



PRÁTICA EDUCATIVA E INTELIGÊNCIA EMOCIONAL NO CONTEXTO ESCOLAR: ALUNOS DO 1º CICLO ENSINO BÁSICO PORTUGUÊS

Ernesto Candeias Martins – ernesto@ipcb.pt

Instituto Politécnico de Castelo Branco, IPCB, Castelo Branco, Portugal; <https://orcid.org/0000-0003-4841-1215>

RESUMO: A inteligência emocional é um aspeto fulcral na educação. O estudo de teor misto (exploratório, transversal, descritivo, analítico e interpretativo) numa turma do 4º ano do Ensino Básico português, pretendeu desenvolver as habilidades socio-emocionais nos alunos, tendo decorrido em 2022. As técnicas: observação participante; aplicação do Teste Sociométrico de Amizade e Questionário de Habilidades Emocionais, nas fases Pré e Pós de aplicação dum Programa de Inteligência Emocional (18 sessões), com respetiva metodologia de ação; entrevista semiestruturada à professora; ‘focus group’; notas de campo. Os objetivos foram seguintes: Conhecer as emoções boas e menos boas; Analisar se os alunos identificam, controlam e lidam com as suas emoções e dos seus pares; Desenvolver as habilidades socio-emocionais pelo Programa; Identificar as relações interpessoais de amizade dos alunos; Consciencializar os professores para educação das emoções na sua prática educativa. Os resultados evidenciaram como as práticas dos alunos influenciaram significativamente na inteligência emocional e estas no seu desempenho e clima de aula (convivência). O teste e questionário comprovaram (fase Pós-teste) que o programa foi útil nos alunos melhorando a convivência diária da turma, o ambiente educativo e convivências escolar. Essa comprovação ficou bem expressa nas relações de amizade (sociograma) e nas pontuações obtidas no questionário (fase Pós) aplicação programa. A eficácia do programa permitiu incremento das relações interpessoais, desenvolvimento das habilidades sociais e uma melhoria na autoestima/empatia e gestão e controlo das emoções pelos alunos.

PALAVRAS-CHAVE: Inteligência emocional; Ensino Básico; Educação emocional; Habilidades socioemocionais.

1 INTRODUÇÃO

O locus da nossa pesquisa aborda a temática do desenvolvimento das habilidades socio-emocionais e a inteligência emocional (a partir de agora IE) no contexto escolar do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1ºCEB) português sendo de metodologia mista (modalidade de estudo de caso) de teor exploratório, transversal, descritivo, analítico e interpretativo, tendo sido aplicado turma do 4.º ano, de uma escola designada ‘CCC’, do Agrupamento AENA de Castelo Branco (Portugal). Dita pesquisa de campo utilizou o material do ‘Programa de Desenvolvimento de Inteligência Emocional’ (PDIE), no âmbito do ‘Projeto Internacional Transfronteiriço ‘-Programa de Inteligência Emocional para alunos do 1.º Ciclo Ensino Básico, na região de Castelo Branco’ (aplicação prática durante o período de 2012 a 2018), ao abrigo do Protocolo entre Instituto Politécnico de Castelo Branco/Portugal e a Universidade

de Extremadura -Faculdade de Educação (Badajoz/Espanha), por nós coordenado, e com o parecer do Comité de Ética das instituições envolvidas, cumprindo os procedimentos ético-legais.

O nosso interesse pela educação emocional e IE, no contexto escolar, deve-se ao facto que, habitualmente, a educação centraliza-se no desenvolvimento cognitivo dos alunos, incidindo pouco da dimensão afetivo-emocional. A escola orienta a sua missão de educar e promover a personalidade das crianças o que implica que o desenvolvimento cognitivo se complemente com o desenvolvimento emocional (Vallés; Vallés, 2000). A educação para as emoções tem muita relevância na vida quotidiana dos alunos, sabendo da sua indiscutível influência nos seus pensamentos, ações e decisões (Bisquerra, 2009; Salovey; Grewlar, 2006). A educação emocional pretende um conhecimento dos fenómenos emocionais, por exemplo: autoestima, empatia, relações interpessoais, autoconhecimento das emoções, habilidades sociais, resolução de conflitos e de convivência, etc. Sabemos que a inteligência é um dos tópicos de estudo mais característicos da psicopedagogia ou ciências cognitivas, desde séc. XIX, existindo diversas definições e teorias sobre elas, que a definem de forma consensual como a capacidade de adquirir conhecimentos e aplicá-los na resolução de (novos) problemas (Bisquerra; Mateo, 2019). Os primeiros investigadores da capacidade intelectual (medida do C.I.=coeficiente intelectual), já detetavam que existiam fatores não-intelectuais vinculados ao comportamento inteligente (Extremera; Mérida-López; Sánchez-Álvarez, 2020; Ros *et al.*, 2017).

É óbvio que os conceitos de inteligência e sucesso caminham juntos, já que o primeiro é um fator preditivo do segundo. Ou seja, a inteligência sendo um conjunto de capacidades essencialmente intelectuais (capacidade de análise, síntese, raciocínio, memorização, etc.) não era uma capacidade unidimensional limitada ao âmbito lógico-matemático e linguístico, mas existiam múltiplos tipos de inteligência e conseqüentemente uma pessoa pode ser inteligente em áreas distintas à intelectual. Ora esta perspetiva é fulcral na educação e ensino ministrado no contexto escolar e de alerta aos professores para a importância da educação emocional e para as relações interpessoais como necessidades sociais e exigências educacionais (Fernández-Berrocal; Cabello y Gutiérrez-Cobo, 2017). O qualificativo de ‘emocional’ na inteligência determinou que se trata de uma nova psicologia dos afetos e sentimentos, referindo-se à gestão e controlo das emoções primárias (López-Cassá; García-Navarro, 2020; Zurita, 2011).

Atualmente, conhecemos vários modelos explicativos de inteligência, segundo as perspetivas a nível, por exemplo (Bisquerra, 2017; Extremera; Mérida-López; Sánchez-Álvarez, 2020): da psicometria (identificação aptidões intelectuais por testes); biológico (relação: capacidade intelectual, competências psicofisiológicas e neuropsicológicas); nível genético; evolutivo (inteligência evolui com a espécie –Piaget e Vygotsky); da relação ‘herança-meio’ (o meio e a interação com a genética); cognitivo (interação entre processos mentais, contexto e capacidades, difundidos por Sternberg, Gardner); da bioecologia; etc.

De facto, após as obras de Gardner *'Inteligências Múltiplas: A Teoria na Prática'* (2005) e de Goleman (2010) *'Inteligência emocional'* divulgou-se a conceção que cada um de nós desenvolve um tipo de inteligência, ou seja, a IE, que nos converte na nossa capacidade de processar a informação emocional, constituindo uma forma de habilidade, que envolve dois conceitos basilares: inteligência e emoção. Um modelo descritivo integrador da 'IE' propõe a integração de 4 fatores básicos (Goleman, 2010): capacidade para dar-nos conta das nossas emoções e tomar consciência delas; capacidade de autoconhecimento e controlo e autorregulação; capacidade de conhecer nos outros do seu comportamento e do impacto da nossa conduta neles; capacidade para influenciar e manusear as relações com os outros. Estas capacidades constituem a bússola do desenvolvimento das competências de IE e interação com os outros e ambiente envolvente (Bisquerra, 2009). Assim, qualquer pessoa, perante as dificuldades (do adquirido ou do aprendido) poderá desenvolver destrezas/habilidades, a partir das próprias expectativas pessoais, competências socio-emocionais para manusear as diferenças, as situações de conflito, processos de negociação, habilidades para influenciar os outros e trabalhar em equipe, estabelecer redes sociais, habilidade para dar sentido/significado ao que fazemos, etc. (Bisquerra, 2017). Quanto mais cedo se inicie os processos de aprendizagem socio-emocional melhor e mais sustentabilidade têm os alunos de desenvolverem a IE, pois queremos cidadãos responsáveis, não-violentos com motivação para o sucesso, que não se derrubem perante as adversidades, que não caiam no álcool e estupefacientes e, principalmente que sejam pessoas produtivas no trabalho, na família e comunidade.

