si.

Os dias passam e o Luís está mais triste. Não lhe apetece sair de casa

1. O que pensa o Luís desta situação?

- a) Luís pensa que ele é o responsável pela separação porque tira más notas
- b) Percebe que o relacionamento dos pais não é o melhor e não fez nada para mudar isso
- c) Ele quer que os seus pais fiquem juntos.
- d) Ele quer que seus pais continuem juntos, mas sem discutirem.
- e) Luís quer que seus pais se separem.

2. Qual será o comportamento do Luís?

- a) Não deve falar com eles sobre a separação
- b) Não deve falar com eles sobre a separação, pois cria mais irritação neles
- c) Tem de falar com eles pedindo-lhes que repensem sobre isso e se há outra solução.
- d) Tem de falar com eles e dizer-lhes quanto os amo
- e) Tem de falar com eles e dizer-lhes que não se importo que se separarem e que não se preocupem.

3. Que influência terá no comportamento do Luís a separação dos pais?

- a) Ele não se importa, já se resolverá
- b) Não irá influenciar muito
- c) Não terá vontade de sair com os seus amigos
- d) Não mudará o seu comportamento
- e) Ficará triste e terá problemas para se adaptar à nova situação

Anexo 5- Estrutura do Programa de Intervenção de Inteligência Emocional (PIIE)

Blocos	Sessões	Atividades	Objetivos	Materiais Avaliação
1 Autoconhecimento	Sessão 0 (abril) SM	Sociograma de amizade	Conhecer o autoconceito e as relações da turma	Pré-teste
		Questionário de habilidades emocionais		Questionário (45 itens)
	Sessão 1 (26 abril) ST (30 de abril) SM	Leitura: “Assembleia na carpintaria” Atividade: “Eu sou único e especial” Moldura em anexo	Autovalorizarão como ser único e diferente dos outros	Conto Atividade + Ficha de autoavaliação
2 Como é que tu te sentes?	Sessão 2 (10 de maio) ST (14 de maio) SM	Leitura “O elefante acorrentado” Dinâmica/atividade: “Tranquilo! Não se passa nada”	Reconhecer e identificar as emoções. Saber o que se sente em cada momento.	Conto Atividade + Ficha de autoavaliação
	3 Conseguir uma Autoconsciência Emocional	Sessão 3 (21 de maio) SM (24 de maio) ST	Leitura “Os duendes e os desejos” Dinâmica: relaxe e reestruturação cognitiva Atividade: Ansiedade	Identificar e controlar a ansiedade
Sessão 4 (28 de maio) SM (7 junho) ST		Leitura: “Os dois irmãos” Dinâmica: informação Atividade: A IRA/Raiva	Identificar e controlar a ira	Conto Atividade + Ficha de autoavaliação
4 Como é que se sente os outros?	Sessão 5 (4 de junho) SM	Leitura: “Os maus vizinhos”	Identificar emoções e estados de ânimo dos outros Mostrar interesse	Conto
		Dinâmica: “Conta-me essa história”		Atividade + Ficha de Avaliação
5 Aprender as Habilidades Emocionais	Sessão 6 (11 de junho) SM	Leitura: “Eu sou tua amiga”	Aumentar habilidades de comunicação Desenvolver a escuta ativa Aceitar as críticas	Conto
		Dinâmica: cinema ou filme mudo Atividade: O que é que hoje me ponho?		Atividade + Ficha de avaliação
	Sessão 7 (18 de junho) SM	Leitura: “Estou gordinho... e depois?”	Praticar destrezas de cortesia	Conto

		Dinâmica: Faz uma boa crítica Atividade: “As coisas mudam”		Atividade + Ficha de avaliação
	Sessão 8 (Não se realizou)	Leitura: “Conto da Índia: os seis cegos e o elefante”		Conto
		Dinâmica: Temos um problema Atividade: “Que pensas tu?”		Atividade + Ficha de autoavaliação
6 Solucionar problemas com os outros e melhorar as relações interpessoais	Sessão 9 (17 junho) ST	Sociograma de amizade	Identificar situações problemáticas e as suas causas Procurar soluções adequadas aos conflitos	Pós-Teste
		Questionário de habilidades emocionais.		Pós- Questionário (45 itens)

Anexo 6- Atividades das sessões do Programa de Intervenção de Inteligência Emocional

Sessão 1 “Assembleia na Carpintaria”

PROJETO INTELIGÊNCIA EMOCIONAL E APRENDIZAGEM
Bloco 1 – Sessão 6
Atividade

ATIVIDADE/DINÂMICA (professor)

“Eu sou único e especial”

Objetivo

- Descobrir e valorizar-se como um ser único e diferente dos outros.


Material

- Fotocópia da atividade (**moldura**) e **lápiz de cor**.

Desenvolvimento da Atividade

- As crianças deverão desenhar um retrato de si próprio, dentro da moldura, e depois comentar como é e o que tem de especial, descrevendo as suas características físicas: cor cabelo, tamanho cabelo, cor da cara, cor dos olhos, tamanho dos pés, etc.
- Conversar sobre o tema: diferenças entre as pessoas, tanto nas crianças como nos adultos. Cada pessoa é diferente, única e especial, não existe outra igual a ela em todo o mundo. O que aconteceria se fossem todos iguais?
- Destacar a importância de gostar de si próprio, uma vez que as pessoas que nos rodeiam gostam de nós pelo que somos, não pelas coisas que fazemos. Refletir sobre as pessoas que lidam connosco, as que gostam de nós, partilhando o nome dessas pessoas que também são únicas e especiais.
- Será importante que cada criança diga alguma coisa de que gosta da pessoa/colega que tem à sua esquerda.

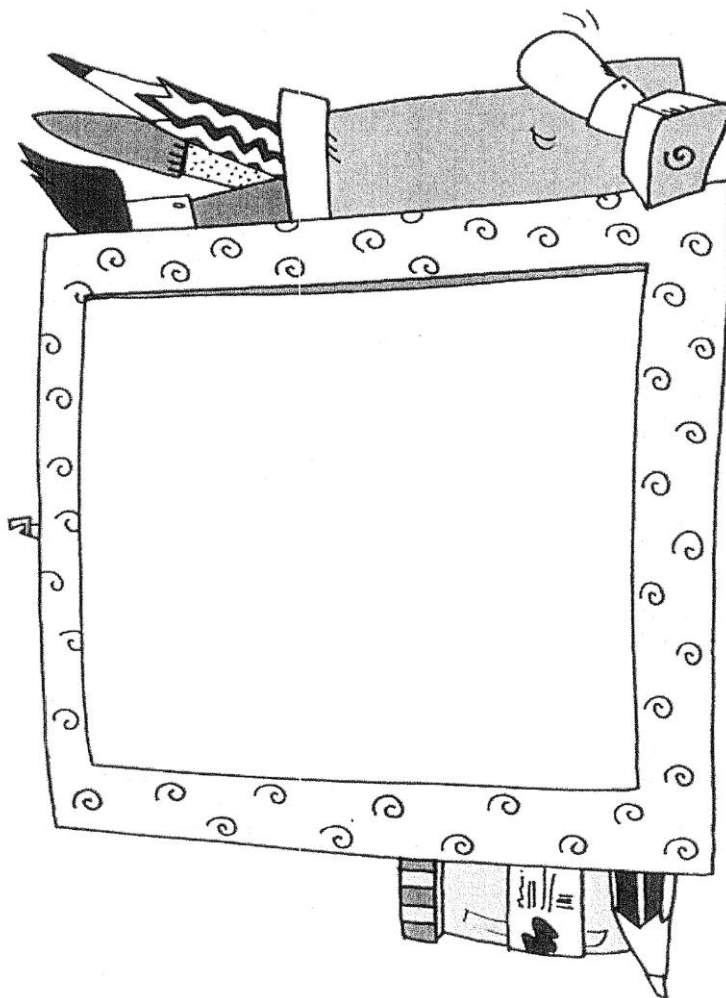
O autoconhecimento conduz ao conhecimento dos outros. O autorrespeito conduz ao respeito pelos outros. O amor por si próprio e a compreensão de si próprio conduz à compreensão e ao amor pelos outros.



PROJETO COMPETÊNCIA EMOCIONAL E APRENDIZAGEM
Bloco 1 – Sessão 6
Atividade

ANEXO À ATIVIDADE: “Eu sou único e especial”

- Desenha o teu retrato dentro da moldura e decora-o.



Nome: _____ Escola: _____ Ano: _____




Nome:	Data:
Escola:	Ano:

SESSÃO

Faz um círculo nas palavras que expressam o quanto aprendeste hoje


 Muito pouco Pouco 
 Bastante Muito 

Faz um círculo nas palavras que expressam a tua opinião sobre esta sessão


 Muito chata Chata 
 Divertida Muito divertida 



Conta: “Assembleia na carpintaria”

O que aprendeste com o conto de hoje? _____

Antes desta sessão, sabias que as características negativas podem converter-te em positivas?

Atividade: “Eu sou único e especial”

Aprendeste algo novo com esta atividade? _____

Descreve duas características pessoais (Físicas) _____

Sessão 2 “Elefante acorrentado”

INTELIGÊNCIA EMOCIONAL
Bloco 2 – Sessão 5
Atividade

ATIVIDADE (professor)

“Tranquilo, não se passa nada!”

Objetivos

- Aprender a avaliar a intensidade dos sentimentos.
- Manifestar e controlar progressivamente os sentimentos e as emoções.

Nível de ensino:

- A atividade é dirigida a alunos do 3º e 4º ano do 1ºCiclo de Educação Básica.

Material

- Folhas de papel.
- Esferográficas.

Desenvolvimento da Atividade:

- Propomos aos alunos que se imaginem numa situação como a que apresentamos a seguir:
“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 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”.
- Pedimos a cada aluno que descreva numa folha o que sentiriam nesse momento, o que faria e que consequências teria a tua atuação.
- Depois, os alunos agrupam-se (grupos de 4 ou 5) e comentarão o que escreveram. Entre todos analisarão quais são as melhores formas de reagir.
- Falaremos, em grupo de 4 ou 5 alunos, das situações em que nos zangámos muito e o que fizemos.

