

Alunos portugueses do ensino básico e o desenvolvimento das suas competências e habilidades (socio)emocionais: inteligência emocional

Ernesto Candeias Martins

Instituto Politécnico de Castelo Branco Escola Superior de Educação

Doutor em Ciências da Educação

ernesto@ipcb.pt

Resumo: O desenvolvimento das habilidades (socio)emocionais é um elemento fulcral para enfrentar os problemas e a relação com os outros, com preferência que se faça ao nível escolar, dos alunos. Realizamos uma investigação híbrida/mista (março a junho/2021), de preponderância qualitativa (paradigma naturalista) no propósito de interpretar os dados obtidos, resultantes da aplicação de um programa de intervenção de inteligência emocional para desenvolver competências/habilidades emocionais em alunos portugueses de 2 turmas (4º ano do ensino básico) de duas escolas de ensino básico, para melhorar (auto)conhecimento das suas emoções e a dos outros, o desempenho escolar e as relações entre os pares. Norteámo-nos conceptualmente em estudos de âmbito psicopedagógico das emoções e educação emocional. As técnicas de coleta de dados foram os seguintes: teste sociométrico de amizade (pré e pós a intervenção); entrevista semiestruturada, dois professores; observação participante; Programa de Intervenção Inteligência Emocional (sete situações=sessões); notas de campo. A pesquisa cumpriu todas as normas éticas e legais. Analisámos e interpretámos resultados (triangulação) e realizámos *focus group* turma. Confirmámos, tal como literatura, que os alunos melhoraram o seu conhecimento sobre emoções, aumentaram o pensamento positivo, desenvolveram competências/habilidades emocionais (inteligência emocional), com impacto no desempenho e ambiente de sala de aula, nas relações interpessoais e na convivência.

Palavras-chave: Educação para as emoções. Educação básica. Competências emocionais. Habilidades sociais. Programa de inteligência emocional.

Questões prévias do estudo

Educar as emoções e desenvolver a Inteligência Emocional (IE), ao nível escolar, é de grande importância para o processo educativo dos alunos, para que eles conheçam/identifiquem o seu estado emocional e bem-estar subjetivo (Bisquerra; Pérez; García, 2015). A influência, positiva ou negativa, das emoções nos pensamentos, ações e decisões humanas é indiscutível, pois todos temos uma componente emocional e social articulada com a cognitiva, ou seja, temos uma mente que pensa e outra que sente. Após a publicação de “Inteligências Múltiplas”, de Gardner (1983), e “Inteligência Emocional”, de

Goleman (1996), difundiu-se o conceito de que cada ser humano desenvolve um tipo de inteligência. É verdade que existem vários modelos explicativos da inteligência, com diferentes perspectivas, por exemplo (Bisquerra; Laymuns, 2016): ao nível da psicometria (identificar aptidões intelectuais através de testes); ao nível biológico (capacidade intelectual, competências psicofisiológicas/neuropsicológicas); no nível genético; nível evolutivo (a inteligência evolui com a espécie – teses de Piaget e Vygotsky); nível da relação herança-ambiente (e com a genética); ao nível cognitivo (interação dos processos mentais, o contexto e as capacidades, referidas por Sternberg, Gardner); ao nível da bioecologia etc.

Consideramos a IE como a capacidade de processar informação emocional, o que constitui uma forma de habilidade, que envolve dois conceitos básicos: inteligência e emoção (Bisquerra, 2016). J. D. Mayer e P. Salovey (1990, 1997) propuseram o modelo de capacidade de IE com o objetivo de analisar o processamento emocional da informação e/ou a relação entre emoção e inteligência, determinando como as emoções influenciam o processo de tomada de decisão das decisões humanas (Extremera; Fernández-Berrocal, 2015, p. 19). Mayer, Caruso e Salovey (2008, 2016) consideram IE como a capacidade de perceber, utilizar, compreender e lidar com emoções, de forma a facilitar o pensamento e, por isso, estes autores propuseram quatro competências: perceção emocional; facilitação emocional; compreensão emocional; o uso e o manejo das emoções. Sabemos que os fatores afetivo-emocionais e relacionais são essenciais na formação do indivíduo, mas a escola não tem se preocupado muito com a educação para as emoções, as relações interpessoais e as habilidades sociais dos alunos, mas sim com as competências cognitivas (Fernández-Berrocal; Extremera, 2005). Por exemplo, os estudos sobre alunos com dificuldades de aprendizagem e com diferentes ritmos de aprendizagem na escola relacionaram essas dificuldades ao seu estado emocional ou a questões socio-emocionais (Martínez; García; Montoro, 2004). As dificuldades de aprendizagem destes alunos dependem muito da forma como gerem e controlam o seu estado emocional e os problemas afetivo-emocionais nestes momentos de realização de tarefas ou avaliações escolares (Alves, 2014; Vicente, 2020).

Utilizámos uma metodologia mista e/ou híbrida (Johnson; Onwuegbuzie; Turner, 2007) para compreender a educação emocional, o desenvolvimento da inteligência emocional e das competências sociais em contexto escolar (Vicente, 2020). Trata-se duma investigação exploratória, transversal, realizada em 2021 (período: março a junho, fase pré-pandemia), que utilizou material do Projeto Internacional Transfronteiriço “Programa de Inteligência Emocional em alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico na região de Castelo Branco” (2012-2018),

com base no Protocolo entre o Instituto Politécnico de Castelo Branco/Portugal e a Universidade da Extremadura, Faculdade de Educação e Centro de Investigação Crespe (Badajoz/Espanha), com 20 sessões de intervenção às turmas (experimental), ações formação aos professores, sessões de divulgação aos pais/encarregados de educação e comunidade educativa dos Agrupamentos de Escolas do Distrito de Castelo Branco participantes, com obtenção de resultados muito positivos nos alunos ao nível da educação para as emoções, desempenho escolar e convivência (Merchán; González-Hermosell, 2012).

Com base nos propósitos daquele Projeto, pretendemos desenvolver competências socio-emocionais em alunos de duas turmas do 4º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico (1CEB), ou seja, uma turma da Escola Básica 'Mina' (M) do Agrupamento de Escolas (AEAP) e uma outra turma na 'Escola Básica nº 10' (E10) do Agrupamento de Escolas (AEAL) de Castelo Branco, tendo-lhes aplicado um Programa de Intervenção Inteligência Emocional (PIIE), com Sete Situações Escolares (=Sete sessões semanais com duração de 2 horas), com o objetivo de saber identificar as suas emoções e as dos demais pares (colegas) e consequentemente melhorar o desempenho escolar, as relações interpessoais e ambiente educativo de aula. Formulamos os seguintes objetivos de pesquisa: Compreender a importância das emoções no ensino-aprendizagem dos alunos e o impacto no seu processo educativo; Analisar como os alunos do ensino básico identificam, lidam e controlam as suas emoções e as dos seus pares; Compreender a relação entre as dificuldades de aprendizagem dos alunos e o seu estado emocional; Interpretar sessões de PIIE no desenvolvimento de competências (socio)emocionais dos alunos em turmas/escolas; Promover a educação para as emoções na prática pedagógica dos professores, de forma a melhorar a aprendizagem dos alunos, a relação pedagógica e o clima de sala de aula.