Elencámos o marco conceptual do estudo na área psicologia emocional, da sociologia e pedagogia do ensino das emoções, da IE, das competências emocionais e no desenvolvimento das habilidades e/ou competências socio-emocionais no contexto educativo/escolar, recorrendo a várias investigações (referidos na bibliografia) que nos serviram de orientação, por exemplo: Alonso Ferres; Berrocal de Luna; Jiménez-Sánchez (2018); Bisquerra (2009, 2016, 2017), Bisquerra; Mateo (2016) e Bisquerra, Pérez - González e García (2015); Candeias e Rebelo (2012); Extremera, Mérida-López; Sánchez- Álvarez (2020); Goleman (2010); López-Cassà; García-Navarro (2020); Mayer, Caruso e Salovey (2016) e Salovey; Grewlar (2006); Mestre; Fernández-Berrocal (2007); Rebelo (2012); Rose *et al.* (2017); Zurita (2011). Desta forma propusemo-nos desenvolver a IE no 1º CEB para que os alunos conhecessem as suas emoções (autoestima) e as dos outros pares, explorassem as emoções boas e menos boas, como se sentem os outros à nossa volta (empatia) e como aprendiam as habilidades emocionais para as relações interpessoais, desempenho e convivência escolar. A formulação do problema foi a seguinte: “Será que o PDIE melhora de maneira significativa as competências emocionais nos alunos de uma turma do 4.º ano do 1.º CEB, incidindo de modo positivo nas relações e ambiente educativo de aula?”

Estabelecemos os seguintes objetivos: Conhecer a importância das emoções no ensino-aprendizagem dos alunos do 1ºCEB e o impacto no seu desempenho escolar; Analisar se os alunos do 1ºCEB identificam, controlam e lidam com as suas emoções e dos seus pares; Desenvolver as habilidades socio-emocionais pelo PDIE; Identificar as relações interpessoais de amizade dos alunos na turma, através do Teste sociométrico; Conscienciar os professores do 1ºCEB para educação das emoções na sua prática educativa, de modo a melhorarem a relação pedagógica.

Metodologicamente dividimos o texto em 3 pontos. No primeiro em moldes de enquadramento teórico-conceitual abordamos as emoções, a inteligência emocional, as competências e habilidades (socio)emocionais e o impacto do seu desenvolvimento nos alunos do 1º CEB. No segundo ponto explicamos o design de metodologia, as técnicas de recolha de dados utilizadas, o PDIE e os procedimentos éticos e legais e, finalmente, no último ponto a discussão, análise e interpretação dos dados de modo sintético e fundamentado.

2 DISCUSSÃO TEÓRICA: EMOÇÕES E INTELIGÊNCIA EMOCIONAL

Educar para as emoções nas crianças, à medida que se desenvolvem as suas competências constitui uma ação essencial por parte dos pais/família, dos professores e escola (Bisquerra, 2017). A escola e a família devem capacitar os alunos a estarem aptos a lidar com as emoções e sentimentos, aprenderem a reagir à ansiedade/stress, às frustrações, conflitos e a reconhecer as próprias angústias e medos. Ou seja, a aprendizagem das habilidades socio-emocionais permite ao aluno identificar-controlar-gerir as emoções, resolver problemas e estabelecer relações positivas interpessoais (Extremera; Mérida-López; Sánchez-Álvarez, 2020). Essa aprendizagem de autoconhecimento, de autoestima e das emoções boas e menos boas, nossas e dos outros, o tomar decisões responsáveis e estabelecer relações positivas de convivência, implicam um processo a autoconsciência, autocontrole, consciência social e competências relacionais. Sabemos pela literatura que as respostas emocionais se desenvolvem conjuntamente com o desenvolvimento cognitivo, variando em qualidade e intensidade, pois ao estar submetido a vários fatores, que interagem e se alteram entre si, as crianças devem aprender a conhecer, gerir e controlar (Acosta; Clavero, 2017). As emoções são o resultado de interações múltiplas (fatores internos e externos), fisiológicas e ligados à genética, e a sua manifestação depende do sujeito, de sua aprendizagem e experiências prévias (Candeias; Rebelo, 2012). É verdade que as componentes que constituem as emoções têm uma origem multifatorial (cognitiva, neurofisiológica, motivacional, expressiva e de sentimento subjetivo) em processo contínuo de valorização (Extremera; Mérida-López; Sánchez-Álvarez, 2020; Valenzuela-Santoyo; Portillo-Peñuelas, 2018).

Efetivamente, são imensas as questões emocionais e comportamentais que os alunos manifestam nas situações de desempenho com implicações no rendimento escolar. É óbvio que 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 socio-emocionais. 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. No 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 desempenho. Muitos deles apresentam défices ou carências afetivas, não conciliáveis com a aprendizagem, por isso, é importante educar para as emoções e/ou comportamento afetivo-emocional, já que o aprender se relaciona com o clima socio-emocional em que ocorrem as aprendizagens (Bisquerra; Mateo, 2019).

A educação emocional e social baseia-se em valores, sabendo que, num contexto cultural ou social específico, algumas emoções são preferíveis a outras. Sabemos que as emoções são a exteriorização da afetividade e a expressão do estado emocional de qualquer sujeito e, por isso, são visíveis pelas atitudes comportamentais e possibilitam aos educadores captar essas expressões e saber o que acontece no momento (López-Cassá; García-Navarro, 2020). Por vezes essas manifestações perceptivas não são bem compreensíveis pelos educadores, em especial no processo ensino-aprendizagem e nos momentos relacionais e, por isso, eles não conseguem intervir e ajudar nessas dificuldades surgidas com as crianças (Extremera; Mérida-López; Sánchez-Álvarez, 2020).

É muito útil que todos esses elementos dos contextos (familiar, escolar e social) em que a criança se insere, sejam percecionados e observados, nas suas características, já que é mais fácil determinar a forma como a criança se comporta e reage em cada um desses contextos (Bisquerra, 2017). Essa observação e identificação dos comportamentos da criança nos seus contextos educativos, apresentam algumas características, em especial nas que têm dificuldades de aprendizagem, por exemplo (Bisquerra, 2016): as formas irrequietas constantes, a impulsividade, a tristeza, apatia, agressividade (verbal, física), o desinteresse, a imaturidade, fraca capacidade de atenção e outras manifestações no desempenho das atividades escolares. Estes problemas são emocionais e têm na capacidade de comunicar, de pensar, de imaginar, de estar concentrado, de agir e imaginar, ou seja, não permite às crianças enfrentarem as exigências escolares e concentrarem-se na sua aprendizagem. Elas até podem ter potencialidade intelectual para realizarem as aprendizagens e terem curiosidade pelo mundo que as rodeia, contudo desencadeiam uma rejeição no pensar e aprender que se expressa na instabilidade/agressividade ou indisciplina, inibições cognitivas e relacionais. Estas crianças apresentam um percurso educativo marcado por um fraco rendimento ou insucessos repetidos e com acentuada desvalorização das suas capacidades (Celma-Pastor; Rodríguez-Ledo, 2017). O elevado quociente de inteligência não é garantia de êxito, uma vez que a inteligência envolve a capacidade cognitiva, a perceção, a expressão e controlo das emoções,

mas também é fundamental que a criança adquira confiança em si, possua autonomia, facilidade relacional, capacidades e competências técnicas, bem como aptidões para comunicar (Alves, 2014; Wu; Schulz, 2018; Zurita, 2011).