Nome:	Data:
Escola:	Ano:

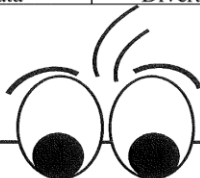
SESSÃO 1

Faz um círculo nas palavras que expressam o quanto aprendeste hoje


 Muito pouco Pouco 
 Bastante 
 Muito

Faz um círculo nas palavras que expressam a tua opinião sobre esta sessão


 Muito chata Chata 
 Divertida 
 Muito divertida



Conto "O Elefante acorrentado"

O que aprendeste com o conto de hoje? _____

Já te aconteceu alguma vez o que acontecia ao elefante? _____ Vais conformar-te ou farás alguma coisa? _____

Atividade: "Franquilo, não se passa nada"

Foste capaz de reconhecer o que sentirias na situação descrita? _____ O que sentirias? _____

O que tu farias é igual ao que fariam os teus colegas? _____

Quando decidiram em grupo, foram capazes de chegar a um acordo? _____ Como fizeram, uma pessoa decidiu qual seria a resposta certa ou todos deram opinião? _____

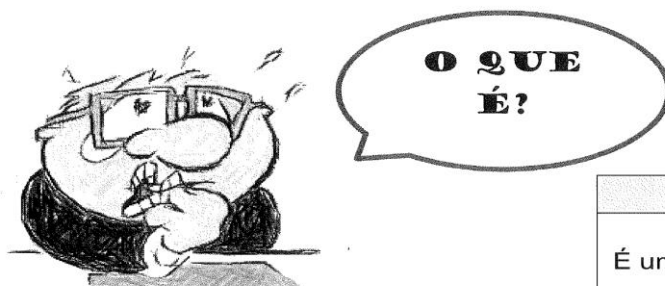
Sessão 3 “Dois duendes e dois desejos”

COMPETÊNCIA EMOCIONAL
Bloco 3 – Sessão 2
Ficha de Informação

INFORMAÇÃO antes da DINÂMICA (professor):

“A Ansiedade”

(expressa o professor a expressão do rosto/corpo ou no quadro)



A ANSIEDADE

É uma sensação desagradável. Um sentimento de mal-estar, de desassossego...ou seja, de muitos NERVOS

Assim:

- uma pressão no peito;
- o coração bate mais depressa;
- a pulsação acelera;
- náuseas;
- músculos tensos.



Uma das coisas mais irritantes de ANSIEDADE é a PREOCUPAÇÃO e mostra-se no nosso corpo. Os pensamentos tornam-se negativos e obsessivos. Estamos sempre a pensar coisas que nos tornam ainda mais nervosos.

DINÂMICA (professor)

“A ansiedade”

A **ANSIEDADE** é uma resposta do nosso corpo quando vemos a nossa segurança psicológica ameaçada, principalmente quando sentimos:

- medo;
- insegurança perante os acontecimentos;
- surpresa;
- receio de parecer ridículo.

Para quando estás NERVOSO / A

Atividades:

1

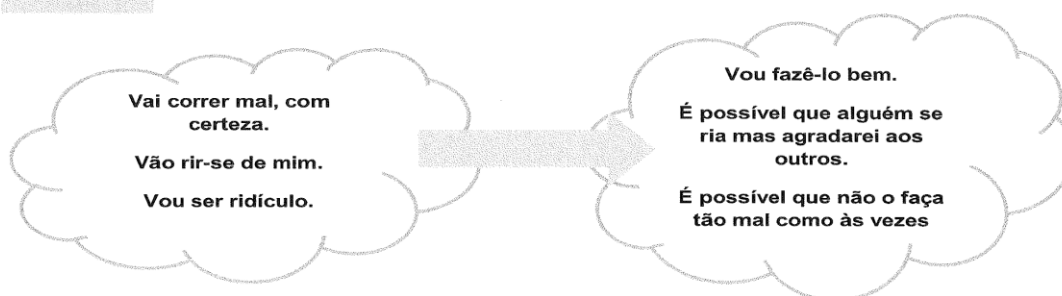
Pratica exercícios de **RELAXAÇÃO MUSCULAR E DE RESPIRAÇÃO PROFUNDA**.

2

Imagina-te numa situação que antes te deixava **NERVOSO / A** mas agora enfrenta-a tranquilamente, com sossego, **SEM MEDO**. **Comenta**.

3

Pensa **POSITIVAMENTE** (comentário). Por exemplo:



2.ª Ficha de Atividade Autoavaliativa (depois do boneco)

"A Ansiedade"



VOCABULÁRIO. Escreve o **significado destas expressões**, com o auxílio de um dicionário.

PREOCUPAÇÃO _____

OBSESSÃO _____

TAQUICARDIA _____

Quando te sentes nervoso?

O que fazes para te acalmares?

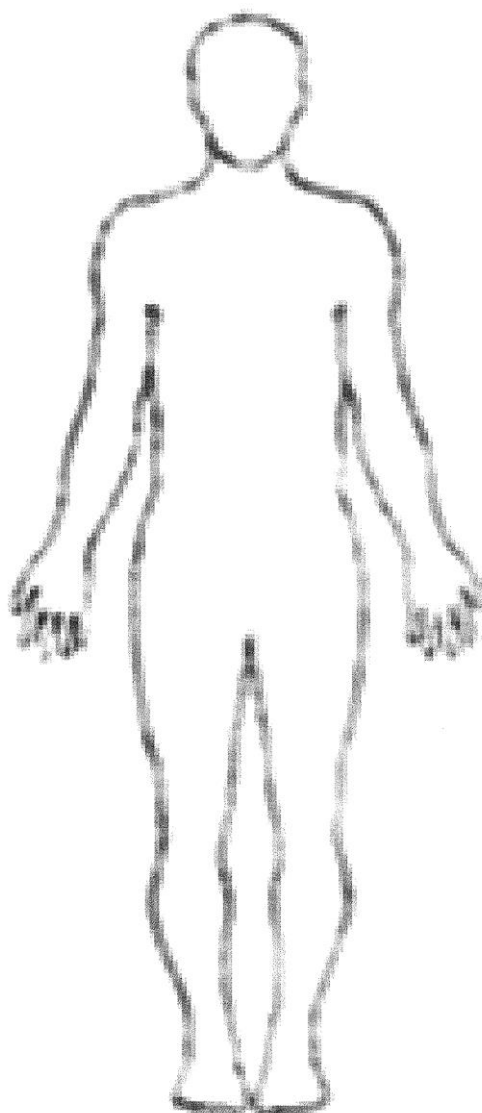
1.ª FICHA DE ATIVIDADE (AUTOAVALIAÇÃO):

“A Ansiedade”

O que noto no meu corpo quando tenho ansiedade...

(coloca uma seta no lugar do corpo e a expressão correspondente à ansiedade)

Completa os sintomas no desenho



Tremem-me as mãos

INTELIGÊNCIA EMOCIONAL E APRENDIZAGEM
Bloco 3 – Sessão 2
Auto-avaliação




Nome:	Data:
Escola:	Ano:

SESSÃO 2

Faz um círculo nas palavras que expressam o quanto aprendeste hoje

 Muito pouco | Pouco |  Bastante | Muito | 

Faz um círculo nas palavras que expressam a tua opinião sobre esta sessão

 Muito Chata | Chata |  Divertida | Muito Divertida | 



Conta “Dois duendes e dois desejos”

O que aprendeste com o conto de hoje? _____

Descreve uma situação em que tenhas sido impulsivo _____

Actividade: “A ansiedade”

O que é a ansiedade? _____

Que coisas ou situações te provocam ansiedade? _____

Como a sentes? _____

Dinâmica “Exercício de relaxamento”

Explica o que tens que fazer quando sentes nervosismo e ansiedade _____

Sessão 4 “Os dois irmãos”

INFORMAÇÃO À ATIVIDADE (professor)

“IRA”

IRA ... O que é?

É um aborrecimento ENORME, porque queremos “descarregar” em alguém a nossa decepção.



O João e o André começaram a discutir por uma brincadeira. O João leva as coisas muito a sério e sente um grande aborrecimento com o André porque acredita que foi este quem começou o conflito.

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.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

1.ª - ATIVIDADE

"IRA"



Explica o significado desta expressão:

Quando devemos expressar o nosso aborrecimento?

- Para comunicar com a pessoa que causou o nosso aborrecimento, sem nos alterarmos, serenamente.
- Para defender um direito que não tenha sido cumprido.
- Quando há um motivo justo.



Esta é a história ...

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.

Observa uma forma de expressar o teu aborrecimento sem alterares o teu estado de ânimo.

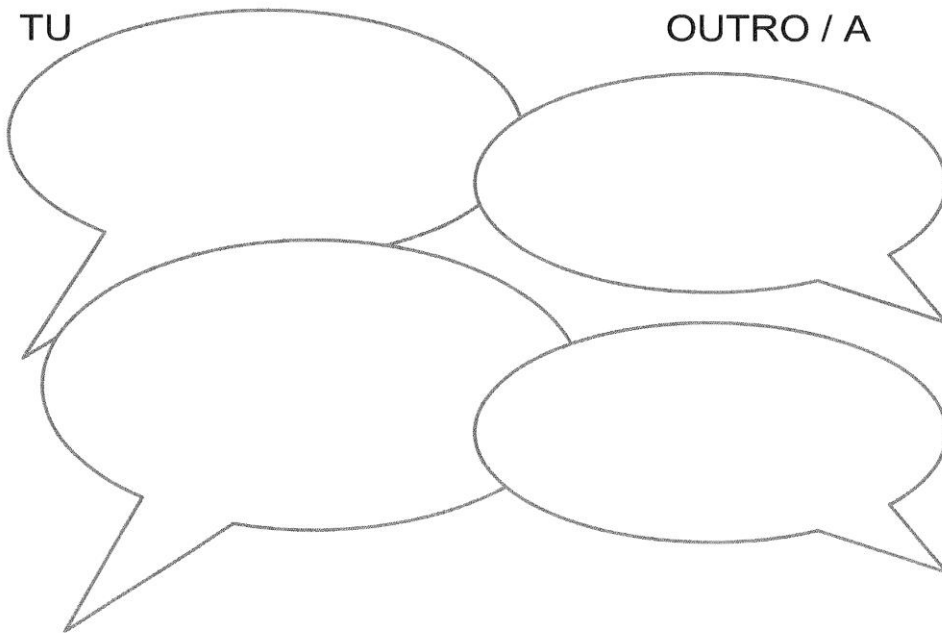
Deves deixar de me incomodar. Não te metas comigo. Não precisamos de nos aborrecer. Lembra-te que ambos temos direito a não ser incomodados.

Praticando...

Imagina uma situação semelhante que se tenha passado contigo. Resolve-a de uma forma adequada, controlando a IRA ou aborrecimento.

TU

OUTRO / A



2.ª – ATIVIDADE

“Como controlar a IRA?”

- Não se exaltar.
- Não perder a calma.
- Ficar calmo perante a provocação.
- Afastar-se de alguns colegas para evitar o conflito.
- Não levar as coisas tão a sério.
- Ser mais tolerante.



O que fazes para não ficares zangado?

O que fazes quando ficas muito zangado?




Nome:	Data:
Escola:	Ano:

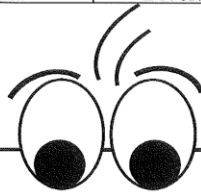
SESSÃO 3

Faz um círculo nas palavras que expressam o quanto aprendeste hoje


 Muito pouco Pouco 
 Bastante Muito 

Faz um círculo nas palavras que expressam a tua opinião sobre esta sessão


 Muito chata Chata 
 Divertida Muito divertida 



Conta "Os dois irmãos"

O que aprendeste com o conto de hoje? _____

Conta uma situação semelhante que se tenha passado contigo.