O enquadramento epistemológico/teórico-conceitual do estudo baseou-se nas emoções, competências socio-emocionais e modelos de IE, no contexto educativo/escolar, referindo-se: R. Bisquerra (2016, 2017) com outros investigadores; Mayer e Salovey (1990, 1997), Mayer, Caruso e Salovey (2008, 2016), Mayer, Roberts e Barsade (2008), Salovey e Grewlar (2006); Extremera e Fernández-Berrocal (2005, 2015), Fernández-Berrocal, Cabello e Gutiérrez-Cobo (2017); Petrides (2016), Zurita (2011) etc. Abordamos estudos relacionados às dificuldades de aprendizagem escolar, por exemplo, Alves (2014), Ângelo (2007), Martínez, García e Montoro (2004) e Valgôde (2016), e também utilizamos pesquisas práticas sobre emoções na educação básica, como Aguadez-Gómez e Pantoja, (2015), Alonso-Ferres *et al.* (2018), Celma-Pastor e Rodríguez-Ledo (2017), Filella-Guiu *et al.* (2014), Merchán e González-Hermosell (2012), Rebollo e De La Peña (2017), Ros Morente *et al.* (2017),

Valenzuela-Santoyo e Portillo (2018). Sabemos que as emoções são a externalização da afetividade e a expressão do estado emocional de qualquer pessoa. Eles são visíveis em atitudes comportamentais que exigem que os professores captem essas expressões e saibam o que está acontecendo com os alunos (Brackett, Rivers & Salovey, 2011). Por vezes estas manifestações percetivas não são bem compreendidas pelos professores, sendo muito útil o contributo de outros agentes educativos (família, escola e comunidade), pois é necessária uma atenção especial no domínio das emoções e da convivência (Ros Morente *et al.*, 2017; Valles Arandiga, 2013).

É óbvio que a aprendizagem dos alunos deve considerar os seus interesses e motivações, para realizar atividades com prazer, envolvendo as suas competências socio-emocionais (Bisquerra, 2017). Contudo, há alunos que manifestam medo (errar), ansiedade, *stress*, raiva e outras manifestações emocionais que desestabilizam a atenção/concentração no seu desempenho académico, provocando défices afetivo-emocionais que não podem ser conciliados com a sua aprendizagem (Zurita, 2011). A observação do comportamento de muitos desses alunos, principalmente daqueles com dificuldades de aprendizagem, indica: inquietação constante, impulsividade, tristeza, apatia, agressividade (verbal, física), desinteresse, imaturidade, falta de atenção etc. De facto, todos estes problemas têm uma base (socio)emocional e exigem ensinar a (auto)conhecer e gerir/controlar menos emoções positivas, para que estas crianças tenham um processo educativo mais normalizado (Valgôde, 2016). Muitas dessas crianças têm uma trajetória escolar marcada por mau desempenho ou repetidos fracassos, com acentuada desvalorização de suas capacidades (Alonso-Ferres; Berrocal de Luna; Jiménez-Sánchez, 2018). Portanto, é fundamental que os alunos adquiram autoestima, autoconfiança, autonomia e facilidade relacional, bem como habilidades para comunicar e gerir as suas emoções, além de outras habilidades e competências.

A estrutura metodológica do artigo divide-se nos seguintes pontos: no primeiro ponto, coincidente com a introdução, indicamos as finalidades e objetivos, as questões do enquadramento teórico conceptual das emoções, da inteligência emocional e das competências (socio)emocionais; na segunda, explicamos o desenho da metodologia, técnicas de coleta de dados, procedimentos éticos e legais; e no último ponto, a análise e discussão dos dados de forma sintética e fundamentada (triangulação). Pretendemos não só compreender a perceção, compreensão e regulação emocional dos alunos, com base em situações de PIIE, mas também o seu impacto no ambiente educativo, nas relações de amizade, no desenvolvimento do (auto)conhecimento, controlo e valorização das suas emoções e na promoção de competências

socio-emocionais, com o objetivo de melhorar a convivência escolar, o que exige o envolvimento da família e dos parceiros educativos da escola.

2 Metodologia empírica: design, técnicas e procedimentos

Realizámos uma investigação mista e/ou híbrida, baseada na triangulação (convergência e/ou corroboração de diversas estratégias) e complementaridade, ou seja, integrámos métodos quantitativos/qualitativos, que mantêm as suas estruturas e procedimentos originais, mas podem ser adaptados ou sintetizados para se adequarem às finalidades/objetivos da investigação (Johnson; Onwuegbuzie; Turner, 2007). Tivemos uma amostra total de N=33 alunos, pertencentes a duas turmas do 4º ano do 1º CEB (M=14; F=19; idades compreendidas entre os 10 e 11 anos) de duas escolas do ensino básico urbanas de Agrupamentos de Escolas diferentes, que tinham cinco alunos com necessidades educativas especiais e muitos alunos com dificuldades de aprendizagem. Essas turmas de alunos foram codificadas respetivamente escola ‘Mina’ (M) com 11 alunos e ‘Escola nº 10’ (E10) com 22 alunos. Utilizamos as seguintes técnicas de coleta de dados e respetivos instrumentos: Teste Sociométrico de Amizade para compreender as relações interpessoais dos alunos na turma, em que cada aluno pontuava os seus colegas numa escala de Likert de 1 a 5 pontos, nas fases Pré e Pós do PIIE; entrevista semiestruturada com os dois professores regulares responsáveis das turmas sobre emoções e aplicação do PIIE; Observação participante com registro de anotações com os alunos; *focus group* em cada turma no final do programa de intervenção; Programa -PIIE composto por “7 Situações Escolares” (perguntas formuladas na sequencia Texto-Imagem-Narrativa), correspondendo a sete sessões (uma semanal com duração de 2 horas) com o objetivo de desenvolver competências e habilidades (socio)emocionais, a partir da análise, exploração e reflexão dessas situações apresentadas que abrangiam “Perceção Emocional” (capacidade de perceber emoções em si mesmo e nos outros, bem como objetos/estímulos), “Facilitação Emocional” (capacidade de gerar, usar e sentir emoções para comunicar sentimentos ou usá-los em processos cognitivos), “Compreensão emocional” (capacidade de compreender informações emocionais, combinando emoções e analisando como elas evoluem nas transições interpessoais - significados emocionais) e “Regulação emocional” ou manejo emocional por parte do sujeito (capacidade de expressar sentimentos e modelá-los para si mesmo e para outros colegas, promovendo a compreensão). Foram cumpridas as normas éticas e legais do protocolo e os termos de livre aceitação dos sujeitos do estudo.