Portanto, ser emocionalmente inteligente é assumir a responsabilidade pelas coisas que fazemos desenvolvendo a habilidade interpessoal nos relacionamentos, para que as pessoas possam confiar em nós. Ao desenvolver a inteligência emocional a criança deve observar como as pessoas reagem: às vezes acabamos por julgar os outros antes de conhecer os fatos (Fernández-Berrocal; Cabello; Gutiérrez-Cobo, 2017). O colocar-se no lugar do outro, o ser mais aberto e aceitar as suas perspetivas, ou seja, deve ser humilde e íntegro, dizer que sabe o que fez e ser responsável pelas suas ações e não culpar ou ferir os sentimentos de alguém (López-Cassá; García-Navarro, 2020; Mayer, Caruso, Salovey, 2016; Valenzuela-Santoyo; Portillo-Peñuelas, 2018).

3 METODOLOGIA EMPÍRICA: DESIGN, TÉCNICAS E PROCEDIMENTOS

O estudo, de metodologia mista/hibrida (quantitativo e qualitativo), sendo exploratório, transversal, descritivo, analítico e explicativo, com uma amostra total de N=25 alunos de uma turma do 4º ano do 1ºCEB (M=12; F=13; idades entre 10-11 anos), pertencente a uma ‘Escola Básica’ suburbana do Agrupamento de Escolas (AENACB) na cidade portuguesa de Castelo Branco. Na turma havia 1 aluna com necessidades educativas especiais, 5 alunos filhos de imigrantes e 3 alunos de minoria étnica (cigana). Recorremos às seguintes técnicas de recolha de dados: a observação documental (dossiê de turma) e participante às turmas (notas de campo); o Teste Sociométrico de Amizade (TSA) (Anexo) para conhecer as relações interpessoais dos alunos na turma; a prova de Execução -Questionário de Habilidades Emocionais (QHE), com 45 itens; entrevista semiestruturada à professora da turma sobre a importância de educar para as emoções, desenvolver habilidades e competências emocionais nos alunos e sobre o PDIE (eficácia); ‘Focus group’ com a turma no final da aplicação do PDIE e com os pais/família, aquando da reunião com a professora na explicação do desempenho e rendimento escolar dos alunos.

Quadro 1 – Explicação da estrutura dos instrumentos TSA e QHE

Instrumento	Descrição	Fase aplicação	Objetivos
TSA-Teste Sociométrico de Amizade	Cada aluno pontua numa escala de Likert (de 1 a 5) os seus companheiros em função da amizade que os une.	Pré-Teste	Medir o nível inicial de amizade entre os alunos e as relações sociais do Grupo - Turma
		Pós-teste	Medir o nível inicial de amizade entre os alunos e as relações sociais do Grupo – Turma depois da aplicação das sessões do PDIE

Prova de execução: QHE Questionário de Habilidades Emocionais	Os alunos selecionam numa escala de intervalos (0=Nunca; 1=Às vezes; 2=Sempre) qual é a resposta mais adequada em função das situações apresentadas (45 itens).	Pré-Teste	Medir o nível inicial de competência emocional e social do Grupo-Turma
		Pós-teste	Medir o nível inicial de competência emocional e social do Grupo-Turma depois da aplicação das sessões do PDIE

Fonte: elaborado pelo autor (2024)

O Quadro 1 ilustra a estrutura descritiva dos instrumentos TSA (Anexo) e prova de execução QHE. Ambos os instrumentos tiveram o processo de validação pela técnica dos “3” juizes especialistas em investigação e em Português, em termos de validade e fiabilidade. Os alunos colocavam para cada item uma cruz no preenchimento do QHE entre “0=Nunca; 1=Às vezes; 2=Sempre”, realizando no final a sua avaliação da pontuação obtida sobre as competências emocionais classificando-se: Muito Fraco, entre 0 e 20 pontos; Fraco, entre 21 e 35 pontos; Satisfaz, entre 36 e 45 pontos; Alto entre 46 e 79 pontos; e Muito Alto, entre 80 e 90 pontos.

Utilizámos aquando da implementação do PDIE a metodologia investigação-ação na nossa intervenção escolar, naquela turma, com o intuito de desenvolver a IE, mudar as atitudes dos alunos perante as suas próprias emoções e as dos seus pares (autoconhecimento, controlo e gestão emocional) e, ainda o desenvolvimento das habilidades sociais. O PDIE era composto por 18 sessões (duração de 1h: 30min), mais duas sessões (para aplicar o TSA e QHE, na fase Pré e Pós aplicação do programa).

A estrutura do programa constava de 6 blocos de desenvolvimento de competências emocionais, cujos blocos com as respetivas competências emocionais a desenvolver (Quadro 2) abrangiam as seguintes áreas de intervenção: ‘Perceção emocional’ Autoconhecimento – autoconceito das emoções; a comunicação Grupo/turma; ‘Facilitação emocional’ -capacidade de utilizar/sentir as emoções, comunicando os sentimentos e utilizando-as nos seus processos cognitivos, expressar e compreender as emoções e sentimentos dos outros; ‘Compreensão emocional’ - compreender a informação emocional, combinando as emoções e como estas evoluem nas transições interpessoais, com significados socio-emocionais, nas relações de (inter)ajuda e cooperação; ‘Regulação emocional’ ou manuseamento emocional pelo aluno (capacidade expressar os sentimentos e manuseá-los para si e para os outros colegas, de modo a promover a sua compreensão e resolução de conflitos. No final os alunos faziam a sua própria autoavaliação

Quadro 2 – O PDIE nos blocos de conteúdo e competências emocionais

6 BLOCOS DE CONTEÚDOS	COMPETÊNCIAS EMOCIONAIS
------------------------------	--------------------------------

1-Autoconhecimento	Conhecer/reforçar a tua autoestima e as tuas emoções; Contato com o mundo das emoções; Autovalorização como ser único e diferente dos outros seres humanos.
2-Como é que tu te sentes?	Reconhecer e identificar as emoções; explicar os sentimentos e os estados de ânimo; saber o que sente em cada momento; expressar as emoções boas e menos boas.
3-Conseguir uma autoconsciência emocional	Distinguir os tipos de emoções segundo a sua influência; substituir as emoções negativas pelas positivas; identificar e controlar a ansiedade; identificar/controlar a ira/zanga; identificar /controlar os ciúmes e a inveja.
4-Como se sentem os outros? (a empatia)	Identificar as emoções e estado de ânimo dos outros; mostrar ou expressar interesse pelos outros independentemente das suas diferenças; desenvolver a empatia.
5-Aprender as habilidades emocionais	Incrementar as habilidades sociais e de comunicação; desenvolver a escuta ativa; aceitar as críticas e praticar destrezas de cortesia e respeito.
6-Solucionar problemas com os outros e melhorar as relações interpessoais	Identificar situações problemáticas (quotidianas) e de conflito ou zangas e as suas causas; procurar soluções adequadas aos conflitos, zangas ou dilemas.

Fonte: elaborado pelo autor (2024)

A metodologia e a dinâmica de grupo com o desenvolvimento de ações em cada sessão se nortearam por: Narração de um conto e exploração do mesmo e das personagens; Dinâmica do professor em termos de estratégias; dramatização e atividades realizadas pelos alunos; e ficha de autoavaliação no final. Utilizámos o *focus group* no final do PDIE, em termos de valorização do programa, tendo havido um *feedback* muito positivo por parte dos alunos em cada sessão e *focus group*, com empenho e interesse nas tarefas.