Atividade: "Ira - zanga"

O que é a ira? _____

Que coisas ou situações provocam a ira? _____

Como a notas? _____

És bom a expressar o aborrecimento sempre _____ às vezes _____ ou nunca _____?
 Como deves expressá-lo? _____

Sessão 5 “Os maus vizinhos”

INTELIGÊNCIA EMOCIONAL
Bloco 5 – Sessão 4
Atividade

ATIVIDADE (professor)

Conta-me essa história

Objetivos

- Analisar os erros que se produzem na comunicação quando falas com os outros.
- Dar atenção às mensagens que os outros nos transmitem.
- Reconhecer situações em que acontecem falhas na comunicação.

Nível

Esta atividade é dirigida a alunos do 3º e 4º ano do 1º Ciclo da Educação Básica.

Desenvolvimento

- Solicita-se a seis ou sete alunos que se retirem da sala (SAIR FORA).
- Chamamos o primeiro aluno, que está fora, e lemos-lhe uma história. Avisamo-lo que tem que estar muito atento porque depois vai ter que contá-la a outro colega seguinte, que entra na sala, e assim sucessivamente.
- Os restantes alunos da turma deverão estar em silêncio e não poderão oferecer pistas nem ajudar os narradores. Estarão atentos a analisar como a história é modificada ao ser contada por uns aos outros.
- Por fim, comentaremos as diferentes versões da história que os alunos contaram, sobretudo que relação mantém a última versão com a original. Discutiremos as possíveis causas das diferentes histórias. Analisaremos em que situações da vida real se produzem estas distorções na comunicação e porquê. Solicitaremos aos alunos que falem sobre alguma ocasião em que lhes tenha acontecido algo parecido e procuraremos formas para comunicarmos adequadamente.

Nome:	Data:
Escola:	Ano:

SESSÃO 4

Faz um círculo nas palavras que expressam o quanto aprendeste hoje





Muito pouco | Pouco | Bastante | Muito

Faz um círculo nas palavras que expressam a tua opinião sobre esta sessão





Muito chata | Chata | Divertida | Muito divertida



Conta "Os maus vizinhos"

O que aprendeste com o conto de hoje? _____

Que emoções sentiram os vizinhos? _____

As suas respostas foram adequadas? Sim ____; Não ____ . Porquê? _____

Como deveriam ter agido? _____

Atividade: "Conta-me essa história"

São iguais as histórias que foram contadas pelos teus colegas? _____ O que aconteceu?

O que pensas ter acontecido? _____

Explica alguma situação em que te aconteceu algo parecido? _____

Sessão 6- “Sou tua amiga”

PROJETO COMPETÊNCIA EMOCIONAL
Bloco 5 – Sessão 5
Atividade

Dinâmica (professor)

“FILME MUDO”

Objetivo

- Aprender a expressar coisas sem utilizar palavras.

Nível

- A atividade é dirigida a alunos do 3º e 4º ano do 1ºCiclo de Educação Básica.

Desenvolvimento da actividade:

- Dividimos os alunos em grupos de 4 a 5 alunos.
- Cada grupo deve inventar uma pequena história / situação em que todos os elementos do grupo tenham um papel.
- O único requisito da história / situação é que não se pode falar: têm que transmitir a sua história aos outros colegas e fazer com que estes entendam mas sem utilizar palavras, apenas com representação e gestos (MIMICA).
- Cada grupo representa a sua história e quando terminar a representação, os restantes grupos devem dizer aquilo que entenderam. Se não corresponder à história original, o grupo que realizou a representação deverá explicar o que queriam transmitir por palavras.

Nome:	Data:
Escola:	Ano:

SESSÃO 5

Faz um círculo nas palavras que expressam o quanto aprendeste hoje





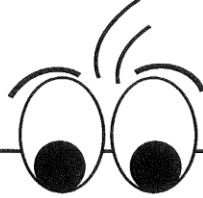
Muito pouco | Pouco | Bastante | Muito

Faz um círculo nas palavras que expressam a tua opinião sobre esta sessão





Muito chata | Chata | Divertida | Muito divertida



Conto "Sou tua amiga"

O que aprendeste com o conto de hoje? _____

Descreve uma situação que destaque a importância da comunicação verbal. _____

Atividade: "Cinema mudo"

Descreve brevemente a situação que o teu grupo representou. _____

Os teus colegas adivinharam corretamente a situação? Sim _____; Não _____. Porquê? _____

Qual foi a história que compreendeste melhor? _____ Porquê? _____

Sessão 7- “Estou gordinho ... e depois?”

INTELIGÊNCIA EMOCIONAL
Bloco 5 – Sessão 6
Atividade

DINÂMICA / 1.ª ATIVIDADE (professor)

“Faz uma boa crítica”

O PROFESSOR EXPÕE COM EXEMPLOS:

Objetivos

- Aprender a realizar críticas construtivas.
- Saber receber críticas e utilizá-las para melhorar.
- Favorecer a criação de um ambiente positivo na turma.

Nível

Esta atividade é dirigida a alunos do 3º e 4º ano do 1º Ciclo da Educação Básica.

Material

- Canetas.
- Folhas.

ATIVIDADE (desenvolvimento numa folha em branco)

- Pedimos aos alunos que escrevam um texto sobre o tema que quiserem.
- Quando terminarem, cada aluno trocará o seu texto com o colega que está ao seu lado.
- Explicamos a importância de saber criticar e de aceitar as críticas. Perguntamos aos alunos o que significa, para eles, uma crítica; como se sentem ao criticar e também ao serem criticados.
- Cada aluno terá que fazer uma crítica ao texto do colega tendo em conta tanto os aspetos positivos assim como os defeitos que encontre. Terá que analisar os critérios em que se baseia e formular a crítica ao seu colega de forma adequada.
- Depois, os alunos farão a revisão dos seus textos e modificaram o que considerem oportuno. Deveremos comentar entre todos, os aspetos que os alunos modificaram e porque o fizeram. No caso de algum aluno não ter modificado qualquer aspeto deve explicar as suas razões.

DINÂMICA – 2.ª ATIVIDADE (professor)

“As coisas mudam”

O PROFESSOR EXPLICA E DÁ EXEMPLOS:

Objetivo

- Aprender a utilizar adequadamente a entoação e os gestos na expressão oral.

Nível

- Esta actividade é dirigida a alunos do 3º e 4º ano do 1º Ciclo da Educação Básica.

Material

- 4 Urnas.
- Folhas.

ATIVIDADE (desenvolvimento numa folha em branco):

- Pedimos aos alunos que dividam uma folha em quatro partes. Em uma delas deverão escrever uma frase que indique um sentimento ou emoção, noutra um gesto e por último, um tom de voz (grito, sussurro...).
- Depois devem depositar os papéis, de cada categoria (cada uma das partes do papel), em urnas distintas.
- Um a um, os alunos deverão levantar-se e agarrar um papel de cada urna, reproduzindo a mensagem, seguindo as indicações de sentimento, gesto ou tom.
- Adequarão os gestos, a entoação e o sentimento à frase que lhes corresponde.

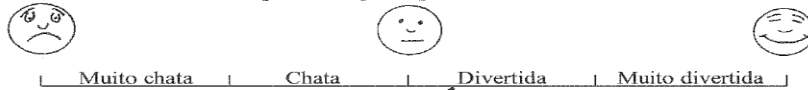
Nome:	Data:
Escola:	Ano:

SESSÃO 6

Faz um círculo nas palavras que expressam o quanto aprendeste hoje



Faz um círculo nas palavras que expressam a tua opinião sobre esta sessão



Conto "Estou gordinho...e depois?"

O que aprendeste com o conto de hoje? _____

A atitude dos meninos do parque era adequada? _____ Porquê? _____

Atividade: "Faz uma boa crítica" e "As coisas mudam"

O que é uma crítica construtiva? _____

É adequado fazê-la? SIM ___ ou NÃO ___ Porquê? _____

Como te sentiste quando te fizeram uma crítica negativa? _____

E quando te fazem uma crítica construtiva? _____

São os gestos e a entoação importantes para expressar uma mensagem ou só importa o conteúdo? Sim ___ ou Não ___ Porquê? _____

Anexo 7- Entrevista Semiestruturada

Esta entrevista tem como objetivo a recolha de informação com vista ao tratamento do tema “Desenvolvimento das habilidades emocionais em crianças com dificuldades de aprendizagem”, inserido no estudo a realizar para a elaboração do trabalho de projeto final do Mestrado em Intervenção Social Escolar.

Desde já, agradeço a sua colaboração.

Questões Orientadoras	Observações
1. Qual a sua atitude perante um aluno com Dificuldades de Aprendizagem? 2. Que tipo de apoio é dado ao aluno com Dificuldade de Aprendizagem?	Dificuldades de aprendizagem
3. Na escola é dada atenção aos problemas sócio emocionais das crianças com dificuldades de aprendizagem? 4. O que se faz na escola para desenvolver a inteligência emocional dos alunos? 5- Enquanto professor é capaz de compreender como as crianças lidam com as emoções? 6- É capaz de reconhecer as emoções dos seus alunos? 7- De que forma as emoções contribuem para as dificuldades de aprendizagem?	A escola e valorização da competência emocional

ENTREVISTA I

- 1- Qual a sua atitude perante um aluno com Dificuldades de Aprendizagem?
- 2- Que tipo de apoio é dado ao aluno com Dificuldade de Aprendizagem?
- 3- Na escola é dada atenção aos problemas sócio emocionais das crianças com dificuldades de aprendizagem?
- 4- O que se faz na escola para desenvolver a inteligência emocional dos alunos?
- 5- Enquanto professor é capaz de compreender como as crianças lidam com as emoções?
- 6- É capaz de reconhecer as emoções dos seus alunos?
- 7- De que forma as emoções contribuem para as dificuldades de aprendizagem?

Pretende-se através da recolha de dados, feita a partir das entrevistas aos Professores, apurar evidências que permitam verificar se trabalham as emoções com estas crianças. Estas entrevistas são confidenciais.

