



**DANIELA MARGARIDA
SERRA DOS SANTOS
PÓVOA**

ESCOLA DE EMOÇÕES
Sentimentos e emoções na mediação de
comportamentos

Relatório de estágio apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação - Educação Especial, realizada sob a orientação científica da Doutora Paula Ângela Coelho Henriques dos Santos, Professora auxiliar do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro.

o júri

presidente

Prof. Doutora Marlene da Rocha Miguéis
Professora auxiliar, Universidade de Aveiro

Prof. Doutor Jorge Manuel de Almeida Castro
Professor auxiliar, Universidade Lusíada do Porto

Prof. Doutora Paula Ângela Coelho Henriques dos Santos
Professora auxiliar, Universidade de Aveiro

agradecimentos

Muitos foram aqueles que estiveram sempre presentes ao longo deste percurso e que me ajudaram a concretizar este trabalho através da sua colaboração. Deixo a todos o meu sincero agradecimento.

Estou grata à Prof. Doutora Paula Santos, pela sua presença apaziguadora, pela forma tranquila com que nos acompanhou e acalmou desde o início deste percurso.

Agradeço aos meus professores, pelos ensinamentos, pelos conhecimentos.

Obrigada aos alunos da turma do oitavo C e à professora Ana Abrantes, sem eles não teria sido possível realizar este trabalho.

Obrigada à Ana. Minha aluna preferida, como ela diz.

À minha família, pelo seu apoio e pelas suas leituras.
Em particular à minha irmã, pelo partilha do caminho até ao final de mais uma página.

palavras-chave

Inteligência emocional, currículo emocional, comportamento emocional, competências emocionais.

resumo

Nas últimas décadas temos vindo a assistir a uma crescente preocupação no que diz respeito ao impacto das habilidades emocionais, ou ao desenvolvimento delas, na forma como influenciam os nossos comportamentos e as nossas relações sociais quotidianas.

Estudos revelam inúmeras vantagens resultantes da implementação de programas que visam o desenvolvimento de competências emocionais em contexto escolar dado que, neste surgem problemas de comportamento, muitas vezes denominados de comportamentos indisciplinados ou disruptivos, que condicionam a aprendizagem e as relações com os pares.

Assente nesta linha orientadora surge o presente relatório de estágio, tendo por objetivo realçar a relevância do desenvolvimento e implementação de um programa de promoção do desenvolvimento de competências emocionais em contexto escolar, à semelhança dos referidos pela literatura, bem como os resultados da sua implementação nesse mesmo contexto.

keywords

Emotional intelligence, emotional curriculum, emotional behavior, emotional skills.

abstract

In the recent decades, we have been witnessing a growing concern regarding the impact of emotional skills, or the develop of them, in the way they influence our behaviors and our everyday social relations.

Studies show many advantages, in the implementation of programs aimed at the development of emotional competence and its applicability in schools because it is here that sometimes, arise some of the biggest behavior problems, often referred to by indiscipline or disruptive, that condition learning and relationships with peers.

Based on this guideline, appears this master's thesis. Having to analyze the importance of developing and implementing of a program to develop emotional skills, as evidenced by the literature, and how it may impact the behaviors of students in the school context.

ÍNDICE

INDICE DE TABELAS	xv
ÍNDICE DE IMAGENS.....	xvi
PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	5
CAPÍTULO 1 - De onde vêm as emoções	7
1.1. A evolução do cérebro emocional	7
1.2. Emoções: o que são?	9
CAPÍTULO 2 - Inteligência Emocional	13
2.1. Inteligência Emocional: o conceito	13
2.2. A dualidade da razão-emoção	15
CAPÍTULO 3 - Uma escola de emoções.....	19
3.1. A emoção na escola: educar o comportamento.....	19
3.2. A importância de uma literacia emocional	20
3.3. O currículo emocional em contexto de sala de aula	23
3.4. O comportamento emocional em contexto de sala de aula	26
PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO	29
CAPITULO 4 - Metodologia/Procedimentos gerais.....	31
4.1. Opções metodológicas	31
4.1.1. O conhecimento científico.....	31
4.1.2. Investigação em educação	31
4.1.3. A seleção do método	32
4.2. Procedimentos gerais	33
4.3. Pergunta de partida e objetivos gerais.....	35
CAPÍTULO 5 - Caracterização do contexto e dos participantes.....	37
5.1. Caracterização do contexto.....	37
5.2. Caracterização dos participantes	37