As hipóteses de verificação incidiam sobre a análise comparativa das pontuações obtidas pelos alunos nos TSA e QHE na fase Pré-teste e na Pós-teste antes e depois da aplicação do PDIE, já que o que prendíamos era verificar se houve incremento significativo nas competências sócio emocionais dos alunos através do efeito do programa com implementação das sessões (variável independente PDIE; variáveis dependentes grau de relações sociais e de amizade e competências emocionais dos alunos).

Cumprimos as regras éticas e legais de protocolo (existência de Protocolo institucional) e os termos de livre aceitação dos sujeitos de estudo, assim como a explicação e orientações na aplicação dos instrumentos e programa (PDIE), o qual decorreu entre janeiro e junho de 2022.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Analisámos os dados obtidos ao longo do estudo, discriminando a sua análise, tratamento e interpretação fundamentada (recurso à triangulação de dados).

4.1 TESTE SOCIOMÉTRICO DE AMIZADE (TSA)

Os registos de notas de campo, a observação documental e participante e os dados da entrevista à professora confirmaram que a turma gerava alguns conflitos de indisciplina, desrespeito entre colegas, incumprimento das normas, zangas e agressividades. Detetámos um grupo de doze alunos com dificuldades de aprendizagem, muitos deles pacatos, que lhes produzia alguma desmotivação na execução tarefas escolares e, por isso, se isolavam em si e estabeleciam poucas relações com os seus pares. Estes alunos apresentavam no início do PDIE alguns défices afetivo-emocionais, alguma hiperatividade, falta de atenção e concentração nas atividades escolares.

A turma recebia por parte de professores de apoio acompanhamento em algumas atividades curriculares e possuía um programa orientado ao insucesso escolar (1 vez à semana), em especial para com alunos filhos de imigrantes, minoria étnica e com a aluna de necessidade educativa especial. Além disso a maioria dos alunos têm o seu grupo de amigos com posto para brincar (recreio), mas sem possuírem uma abertura a novas amizades ou terem melhores relacionamentos com os outros colegas. Notámos a boa aceitabilidade dos 5 alunos de filhos imigrantes por parte dos pares e que os melhores alunos da turma têm mais amigos, mas põe de parte os colegas que tem dificuldades de aprendizagem (recusa/rejeição). As famílias dos alunos eram normais, empregadas, com níveis culturais e habilitações académicas médio, com algumas dificuldades socioeconómicas, uma adequada qualificação profissional, sendo as famílias imigrantes a que manifestava maior preocupação pelo processo educativo dos seus filhos.

O TSA foi aplicado em janeiro/22 (fase Pré-teste) e a começos de junho/22 (fase Pós-teste). Na análise ao Pré-teste as atitudes de amizade produziram algumas diferenças nas relações dentro da turma, pois havia alunos com dificuldades em aprender, com défices afetivos, níveis emocionais descoordenados que implicavam um sucesso escolar fraco e/ou insucesso em alguns casos (filhos de imigrantes e minoria étnica), para além do pouco contacto dos pais/família com a escola e a professor. As pontuações em Pós-teste aumentaram muito devido à intervenção do PDIE, da ação da professora (metodologia e estratégias de ensino), com um melhor apoio dos pais/família (conhecimento do programa). Daí que ao longo dos meses de aplicação do PDIE os alunos tornaram-se mais ativos e participativos nas atividades e (pré) dispostos à interajuda com os colegas com mais dificuldades. De facto, os resultados confirmaram uma diferença estatística significativa entre o Pré e Pós-teste (nível significância $p < 0,05$), com aumento de pontuações (socialização e relações interpessoais) correspondente às relações de amizade (fortalecimento). Ou seja, deu-se uma coesão na turma, nas escolhas e interações dos colegas nas atividades escolares.

Detetámos pela observação (registos) e pelo sociograma que havia 7 alunos que são postos de lado e ‘gozados’ devido às dificuldades de aprendizagem e na realização dos exercícios na aula e de casa e daí se reprimem nas suas emoções e criam um certo medo em falar ou intervir nos temas, devido à sensação de que vão dizer algo errado. A turma tem alunos ‘pacatos’, com fraca autoestima, timidez, discretos e com um grupo restrito de amigos (alunos nº3, nº8, nº 12, nº 15, nº19 e nº21) enquanto outros alunos conseguem ser amigo de todos os colegas e/ou mantêm os seus ‘amigos preferidos’. A aluna com necessidades educativas especiais (deficiências ligeiras) teve uma boa pontuação dos colegas (aceitabilidade do grupo/turma).

Em termos gerais as relações interpessoais na turma (incremento no Pós-teste) provêm da escolha dos colegas, aquando das atividades curriculares, das amizades provenientes de anos anteriores, havendo alunos que se dão melhor com alguns dos seus pares, sendo o caso dos alunos de minoria étnica (cigana) que mantêm poucas relações de amizade com a turma, para além das dificuldades de aprendizagem e de integração e, por isso, são pouco pontuados pelos colegas, assim como 4 alunos (nº 2, nº 16, nº 22, nº 25) que manifestam fraca autoestima e insegurança.

4.2 TESTE/QUESTIONÁRIO DE HABILIDADES EMOCIONAIS (QHE)

O QHE apresentava 45 itens, com respostas em escala de intervalo (0=Nunca; 1= Algumas Vezes; 2= Muitas vezes), que exigia a cada aluno uma análise e interpretação, tendo sido refletidas no final da intervenção em ‘focus group’ (registos de notas de campo). Determinámos o Alfa de Cronbach, obtendo 0,932 (Tabela 1), valor considerado muito adequado, pois o instrumento teve uma boa consistência interna, uma vez que o valor obtido se encontra próximo de 1.

Tabela 1 – Cálculo do Alpha de Cronbach do QHE

Reliability Statistics		
Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	Number of Items
,932	,935	45

Fonte: elaborado pelo autor (2024)

Uma vez implementado o programa PDIE estudámos se houve ou não mudanças na turma. Para realizar essa análise empregámos a prova não paramétrica ‘T’ de Wilcoxon (Tabela 2), tendo obtido os seguintes resultados:

Tabela 2 – Cálculo da prova dos rangos com signo T' de Wilcoxon, baseado nos rangos negativos (a)

Estatísticos de contraste	
Prova de rangos com signo de Wilcoxon	
	Pós-teste – Pré-teste
Z	-5,326 ^a
Sig.assintót. (bilateral)	,000

Fonte: elaborado pelo autor (2024)

Existiram diferenças significativas entre a fase Pré e Pós no Grupo/turma, sendo $p=0,000$, o que demonstra que o PDIE gerou a aquisição de competências emocionais, que permitiram aos alunos melhorar as suas relações sociais e convivência escolar, a resolução de conflitos e a aquisição de competências de comunicação, favorecedoras dessa melhoria no ambiente educativo de aula. Desta forma os dados do pré-Teste são inferiores aos do Pós-teste, excepto nos alunos de minoria étnica, a aluna com necessidades educativas especiais e mais três alunos (designamo-los por ‘pacatos’ pela sua simplicidade e falta reação/intervenção nas aulas) os nº 3, nº 8 e nº 15 que não sofreram algum incremento nas pontuações do QHE. Assim, os resultados no Pós-teste deveram-se aos efeitos provocados nos alunos pelo PDIE e não por outras variáveis estranhas que possam ter contaminado a pesquisa.