Enquadramento da entrevista	As entrevistas realizadas pretendem dar resposta ao seguinte problema de estudo: “Desenvolvimento das habilidades emocionais em crianças com dificuldades de aprendizagem ” A importância da entrevista advém dos entrevistados serem os professores da escola, os que constantemente estão mais próximos das crianças o que presumivelmente serão as pessoas mais adequadas para eu aprofundar este tema e perceber realmente se fazem algum tipo de atividade para trabalhar as emoções destas crianças
Definição dos objetivos da entrevista	Dar resposta às questões de investigação colocadas: 1- Qual a sua atitude perante um aluno com Dificuldades de Aprendizagem? 2- Que tipo de apoio é dado ao aluno com Dificuldade de Aprendizagem? 3- Na escola é dada atenção aos problemas sócio emocionais das crianças com dificuldades de aprendizagem? 4- O que se faz na escola para desenvolver a inteligência emocional dos alunos? 5- Enquanto professor é capaz de compreender como as crianças lidam com as emoções? 6- É capaz de reconhecer as emoções dos seus alunos? 7- De que forma as emoções contribuem para as dificuldades de aprendizagem? Com estes objetivos pretende-se que os professores respondam de modo que eu consiga finalizar o meu estudo e saiba se estas crianças são trabalhadas a nível emocional.
Entrevistadas	Dois Professores da Escola Primária Santos e da Fonte Água
Entrevistadora	Aluna do Mestrado em Intervenção Social Escolar

Anexo 8- Análise das atividades na escola da FA

Sessão 1 “Assembleia na carpintaria”			
Categorias	Subcategorias	Evidências	Observações
Conto	O que aprendeste com o conto hoje?	A1- “A ligar às qualidades positivas” A2- “Com o conto de hoje aprendi que ninguém é perfeito” A3, A7- “Que não se fala mal dos outros” A4, A5, A6, A8, A9- “Aprender palavras novas” A10- “Aprendi que não se compara os colegas só por as características” A11- “Que devemos ser bons uns para os outros”	
	Antes desta sessão, sabias que as características negativas podem converter-se em positivas?	A1, A3, A5, A7, A9 - “Sim” A2- “Sim, porque quando estou triste consigo ficar feliz” A4- “Não, porque não sabia” A6, A10- “Não” A8- “Sim porque podemos ficar alegres” A11- “Falsidade, alegria e bondade”	
Atividade “Eu sou único e especial”	Aprendeste algo de novo com esta atividade?	A1- “Aprendi a ligar às minhas qualidades” A2- “Sim, aprendi que todos são especiais” A3, A4, A6, A7, A9, - “Sim” A5- “Não” A8- “Desenhar melhor” A10- “Sim, aprendi sobre as características” A11- “Sim aprender a ser bom”	Ao fazerem o desenho, alguns distraem-se e conversam com os outros colegas
	Descreve duas características pessoais (físicas)	A1- “Alto e magro” A2- “Magro e tenho o cabelo castanho” A3- “Eu sou alta engraçada e divertida” A4, A9- Não respondeu A5- “Falador e simpático” A6- “Baixa e cabelos castanhos” A7- “Eu sou alta, linda e fofa” A8- “Forte e resistência” A10- “Fraco e lento” A11- “Bondade”	

“O elefante acorrentado” Sessão 2			
Categories	Subcategorias	Evidências	Observações
Conto	O que aprendeste com o conto hoje?	A1- “Aprendi que nunca podemos desistir “ A2- “Aprendi que às vezes nós ficamos sempre achar que não conseguimos, só porque falhamos uma vez, mas não devemos temos que nos empenhar” A3- “Aprendi por mais que não conseguimos nós temos que voltar a tentar” A4- “Aprendi que” A5- “Para nunca nos deixarmos levar por aquilo que pensamos não conseguir fazer ” A6- “Que não devemos para de tentar porque vamos conseguir” A7- “Aprendi muitas coisas no conto e desta sessão” A8- “Muita coisa porque o texto era muito grande.” A9- “Que nos devemos esforçar” A10- “Aprendi que temos de controlar as emoções” A11- “Que devemos ter paciência quando alguém nos faz coisas más. Não devemos partir logo para cima dele.”	
	Já te aconteceu alguma vez o que acontecia ao elefante? Vais conformar-te ou farás alguma coisa?	A1- “Não. Farei alguma coisa” A2- “Sim. E faria algo, como tentar até conseguir ” A3, A6, A10 -“Não. Não ” A4-“Sim. Não queria subir a mesma escada e depois subi” A5- “Sim. Vou fazer alguma coisa” A7- “Sim. Não respondeu” A8- “Não. Partia a estaca ” A9- “Sim. Conseguir deixar o telemóvel por algumas horas” A11- “Sim. Eu dizia a ele para nunca mais voltar a fazer.”	
Atividade: “Tranquilo, não se passa nada”	Foste capaz de reconhecer o que sentirias na situação descrita? O que sentirias?	A1- “Sim. Raiva ou vingança. A2- “Sim. Um pouco de raiva mas teria paciência” A3-“Sim. Fraca e Triste” A4, A6, A9-“Não” A5, A10- “Sim. Raiva” A7- “Sim. Senti raiva, triste, vingança” A8- “Sim. Sentiria muito triste porque estragou uma coisa importante.” A11- “Sim. Eu sentia tristeza.”	
	O que tu farias é igual ao que faram os teus colegas?	A1, A3, A4, A5, A6, A7, A8, A11- “Não” A2, A10- “Não era igual” A9- “Sim”	
	Quando decidiram em grupo, foram capazes de chegar a um acordo? Como fizeram, uma pessoa decidiu qual seria a resposta certa ou todos deram a opinião ?	A1, A4, A6, A7, A8, A9, A10, A11- “Sim. Todos deram opinião” A2- “Sim. Todos deram opinião, porque é assim que se trabalha em grupo ” A3- “ Sim. Foram todas certas” A5- “Sim. Por o irmão de castigo.”	

“Os duendes e os desejos” Sessão 3			
Categories	Subcategorias	Evidências	Observações
1.ª Ficha de atividade (autoavaliação) “A ansiedade”	O que noto no meu corpo quando tenho ansiedade?	A2, A11- “Coração bate mais rápido, tremem-me as pernas” A3- “tremem os braços e as mãos” A4, A9- “Pernas” A1, A5, A8- “Coração aos saltos e pensamento negativo(cabeça)” A6- “Coração” A7- “Tremem os braços” A10- “Cabeça”	
2.ª Ficha de Atividade Autoavaliativa (depois do boneco) “A Ansiedade”	Significado destas expressões :	A2, A7, A9- “Inquietação do espirito, angústia; apreensão. Pensamento dominante; ideia fixa.” A3- “Ideia que perturba a tranquilidade de alguém, inquietação” A4, A5- “Inquietação do espirito angústia ”	
	Preocupação	A1, A6, A8, A11- “Sentimento de receio ou aflito” A10- “Ato ou efeito de preocupação”	
	Obsessão:	A2, A7- “Preocupação constante e absorvente; ideia fixa. Motivação irresistível para realizar um ato irracional; compulsão ” A1, A3, A6, A8, A11- “ideia fixa; mania” A4, A9, A10- “Preocupação constante e absorvente, ideia fixa” A5- “Preocupação constante”	
	Taquicardia:	A1, A2, A4, A6, A7, A8, A9, A10, A11- “Aumento da frequência das pulsações cardíacas” A3, A5- “pulsação rápida do coração”	
	Quando te sentes nervoso?	A1- “Não respondeu” A2, A10- “Eu sinto-me nervoso quando tenho teste.” A3- “Quando mudo para uma escola nova e no dia do teste” A4- “Quando vou para a praia e quando faço provas de aferição” A5- “Antes de um teste e de um acontecimento” A6- “Nos testes e nos aniversários da minha família” A7- “Tento me acalmar ou tomo um chá para aliviar o stress de estar nervoso.” A8- “Quando estou a chegar mestre no Free Fire” A9- “Quando vou a algum jogo” A11- “Quando o meu irmão tira-me as minhas coisas”	
	O que fazes para te acalmares?	A1, A5- Não respondeu A2, A11- “Tento pensar positivo e respirar fundo para me acalmar.” A3, A6, A7, A8, A9- “Respiro fundo muitas vezes” A4- “Tomo um comprimido” A10- “Acalmo me a jogar”	

Conto	O que aprendeste com o conto de hoje?	A1- “Que não vale nada a ansiedade” A2- “Aprendi que não se deve ser impulsivo” A3- “Aprendi que devo ajudar os amigos” A4- “Aprendi a parar de ser ansiosa” A5, A8- “A controlar a ansiedade” A6- “Que não vale nada a ansiedade” A7- “Muita coisa como por exemplo aliviar o stress e ansiedade” A9- “Muito” A10, A11- “Que se tem de pensar antes de dizer”	
	Descreve uma situação em que tenhas sido impulsivo	A1, A4- “Não respondeu” A2, A9- “Nunca” A3- “Quando coloquei sal no computador da minha irmã” A5- “Antes de viajar” A6, A10- “Nos meus anos” A7- “Já destruí perfumes da minha mãe” A8- “Quando me irritam” A11- “Quando eu não gosto que me tirem as coisas”	
Atividade: “A ansiedade”	O que é a ansiedade ?	A2- “A ansiedade é um sentimento de nervosismo que provoca alguns sintomas como não dormir e tremer” A1, A3, A6, A10- “É estar ansiosa para uma coisa” A4, A7, A9- “A ansiedade é quando estamos nervosos” A5- “É um sentimento” A8- “Não sei” A11- “É um sentimento de ser ridículo”	
	Que coisas ou situações te provocam ansiedade?	A1- Não respondeu A2, A7- “Os testes” A3- “O meu dia de anos” A4- “Quando vou para a praia” A5- “Testes e viagens” A6- “Nos testes e nos aniversários da minha família” A8- “Nenhuma” A9, A11- “Quando vou algum jogo” A10- “Ir de férias”	
	Como as sentes?	A1- “Quando as mãos tremem” A2- “Tremo e não durmo direito” A3- “Sinto-me impulsiva” A4- “Com o tremer das pernas” A5- “Coração bate com força e pensamento negativo” A6- “Com muitas dores” A7- “Tremendo os braços e as mãos e às vezes o coração” A8- “Normal”	

		A9- "Nervoso" A10- "Feliz porque acabou a escola" A11- "Mal"	
Dinâmica "Exercício de relaxamento"	Explica o que tens que fazer quando sentes nervosismo e ansiedade	A1, A3, A5, A6, A7, A8- "Respiro fundo" A2- "Respiro e penso positivo" A4- "Tomo um comprimido" A9, A10- descontrair A11- "Acalmar-me"	

"Os dois irmãos" Sessão 4			
Categories	Subcategorias	Evidências	Observações
"Atividade Ira"	Reescrever a história: ... com emoção positiva, a de controlar a zanga	A1, A3, A4, A5, A6, A8, A9, A10, A11- "O João e o André estavam a brincar contentes e felizes até à próxima aula"	A2 e A7 faltaram neste dia
1.ª Atividade "Ira"	Explica o significado desta expressão: Encher-se de ira!	A1, A6, A10, A11- "Estar com muita raiva" A3, A8- "Encher-se de ira e frustração" A4- "Frustração" A5, A9- "Encher-se de raiva"	
2.ª Atividade "Como controlar a Ira?"	O que fazes para não ficares zangado?	A1- "Chegar a um acordo" A3- "Respiro fundo e acalmo-me" A4- "Saio de ao pé dessa pessoa" A5- "Ignorar a pessoa ou coisa" A6- "Eu não faço nada raramente fico zangada" A8- "Respiro fundo e vou-me embora" A9- "Descontraio" A10- "Fico calmo perante a provocação e afastar-me dos colegas para evitar o conflito" A11- "Quando uma amiga minha não me deixa brincar com ela eu fico com ira"	A11- Aluna não entendeu o sentido da pergunta
	O que fazes quando ficas zangado?	A1- "Mato a pessoa" A3- "Vou-me embora da pessoa que me provoca e acalmo-me" A4- "Atiro com uma cadeira, grito e aperto as mãos com muita força" A5- "Grito com a pessoa e a aviso se não parar leva. E se fosse com mais velhos digo para eles pararem" A6- "Parto para cima das pessoas e começo a bater" A8- "Vou bater se me estiver a irritar demais" A9- "Saio do local" A10- "Vou dizer" A11- "Aperto as mãos com muita força para não ir logo lhe bater"	A1- Resposta a meu ver muito impulsiva às vezes não entendem o que dizem