No PIIE recorremos à metodologia da investigação-ação, com o objetivo de melhorar as emoções dos alunos e desenvolver as suas competências emocionais e/ou IE, como nas palavras de Máximo-Esteves (2008, p. 20) quando somos protagonistas a investigação-ação constitui “um processo reflexivo que caracteriza uma investigação sobre uma área problemática específica cuja prática visa melhorar ou aumentar a compreensão pessoal”. Ao longo do programa fizemos um processo reflexão-ação sobre as sessões realizadas em sala de aula do PIIE e, ainda explorámos as explicações dadas pelos alunos no *focus group* sobre a eficácia do mesmo nas relações e desenvolvimento de competências e habilidades emocionais.

3 Análise e tratamento dos dados

Analisámos estatisticamente os resultados do Teste Sociométrico de Amizade com o objetivo de conhecer as relações interpessoais dos alunos das turmas, nas fases Pré e Pós à aplicação do PIIE com intuito de analisar as mudanças relacionais provocadas pelo programa. As entrevistas semiestruturadas aos professores permitiram-nos, através da análise de conteúdo, valorizar a importância dada por eles à educação das emoções e ao desenvolvimento da IE e de competências socio-emocionais. O PIIE integrava Sete Situações Escolares (=sete sessões) para serem trabalhadas pelos alunos, merecendo uma análise descritiva e interpretativa dos dados, cruzando-os com as informações da sessão *focus group* em cada turma. Assim, os resultados do PIIE, das entrevistas e das notas de observação participante foram submetidos à triangulação de dados, apoiados em termos de argumentação à teoria fundamentada sobre temática, permitindo-nos concluir que houve um desenvolvimento de competências/habilidades socio-emocionais nos alunos em estudo e melhoria no desempenho escolar e ambiente educativo de aula. Em seguida, de forma sintética, apresentamos a análise ao resultados do teste sociométrico (Pré e Pós) e às Sete Situações Escolares do PIIE, destacando as respostas (evidências) dos alunos das turmas do ensino básico para cada uma das questões em cada situação apresentada.

3.1 Resultados do Teste Sociométrico de Amizade nas turmas

Turma do 4º ano do 1º CEB da “Mina” (M)

Os registos de notas de campo, os dados da observação documental/participante e da entrevista do professor (=11 alunos) confirmaram que eles provêm de famílias com dificuldades socioeconómicas e baixos níveis culturais, profissões dos pais pouco qualificadas

e/ou com empregabilidade em empregos que impedem um apoio adequado na relação família-escola, algumas famílias apresentam problemas estruturais ou monoparentais e, por isso, não mantêm contato regular com o professor da turma regular, nem com a escola. Esta escola contou com três professores durante o ano letivo, já que professor da turma solicitou vários períodos de ausência por doença e os substitutos foram professores mais jovens que criaram um ambiente educativo na sala de aula com mais empatia na relação pedagógica (Vicente, 2020). A turma gerava muitos conflitos de indisciplina, de incumprimento das normas disciplinares e desleixo na execução dos trabalhos escolares, falta de respeito entre colegas, problemas de aprendizagem (ritmos), além de haver muitos alunos com dificuldades de aprendizagem, necessitados de apoio, o que implicava isolamento, para além da falta de boas relações com seus pares, associados a déficits afetivo-emocionais, provenientes do ambiente familiar. Os alunos manifestavam falta de atenção e concentração nas atividades escolares, alguns deles hiperativos, gerando uma certa desmotivação no aprender. Esta turma teve alguns apoios em atividades (extra)curriculares e aplicação dum programa direcionado para o insucesso escolar (um dia por semana) (Ros Morente *et al.*, 2017).

O Teste Sociométrico de Amizade foi aplicado nas fases Pré e Pós- PIIE. Verificamos que houve pouca diferença estatística entre esses momentos nos 11 alunos, apesar de ter havido um ligeiro aumento nas pontuações correspondente a um incremento nas relações de amizade entre eles. Observamos que muitos alunos não prestavam muita atenção à aula, sendo “zombados” pelos colegas devido às dificuldades na realização dos exercícios escolares e nos trabalhos de casa, o que fazia com que reprimissem as suas emoções e criassem medo em falar ou intervir nas aulas, já que tinham a sensação de que iriam dizer algo errado (Valenzuela-Santoyo; Portillo, 2018). As relações de amizade em “M” estavam orientadas para a estabilidade com que os alunos criavam, no início do ano letivo, os seus amigos, sendo bem evidente na escolha dos seus colegas, durante as atividades curriculares. As diferenças observadas entre as duas fases, com um aumento percentual no Pós-PIIE, permite-nos reconhecer um incremento nas habilidades sociais e de autoconhecimento emocional por parte dos alunos. Ao nível das relações inter/intrapessoais, houve melhorias entre os alunos que se relacionaram melhor com alguns dos seus pares, como é o caso do aluno n. 5 (etnia cigana) que tem poucas amizades, muitas dificuldades de aprendizagem e integração e, por isso, obteve uma pontuação baixa pelos colegas, bem como os alunos n.1 e n. 8 que manifestam baixa autoestima e insegurança na aprendizagem. Detectámos quatro alunos que sempre estavam calados nas sessões, com baixa autoestima, tímidos, com problemas de atenção e possuindo um grupo

restrito de amigos (três alunos), mas que ligeiramente evoluíram nas relações de turma. Observámos que há alguns que conseguem ser amigos de todos e outros têm os seus preferidos (Valgôde, 2016).

Turma 4º ano 1º CEB de “E10”

A partir das anotações provenientes das observações e dados de entrevista do professor (=20 alunos), que são provenientes de famílias normais, de pais com profissões qualificadas e poucas dificuldades socioeconômicas, bons níveis culturais e um regular relacionamento família-escola. São alunos ativos e participativos nas atividades escolares e (pré)dispostos a ajudar os demais colegas. Os alunos n. 10 (etnia cigana) e n. 12 (deficiência leve, pouco socializado na turma) tiveram pontuações mais baixas que os colegas no teste (Pré e Pós), tal como os alunos n. 2, n. 8 e n. 13, mas estes melhoraram nas habilidades sociais na fase Pós, por estarem mais calmos dentro e fora da sala, possuindo o seu grupo de amigos para brincar, sem fazerem novas amizades ou melhorarem os relacionamentos com outros pares da turma, pois manifestam dificuldades em autoconhecerem-se e no conhecimento dos outros (Izard, 2001). Percebemos que os melhores alunos têm mais amigos e relacionam-se mais com a turma, sendo que os que tinham dificuldades de aprendizagem tinham a tendência de serem excluídos pelos seus pares (Filella Guiu *et al.*, 2014). O PIIE favoreceu uma melhor abertura dos alunos com os seus outros colegas, nas relações e no ambiente educativo de sala de aula (Vallés Arandiga, 2013).