Efetivamente, os instrumentos TSA e QHE comprovaram que o programa PDIE foi útil nos alunos do 1º CEB melhorando a convivência diária da turma, as suas relações interpessoais. Essa comprovação ficou bem expressa nas relações de amizade (sociograma) que obtiveram maiores pontuações no Pós-teste. Os dados do QHE, quer no Pré como no Pós-teste demonstraram que os alunos adquiriram conhecimentos provenientes das 18 sessões do PDHE e, por consequência adquiriram competências emocionais. Através da observação participativa e *focus group* verificamos mudanças na conduta da maioria dos alunos, mudança na prática educativa da professora e na convivência escolar. Daí que comprovámos as hipóteses do estudo, pois o PDHE melhorou significativamente a competência emocional dos alunos e de forma positiva o clima social da turma. Ou seja, os dados das provas e a sua medição demonstrou os benefícios da implementação do PDHE, apesar de haver alguma limitação de tempo e recursos.

4.3 OS EFEITOS DO PDIE NOS ALUNOS

Na implementação do PDIE utilizámos a dinâmica de grupo com o desenvolvimento das ações em cada sessão (conto e exploração; dramatização e atividades dos alunos; fichas de (auto)avaliação da sessão; e *focus group*). Houve um *feedback* muito positivo dos alunos das turmas/escolas em cada sessão, com empenho e interesse nas tarefas. Para termos uma ideia geral da metodologia do PDIE nas suas 18

sessões distribuídas nos 6 Blocos (Quadro 2) pelas áreas de desenvolvimento de competências emocionais, selecionámos a estrutura e resultados das seguintes sessões por cada bloco do programa:

Bloco 1 - Auto conhecimento das emoções, Sessão 3: Conto “Assembleia da carpintaria”.

Pretendeu-se valorizar que cada um é um ser único e diferente dos outros. Propôs-se a atividade “Eu sou único e especial”, em que os alunos se desenhavam a si próprios numa moldura e tinham que dizer o que tinham de especial, destacando-se as características de simpatia, ser bonito e alta/o. Depois dialogaram sobre as diferenças uns dos outros, concluindo que não podemos ser todos iguais, todos temos defeitos, mas também qualidades e todos juntos, mesmo de maneiras diferentes, faziam coisas incríveis e úteis. Assim, cada um devia de 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 final da sessão os alunos refletiram em *focus group* sobre o que tinham aprendido no conhecimento das emoções e habilidades, destacando-se algumas frases: “Destaco as qualidades positivas”; “Ninguém é perfeito”; “Não se fala mal dos outros”; “Aprenderam a conhecer-se”; “Não se compara os colegas só pelas características”; “Que devemos ser bons uns para os outros”; “Nós somos únicos e temos muitos defeitos”; “Respeitar os outros seja qual for os seus defeitos”; “Não se zangar por qualquer coisa”; “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”; “Não devemos olhar para o lado negativo das pessoas”; “Todos temos defeitos, mas devemos trabalhar com as nossas qualidades”; “Temos de respeitar os outros”; “Somos todos especiais”; “Ser assíduo e um bom cidadão”; “Apesar de sermos diferentes, fazemos uma ótima equipa (turma)”; “Não chamar nomes”; “Nós somos todos úteis”. Tal como refere a literatura (López-Cassá; García-Navarro, 2020), as características negativas podem converte-te em positivas, pois deve-se pensar positivo e gostar uns dos outros, e quando estamos tristes devemos promover a alegria. Além disso, refletiu-se sobre controlar os impulsos e a precipitação antes de atuar (atividades) ou comunicar/falar.

Bloco 2 - Como é que te sentes?, Sessão 5: Conto “O elefante acorrentado”.

Com o conto desta sessão os alunos aprenderam a avaliar a intensidade dos sentimentos e a controlar progressivamente as suas emoções. Posteriormente, perguntou-se aos alunos: “Já te aconteceu alguma vez o que lhe aconteceu ao elefante? Ou ficas conformado ou fazes alguma coisa?” Em termos de habilidades os alunos das turmas/escolas aprenderam a nunca desistir das dificuldades, superando a impressão de que não conseguimos, só porque falhamos, mas deve-se persistir e empenhar-se, ou seja, por mais que não se consegue haverá que voltar a tentar. Foram exploradas em *focus group* expressões

como: “Não deixarmos levar por aquilo que pensamos não conseguir fazer”; “Que não devemos parar de tentar porque vamos conseguir”; “Que nos devemos esforçar”; “Temos de controlar as nossas emoções”; “Ter paciência quando alguém nos faz coisas más e não devemos zangar-nos”. Propôs-se em seguida uma situação em que o irmão mais novo fez rabiscos no seu trabalho de matemática a ser entregue no dia seguinte na escola, descrevendo como se sentiram nesse momento. Todas as reações emocionais foram comentadas por *focus group*, tendo a maioria dos alunos destacado: a raiva e a vingança; a tristeza e raiva; sentir-me-ia triste e zangava-me com ele; ter paciência; ralhava com ele; sentir-se mal/furioso(a) porque o trabalho foi riscado.

Igualmente, na atividade “Tranquilo, não se passa nada” os alunos escreveram as suas reações emotivas por escrito (O que sentiste ou sentirias?), por exemplo registamos: “Eu ficaria a rir porque não me importo, pois adoro matemática e iria fazer outra vez”; “Irmãozinho não voltes a fazer isso! Pois à segunda vez ponho-te de castigo”; “Não podes voltar a fazê-lo porque isto é importante para mim”; “Punha-o de castigo e dava-lhe um sermão, para ele não voltar a fazer”; “Explicava-lhe que se voltasse a fazer isso eu o punha-o de castigo no quarto”; “Explicava-lhe que podia ter má nota por estragar o trabalho”; “Dou-lhe uma oportunidade e volto a fazer o trabalho de casa”; “Chamava-o à atenção, rasgava a folha rabiscada do caderno e fazia de novo”; “Eu perdoava-o porque ele não tinha noção do que estava a fazer”; “Perguntava-lhe se também gostava que lhe riscasse uma coisa dele”; “Dizia à mãe para que ela o repreendesse ou o chamasse atenção”; “Gritava com ele ou virava-lhe as costas, não falava com ele” etc.

Bloco 3 - Desenvolver a Autoconsciência emocional, Sessão 8: Conto “Dois duendes e dois desejos”.

O conto abordava ansiedade e preocupação, pensar em coisas que nos tornam nervosos. A turma teve como primeira atividade o desenho do corpo humano, onde indicavam em que parte do corpo sentiam a ansiedade e as formas de manifestá-la. Explorou-se algumas respostas (desenhos), por exemplo: “Coração bate mais rápido, tremem-me as pernas”; “Tremem os braços e as mãos ou cabeça”; “Coração aos saltos e pensamento negativo (referindo-se à cabeça)”; “Abano a cabeça, dou pontapés, tremo as pernas e fico irrequieta”; “Tremem-me as mãos”; “Tremem-me os pés e as pernas”; “Treme-me o corpo todo”; “Penso coisas negativas, tremo os pés”; “Faço força nas mãos e assopro”; “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, e leram para a turma. Em seguida responderam em *focus group* às seguintes questões: “Quando te sentes nervoso? O que fazes para te acalmares?” À primeira questão, maioritariamente responderam: “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 vou a algum jogo”; “Quando o meu irmão me tira as minhas coisas”. À segunda responderam: “Tento pensar positivo e respirar fundo para me acalmar”; “Respiro fundo muitas vezes”; “Tomo um comprimido”; “Acalmo-me a jogar”. Posteriormente fizemos uma dinâmica de relaxamento com a turma, ensinando-lhes o relaxe de respiração e muscular, com exercitação em conjunto.