CAPÍTULO 6 - Intervenção e resultados.....	39
6.1. Intervenção	39
6.2. Análise, apresentação e discussão dos dados	43
CONCLUSÃO.....	51
BIBLIOGRAFIA	54
ANEXOS	58
Anexo I – Cronograma do plano da ação.....	60
Anexo II – Documento de registo diário de ocorrências das turmas (documento oficial do agrupamento).....	62
Anexo III – Pedido de autorização para a implementação do plano de ação, solicitado ao diretor do agrupamento.....	64
Anexo IV – Pedido de autorização para a implementação do plano de ação, solicitado aos encarregados de educação e respetiva declaração de anuência.	66
Anexo V – Exemplos de atividades fotografadas no decorrer da implementação da investigação.....	68

INDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Resultado do levantamento da informação constante dos registos diários de ocorrência, referentes ao 1.º período de atividades letivas, da turma C do oitavo ano de escolaridade.	34
Tabela 2 – Fases de implementação do plano de ação Ander-Egg e Idánez (1999).....	40
Tabela 3 - Resultado do levantamento da informação constante dos registos diários de ocorrência, referentes ao 2.º período de atividades letivas, da turma C do oitavo ano de escolaridade.	49
Tabela 4 - Resultado do levantamento da informação constante dos registos diários de ocorrência, referentes ao 3.º período de atividades letivas, da turma C do oitavo ano de escolaridade	50
Tabela 5 - Resultado do levantamento da informação constante dos registos diários de ocorrência, referentes ao 1.º, 2.º e 3.º período de atividades letivas, da turma C do oitavo ano de escolaridade.....	51

ÍNDICE DE IMAGENS

Imagem I – Texto de uma aluna do oitavo C.....	1
Imagem II – Texto de um aluno do oitavo C.....	41
Imagem III – Texto de uma aluna do oitavo C.....	42
Imagem IV - Texto de um aluno do oitavo C.....	42
Imagem V - Texto de um aluno do oitavo C.....	44
Imagem VI - Texto de um aluno do oitavo C.....	44
Imagem VII - Texto de uma aluna do oitavo C.....	45
Imagem VIII - Texto de uma aluna do oitavo C.....	45
Imagem IX - Texto de uma aluna do oitavo C.....	46
Imagem X - Texto de uma aluna do oitavo C.....	47
Imagem XI - Texto de aluno do oitavo C.....	Error! Bookmark not defined.

INTRODUÇÃO

Gostei de desenvolver esta atividade, porque me ensinou a ser mentalmente inteligente. Ajudou-me a perceber os meus sentimentos, ajudou-me também a usar os sentimentos de uma forma positiva.

Ana, aluna do oitavo C.

Imagem I – Texto de uma aluna do oitavo C

Partindo do pressuposto de que uma educação emocional em contexto escolar, se torna verdadeiramente eficaz na promoção da melhoria dos comportamentos, na melhoria da qualidade das relações interpessoais e no favorecimento de um ambiente de aula mais tranquilo, o presente relatório de estágio, realizado no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação – Área de Especialização: Educação Especial, da Universidade de Aveiro, foi desenvolvido no âmbito da temática da inteligência emocional, com a participação dos alunos de uma turma de oitavo ano de escolaridade, de uma escola básica do segundo e terceiro ciclo do concelho de Águeda.

Vários são os fatores que influenciam o comportamento dos alunos em contexto de sala de aula. No entanto, é com o trabalho de António Damásio e Daniel Goleman que se tem vindo a valorizar o papel das emoções e do autoconhecimento emocional na resolução de problemas comportamentais, denominados na maioria das vezes por comportamentos indisciplinados ou agressivos.

De facto, e de acordo com Damásio (2000),

“...a trama de nossa mente e de nosso comportamento é tecida ao redor de ciclos sucessivos de emoções seguidas por sentimentos, que se tornam conhecidos e geram novas emoções, numa polifonia contínua que sublinha e pontua pensamentos específicos em nossa mente e ações do nosso comportamento” (Damásio, 2000, p. 64).

Tendo em conta esta linha orientadora, desenvolveu-se o presente trabalho em duas partes. Na Parte I, debruçamo-nos sobre a literatura que fundamenta a teoria, na perspetiva de encontrar a confirmação de tal pressuposto. Na Parte II, optámos pela implementação de um plano de ação que visa o desenvolvimento de competências emocionais, tal como sugerido pela literatura, de modo a que nos fosse possível encontrar a resposta à questão inicialmente colocada: poderá a promoção de uma literacia emocional e a promoção do desenvolvimento de competências emocionais, ser fator de melhoria dos comportamentos dos alunos em contexto de sala de aula?

O presente estágio desenvolveu-se de janeiro a junho de 2012. A seleção da turma justificou-se pelo evidente e discrepante número de faltas injustificadas e de registos diários de ocorrências, mais concretamente ao nível da tipologia de comportamento perturbador, verificados no final do primeiro período e registados em documento próprio oficial previsto para o agrupamento.