Por conseguinte, os resultados do Teste Sociométrico de Amizade nas duas turmas “Mina” (M) e “Escola n. 10” (E10) confirmaram que as pontuações entre o Pré e o Pós-PIIE, em termos de interturmas não são muito significativas, com recurso à aplicação do teste estatístico (U de Mann-Whitney e de T de Wilcoxon) que justificaram um $p=0,581$. Apesar de ter havido um aumento nas pontuações na fase Pós, que se deveu às relações entre os alunos que foram feitas no início do ano escolar e/ou amizades provenientes de anos anteriores, devido a serem grupos coesos nas suas escolhas e interações. Assim, houve poucas mudanças significativas nas relações na turma, uma vez que o PIIE não provocou muitas alterações nas relações de amizade existentes entre os alunos nas aulas nem na convivência escolar (Vicente, 2020).

Na análise da fase Pré intra turma (M e S), as atitudes de amizade produziram poucas diferenças nas relações dentro de cada uma das turmas, apesar de serem mais significativas (coesão das amizades) na turma da escola “E10”, em detrimento da “M” que são maioritariamente alunos com dificuldades de aprendizagem, níveis emocionais baixos, fraco

sucesso académico com tendência ao insucesso em alguns casos, além de haver um escasso contacto dos pais/família com a escola e o professor (houve três professores substitutos). A turma “M” apresenta diferenças algo significativas entre o Pré e o Pós (nível de significância $p < 0,05$), devido ao PIIE e à nossa intervenção. Mas se comparamos os resultados do Pré e Pós-teste entre as duas turmas (“M” e “E10”) verificámos diferenças mais significativas entre elas, destacando-se a “Escola n. 10” (E10) que tem menos alunos com dificuldades de aprendizagem, mais apoio dos pais/família com os professores e com a escola e, portanto, mais apoio do professor no processo ensino-aprendizagem e daí melhores resultados nas pontuações que a turma “M”.

3.2 *Análise às “Sete Situações Escolares” do PIIE*

O programa envolveu a análise e interpretação pelos alunos de imagens e textos relativos a Sete “Situações” do quotidiano escolar, com questões para cada situação dada (texto e imagem) em que os alunos deram as suas respetivas respostas. Vejamos cada uma das situações.

Situação 1 (com quatro questões para resposta): “Em sala de aula, os alunos fizeram prova de Matemática. A professora havia avisado aos alunos alguns dias antes. Teresa estudou muito e foi reprovada no exame, assim como Ruben, que não estudou nada e Clara que estudou muito pouco. A Francisca e o Ricardo tiraram notas muito boas”.

Cada aluno “Mina”(M) e “Escola n. 10” (E10) leu e expressou como se sentiu e marcou a resposta correta, além de responder quatro questões

Questão 1: “Como Teresa deveria se expressar para a professora que estava dececionada?” Dos cinco itens (a, b, c, d, e) a maioria dos alunos “M” disse b) “Teresa queria gritar e ficar furiosa com o que estava errado”. Seguido de c) “Teresa queria chorar , pois se sentia inútil, querendo contar para a professora tudo o que havia estudado”. Enquanto em “E10” a maioria respondeu e) “Como ela teve que chorar e ficou triste, a professora, ao vê-la assim, já sabia o que ela sentiu e não precisou dizer nada”. Encontramos dispersão em cada turma/escola, pois nem todos pensavam na mesma forma de agir do professor, com maior expressividade emocional em “E10”.

Questão 2: “Qual seria a emoção mais adequada que a Teresa deveria sentir?” A maioria dos alunos “M” e “E10” responderam “Tristeza”. É normal sentirem-se tristes e desanimados quando não temos a nota desejada.

Questão 3: “O que é vergonha?” Enquanto em “M”, cinco alunos responderam: “É um sentimento produzido pelo medo de ser ridicularizado em determinada situação” e os demais se dividiram em outros itens, em “E10” expressaram em sua maioria o que significava “Vergonha” (Mayer; Salovey, 1997).

Questão 4: “Francisca marcou 17 pontos, seu esforço foi recompensado. Portanto, Francisca ficou muito feliz e orgulhosa de si mesma. O que você acha que ela pensou e fez?” Em “M”, sete alunos responderam a) “Ela achou que foi muito bem no exame e nos exames seguintes estudaria mais”, enquanto os da “Escola n. 10” se referiram principalmente a este item a).

Situação 2 (com nove questões para resposta): Na aula de Ciências Naturais, a professora disse aos alunos para se organizarem em grupos de quatro para fazerem um painel de parede (mural) que explicasse a função da nutrição; as partes do sistema digestivo; o processo de digestão e a pirâmide alimentar. Na primeira questão o Marco pertence ao grupo da Maria, do Filipe e do José, porque são os seus melhores amigos e vivem próximos um do outro. O Pedro quer ficar conosco, mas não pode porque já somos quatro no grupo e o Pedro nunca faz os trabalhos de casa. O que Marco pode fazer para impedir que Pedro fique chateado?

Vejamos, de forma sintética, as respostas dadas pelos alunos às questões formuladas:

Questão 1: A maioria dos alunos da escola respondeu a) “Eu digo-te que você não pode fazer parte do grupo porque já somos quatro”. O acordo entre os colegas sobre quaisquer tarefas escolares em grupo foi valorizado para que no final não houvesse problemas entre eles, pois as discussões são sobre o que uns fazem mais do que outros, e é preciso saber dividir/gerir bem as tarefas para que ninguém seja prejudicado (respostas em “grupo focal”).

Questão 2: “Pedro, disse que não é mais amigo do Marco. Por que você acha que Pedro disse isso?” A maioria dos “M” e “E10” disseram: “Porque ele estava com raiva por não estar no grupo dele”.

Questão 3: “Se Pedro se sente otimista, que comportamento ele deveria ter?” As respostas em “M” foram divididas, enquanto os alunos em “E10” acertaram em sua maioria o item correto. Observamos que é importante não ficar bravo quando não podemos estar em grupo, pois é necessário sentir-se bem em grupo e ajudar nas tarefas.

Questão 4: “Você decide distribuir a obra e encontra informações sobre o que colocar no painel de parede (mural). Maria e José procuram informações sobre a função nutricional e Filipe e Marco fazem o resto. Ficam irritados porque não concordam, porque uns

fazem mais que outros. O que você poderia fazer?” A maioria de “M” e “E10” respondeu c) “Eu digo a eles que não concordo e nós distribuimos de forma diferente”. Consideraram importante saber dividir o trabalho entre todos para que todos tenham tarefas para realizar em grupo e não se irritarem durante execução das mesmas.