Explorámos, também a questão “Que coisas ou situações te provocam ansiedade?”, obtendo-se as seguintes respostas, exploradas em *focus group*: “Os testes”; “O meu dia de anos”; “Quando vou para a praia”; “Nos testes e nos aniversários da minha família”; “Quando vou a algum jogo”; “Ir de férias ou para a praia”; “Quando vai acontecer alguma coisa”. Explicámos, de seguida o que tinham que fazer quando sentissem nervosismo e ansiedade: respirar profundamente e de forma relaxada; em pensar de forma positiva; em descontraír e acalmar-se; em relaxar o corpo; não reagir de imediato e precipitar-se; em “contar até cinco!”.

Nesta sessão trabalhámos com imagens e situações para conhecerem o estado de ansiedade e stress, de ira e raiva/zanga, e conseqüentemente refletiu-se a evitar/controlar a ansiedade e aprender a não serem impulsivos, a pensar antes de dizer algo, a serem pacientes e comportarem-se bem etc. Descreveram por escrito uma situação em que tinham sido impulsivos, respondendo por exemplo: “Antes de viajar”; “Nos meus anos”; “Já destruí perfumes à minha mãe”; “Quando me irritam”; “Quando eu não gosto que me tirem as coisas”; “No teste”; “Quando disse uma coisa feia a uma amiga e depois arrependi-me”; “Quando tive um novo cão tinha sido um dia impulsivo”; “Quando chegou o Natal”.

Sessão 9: “Conto “Os dois irmãos” (do Bloco 3).

A narrativa abordava um conflito entre dois irmãos que se deixaram de falar, por estarem zangados. Perguntámos se sabiam definir o que era a ira (zanga). Explorámos o significado das expressões: “Encher-se de ira!”, “Estar com muita raiva”; “Encher-se de ira e frustração”, “Que coisas ou situações provocam a ira?”. As respostas dadas pelos alunos foram diversas, tendo alguns deles recorrido ao dicionário: “Ira é quando as pessoas se irritam”; “É estar zangado”; “A ira é aborrecimento”; “Zangas e brincadeiras de mau gosto”; ‘Irritar-se’; etc.

Propusemos uma atividade com respostas, por escrito, às seguintes perguntas que foram depois exploradas em *focus group*: “O que fazes para não ficares zangado?” e “O que fazes quando ficas muito zangado?” A maioria dos alunos das turmas responderam: “Devo acalmar-me”; “Saio de ao pé dessa pessoa”; “Peço-lhe para parar”; “Ficar quieta no meu lugar”; “Chegar a um acordo”; “Respiro fundo e acalmo-me ou vou-me embora”; “Ignoro a pessoa”; “Eu raramente fico zangada”; “Fico calmo perante a provocação e afasto-me para evitar o conflito”; “Quando uma amiga minha não me deixa brincar com ela eu fico com ira”; “Vou-me embora e acalmo-me”; “Aperto as mãos com muita força para não ir logo

bater-lhe”; “Grito com a pessoa”; “Vou dizer a alguém”. Foi-lhes proposto uma história: “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”, tendo como tarefa reescrever esta história com uma atitude diferente e com emoções positivas.

Bloco 4 - Como é que se sentem os outros?, Sessão 13 “Os maus vizinhos”.

A ideia deste conto é que não devemos julgar as intenções dos outros antecipadamente, nem as inventar ou deturpá-las. O diálogo é forma de entendimento para resolver problemas. O objetivo foi 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. Ou seja, saber escutar ativamente. Os alunos jogaram ao telefone avariado, em que um aluno criava uma frase e esta tinha de chegar ao último aluno, mas nem sempre isso aconteceu, ou porque não ouviram, ou não estavam com atenção ou riam-se da frase por não chegar ao final da fila igual ao que o primeiro aluno tinha dito. Só na última frase com mais atenção conseguiram percorrer os alunos todos sem uma falha. Explorámos por *focus group* as seguintes questões: “não julgar logo as pessoas sem as ouvirmos antes”; “que não se deve discutir”; “que 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 por impulso, temos que dizer a verdade sem sentir rancor”; “não julgar sem pensar”.

Bloco 5 - Aprender as habilidades emocionais, Sessão 14: “Eu sou tua amiga”.

O conto abordava uma criança agressiva que aos poucos tornou-se mais amável perante os outros colegas. A sua cadela mostrou-lhe como era importante ter amigos, saber falar bem com eles, escutá-los e ser carinhoso. Efetuámos um filme mudo (mímica), onde dividimos a turma em dois grupos, e cada um dos grupos criou uma pequena história que depois representou/dramatizou aos colegas, os quais tinham de dizer o que entenderam (significado) dessa história. Nesta atividade de “cinema mudo” propusemos a descrição breve da representação de cada grupo. Em geral os alunos afirmaram: “Éramos cinco crianças que primeiro jogaram às escondidas e depois faziam um picnic”; “Éramos youtubers de jogos e ganhamos.” Realizámos duas questões: (Q1) “Os teus colegas adivinharam corretamente a situação?” A maioria dos alunos responderam que “Sim”, porque ouviram bem e estiveram atentos; (Q2) “Qual foi a história que compreendeste melhor?” Os grupos da turma disseram “que tinha sido a sua porque foram eles a elaborá-la, por isso tinha sido a melhor ou era menos complicada de entender”. Com estas atividades os alunos tornaram-se mais participativos e colaborativos uns com os outros, ou seja, desenvolveram as habilidades sociais, o saber escutar os outros, o colaborar em equipa, o saber lidar com

a parte emocional (Mayer; Caruso; Salovey, 2016). Em *focus group*, refletimos sobre serem menos violentos, agressivos e indisciplinados e, ainda a não serem maus para os colegas, mas sim a serem amigos.

Bloco 6 – Solucionar problemas com os outros e melhorar as relações interpessoais, Sessão 16: “Estou gordinho e depois...”.

Este conto falava de um menino gordinho que os outros meninos da sua idade se riam dele porque ele alimentava-se bem e a sua estatura era mais robusta, pois na escola era conhecido por “Bomba de Nata”, já que roubava os lanches aos colegas. Todos os colegas tinham medo deste menino por ser mais gordinho e gozavam-no, até que um dia ele salvou uma menina retirando-a do poço. Então os colegas viam-no com outros olhos e já o achavam valente. Esta atividade foi narrada e depois explorada em *focus group*, abordando as diferenças entre as pessoas (diferenças físicas, culturais, religiosas, etc.), pois é importante dar valor a todos, já que nem todos somos iguais (Alves, 2014; Candeias, Rebelo, 2012; Rebelo, 2012). Cada um tem o seu corpo, a sua personalidade, os seus amigos, então não deve haver maus pensamentos perante os outros, todos devemos dar-nos bem, respeitar-nos uns aos outros, incluindo as diferenças (Vallés Arandiga; Vallés Tortosa, 2013).