É de referir ainda que este padrão de comportamento tem vindo a ser observado em anos letivos anteriores.

Assim, foi nossa intenção elaborar e implementar atividades que visassem o desenvolvimento de competências emocionais, em contexto de sala de aula, proceder ao levantamento das conceções dos alunos em relação à temática abordada e verificar o impacto nos seus comportamentos em contexto de sala de aula através do levantamento dos dados constantes nos registos diários de ocorrências.

Deste modo, foram delineados alguns objetivos que nortearam a presente a investigação:

- Verificar qual o impacto da implementação de um plano de ação no âmbito da promoção do desenvolvimento de competências emocionais e o seu reflexo nos comportamentos em contexto de sala de aula e na relação com os seus pares.
- Confirmar os resultados obtidos, pela recolha dos dados constantes nos registos diários de ocorrências, com maior ênfase na tipologia denominada de comportamento perturbador.

Como referências bibliográficas no âmbito da inteligência emocional, mais concretamente ao nível do desenvolvimento de programas escolares que visam o treino e o desenvolvimento de tais competências, surgem-nos diversos autores que confirmam que estes obtêm os mais variados resultados positivos.

Tal como afirma Mavroveli & Ruiz (2011, p.118), recentes estudos:

“...have shown that popular children possess traits that are more positive and that they are more socially skilled compared to rejected or controversial children. On the other hand, poor socioemotional skills have been related to a host of psychological and behavioural difficulties, such as bullying victimization compromised peer relations and performance at school, and the development of internalizing or externalizing problems, either directly or when interacting with temperamental characteristics”.

PARTE I

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO 1 - De onde vêm as emoções

1.1. A evolução do cérebro emocional

De acordo com Miranda (1997), o cérebro humano, em virtude do seu processo de evolução milenar, tem vindo a desenvolver dezenas de centros de inteligência específicos. Desde os ancestrais répteis pré-históricos, com o seu sistema cerebral muito limitado, aos seus descendentes, passando pelos primeiros mamíferos até ao homem contemporâneo, têm vindo a ter a oportunidade, geração após geração, de desenvolver e treinar aptidões primárias tornando-se muito eficientes no seu manejo.

Estas aptidões cerebrais primárias estavam diretamente relacionadas com os instintos de sobrevivência. Este cérebro, composto por dois níveis (medular e cerebral inferior) denominado por reptiliano ou cérebro de lagarto, compõem o que a ciência convencionou em chamar de sistema límbico do cérebro humano, responsável pelas atividades orgânicas inconscientes e subconscientes e por todas as reações instintivo-emocionais do homem. De facto quando a nossa mente é invadida pelo desejo ou pela fúria, é o sistema límbico que nos governa (Goleman, 1995, Miranda, 1997).

É a partir dos dois primeiros níveis cerebrais, que se desenvolveu um terceiro nível (cerebral superior ou sistema cortical) responsável por todas as elaborações intelectuais e ações deliberadas pelo homem, abrigando todas as aptidões puramente intelectuais do ser humano, a que nos acostumámos a chamar especificamente de inteligência.

Ou, por outras palavras, citando Damásio (1994, p.143), “o âmago cerebral antigo encarregar-se-ia da regulação biológica básica, na cave, enquanto nos andares de cima o neocortex deliberaria com sensatez e subtileza. Em cima, no córtex, encontrar-se-ia a razão e a força de vontade, enquanto em baixo, no subcortex, se encontraria a emoção e todas aquelas coisas fracas e carnis”.

Estas aptidões, muito mais recentes, deram origem a um animal com capacidades intelectuais muito superiores a qualquer outro, mas com aptidões límbicas (emotivas ou operacionais). O facto de o cérebro pensante ter evoluído do cérebro emocional, é revelador das relações entre o pensamento e o

sentimento, tal como demonstrado por Damásio quando refere a impossibilidade de se separar a racionalidade das emoções (Goleman, 1995, 1996; Miranda, 1997).

O mesmo autor afirma ainda que:

“...parece existir um conjunto de sistemas no cérebro humano consistentemente dedicados ao processo de pensamento orientado para um determinado fim, ao qual chamamos de raciocínio, e à seleção de uma resposta, a que chamamos de tomada de decisão, com um ênfase especial sobre o domínio pessoal e social. Este mesmo conjunto de sistemas está também envolvido nas emoções e nos sentimentos e dedica-se em parte ao processamento dos sinais do corpo” (Damásio, 1994, p.88).

O que distingue o ser humano dos mamíferos primatas é, então, a capacidade de verbalizar emoções, de comunicar o que está a sentir em relação às situações e relações, não só as que respeitam ao presente, como também as que pertencem ao passado ou ao futuro. Estes momentos geram oportunidades de partilha e de entendimento acerca de experiências emocionais, o que não acontece em mais nenhuma outra espécie (Harris, 2000).