Questão 5: “Quando o grupo se reuniu, o Filipe explicou que não fez nada porque estava doente. Filipe está triste, você ficou surpreso, Maria ficou com raiva e José ficou com medo. Quem achou que o Filipe era preguiçoso?” Enquanto os alunos “E10” responderam maioritariamente b) “Maria”, em “M” apenas seis alunos, com respostas dispersas.

Questão 6: “Quem pensou que o Filipe tinha dececionado os amigos?” Enquanto em “E10” a maioria dos alunos disse c) “José”, em “M” houve dispersão entre c) e a) “Maria”.

Questão 7: “Quem pensou que não haveria tempo suficiente para eles fazerem o trabalho e por isso iriam falhar?” Enquanto a escola “M” era dividida entre a) “Maria” e b) “José”, os alunos de “E10” eram divididos entre a) “Maria” e c) “Filipe”.

Questão 8: “Quem pensou que o trabalho não foi feito porque o Filipe estava muito doente, já que ele fazia sempre os trabalhos de casa?” A maioria de “M” respondeu c) “José”, considerando que Filipe estava doente. Os alunos “E10” discordaram, pois consideraram que a maioria era Maria.

Questão 9: “Como a Maria quer tirar você do grupo, o que você pode fazer para que a Maria mude de ideia?” A maioria dos “M” respondeu c) “Digo à Maria que a compreendo, mas não é culpa do Filipe estar doente”, enquanto em “E10” concordaram por unanimidade com c). Os alunos consideraram que o esclarecimento foi bom para não criarem opiniões falsas e, por isso, entenderam que se Filipe estivesse realmente doente, compreenderiam a situação de não conseguirem fazer o trabalho a tempo.

Situação 3 (com quatro questões para resposta): “Margarida venceu o concurso de criação de histórias da escola. Sua amiga Célia foi eliminada. A princípio a Margarida ficou surpreendida e aos poucos foi ficando muito feliz”.

Questão 1: “Quando Margarida percebeu que sua amiga Célia havia sido desclassificada, como ela se sentiu?” A maioria das turmas respondeu b) “Feliz e triste”, pois era natural que ela tivesse um misto de emoções pela amiga ter sido desclassificada.

Questão 2: “O que Célia sentiu ao saber que havia sido desclassificada do concurso?” Todos os alunos responderam c) “Tristeza”.

Questão 3: “Como é que a Célia se sentiu quando viu que tinha perdido e a sua amiga Margarida tinha ganhado?” Houve dispersão de respostas, mas a maioria dos “E10” disse

que “Célia estava Feliz e Triste”, pois havia emoções diversas em Célia, por um lado, gostava de ganhar, mas por outro lado, estava feliz ter sido sua amiga quem ganhou.

Questão 4: “Célia era a melhor amiga da Margarida. Quando a Célia leu a história da Margarida, achou-a muito inteligente e criativa, perfeita e que sempre quis ser sua amiga’. Seis alunos de “M” responderam a alínea a) ‘Surpresa’, mas a maioria dos alunos “E10” responderam: “Admirei a Margarida”.

Situação 4 (com quatro questões para resposta): Imagine que hoje na sua escola você faz uma visita de estudo a um museu de arte. Você nunca visitou um e está muito animado. Você e seus amigos esperam o ônibus do lado de fora da escola... Quando vocês entram no ônibus eu percebo que meu amigo Ângelo, que é sempre o primeiro, ainda não chegou e o ônibus está saindo sem ele.

Questão 1: “Você olha pela janela e seus músculos ficam tensos, sua respiração para por um momento e você levanta as pálpebras superiores enquanto sua boca está ligeiramente aberta. O que você sente?” Os alunos de “M” e de “E10” responderam principalmente tristeza, raiva, surpresa e medo, sendo este último mais indicado na escola básica “E10”.

Questão 2: “Quando você vê o Ângelo, seu coração e sua respiração aceleram e você tem muita vontade de se mover e descer do ônibus. O que você sente?” Os alunos responderam de forma unânime a) “Alegria” ao ver o Ângelo, assim como é natural sentir alegria ao ver um amigo. Ao entrarem na primeira galeria com seis imagens, os alunos observaram cada imagem e expressaram a emoção correspondente ao que viam: Imagem 1, escolheram a opção “Alegria”; Imagem 2, “Entediado”; Imagem 3, “Medo”; Imagem 4, “Tristeza”; Imagem 5, “Zangado/zangado” e Imagem 6, “Raiva/zangado”. Na segunda galeria havia pinturas com formas e cores que expressavam um estado emocional: Imagem 7 (pintura cubista), os alunos de “M” disseram “não sinto nada” e os de “E10” disseram “Alegria”. Na imagem 8 (pintura impressionista), as opiniões das turmas ficaram divididas entre “Muita alegria”, “Alguma alegria”, “Não sinto nada” e “Alguma tristeza”, embora os alunos “E10” tenham respondido maioritariamente “Alegria”. Houve muitas manifestações de emoções positivas e negativas nos alunos.

Questão 3: “Depois de conhecer a galeria, os alunos foram até um parque, onde comeram uma sanduíche e brincaram um pouco com os amigos. É hora de voltar para casa. Nesse momento você sente que seu coração bate mais devagar e a tensão muscular diminui, fica difícil voltar para o ônibus e você começa a se lembrar de como foi bom vivenciar essa

visita. Que emoção você expressa?” Todos os alunos da “Mina” (M) responderam “Tristeza ou Surpresa”, enquanto os alunos da “Escola n. 10” (E10) responderam “Surpresa”.

Questão 4: “Como você expressa ao seu professor o quanto você gostou da visita de estudo?” As expressões mais comuns para os alunos das duas turmas foi “Eu te digo que foi um dia fantástico e me diverti muito”, “Eu te digo você foi muito bom e eu me diverti”.

Situação 5 (com oito questões para resposta): “Carolina está se mudando para outra cidade e, portanto, estou indo para uma nova escola. Ela não quer morar em outra cidade ou mudar de escola porque tem amigos aqui.”

Questão 1: “O que você acha que Carolina sentiu quando seus pais lhe disseram que iriam se mudar para outra cidade?” A maioria dos alunos “M” e “E10” responderam que Carolina se sentiu “Triste” e é normal ficar triste quando nos mudamos da cidade e deixamos nossos colegas, entramos em uma nova fase onde conhecemos novas pessoas, e a princípio é difícil se adaptar (Rebollo; De La Peña, 2017).

Questão 2: “Quando Carolina pensa em se mudar para outra cidade, ela tem uma sensação estranha, porque se sente inquieta e com medo da nova situação difícil que enfrentará, mas seu medo não é excessivo”. Ambos os grupos disseram que Carolina se sentia “preocupada”.