Conto	O que aprendeste com o conto de hoje?	A1- "Para não nos aborrecermos" A3- "Que não devemos discutir" A4- "aprendi que não é preciso irritarmos por coisas de nada" A5- "Por mais grande for o problema não nos devemos exaltar" A6, A10- "Que não nos devemos zangar" A8- "Controlação da raiva" A9- "Descontrair" A11- "Que não devemos ir logo bater, devemos falar primeiro e não ir logo bater"	
	Conta uma situação semelhante que se tenha passado contigo.	A1- Não respondeu A3- "Eu e a minha irmã por causa do tablet" A4- "Uma menina estava-me a chatear e eu não liguei e fui-me embora" A5- "Com o 3ºano estavam sempre a chatear" A6, A9- "Nenhuma por enquanto" A8- "Gozar comigo" A10- "Quando o meu colega D chateou-me" A11- "A minha irmã não queria falar mais comigo, e eu bati-lhe"	
Atividade: "Ira-zanga"	O que é ira?	A1- "A ira é aborrecimento" A3- "É raiva e frustração" A4- "Ira é quando as pessoas se irritam" A5, A10, A11- "É estar zangado" A6, A8, A9- "Raiva"	
	Que coisas ou situações provocam ira?	A1, A3, A11- "Discussões" A4- "Quando me batem" A5- "Problemas e barulhos irritantes" A6- "Zangas e brincadeiras de mau gosto" A8- "Gozar connosco" A9- "Irritações" A10- "Quando nos chateiam"	
	Como a notas?	A1, A8- "Sim" A3, A5- "Ficando zangada(o)" A4- "Atiro uma cadeira e grito" A9- Não respondeu A10- "não" A11- "Fico a olhar"	Não entendem o sentido da pergunta e respondem a outra situação
	És bom a expressar o aborrecimento sempre/ Às vezes ou nunca?	A1, A3, A6- "Nunca" A4, A5, A8, A9, A10- "Sempre" A11- "Às vezes"	

	Como deves expressá-lo?	A1, A9- Não respondeu A3- “Devo acalmar-me ” A4- “Saio de ao pé dessa pessoa” A5- “Pedir para parar” A6, A8- “Não sei” A10- “De forma a não magoar ninguém” A11- “Ficar quieta no meu lugar”	
--	-------------------------	--	--

“Os maus vizinhos” Sessão 5			
Categorias	Subcategorias	Evidências	Observações
Conto	O que aprendeste com o conto de hoje?	A1- “A não guardar nada” A2- “Aprendi que não devemos julgar as pessoas logo sem os ouvirmos antes” A3- “Que não se deve discutir” A4- “Que devemos falar com essa pessoa em vez de bater” A5- “Não se deve agir sem pensar” A6- “Não devemos julgar os outros” A7- Não respondeu A9- “Tensão” A10- “Que a vingança não é boa” A11- “Que não devemos dizer o que quer, temos que dizer a verdade”	A8- faltou
	Que emoções sentiram os vizinhos?	A1, A3, A5, A6, A7, A10- “Raiva” A2- “Os vizinhos sentiram raiva e rancor.” A4, A11- “Sentiram-se zangados” A9- “Alegria”	
	As suas respostas foram adequadas? Sim/Não Porquê?	A1- “Não. Pensavam sempre que foi o outro” A2, A6- “Não. Porque se julgaram logo sem pensar duas vezes.” A3, A4- “Não. Porque tinham de falar primeiro” A5- “Não. Porque pensaram errado” A7- “Sim. Porque se ajudaram um ao outro” A9- “Sim.Sim” A10- “Não. Porque se magoaram” A11- “Sim. Porque diziam a verdade”	
	Como deveriam ter agido?	A1, A2, A3, A4, A6 ,A7, A9, A10, A11-“Deviam ter falado um com o outro” A5- “Terem perguntado se o papel tinha sido de propósito”	

<p>Atividade: “Conta-me essa história”</p> <p><i>Nesta atividade fizeram o telefone avariado. cada um criava uma frase e tinha que chegar ao ultimo colega, mas nunca chegou igual, ou a brincadeira ou a falta de atenção fez que a frase nunca chegasse igual ao que o colega criou</i></p>	<p>São iguais as histórias que foram contadas pelos teus colegas? O que aconteceu?</p>	<p>A1-“Não. Saíram todas erradas.” A2, A11- “Não. Aconteceu que nós devíamos ter estado com mais atenção ” A3, A5, A7- “Não. Foi que se enganaram” A4- “Algumas. Alguns colegas disseram mal” A6, A9- “Não. Não sei” A10- “Sim. Quando passavam a mensagem poucas vezes vinha igual”</p>	
	<p>O que pensas ter acontecido?</p>	<p>A1, A4- “Uma pessoa disse mal a frase e quando foi a altura de dizer saiu mal.” A2, A10- “Penso que não estivemos com atenção suficiente” A3, A5, A6, A7- “Que se enganaram numa palavra” A9- “Não faço ideia” A11- “Que inventaram frases”</p>	
	<p>Explica alguma situação em que te aconteceu algo parecido?</p>	<p>A1, A2, A3, A4, A5, A6, A10- Não respondeu A7- “Raiva” A9- “Não me aconteceu” A11- “Quando jogamos ao telefone estragado”</p>	

“Sou tua amiga” Sessão 6			
categorias	Subcategorias	Evidências	Observações
Conto	<p>O que aprendeste com o conto de hoje?</p>	<p>A1- “Em sermos menos violentos” A3- “Que os cães são nossos amigos” A4- “Que não devemos ser agressivos” A5- “Devemos nos tentar expressar melhor “ A6- “Não devemos ser maus” A8- “Aprendi a trabalhar em equipa” A9- “Sermos amigos” A10- “Aprendi que se deve estimar os amigos” A11”Que devemos ser amigos dos outros”</p>	A2 faltou
	<p>Descreve uma situação que destaque a importância da comunicação verbal.</p>	<p>A1, A4, A5- Não respondeu A3- “Que é para nós falarmos” A6- “Com a Catarina não gostava dela” A7- “Eu quase chorei porque a história era de uma cadela coitada ela só queria brincar mas depois ele....” A8- “Mimica para compreender os outros a fazer a história” A9- “Não tenho” A10- “Sim, é importante” A11- “Eu aleijar alguém e depois nunca mais queria ser minha amiga”</p>	







Atividade: "Cinema mudo"	Descreve brevemente a situação que o teu grupo representou.	A1- "Sim" A3- "Representámos assim brincamos e depois comemos" A4- "Éramos 5 crianças que primeiro jogaram às escondidas e depois faziam um picnic " A5- "5 amigos a jogar às escondidas e depois foram fazer um picnic" A6- "Eramos youtubers de jogos e ganhamos" A8- "Apresentou um convite da laud" A9- "Youtubers" A10- "Éramos youtubers e ficamos ricos" A11- "Muita importância "	
	Os teus colegas adivinhavam corretamente a situação? Sim/Não. Porquê?	A1- "Não". A3- "Sim. Porque era fácil" A4- "Sim" A5- "Sim. Porque ouviram a nossa conversa" A6- "Não. São maluquinhos" A8- "Sim. Porque eu lhes disse" A9- "Não. Porque foi difícil " A10- "Não. Porque não fizemos bem" A11- "Sim. Porque estiveram atentos."	
	Qual foi a história que compreendeste melhor? Porquê?	A1- "A nossa" A3- "Minha. Porque fomos nós que fizemos" A4- Não respondeu A5- "A segunda. Por sermos só dois grupos" A6- "A segunda. Porque são fáceis" A8- "A minha. Porque foi a melhor" A9- "Deles. Porque era menos complicada" A10- "... Eu acho que eles podiam fazer melhor" A11- "Nenhuma. Porque não estive atenta."	



Anexo 9- Análise do Teste de Habilidades Emocionais

Teste de habilidades emocionais na escola FA			
Categorias	Subcategorias	Evidências	Observações
Situação 1. Na aula...lê como se sente cada aluno e marca a resposta correta:	Pergunta 1. Como deve a Teresa expressar-se à professora que tinha ficado desiludida ?	A) A3, A5 B) A2, A8, A9, A10 C) A1, A4, A7, A11 D) E) A6	
	Pergunta 2. Qual seria a emoção mais conveniente que deveria a Teresa sentir?	A) A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7, A8, A10 B) A9 C) A11 D) E)	
	Pergunta 3. O que é a vergonha?	a) A4, A9 b) A8 c) A1, A10 d) A2, A3, A5, A6, A11 e) A7	
	Pergunta 4. Francisca teve 17 valores, o seu esforço... o que é que achas que ela pensou e fez?	a) A1, A2, A3, A4, A5, A10, A11 b) A9 c) A7, A8 d) A6 e)	
Situação 2 : Na aula...	Pergunta 1: Marco... O que é que Marco pode fazer para que Pedro não fique chateado?	a) A1, A2, A3, A4, A5 , A9 b) A8, A11 c) A6 d) A7, A10 e) A8	
	Pergunta 2: Pedro disse que não é mais amigo do Marco. Porque achas que Pedro disse isso?	a) b) A1, A2, A4, A5, A6, A7, A9, A10 c) A3 d) A11 e) A8	
	Pergunta 3: Se Pedro se sente otimista que comportamento ele devia ter ?	a) A1, A3, A8, A9, A10 b)	

		<ul style="list-style-type: none"> c) A6 d) A4, A7 e) A2, A5, A11 	
	Pergunta 4: Decides.. o que é que tu podes fazer?	<ul style="list-style-type: none"> a) A8 b) c) A1, A2, A3, A4, A5, A6, A9, A10, A11 d) A7 e) 	
	Pergunta 5: Quando.. quem pensou que Filipe era um preguiçoso ?	<ul style="list-style-type: none"> a) b) A2, A3, A5, A7, A8, A10 c) A4, A11 d) A1, A6 e) A9 	
	Pergunta 6: Quem pensou que Filipe tinha desiludido os seus amigos?	<ul style="list-style-type: none"> a) A1, A2, A10 b) A3, A5, A8, A11 c) A7, A9 d) e) A4, A6 	
	Pergunta 7: Quem pensou que não ia dar tempo para eles fazerem o trabalho e, por isso iam reprovar?	<ul style="list-style-type: none"> a) A4, A11 b) A3, A5, A8, A9 c) A1, A2, A6, A10 d) e) A7 	
	Pergunta 8: Quem pensou que não se fez o trabalho porque o Filipe está realmente doente, já que ele sempre fez os trabalhos de casa?	<ul style="list-style-type: none"> a) A1, A10 b) A8 c) A3, A5, A4, A9 d) A6, A7, A11 e) A2 	
	Pergunta 9: Como a Maria quer tirá-lo do grupo, o que tu podes fazer para que Maria mude de ideia?	<ul style="list-style-type: none"> a) A8, A9 b) c) A1, A2, A3, A5, A6, A7 d) e) A4, A10, A11 	