Por conseguinte, o PDIE foi muito valorizado pela professora, alunos e pais/encarregados de educação. Os alunos manifestaram nas fichas de autoavaliação, no final de cada sessão, que as sessões foram muito divertidas, aprenderam muito com as atividades e conseguiram identificar, lidar e gerir as suas emoções e a dos outros e desenvolveram habilidades socio-emocionais úteis às suas relações e ao ambiente educativo. Uma das atrações que motivou o interesse e empenho nas atividades foi que os contos não eram conhecidos por eles (maior atenção e atratividade) e souberam, em *focus group*, manifestar, analisar e refletir as suas ideias de cada tema de “emoção” nas diversas sessões. Lamentaram não ter havido mais sessões e atividades, ficando entusiasmados com o saber gerir a parte emocional, principalmente nos momentos de aprendizagem, de desempenho escolar e nos conflitos. À medida que fomos realizando o PDIE, os alunos foram interagindo cada vez mais e foram demonstrando as suas habilidades socio-emocionais. A professora expressou na entrevista pós PDIE a importância em trabalhar as emoções no 1ºCEB, o desenvolver as habilidades emocionais nos alunos, em especial naqueles com situações de dificuldades de aprendizagem, indisciplinados ou violentos nas aulas, pois favorecem as relações sociais (convivência escolar), a obtenção de melhores resultados académicos e melhor ambiente educativo (Valenzuela-Santoyo; Portillo-Peñuelas, 2018). Quisemos transmitir a ideia central que ser emocionalmente inteligente também significa assumir a responsabilidade pelas coisas que fazemos e nas relações com os outros (Fernández-Berrocal; Cabello; Gutiérrez-Cobo, 2017). Incorporar a educação das emoções na escola e/ou no currículo e desenvolver nos alunos competências socio-emocionais

promoveu-lhes habilidades interpessoais nas relações com os colegas (Bisquerra; Pérez-González; García, 2015; Ros *et al.*, 2017).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação realizada contribuiu para demonstrar que os programas relacionados com a IE melhoram significativamente as habilidades sociais e emocionais e competências que influenciam o desenvolvimento de outras competências, como as cognitivas, com implicações na formação pessoal dos alunos (Bisquerra, 2009; Mayer; Caruso; Salovey, 2016). Tratou-se dum estudo exploratório (amostra pequena), com a necessidade de uma amostra maior de alunos, e de promover mais a educação emocional, trabalhando educativamente as emoções no sistema educativo, com o intuito de prevenir condutas antissociais, redução de conflitos, a indisciplina e violência escolar, a agressividade, pois pretende-se promover uma melhor convivência (Alonso-Ferres, Berrocal de Luna; Jiménez-Sánchez, 2018).

De facto, a nossa pesquisa permitiu não só conhecer a perceção, a compreensão e a regulação emocional nos alunos 1ºCEB, a partir da intervenção com instrumentos THE e QHE e da ação do PDIE. Conseguimos desenvolver habilidades emocionais nos alunos com melhoria na convivência escolar, rendimento escolar e ambiente educativo. Ou seja, promovemos competências emocionais e habilidades sociais para melhorar as relações, a redução dos conflitos de indisciplina/desrespeito e melhoria da comunicação (Mestre; Fernández-Berrocal, 2007; Mestre *et al.*, 2006). Os alunos passaram a ter mais (auto)conhecimento das suas emoções e dos outros colegas, com repercussão nas relações interpessoais (habilidades socio-emocionais), com implicação do estado emocional (pensar positivo) no processo ensino-aprendizagem e no aproveitamento escolar, o que coincide com alguns estudos realizados (Candeias; Rebelo, 2012; Rebelo, 2012). O nível sociocultural da família e o nível de inteligência emocional dos seus filhos incidem no desenvolvimento das suas habilidades emocionais, em que o (auto)conhecimento e controlo das emoções implica como eles vão superando as dificuldades de aprender e a forma de realizar atividades (Alves, 2014; López-Cassà; García-Navarro, 2020).

Os resultados do estudo corroboram outros estudos (Acosta; Clavero, 2017; Valenzuela-Santoyo; Portillo-Peñuelas, 2018) sobre a influência do desenvolvimento emocional (IE) na melhoria do ambiente educativo, clima social de aula e desenvolvimento de condutas positivas de autocontrolo e autoconhecimento das emoções. Este tipo de intervenção fez-nos refletir as nossas ações ao longo do programa, permitindo trocas de ideias com o *focus group* com os pais, para estes terem conhecimento da melhoria nos filhos, o que reforça a ideia que esta intervenção no desenvolvimento da IE é viável e resulta atrativa e interessante, tanto para os alunos participantes, para a(s) professora(s) e para as famílias (Candeias; Rebelo, 2012; Rebelo, 2012).

Por conseguinte, é bom ter presente as palavras de Goleman (2010) que a criança na infância vai desenvolvendo a mente que pensa, que ainda é imatura, mas não a que sente, pois vão aprendendo a gerir o seu mundo emocional e a equilibrar as duas mentes. Para dominar a mente que sente a criança tem que saber identificar, autoconhecer as emoções, os sentimentos e o seu estado de animo, compreendendo o que sente (Damásio, 2010). O professor no seu ato pedagógico e na relação ensino-aprendizagem, no domínio da flexibilização curricular deve ensinar a manusear as emoções e os sentimentos nos alunos, já que a educação deve ser um processo integral, onde a cognição e a emoção constituem um todo (dialético), em que a modificação e um irremediavelmente influencia o outro (Fernández-Berrocal, Cabello; Gutiérrez-Cobo, 2017). Por isso, a aula muitas vezes o aprender depende muito mais da emoção e/ou emoções que da razão com que os alunos trabalham os objetivos/metapas da aprendizagem. Cabe ao professor ter formação contínua em educação emocional e como desenvolver a IE e habilidades sociais, introduzindo estes conceitos nas áreas curriculares e, para tal é imprescindível trabalhar em equipe na escola para poderem implementar programas de IE ou Educação Emocional, com recursos, técnicas, metodologias e atividades, para além da colaboração das famílias (Celma-Pastor; Rodríguez-Ledo, 2017). Os estudos sobre a IE são de grande importância para a prática pedagógica do professor, em todos os níveis e modalidades de ensino. Lembramos que a palavra ‘*emotional intelligence*’ resultou ser a palavra mais utilizada e se associa às palavras ‘*teaching*’ (ensinar), ‘*well-being*’ (bem-estar) e ‘*work engagement*’ (compromisso no trabalho) (Salovey; Grewlar, 2006). O esforço em ensinar a educação emocional deve estar orientada para que os alunos aprendem a aceitar as suas emoções e/ou sentimentos (autoconhecimento) e, a partir deles aprendam a decidir qual a conduta mais apropriada a ser manuseada segundo as circunstâncias, de maneira a contribuírem para uma interação social e pessoal construtiva, positiva, capaz de contribuir para a sua qualidade de vida (Bisquerra, 2016, 2017; Mestre; Fernández- Berrocal, 2007).

De facto, a literatura e os programas de intervenção IE desenvolvem a participação escolar e comunitária, melhoram o desempenho e rendimento escolar, já que alunos com inteligência média ou baixa podem ter um alto nível de habilidades sociais e inteligência interpessoal e, por consequência podem alcançar sucesso laboral (Extremera, Mérida-López; Sánchez-Álvarez, 2020; Fernández-Berrocal, Cabello; Gutiérrez-Cobo, 2017). A relação direta entre o desenvolvimento e o rendimento tem vindo a ser verificada com estudos pertinentes, sabendo que o insucesso escolar dos alunos não é atribuído à falta de capacidade intelectual, mas sim às dificuldades associadas às experiências emocionais negativas, à falta de saber gerir e controlar as emoções e daí a implicação que tem em comportamentos problemáticos e conflituosos interpessoais (Bisquerra; Mateo, 2019; Bisquerra, Pérez-González, García, 2015; Gottman, Declaire, 2009; Vallés Arandiga 2005).

REFERÊNCIAS

ACOSTA, Federico Pulido; CLAVERO, Francisco Herrera. La inteligencia emocional como predictora del rendimiento académico en la infancia. El contexto pluricultural de Ceuta. *Revista Complutense de Educación*, v. 28, n. 4, p. 1251-1259, 2017.