Questão 3: “Nos dias seguintes, Carolina fica triste e após a festa de despedida, pensa no que seus amigos fizeram. O que você sentiu?” As turmas dispersaram as suas respostas, mas a maioria indicou “Gratidão”, embora a turma “E10” tenha dado a sua opinião para além de “Gratidão”, “Surpresa” e “Orgulho”, justificando o estado emocional de Carolina com os seus argumentos, que confirmam na literatura os estudos de Alves (2014) e Zurita (2011).

Questão 4: “Que emoção Carolina sentiu ao sair da cidade?” Ambas as turmas afirmaram que Carolina sentiu “Tristeza”, explicando como ela e sua família iriam se instalar na nova cidade e como ela enfrentaria a nova casa e o quarto dela.

Questão 5: “Carolina se instalou na cidade nova, chegou na casa nova e viu tudo como negativo, não gostou de nada. Mas ele gostou do seu quarto, era maior e mais iluminado do que antes, com móveis e brinquedos novos. O que Carolina estava sentindo?” As aulas expressaram as emoções de “Aceitação” e “Felicidade”. Os alunos “M” disseram que a alegria geralmente vem acompanhada de “Entusiasmo”, “Felicidade” e “Simpatia”, enquanto os alunos “E10” disseram “Admiração”, “Felicidade” e “Amor”.

Questão 6: “A surpresa é uma emoção positiva ou negativa que depende da situação em que ocorre”. A maioria dos alunos “M” e “E10” consideram-na uma emoção positiva, que surge quando algo feliz nos acontece (Mayer; Roberts; Barsade, 2008).

Questão 7: “O que causa Alegria? Aparece acompanhado de....!” Os alunos das turmas mencionaram que nos sentimos alegres e felizes quando vivenciamos uma situação que produz “satisfação, prazer ou alegria”.

Questão 8: “Sentimos orgulho quando vivenciamos uma situação causada por....?” A maioria dos alunos “M” e “E10” relataram “Satisfação” e “Alegria e Felicidade”.

Situação 6 (com sete questões para resposta): “Miguel inscreveu-se na equipa de futebol local e o treinador comunicou-lhe que no próximo domingo iria disputar o seu primeiro jogo oficial. Miguel contou ao amigo Afonso e convidou-o para ir vê-lo. O Afonso não sabia que o Miguel estava a treinar, porque se soubesse também gostaria de jogar”.

Questão 1: “Quando o treinador disse ao Miguel que no próximo jogo jogaria como guarda-redes, o Miguel ficou muito surpreendido, porque estava a treinar há pouco tempo. Como é que o Miguel se sentiu?” A maioria dos alunos das duas turmas disseram que o Miguel se sentiu “Surpreendido” e “Alegre” (explorando a emoção).

Questão 2: “Quando o Miguel estava na pista se aquecendo para começar o treino, a emoção anterior deu lugar ao entusiasmo que sentia ao pensar no jogo de domingo. O que você acha que ele pensou e fez?” A resposta mais significativa das duas turmas foi a) “Acho que estava treinando muito bem, mas queria treinar mais”, mas os alunos “E10” também disseram b) “Acho que estava treinando muito bem e não já não tinha vontade de ouvir o treinador” e c) “Acho que não estava treinando o suficiente e tinha que melhorar”.

Questão 3: “Os jogadores da equipe do Miguel ficaram muito entusiasmados quando souberam que o Miguel ia jogar, porque ele era um bom goleiro e, por isso, pensaram que iriam ganhar o jogo. Como eles deveriam expressar suas emoções?” Houve uma coincidência nas respostas nas duas turmas ao responderem: a)-'Felicitei-o e abracei-o', pois quando acontece algo de bom, geralmente felicitamos porque devemos estar felizes com aquela pessoa (Petrides, 2016; Ros Morente *et al.*, 2017).

Questão 4: “Quando o Miguel, muito entusiasmado, disse ao Afonso que o treinador o tinha escolhido para jogar, gostaria que ele assistisse. Afonso sentiu...!” A maioria dos alunos das duas turmas disseram “Orgulhoso”, “Feliz” e “Ansioso”.

Questão 5: “O Afonso também gostaria de jogar futebol na equipa do Miguel. O que você acha que ele achou?” Em ambas as turmas os alunos afirmaram: b) “Ele achou que

ficou muito feliz em ver o Miguel jogando no campo de futebol”; e c) “Ele achou que o Miguel queria fazer uma surpresa para ele”.

Questão 6: “Poucos minutos antes do jogo, Miguel ficou inquieto, não conseguindo permanecer sentado no vestiário. O que aconteceu com Miguel?” A maioria dos alunos das duas turmas disseram: a) “Estava nervoso” e b) “Com medo”, embora os alunos de “E10” também indicassem c) “Estava com raiva”. A situação foi por nós explorada sobre o nervosismo e ansiedade e o que sentiu o Miguel quando estava prestes a jogar.

Questão 7: “Que sentimento de valorização (estima) e reconhecimento você tem quando faz um favor para outra pessoa ou lhe empresta algo?” Em ambas as turmas os alunos disseram “Obrigado”, “Reconhecimento” e “Satisfação” ou seja, manifestação de felicidade (Izard, 2001).

Situação 7 (com três questões para resposta): “Luís descobre que os pais se estão a separar/divorciar”.

Questão 1: “O que é que o Luís pensa desta situação? Ele quer que os pais fiquem juntos, mas sem discutir”. Ambas as turmas foram da mesma opinião de que os pais deveriam ficar juntos, para contentamento do filho.

Questão 2: “Qual será o comportamento do Luís?” A maioria dos alunos da turma de “M” disse que “Ele tinha que conversar com eles e dizer-lhes o quanto os ama”, enquanto os da turma de “E10” responderam ‘Você tem que conversar com eles e pedir-lhes que pensem sobre isso e se há outra solução’, porque o Luís só quer uma solução para que os pais possam ficar juntos, caso contrário ele ficará zangado e triste.

Questão 3: “Que influência terá a separação dos pais no comportamento do Luís?” A maioria dos alunos turmas disse “Ele ficará triste e terá problemas de adaptação à nova situação”.

Posteriormente, recorreremos à técnica do *focus group*, no final da intervenção, com intuito de explorar e aprofundar com os alunos as sessões/situações dadas do PIIE motivando-os a avaliarem e compreenderem as suas próprias emoções e a dos outros, de modo a prestarem atenção ao que o outro diz (escuta ativa) e evitarem a distração com outras coisas, ou seja, estarem concentrados quando realizam uma tarefa (Mayer; Caruso; Salovey, 2016). Por outro lado, intentámos analisar com eles as condutas disruptivas ou inadequadas e a falta de controlo emocional nas situações escolares, assim como a agitação, a zanga e a raiva/raiva com os colegas, pois estas situações na escola exigem a gestão e conhecimento das emoções, o aprender a ouvir os outros, como habilidade social e emocional, para além de saberem comunicar de

forma clara e direta (Ros Morente *et al.*, 2017). De facto, o desenvolvimento da IE corresponde à forma como convivemos com as outras pessoas, mas para tal necessitamos da capacidade social de interagir e relacionar-nos bem com os outros, sabendo negociar, persuadir, liderar e gerir conflitos (Fernández-Berrocal; Cabello; Gutiérrez-Cobo, 2017).