Situação 3: Margarida...a principio Margarida ficou surpresa e pouco a pouco ficou muito feliz e orgulhosa de si mesma	Pergunta 1: Quando Margarida percebeu que sua amiga Célia havia sido desclassificada, ela sentiu-se:	a) b) A1, A2, A4, A5, A6, A7, A8, A10, A11 c) A9 d) A3 e)	
	Pergunta 2: O que Célia sentiu quando descobriu que fora desqualificada do concurso?	a) b) c) A2, A3, A4, A5, A6, A7, A8, A9, A10, A11 d) e) A1	
	Pergunta 3: Como Célia se sentiu quando viu que havia perdido e sua amiga margarida tinha vencido?	a) A1, A2, A4, A5, A6 b) A7, A10 c) A3, A8, A11 d) A9 e)	
	Pergunta 4: Célia era a melhor amiga de Margarida... Célia começou...	a) A1, A5, A7, A8, A9, A11 b) A4 c) A2, A3, A10 d) e) A6	
Situação 4: Imagina que hoje na tua escola fazem uma vista de estudo a um museu de arte. Nunca visitaste nenhum e estás muito animado. ...	Pergunta 1: Olhas pela janela... O que sentes?	a) b) A7, A8, A10 c) A9 d) A1, A2, A5 e) A3, A4, A6, A11	
	Pergunta 2: Quando vês o Ângelo, o teu coração e a tua respiração aceleram-se e tens muita vontade de te moveres e saíres do autocarro. O que sentes?	a) A1, A2, A3 A5, A6, A8, A10, A11 b) A7 c) d) A4, A9 e)	

<p>Ao entrares da galeria, a primeira sala mostra fotografias de crianças</p>	<p>3.</p> 	<p>a) A8, A9 b) A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7, A10, A11 c) d) e)</p>	
	<p>4.</p> 	<p>a) b) c) d) e) A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7, A8, A9, A10, A11</p>	
	<p>5.</p> 	<p>a) A7 b) c) A1, A2, A3, A4, A5, A6, A9, A10, A11 d) A8 e)</p>	
	<p>6.</p> 	<p>a) A4 b) c) A1, A2, A3, A5, A6, A7, A8, A9, A10, A11 d) e)</p>	
	<p>7.</p> 	<p>a) b) A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7, A8, A9, A10, A11 c) d) e)</p>	
	<p>8.</p> 	<p>a) A5, A11 b) c) d) e) A1, A2, A3, A4, A6, A7, A8, A9, A10</p>	

<p>Na segunda sala há quadros com formas e cores, como as seguintes:</p>	<p>9.</p>		<p>a) A9 b) A11 c) A1, A2, A3, A5, A9, A10 d) A6, A8 e) A4, A7</p>	
	<p>10.</p>		<p>a) A2, A6, A8 b) A4, A7, A10 c) A5, A9, A11 d) A1, A3 e)</p>	
<p>... Depois de ver a galeria, podes ir a um parque próximo, onde podes comer uma sanduiche e brincar um pouco com os amigos.</p>	<p>11. Chegou a hora de ir para casa. ... Que emoção expressa?</p>		<p>a) A7 b) A2, A3, A4, A5 c) d) A1, A6, A8, A10, A11 e) A9</p>	
	<p>12. Como expressas para a tua professora o quanto gostaste da visita de estudo?</p>		<p>a) A1, A2, A3, A4, A5, A7, A9, A10 b) c) d) A6 e) A8, A11</p>	
<p>Situação 5. Carolina vai mudar-se para outra cidade e, por isso vou para uma nova escola. Ela não quer morar noutra cidade ou mudar de escola porque tem aqui os seus amigos.</p>	<p>1. O que achas que sentiu Carolina quando seus pais disseram-lhe que se mudavam para outra cidade?</p>		<p>a) A1, A2, A3, A4, A6, A7, A8, A9, A10, A11 b) c) d) e) A5</p>	
	<p>Pergunta 2. Quando carolina... Carolina sente-se:</p>		<p>a) A5, A8, A11 b) A9 c) d) A7 e) A1, A2, A3, A4, A6, A10</p>	

	Pergunta 3. Nos dias seguintes, Caroloina sente-se triste e o seu comportamento foi:	<ul style="list-style-type: none"> a) A5, A6, A11 b) A2 , A8 c) A1, A10 d)A3, A4, A7 e) A9 	
	Pergunta 4. Depois da festa de despedida, a Carolina pensa sobre o que fizeram os seus amigos. O que sentiu?	<ul style="list-style-type: none"> a) A4, A7 b) A1, A2, A3, A5, A6, A10 c) A9, A11 d) A8 e) 	
	Pergunta 5. Que emoção a Carolina sente quando sai da cidade?	<ul style="list-style-type: none"> a) A9 b) A2, A4, A5 c) d) A1, A3, A6, A7, A8, A10, A11 e) 	
	Pergunta 6. A carolina gostou do seu quarto, era maior e mais luminoso do que ela tinha antes. Tinha móveis e brinquedos novos. Ao colocar a sua roupa sentiu:	<ul style="list-style-type: none"> a) b) A3, A4, A5, A6, A9, A10 c) A1, A2, A7, A8, A11 d) e) 	
	Pergunta 7. A alergia normalmente aparece acompanhada de:	<ul style="list-style-type: none"> a) A1, A6 b) A11 c) d) A8, A9, A10 e) A2, A3, A4, A5, A7 	
	Pergunta 8. A surpresa é uma emoção	<ul style="list-style-type: none"> a) A6 b) A3, A9, A10 c) A1, A2, A5, A7 d) e) A4, A8, A11 	
	Pergunta 9. Nós sentimo-nos orgulhosos, quando vivemos uma situação provocada por:	<ul style="list-style-type: none"> a) A4 b) A1, A2, A5, A6 c) A3, A7, A8, A10 d) A9 e) A11 	
	Pergunta 10. Quando é útil (ser boa) sentes nojo ou repugnância?	<ul style="list-style-type: none"> a) A1, A6, A9 b) 	

		c) A3, A5, A7, A10, A11 d) A2 e) A4, A8	
Situação 6: O Miguel... Afonso não sabia que Miguel estava a treinar, pois se soubesse também gostaria de jogar.	Pergunta 1. Quando o treinador disse ao Miguel que ele iria jogar como guarda-redes no próximo jogo, Miguel ficou muito surpreendido, porque ele estava a treinar há pouco tempo. Como se sentiu o Miguel?	a) A10, A11 b) c) A1, A2, A4, A5, A7, A8, A9 d) e) A3, A6	
	Pergunta 2. ... O que tu achas que ele pensou e fez?	a) b) A8 c) A9, A11 d) e) A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7, A10	
	Pergunta 3. ... Como é que eles expressavam a sua emoção?	a) A1, A3, A5, A8 b) A6, A7 c) A2, A4, A11 d) A9 e) A10	
	Pergunta 4. ... O Afonso sentiu-se:	a) A8, A9 b) A1, A2, A3, A4, A5, A7, A10 c) A11 d) e)	A6 não respondeu
	Pergunta 5. Afonso também gostaria de jogar futebol na equipe do Miguel. O que achas que ele pensou?	a) A6, A8 b) A4, A10 c) A5, A9 d) e) A1, A2, A3, A7, A11	
	Pergunta 6. Uns minutos antes do jogo, o Miguel ficou intranquilo, incapaz de permanecer sentado no balneário. O que ocorreu ao Miguel?	a) A8 b) A1, A2, A4, A5, A7, A10 c) A3, A6, A9, A11 d) e)	

	Pergunta 7. Que sentimento de apreciação (estima) e de reconhecimento tens quando fazes um favor a outra pessoa ou lhe emprestaste algo, é de:	<ul style="list-style-type: none"> a) A1, A8, A11 b) c) A2, A5, A6, A7 d) A3 e) A9, A10 	A4 não respondeu
Situação 7: Luís descobre que os seus pais estão a separa-se ...	Pergunta 1. O que pensa o Luís desta situação?	<ul style="list-style-type: none"> a) A8, A9, A11 b) A2 c) A d) A1, A3, A4, A5, A6, A7, A10 e) 	
	Pergunta 2. Qual será o comportamento do Luís?	<ul style="list-style-type: none"> a) A8 b) c) A1, A3, A5 d) A2, A4, A6, A7, A10, A11 e) A9 	
	Pergunta 3. Que influência terá no comportamento do Luís a separação dos pais ?	<ul style="list-style-type: none"> a) A8 b) A4 c) A9 d) A2, e) A1, A3, A5, A6, A7, A10, A11 	

Anexo 10- Análise das atividades na escola de Santos

Assembleia na Carpintaria- Sessão 1			
Categorias	Subcategorias	Evidências	Observações
Conto	O que aprendeste com o conto hoje?	A1, A19- “Eu aprendi muitas coisas, que nós somos únicos e temos muitos defeitos” A3- “Muita coisa que se deve respeitar os outros seja qual for o defeito” A4- “Não ser muito mau. Que nós devemos ser amigos e não olhar só para as pessoas também precisamos de olhar para nós” A5, A12- “Aprendi muito” A6- “Devemos ser unidos e educados, que nem todos somos iguais, mas para uma equipa somos todos precisos. E se não lidarmos bem com os outros torna-se tudo difícil.” A7- “Que não devemos olhar para o lado negativo das pessoas” A9- “Que temos todos defeitos, mas devemos trabalhar com as nossas qualidades” A10- “Que devemos ver as qualidades” A14- “Temos que respeitar os outros” A15- “Muitas coisas” A16- “Que toda a gente tem defeitos, mas somos todos especiais” A17- “Que todos têm funções” A18- “Aprendi muita coisa, ser assíduo e um bom cidadão” A20- “Apesar de sermos diferentes fazemos uma ótima equipa” A21- “Devemos ser bons uns para os outros e não devemos chamar nomes que não devem ser chamados na sala de aula” A22- “Nós somos todos úteis”	Faltaram A2, A8, A13 A11- deu respostas sem nexo às perguntas. *A12- aluna com (NEE) respostas com ajuda
	Antes desta sessão, sabias que as características negativas podem converter-se em positivas?	A1- “Sim, eu já sabia” A3, A6, A9, A10, A12, A16, A17, A18, A20, A21- “Não, não sabia” A4, A5, A7, A14, A15, A19, A22- “Sim”	
Atividade “Eu sou único e especial”	Aprendeste algo de novo com esta atividade?	”A1- “Eu não aprendi nada nesta aventura porque já sabia” A3, A5, A6, A7, A10, A14, A18, A22- “Sim” A4, A15, A16- “Muito” A9- “Que não nos devemos precipitar” A12- “Não” A17- “que todos temos utilidade” A19- “Sim aprendi que não somos todos iguais e se fossemos Iguais não seria o que é hoje.” A20- “Somos todos diferentes” A21- “Devemos ser positivos e gostar uns dos outros”	Alguns não quiseram desenhar, diziam que não tinham jeito.