ALONSO-FERRES, Marta; BERROCAL de LUNA, Emilio; JIMÉNEZ-SÁNCHEZ, Miguel. Estudio sobre la inteligencia emocional y los factores contextuales en estudiantes de cuarto de educación primaria de la provincia de Granada. *Revista de Investigación Educativa*, v. 36, n. 1, 141-158, 2018.

ALVES, Clara Manuela Guedes. *Inteligência Emocional em Crianças com Dificuldades de Aprendizagem: Uma Perspetiva Educativa*. Tese Mestrado em Ciências da Educação, Escola Superior de Educação João de Deus. Lisboa: ESEJD, 2014.

BISQUERRA, Rafael. *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis, 2009

BISQUERRA, Rafael. *Educación emocional: 10 ideas clave*. Barcelona: Graó, 2016.

BISQUERRA, Rafael. De la passió a l'emoció: Fonaments per a l'educació emocional. *TE-Temps d' Educació*, v. 52, p. 253-267, 2017.

BISQUERRA, Rafael; MATEO, Joan. *Competencias emocionales para un cambio de paradigma en educación*. Barcelona: Horsori Editorial, 2019.

BISQUERRA, Rafael; PÉREZ-GONZÁLEZ, Juan Carlos; GARCÍA, Esther. *Inteligencia Emocional en Educación*. Madrid: Síntesis, 2015.

CANDEIAS, Adelinda Araújo; REBELO, Nicole. Estudos de caracterização dos perfis atitudinais e emocionais em alunos do ensino básico. *International Journal of Developmental and Educational Psychology (INFAD)- Revista de Psicologia*, v. 2, n. 1, p. 143-154, 2012.

CELMA-PASTOR, Laura; RODRÍGUEZ-LEDO, Cesar. *Educación Socioemocional para jóvenes en el Aula: Programa SEA*. Madrid: TEA Ediciones, 2017.

DAMÁSIO, António. *O Livro da Consciência: A construção do Cérebro Consciente*. Lisboa: Círculo de Leitores, 2010.

EXTREMERA, Natalio; MÉRIDA-LÓPEZ, Sergio; SÁNCHEZ-ÁLVAREZ, Nicolás. Inteligencia emocional: Avances teóricos y aplicados tras 30 años de recorrido científico. *Know and Share Psychology*, v. 1, n. 4, p. 11-18, 2020.

FERNÁNDEZ-BERROCAL, Pablo, CABELLO, Rosario; GUTIÉRREZ-COBO, Mª José. Avances en la investigación sobre competencias emocionales en educación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, v. 88, p. 15-26, 2017.

GARDNER, Howard. *Inteligências Múltiplas: A Teoria na Prática*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2005.

GOLEMAN, Daniel. *A Inteligência Emocional*. Lisboa: Temas & Debates, 2010

GOTTMAN, Joan; DECLAIRÉ, John. *A inteligência emocional na educação*. Cascais: Pergaminho, 2009.

LÓPEZ-CASSÀ, Élia; GARCÍA-NAVARRO, Esther. La educación emocional en los centros educativos. *Comunicación y Pedagogía*, n. 323-324, p. 25-29, 2020.

MAYER, John D.; CARUSO, David R.; SALOVEY, Peter. The ability model of emotional intelligence: principles and updates. *Emotion Review*, [S. l.], v. 8, n. 4, p. 290-300, 2016.

MESTRE, José Miguel; FERNÁNDEZ-BERROCAL, Pablo. *Manual de inteligencia emocional*. Madrid: Pirámide, 2007.

MESTRE, José Miguel; GUIL, Rocio; LOPES, Paulo N.; SALOVEY, Peter; GIL-OLARTE, Paloma. Emotional Intelligence and social and academia adaptation to school. *Psicothema*, v. 18, p. 112-117, 2006.

REBELO, Nicole. *Estudo dos perfis atitudinais e emocionais de alunos do ensino básico português: caracterização em função do nível escolar e do sexo*. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Escola Ciências Sociais, Universidade de Évora, Évora, 2012.

ROS, Agnes; FILELLA, Gemma; RIBES, Ramona; PÉREZ-ESCODA, Núria. Análisis de la relación entre competencias emocionales, autoestima, clima de aula, rendimiento académico y nivel de bienestar en educación primaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía (REOP)*, v. 28, n. 1, p. 1-18, 2017.

SALOVEY, Peter; GREWLAR, Daisy. Inteligência emocional. *Mente y Cerebro* (Madrid), n. 16, p. 10-20, 2006.

VALENZUELA-SANTOYO, Alba del Carmen; PORTILLO-PENUELAS, Samuel Alejandro. La inteligencia emocional en educación primaria y su relación con el rendimiento académico. *Revista Electrónica Educare*, v. 22, n. 3, p. 228-242, 2018.

VALLÉS ARANDIGA, Antonio. *El desarrollo de la inteligencia emocional*. Madrid: Benacantil, 2005.

VALLÉS ARANDIGA, Antonio; VALLÉS TORTOSA, Consuelo. *Inteligencia emocional para la convivencia escolar*. Madrid: EOS, 2013.

WU, Yang; SCHULZ, Laura E. Inferring beliefs and desires from emotional reactions to anticipated and observed events. *Child Development Perspectives*, n. 89, v. 2, p. 649-662, 2018.

ZURITA, Ana *Atividades para o Desenvolvimento da Inteligência Emocional nas Crianças*. Lisboa: Arte Plural Edições, 2011.

ANEXO

TESTE SOCIOMÉTRICO DE AMIZADE (TSA)

Agrupamento de Escola: _____
Escola Básica: _____; Ano _____
Nome: _____; Idade: _____ anos

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.**

Data: ____/____/20____

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**).

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					
22					
23					
24					
25					

Title

Educational practice and emotional intelligence in the school context: 1st cycle Portuguese Basic Education students.

Abstract:

Emotional intelligence is a key aspect in education. We carried out a mixed methodology study (case study modality) with exploratory, cross-sectional, descriptive, analytical and interpretative content, addressing the theme of emotional intelligence and socio-emotional skills, in a school context, applied to a 4th grade class of Portuguese Basic Education, having taken place in 2022. We used the following data collection techniques: participant observation; Sociometric Friendship Test and Emotional Skills Questionnaire (Pre and Post phases); Emotional Intelligence Program with 18 sessions with material from the “International Cross-Border Project - Emotional Intelligence Program for 1st Cycle Basic Education students, in the Castelo Branco region” (period from 2012 to 2018), under the Protocol between the Polytechnic Institute of Castelo Branco/Portugal and the University of Extremadura - Faculty of Education (Badajoz/Spain), with the opinion of the Ethics Committee and compliance with ethical-legal procedures; semi-structured interview with the teacher; ‘focus group’; field notes. We were guided by the following objectives: to know the value of emotions in the school context; to analyse whether students identify, control and deal with their emotions and those of their peers; to develop socio-emotional skills through the Program; to identify interpersonal relationships of friendship in students; to raise teachers’ awareness of the education of emotions in educational practice. The results showed how the students’ practices significantly influenced their emotional intelligence and these in their performance and classroom climate (coexistence). The Test and Questionnaire proved (post-test phase) that the program was useful for the students, improving the daily coexistence of the class, the educational environment and school coexistence. This evidence was clearly expressed in the friendship relationships (sociogram) and in the scores obtained in the questionnaire (post-program application phase). The effectiveness of the program allowed for an increase in interpersonal relationships, development of social skills and an improvement in self-esteem/empathy and management and control of emotions by the students.

Keywords: Emotional intelligence; Basic education; Emotional education; Socio-emotional skills.

Recebido em: 18/04/2024

Aceito em: 15/08/2024