As sessões do PIIE intentaram conhecer nos alunos o nível de percepção, facilitação, compreensão e regulação emocional, perante situações e tarefas de execução relacionadas com o contexto escolar, que lhes permitiram o desenvolvimento de competências e habilidades socio-emocionais (Vicente, 2020). Conhecemos nas duas turmas do 1º CEB o nível de IE nos alunos, que era baixo e o impacto que o estado emocional tem com o desempenho e rendimento académico, com o ambiente e relações escolares, assim como com o nível sociocultural familiar. Conseguimos através da metodologia do estudo saber das relações de amizade e o (auto)conhecimento sobre as emoções, a sua identificação e controlo e gestão por parte dos alunos em situações quotidianas na escola, intentando um promover uma educação para as emoções (Bisquerra, 2017). A nossa intenção foi a de capacitar os alunos das duas turmas para serem emocionalmente inteligentes, assumindo o sentido de responsabilidade pelas tarefas e aprendizagem na escola, no que fazem e comunicam, de modo a desenvolver-lhes habilidades interpessoais, para confiarem em si mesmos e não culparem os outros pelos seus erros (López-Cassà; García-Navarro, 2020). Podemos afirmar que trabalhar as competências socio-emocionais na escola implica melhorar o desempenho e rendimento na vida escolar e a (inter)ajuda a nível pessoal e para tal há que saber lidar com as emoções (Alves, 2014).

Algumas ideias conclusivas

O estudo desenvolveu habilidades socio-emocionais nos alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico de duas turmas do 4º ano devido à aplicação do PIIE. Este programa produziu neles algumas competências emocionais, que lhes permitiram melhorar ligeiramente a aprendizagem e os seus relacionamentos, reduzir conflitos de indisciplina e desrespeito para com os colegas (especialmente “M”) e também melhorar a comunicação na sala de aula, ou seja, tiveram a possibilidade de aprenderem a autoconhecerem as suas emoções e as de outros colegas. Além disso, o PIIE fez interagir alunos e professor em cada turma, refletindo sobre as ações e o papel da educação para as emoções na educação básica, a sua importância nas relações interpessoais e na convivência escolar, com a recomendação de pensar sempre positivo (Aguadez Gómez; Pantoja, 2015; Brackett; Rivers; Salovey, 2011). As escolas devem

promover nos alunos: competências e habilidades sociais e emocionais; utilizar vocabulário emocional e os termos expressivos adaptados à convivência escolar (Bisquerra; Laymuns, 2016); a capacidade de empatia e compreensão dos estados emocionais e a sua expressão externa, tanto dentro de si como com os outros (Filella Guiu *et al.*, 2014); a capacidade de enfrentar emoções menos positivas com recurso a estratégias de autocontrolo, que regulam a intensidade e a duração dos estados emocionais negativos (Bisquerra; Mateo-Andrés, 2021); a consciência da estrutura e natureza das relações que advêm de graus de emoção imediata, reciprocidade e forma íntima (Izard, 2001); a capacidade de autoeficácia emocional e consciência dos sentimentos; análise das normas sociais; sentido construtivo e responsável etc. (Celma-Pastor; Rodríguez-Ledo, 2017).

Na verdade, os resultados obtidos confirmam os estudos na literatura relativos ao desenvolvimento da IE na educação básica (Extremera; Fernández-Berrocal, 2015), além disso considera que o desempenho académico antecede o desempenho emocional do aluno, com capacidade preditiva do sucesso académico dos alunos, conforme relatado por alguns estudos teóricos (Ângelo, 2007; Valenzuela-Santoyo; Portillo, 2018), mas ainda existem diferenças entre o nível sociocultural de a família e o nível de IE dos seus filhos com impacto no desenvolvimento das competências socio-emocionais (Salovey; Grewlar, 2006). A relação entre o desempenho académico dos alunos e o nível de IE, (auto)conhecimento e controlo das emoções, pode ultrapassar (algumas) dificuldades de aprendizagem e realização de atividades, com algum apoio pedagógico e atenção por parte do professor (Alonso-Ferres; Berrocal De Luna; Jiménez-Sánchez, 2018).

Efetivamente, as emoções influenciam os pensamentos humanos, assim como os processos cognitivos estão relacionados com os estados emocionais e, portanto, a IE supõe um potencial humano para aumentar a adaptação a contextos que exigem um nível de execução, o que implica a definição de uma “nova” inteligência, que nos permite compreender a inter-relação das capacidades emocionais com outras capacidades cognitivas (Vicente, 2020).

Referências

AGUADEZ GÓMEZ, M. Cinta; PANTOJA, M. José. Innovar desde un proyecto educativo de inteligencia emocional en Primaria. **Tendencias Pedagógicas**, v.26, p. 69–88, 2015.

ALONSO-FERRES, Marta; BERROCAL DE LUNA, Emílio; 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, p. 141-158, 2018. Disponível em:
<http://dx.doi.org/10.6018/rie.36.1.281441>.

ALVES, Clara M. G. **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.

ÂNGELO, Inês S. **Medição da inteligência emocional e a sua relação com o sucesso escolar**. Tese Mestrado em Educação/Formação Pessoal e Social, Faculdade de Ciências/Univ. de Lisboa. Lisboa: ULisboa, 2007.

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**, 52, p. 253-267, 2017.

BISQUERRA, Rafael; LAYMUNS, Giselle. **Diccionario de emociones y fenómenos afectivos**. Valencia: PalauGea, 2016.

BISQUERRA, Rafael; MATEO-ANDRÉS, Juan. **Competencias emocionales para un cambio de paradigma en educación**. Barcelona: Horsori Editorial, 2021.

BISQUERRA, Rafael; PÉREZ-GONZALEZ, Juan Carlos; GARCÍA-NAVARRO, Esther. **Inteligencia emocional en educación**. Madrid: Síntesis, 2015.

BRACKETT, Marc A., RIVERS, Susan E.; SALOVEY, Peter. Emotional Intelligence: Implications for Personal, Social, Academic, and Workplace Success. **Social and Personality Psychology Compass**, v. 5, n. 1, p. 88-103, 2011.

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

EXTREMERA, Natalio; FERNÁNDEZ-BERROCAL, Pablo. **Inteligencia emocional y educación**. Madrid: Acción Gestión Social, 2015.

FERNÁNDEZ-BERROCAL, Pablo; EXTREMERA, Natalio. La inteligencia emocional y la educación de las emociones desde el modelo de Mayer y Salovey. **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, v. 19, n. 3, p. 63-93, 2005. Disponível em:
<https://www.redalyc.org/pdf/274/27411927005.pdf>.