	Descreve duas características pessoais (físicas)	<p>A1- “inteligente, linda” A3- “magro e alto” A4- “Simpático e divertido” A5- “olhos castanhos e cabelo compridos” A6- “O meu cabelo é encaracolado e castanho” A7- “Inteligente e rápido” A9- “Magro e alto” A10, A12, - “Olhos castanhos e cabelo castanho” A14- “Divertida e fofa” A15- “olhos castanhos e cabelo preto” A16- “Cabelo castanho” A17- “Alto e rápido” A18- “Médio” A19- “Eu gosto mais do meu cabelo porque é muito fofo” A20- “Pequeno e fofo” A21- “Gosto muito do meu corpo e da cara, às vezes sou bem educada e gosto dos meus colegas” A22- “Amigo, simpático”</p>	

“Os duendes e os desejos” Sessão 3			
Categorias	Subcategorias	Evidências	Observações
1.ª Ficha de atividade (autoavaliação) “A ansiedade”	O que noto no meu corpo quando tenho ansiedade?	A1- “Abano a cabeça, dou pontapés, tremo as pernas e fico irrequieta” A3- tremem-me os braços e as pernas A4, A10, A12, A18, SI1- “tremem-me as mãos” A5, A11, A22- “Pernas a tremer” A6, A16- “Tremem-me os pés e as pernas” A7, SI- “Treme-me o corpo todo” A9- “Penso coisas negativas, tremo os pés” A13, A21- “Faço força nas mãos e assopro” A20- “Não sinto nada” SI2- “Boca, dedos, tremo as pernas, bato os pés” SI3- “Não paro quieto”	Faltaram dois alunos SI- Sem identificação
2.ª Ficha de Atividade Autoavaliativa (depois do boneco) “A Ansiedade”	Significado destas expressões :	A1, A10, A11, A13- “pensamento que perturba a tranquilidade” A3, A22, SI, SI3- “pensamento que perturba” A4, A20, A21, SI1- “Ideia que perturba a tranquilidade de alguém; inquietação” A5- “Inquietação do espírito; angústia; apreensão e pensamento dominante; ideia fixa; cisma ” A6, A7, A12, A18- “Inquietação” A9- “Medo de que alguma coisa corra mal” A16- Resposta sem nexos SI2- “Estado de espírito ocupado por uma ideia fixa a ponto de não prestar atenção a mais nada”	
	Obsessão:	A1, A3, A4, A6, A7, A9, SI- “Ideia fixa” A5, A10, A11, A13, A18, A20, A21, A22, SI1, SI3- “Ideia fixa; cisma; mania” A12- “Importunar alguém” A16- Resposta sem nexos SI2- “Importunação perseverante; perseguição diabólica; ideia fixa; preocupação continua”	
	Taquicardia:	A1, A5, A6, A7, A10, A11, A12, A13, A18, A22, SI3 “Atividade cardíaca normal com excessiva frequência, pulsação rápida do coração” A3, A4, A20, A21, SI1, SI2- “Pulsção rápida do coração” A9, SI- NR A16- Resposta sem nexos	
	Quando te sentes nervoso?	A1- Na competição de judo” A3, SI3- “Quando tenho um teste” A4- “Quando alguém me chama nomes”	

		<p>A5, A7, 10- NR A6- “Quando recebo alguma coisa ou quando vou a algum lado.” A9- “Quando rodo o pé e penso em coisas negativas” A11- “Quando a minha mãe pergunta-me alguma queixa” A12- “Não consigo ler” A13- “Faço força na mão” A16- “Quando o meu cão vomita” A18- “Quando penso em alguma coisa má” A20- “Nada” A21- “Eu mordo as unhas e risco as mãos” A22- “Quando a minha mãe me bate” SI- “Quando me acontece uma coisa importante ” SI1- “Chateada” SI2- “Quando faço um teste de matemática”</p>	
	O que fazes para te acalmares?	<p>A1- “Eu tomo comprimidos” A3, A5, SI- “Conto até dez” A4, SI1, SI2, SI3- “Respiro fundo” A6- “Relaxo e respiro fundo” A7- “Jogo fortnti e abano os braços” A9, A11- “Vejo vídeos” A10- “Faço força na mão e assopro” A12- “Canto” A13, A20- “Nada” A16- “Fazer muitas festinhas ao Black o meu cão” A18- “Brinco no rio” A21- “Mexo no meu slime que esse slime é satisfatório” A22- “Jogo vídeo ou jogos</p>	
Conto	O que aprendeste com o conto de hoje?	<p>A1- “Não aprendi nada porque já sabia” A3, A5, A6, A7, A10, A11, SI1- “Muito” A4- “Que nós não devemos ser impulsivos” A9- “Temos de ser pacientes” A13- “Aprendi que alguém duende queria ir ao céu” A16- “Para me acalmar quando me sinto nervosa” A20- “Aprendi que podemos partilhar as coisas” A21- “Aprendi que algum duende queria voar até ao céu” A22- “Aprendi o que é ansiedade” SI- “Que é preciso escolher coisas certas” SI2- “Aprendi como me devo comportar” SI3- “Que nós nos devemos ajudar”</p>	

	Descreve uma situação em que tenhas sido impulsivo	A1- "Fiz uma competição de judo" A3- "No teste" A4- "Quando eu ia à praia" A5- "Eu disse uma coisa feia e depois arrependi-me" A6- "Quando tive um novo cão tinha sido um dia impulsivo" A7, A12, A13, A18, A20, A22, SI1- NR A9, A10, A16, SI- "Não me lembro" A11- resposta indecifrável A21- "No desejo" SI2- "Nunca" SI3- "Quando chegou o natal"	
Atividade: "A ansiedade"	O que é a ansiedade?	A1, A3, A16, SI, SI2- "É quando nós ficamos nervosos" A4- "É um sentimento que nós temos quando estamos entusiasmados com alguma coisa" A5- resposta sem nexa à pergunta solicitada A6- "É a angústia" A7- "É não parar quieto" A9, A10, A13, A21- "Não sei" A11, A20- "Estar ansioso" A12, A18, A22, SI1- NR SI3- "Quando estamos ansiosos por alguma coisa"	
	Que coisas ou situações te provocam ansiedade?	A1, A7, A12, A18, A22, SI1- NR A3, A6- "Testes" A4- "Ir à praia" A5- resposta sem nexa à pergunta solicitada A9- "Sei lá" A10- "Não senti nada, não senti nada" A11, SI2- "Não sei" A13, A20, A21- "Nenhuma" A16- "Quando o meu cão vomita eu penso que vai morrer" SI- "Coisas importantes" SI3- "Quando vai acontecer alguma coisa"	
	Como as sentes?	A1, A7, A10, A12, A18, A22, SI1, SI2- NR A3, A6- "Nervoso" A4- "Quando me dizem" A5- resposta sem nexa à pergunta solicitada A9, A21- "Nada"	


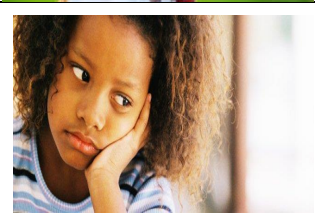

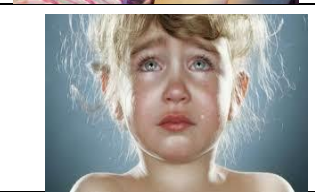

		<p>A11- “a tremer as pernas” A13, A20, A21- “Não senti nada” A16- “Com medo” SI- “Assustada e nervosa” SI3- “Não paro quieto”</p>	
Dinâmica “Exercício de relaxamento”	Explica o que tens que fazer quando sentes nervosismo e ansiedade	<p>A1, A11, A18- “ Eu tento me acalmar” A3- “Respiro fundo” A4, SI3- “Devo respirar fundo e manter-me calma” A5, A7, A12, A22, SI1, SI2- NR A6- “Relaxo e respiro fundo” A9, A20- “Não faço nada” A10, A13, A21- “Eu tenho um slime e me acalma quando estico ou mexo nele” A16- “Fazer festinhas ao meu cão e jogar telemóvel!” SI- “Conto até 10!”</p>	




Anexo 11- Análise do Teste de Habilidades Emocionais

Teste de habilidade emocional na escola Santos			
Categorias	Subcategorias	Evidências	Observações
Situação 1. Na aula...lê como se sente cada aluno e marca a resposta correta:	Pergunta 1. Como deve a Teresa expressar-se à professora que tinha ficado desiludida?	a) A1, A6, A7, A14 b) A21 c) A17 d) A12 e) A3, A4, A5, A9, A15, A16, A18, A19, A20, A22	5 alunos não responderam ao teste de Habilidades A2, A8, A10, A11, A13 A12 NEE
	Pergunta 2. Qual seria a emoção mais conveniente que deveria a Teresa sentir?	a) A1, A4, A5, A6, A9, A14, A15, A16, A18, A20, A21 b) A12 c) A17, A22 d) A3, A7 e) A19	
	Pergunta 3. O que é a vergonha?	a) A7, A12 b) A5 c) A18, A22 d) A3, A4, A6, A9, A14, A17, A20 e) A1, A15, A16, A19, A21	
	Pergunta 4. Francisca teve 17 valores, o seu esforço... o que é que achas que ela pensou e fez?	a) A1, A3, A5, A6, A14, A15, A16, A17, A18, A19, A20, A21 b) A22 c) A7, A12 d) A4, A9 e)	
Situação 2 : Na aula...	Pergunta 1: Marco... O que é que Marco pode fazer para que Pedro não fique chateado?	a) A3, A6, A7, A12, A14, A15, A16, A19, A21 b) A4, A9, A18 c) d) A17, A20, A22 e) A1, A5	
	Pergunta 2: Pedro disse que não é mais amigo do Marco. Porque achas que Pedro disse isso?	a) A7, A14 b) A3, A5, A6, A9, A12, A16, A17, A19, A20 c) A4, A15, A21, A22 d) A1, A18 e)	
	Pergunta 3: Se Pedro se sente otimista que comportamento ele devia ter ?	a) A7, A16, A17, A19, A22 b) A5, A20	

		<ul style="list-style-type: none"> c) A12, A14 d) A3, A4 e) A1, A6, A9, A15, A18, A21 	
	Pergunta 4: Decides.. o que é que tu poderias fazer?	<ul style="list-style-type: none"> a) A7, A12, A14 b) A1, A4, A5, A9 c) A3, A6, A15, A16, A17, A18, A22 d) A21 e) A19, A20 	
	Pergunta 5: Quando.. quem pensou que Filipe era um preguiçoso ?	<ul style="list-style-type: none"> a) b) A1, A3, A6, A16, A17, A18, A19, A20, A22 c) d) A4, A5, A7, A15, A21 e) A9, A12, A14 	
	Pergunta 6: Quem pensou que Filipe tinha desiludido os seus amigos?	<ul style="list-style-type: none"> a) A6, A14, A20 b) A3, A5, A15, A16, A18, A21 c) A1, A4, A9, A12, A17, A19, A22 d) A7 e) 	
	Pergunta 7: Quem pensou que não ia dar tempo para eles fazerem o trabalho e, por isso iam reprovar?	<ul style="list-style-type: none"> a) A3, A6, A12, A16, A19 b) A5, A22 c) A1, A15, A17, A18, A20, A21 d) A14 e) A4, A7, A9 	
	Pergunta 8: Quem pensou que não se fez o trabalho porque o Filipe está realmente doente, já que ele sempre fez os trabalhos de casa?	<ul style="list-style-type: none"> a) A15, A21 b) A4, A7, A17, A18, A19, A22 c) A3, A14, A16 d) A1, A5, A12, A20 e) A6, A9 	
	Pergunta 9: Como a Maria quer tirá-lo do grupo, o que tu podes fazer para que Maria mude de ideia?	<ul style="list-style-type: none"> a) A4 b) A5 c) A1, A3, A6, A7, A12, A14, A15, A16, A17, A18, A20, A22 d) A21 e) A9, A19 	