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

GARDNER, H. **Frames of mind: The theory of multiple intelligences**. N. York: Basic, 1983.

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência Emocional**. Lisboa: Círculo de Leitores, 1996.

IZARD, Carroll E. Emotional intelligence or adaptive emotions? **Emotion**, I (3), 249-257, 2001.

JOHNSON, R. Burke; ONWUEGBUZIE, Antonio J.; TURNEIRO, Lisa A. Toward a definition of mixed methods research. **Journal of Mixed Methods Research**, v. 1, n. 2, p. 112-133, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/1558689806298224>.

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

MARTÍNEZ, M. Pilar; GARCÍA, M. Carmen; MONTORO, Juana M. **Dificuldades de Aprendizagem**. Porto: Porto Editora, 2004.

MÁXIMO-ESTEVES, L. **Visão Panorâmica da Investigação-Ação**. Porto: Porto Ed., 2018.

MAYER, John D.; SALOVEY, Peter. Emotional intelligence. **Imagination, Cognition, and Personality**, 9, p. 185–211, 1990. Disponível em: <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>.

MAYER, John D.; SALOVEY, Peter. Qué es la inteligencia emocional? In: P. SALOVEY, & D. SLUYTER (Eds.), **Desarrollo emocional y la inteligencia emocional: Implicaciones para educadores**. New York: Basic Books, 1997, p. 3-31.

MAYER, John D., CARUSO, David R. & SALOVEY, Peter. The Ability Model of Emotional Intelligence: Principles and Updates. **Emotion Review**, v. 8, n. 4, p. 290-300, 2016. Disponível em: <http://10.1177/1754073916639667>.

MAYER, John D.; SALOVEY, Peter; CARUSO, David R. Emotional intelligence: New ability or eclectic mixt of traits? **American Psychologist**, 63, p. 503-517, 2008.

MAYER, John D.; ROBERTS, R. D. & BARSADÉ, Sigal G. Human abilities: Emotional intelligence. **Annual Review of Psychology**, 59, p. 507–536, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.59.103006.093646>

MERCHÁN, Isabel M.; GONZÁLEZ-HERMOSELL, Juan Dios. Análisis de la eficacia de un programa de Inteligencia Emocional con Profesores de Badajoz y Castelo Branco (Portugal). **Campo Abierto** (Univ. Extremadura-Badajoz), v. 31, n. 1, p. 51-68, 2012.

PETRIDES, K. V. Four thoughts on trait emotional intelligence. **Emotion Review**, 8(4), p. 342–345, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/1754073916650504>

REBOLLO, Edurne & DE LA PEÑA, Cristina. Estudio de la Inteligencia Emocional y Función Ejecutiva en Educación Primaria. **ReiDoCrea**, 6, p. 29–36, 2017.

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

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

VALENZUELA-SANTOYO, Alba del Carmen; PORTILLO, 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.

VALGÔDE, M^a João. **Dificuldades de aprendizagem e problemática emocional: utilização da prova “era uma vez...”**. Tese de Mestrado em Psicologia, Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa. Lisboa: ULisboa, 2016.

VALLÉS ARANDIGA, Antonio. **Inteligencia emocional para la convivencia escolar. Programa PIECE**. Madrid: EOS, 2013

VICENTE, Ana Rita R. **Desenvolvimento das habilidades emocionais em crianças com dificuldades de aprendizagem: perspectiva educativa num Agrupamento de Escolas em Castelo Branco**. Trabalho de Projeto Final para obtenção grau de Mestre em Intervenção Social Escolar, Escola Superior de Educação/Instituto Politécnico de Castelo Branco. Castelo Branco/Portugal, 2020.

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

Portuguese elementary education students and the development of their (socio) emotional skills and abilities: Emotional intelligence

Abstract: The development of (socio)emotional skills is a key element in facing problems and relationships with others, preferably at the students' school level. We carried out a hybrid/mixed investigation from March to June/2021), with a qualitative preponderance (naturalistic paradigm) with the purpose of interpreting the data obtained, resulting from the application of an emotional intelligence intervention program to develop emotional skills/skills in Portuguese 2nd grade students. classes (4th year of basic education) of 2 basic education schools, to improve (self) knowledge of their emotions and that of others, academic performance and relationships between peers. We were conceptually guided by studies in the psych pedagogical scope of emotions and emotional education. The data collection techniques were as follows: sociometric friendship test (pre and post intervention); semi-structured interview 2 teachers; participant observation; Emotional Intelligence Intervention Program (7 situations=sessions); field notes. The research complied with all ethical and legal standards. We analyzed and interpreted results (triangulation) and held a class focus group. We confirmed, as in the literature, that students improved their knowledge about emotions, increased positive thinking, developed emotional skills/abilities (emotional intelligence), with an impact on performance and classroom environment, interpersonal relationships and coexistence.

Keywords: Education for emotions. Basic education. Emotional skills. Social skills. Emotional intelligence program

Los estudiantes portugueses de educación primaria y el desarrollo de sus competencias y habilidades (socio)emocionales: La inteligencia emocional

Resumen: El desarrollo de habilidades (socio)emocionales es un elemento clave para afrontar los problemas y las relaciones con los demás, preferentemente en el nivel escolar de los estudiantes. Realizamos una investigación híbrida/mixta de marzo a junio/2021), con preponderancia cualitativa (paradigma naturalista) con el propósito de interpretar los datos obtenidos, resultantes de la aplicación de un programa de intervención de inteligencia emocional para desarrollar habilidades/habilidades emocionales en Clases de alumnos portugueses de 2 clases (4º año de educación básica) de 2 centros escolares educación básica, para mejorar (auto)conocimiento de sus emociones y las de los demás, rendimiento académico y las relaciones entre pares. Nos guiamos conceptualmente por estudios en el ámbito psicopedagógico de las emociones y la educación emocional. Las técnicas de recolección de datos fueron las siguientes: test sociométrico de amistad (pre y post intervención); entrevista semiestructurada 2 profesores; observación participante; Programa de Intervención en Inteligencia Emocional (7 situaciones=sesiones); notas de campo. La investigación cumplió con todos los estándares éticos y legales. Analizamos e interpretamos resultados (triangulación) y realizamos un grupo focal al final por clase. Confirmamos, al igual que en la literatura, que los estudiantes mejoraron sus conocimientos sobre las emociones, aumentaron el pensamiento positivo, desarrollaron habilidades/habilidades emocionales (inteligencia emocional), con impacto en el rendimiento y el clima del aula, las relaciones interpersonales y la convivencia.

Palabras clave: Educación para las emociones. Educación básica. Habilidades emocionales. Habilidades sociales. Programa de inteligencia emocional.

Recebido: 21 novembro 2024

Aprovado: 30 outubro 2025