<p>Situação 3: Margarida...a princípio Margarida ficou surpresa e pouco a pouco ficou muito feliz e orgulhosa de si mesma</p>	<p>Pergunta 1: Quando Margarida percebeu que sua amiga Célia havia sido desclassificada, ela sentiu-se:</p>	<p>a) A4, A7, A12, A14 b) A5, A6, A15, A16, A17, A18, A20, A21, A22 c) A9 d) A1, A3, A19 e)</p>	
	<p>Pergunta 2: O que Célia sentiu quando descobriu que fora desqualificada do concurso?</p>	<p>a) A7, A9, A14 b) c) A1, A3, A4, A12, A15, A16, A18, A19 d) A21 e) A5, A6, A17, A20, A22</p>	
	<p>Pergunta 3: Como Célia se sentiu quando viu que havia perdido e sua amiga margarida tinha vencido?</p>	<p>a) A4, A6, A15, A18, A19, A20, A21 b) A12, A16 c) A17 d) A1, A7, A9, A14 e) A3, A5, A22</p>	
	<p>Pergunta 4: Célia era a melhor amiga de Margarida... Célia começou...</p>	<p>a) A1, A12, A14, A17 b) A5, A16, A18, A20 c) A3, A4, A6, A15, A19, A21 d) A9 e) A7, A22</p>	
<p>Situação 4: Imagina que hoje na tua escola fazem uma vista de estudo a um museu de arte. Nunca visitaste nenhum e estás muito animado. ...</p>	<p>Pergunta 1: Olhas pela janela... O que sentes?</p>	<p>a) A4, A7, A9, A18 b) A6, A19, A21 c) A15 d) A1, A16, A17 e) A3, A5, A12, A14, A20, A22</p>	
	<p>Pergunta 2: Quando vês o Ângelo, o teu coração e a tua respiração aceleram-se e tens muita vontade de te moveres e saíres do autocarro. O que sentes?</p>	<p>a) A1, A4, A5, A6, A7, A9, A12, A14, A15, A18, A19, A20, A21, A22 b) c) d) A3, A16, A17 e)</p>	

<p>Ao entrares da galeria, a primeira sala mostra fotografias de crianças</p>	<p>3.</p>		<p>a) b) A1, A3, A4, A5, A6, A7, A9, A14, A15, A16, A17, A18, A19, A20, A21, A22 c) d) e) A12,</p>	
	<p>4.</p>		<p>a) A12 b) A5 c) d) e) A1, A3, A4, A6, A7, A9, A14, A15, A16, A17, A18, A19, A20, A21, A22</p>	
	<p>5.</p>		<p>a) A22 b) c) A1, A3, A4, A5, A6, A7, A9, A14, A15, A16, A17, A18, A19 d) A12, A20, A21 e)</p>	
	<p>6.</p>		<p>a) b) c) A1, A3, A4, A5, A6, A9, A14, A15, A16, A17, A18, A19, A20, A22 d) A7, A12, A21 e)</p>	
	<p>7.</p>		<p>a) b) A1, A3, A4, A5, A6, A9, A12, A14, A15, A16, A17, A18, A20, A21, A22 c) d) A7 e)</p>	<p>A19 não respondeu</p>

	8.		<ul style="list-style-type: none"> a) A6, A7, A12, A14, A16, A22 b) A1 c) d) A21 e) A3, A4, A5, A9, A15, A17, A18, A19, A20 	
Na segunda sala há quadros com formas e cores, como as seguintes:	9.		<ul style="list-style-type: none"> a) A1, A4, A5, A7, A20, A21 b) A17 c) A3, A9, A19 d) A14, A16, A18 e) A6, A12, A15, A22 	
	10.		<ul style="list-style-type: none"> a) A4, A6, A7, A14, A15, A16, A17, A18, A21, A22 b) c) A3, A9, A12, A19, A20 d) A1, A5 e) 	
... Depois de ver a galeria, podes ir a um parque próximo, onde podes comer uma sanduiche e brincar um pouco com os amigos.	11. Chegou a hora de ir para casa. ... Que emoção expressa?		<ul style="list-style-type: none"> a) A12 b) A5, A6, A16, A17, A20 c) A4 d) A1, A3, A7, A14, A15, A18, A19, A21, A22 e) A9 	
	12. Como expressas para a tua professora o quanto gostaste da visita de estudo?		<ul style="list-style-type: none"> a) A1, A3, A4, A6, A7, A17, A18, A19, A22 b) A9, A14, A16, A21 c) A15 d) A5, A20 e) A12 	
Situação 5. Carolina vai mudar-se para outra cidade e, por isso vou para uma nova escola. Ela não quer morar noutra cidade ou mudar de escola porque tem aqui os seus amigos.	1. O que achas que sentiu Carolina quando seus pais disseram-lhe que se mudavam para outra cidade?		<ul style="list-style-type: none"> a) A1, A3, A4, A5, A6, A12, A14, A15, A16, A17, A18, A19, A20, A22 b) A21 c) d) A7, A9 e) 	
	Pergunta 2. Quando carolina... Carolina sente-se:		<ul style="list-style-type: none"> a) A1, A4 b) c) A9 	

		d) A6, A18 e) A3, A5, A7, A12, A14, A15, A16, A17, A19, A20, A21, A22	
	Pergunta 3. Nos dias seguintes, Carolina sente-se triste e o seu comportamento foi:	a) A7, A14 b) A1, A9, A17, A18, A21 c) A4, A12, A16, A22 d) A5, A6, A15, A19, A20 e) A3	
	Pergunta 4. Depois da festa de despedida, a Carolina pensa sobre o que fizeram os seus amigos. O que sentiu?	a) A3, A4, A6, A7, A12, A18, A22 b) A1, A5, A16, A17, A20, A21 c) A9, A14, A15, A19 d) e)	
	Pergunta 5. Que emoção a Carolina sente quando sai da cidade?	a) A21 b) A19 c) A4, A7, A12 d) A1, A3, A5, A6, A9, A14, A15, A16, A17, A18, A20, A22 e)	
	Pergunta 6. A carolina gostou do seu quarto, era maior e mais luminoso do que ela tinha antes. Tinha móveis e brinquedos novos. Ao colocar a sua roupa sentiu:	a) b) A1, A3, A4, A6, A15 c) A5, A7, A12, A14, A16, A18, A19, A20, A21, A22 d) e) A9, A17	
	Pergunta 7. A alergia normalmente aparece acompanhada de:	a) A5, A6, A9, A14, A15, A18, A19, A20, A21, A22 b) c) A16 d) A4, A7, A12, A17 e) A1, A3	
	Pergunta 8. A surpresa é uma emoção	a) A3, A14, A16, A18, A19, A21 b) A4, A9, A15, A17, A22 c) A1, A5, A6, A7, A20 d) e) A12	
	Pergunta 9. Nós sentimo-nos orgulhosos, quando vivemos uma situação provocada por:	a) A1, A4, A6, A12, A14, A21 b) A15, A19 c) A5, A7, A9, A16, A17, A18, A20, A22 d)	

		e) A3	
	Pergunta 10. Quando é útil (ser boa) sentes nojo ou repugnância?	a) A1, A9, A14, A15, A18 b) A3, A7, A12, A19, A21 c) A4, A16, A17, A20 d) A5, A6 e) A22	
Situação 6: O Miguel... Afonso não sabia que Miguel estava a treinar, pois se soubesse também gostaria de jogar.	Pergunta 1. Quando o treinador disse ao Miguel que ele iria jogar como guarda-redes no próximo jogo, Miguel ficou muito surpreendido, porque ele estava a treinar há pouco tempo. Como se sentiu o Miguel?	a) A4, A5, A7, A9, A14, A15, A18, A21 b) c) A1, A3, A6, A16, A17, A20, A22 d) e) A12, A19	
	Pergunta 2. ... O que tu achas que ele pensou e fez?	a) A12, A17 b) A1, A4, A7, A19, A21 c) A3, A5, A6, A9, A14 d) e) A15, A16, A18, A20, A22	A12- ALINEA A E C
	Pergunta 3. ... Como é que eles expressavam a sua emoção?	a) A3, A6, A7, A14, A15, A16, A17, A18, A19, A21, A22 b) A1, A12 c) A4, A5, A9 d) A20 e)	
	Pergunta 4. ... O Afonso sentiu-se:	a) A16, A17 b) A1, A3, A6, A7, A14, A15, A18, A19, A20, A22 c) A9 d) A4, A5, A21 e) A12	
	Pergunta 5. Afonso também gostaria de jogar futebol na equipa do Miguel. O que achas que ele pensou?	a) A12, A14, A18 b) A3, A4, A5, A16, A19, A22 c) A6, A9, A20 d) e) A1, A7, A15, A17, A21	A12- ALINEA A E E
	Pergunta 6. Uns minutos antes do jogo, o Miguel ficou intranquilo, incapaz de permanecer sentado no balneário. O que ocorreu ao Miguel?	a) A14 b) A1, A3, A6, A15, A17, A20, A22 c) A5, A9, A12, A18 d) A19, A21 e) A4, A7, A16	

	Pergunta 7. Que sentimento de apreciação (estima) e de reconhecimento tens quando fazes um favor a outra pessoa ou lhe emprestaste algo, é de:	a) A1, A3, A6, A7, A15, A18, A19, A20, A21, A22 b) A5, A12 c) A9, A16 d) A4 e) A14, A17	
Situação 7: Luís descobre que os seus pais estão a separa-se ...	Pergunta 1. O que pensa o Luís desta situação?	a) A12, A14 b) A3, A4 c) A5, A6, A7, A9, A19 d) A1, A15, A16, A17, A18, A20, A21, A22 e)	
	Pergunta 2. Qual será o comportamento do Luís?	a) A3, A4, A7, A14, A18 b) A12, A21 c) A5, A9, A16, A17, A19, A20, A22 d) A6, A15 e) A1	A12- ALINEA A E E
	Pergunta 3. Que influência terá no comportamento do Luís a separação dos pais?	a) A14, A19 b) A3, A18 c) A1, A4, A7, A9, A12 d) A5, A21 e) A6, A15, A16, A17, A20, A22	