De acordo com Miranda (1997), as aptidões intelectuais não têm ainda o treino exaustivo que as aptidões emocionais demonstram, uma vez que coexistem há relativamente pouco tempo. No entanto, tal facto não inibe a possibilidade de o ser humano poder usar e desenvolver integralmente todas as suas aptidões, incluindo a inteligência emocional.

1.2. Emoções: o que são?

“...as emoções não são um luxo. Elas desempenham uma função na comunicação de significados a terceiros e podem também ter o papel de orientação cognitiva...” (Damásio, 1994, p.145).

Ao abordarmos a temática das emoções, importa antes de mais, relembrar as definições que Damásio propõe quanto ao uso dos termos emoção e sentimento, para que não haja confusão entre os dois construtos. Eles devem ser utilizados em situações distintas, tal como quando afirma que “...o termo sentimento deve ser reservado para a experiência mental e privada de uma emoção, enquanto que o termo emoção deve ser usado para designar um conjunto de respostas que constitui uma emoção, muitas das quais são publicamente observáveis” (1999, p.62).

O mesmo autor refere ainda que não se pode observar um sentimento noutra pessoa, mas apenas em si próprio e quando se tem a perceção dos próprios estados emocionais, uma vez que o sentimento é privado e dirigido para o interior. No entanto, o mesmo já não acontece com as emoções. Estas são geradas pelos sentimentos, dirigidas para o exterior, como impulsos.

A propósito de impulsos Goleman (1995), esclarece que uma capacidade essencial no que respeita ao controlo dos impulsos é saber a diferença entre sentimentos e ações e aprender a tomar melhores decisões emocionais, controlando primeiro o impulso para agir, identificando de seguida as ações alternativas e as respetivas consequências antes de ter finalmente passado à ação.

As emoções são, então:

“...conjuntos complicados de respostas químicas e neurais que formam um padrão; todas as emoções desempenham um papel regulador que conduz, de uma forma ou de outra, à criação de circunstâncias vantajosas para o organismo que manifesta o fenómeno; as emoções dizem respeito à vida de um organismo, mais precisamente ao seu

corpo; a finalidade das emoções é ajudar o organismo a manter a vida” (Damásio, 1999, p.72).

Tanto a emoção como o sentimento assentam numa rede crítica que inclui não só o sistema límbico (amígdala), como também o neocórtex, mais especificamente o lóbulo pré-frontal. Esta parte do cérebro emocional é capaz de controlar os sentimentos, a fim de reavaliar situações e de lidar com elas de forma eficaz. Funciona como uma sala de controlo para o planeamento e organização de ações em direção a um objetivo. Quando uma emoção dispara, dentro de momentos os lóbulos pré-frontais analisam as ações possíveis e escolhem a melhor alternativa (Rudd, 2008).

Schiling explica que a amígdala situada no cérebro é o centro da mente emocional e que toda a informação ao entrar no cérebro é analisada pela amígdala emocional antes de ser processada pelo córtex cerebral, sendo por este que motivo que *“Data leaving the amygdala carry an emotional charge, witch, if sufficiently powerful, can override reasoned thinking and logic* (Schiling, 2008, p.4 cit. Rudd, 2008, p.7).

“The amygdala stores and possesses the human survival templates as well as storing negative emotions. The thalamus puts the patterns of emotions together and flashes this information to the amygdale. Next, the amygdale gives emotional feeling to the information coming into it and therefore, emotion precede thoughts because emotion is present before it reaches the neo-cortex” (Rudd, 2008, p.7).

É nesta dualidade razão-emoção que Griffin’s (2001) explica que, quanto mais emocionalmente excitada se encontra a mente de um indivíduo, mais o seu quociente de inteligência baixa. E é também por este motivo que poderá parecer inútil tentar argumentar com uma pessoa que se encontra, num determinado momento, emocionalmente perturbado (Rudd, 2008).

Goleman (1996), enfatiza um aspeto relevante que sublinha o poder das emoções sobre a área da mente, o facto de estas terem a capacidade de nos

tornar rapidamente irracionais, em momentos de ação apaixonada, e em que geralmente nos arrependemos mais tarde.

As emoções são reconhecidas como uma das classes fundamentais das operações mentais. Essas classes incluem a motivação, a cognição, a emoção e a consciência, sendo esta última menos frequente.

Salovey, Brackett e Mayer (2007), atribuem a cada uma delas particularidades e responsabilidades distintas. A motivação torna-se responsável por dirigir o organismo para realizar atos simples, tal como para satisfazer necessidades de sobrevivência e reprodução.

E a cognição, permite ao organismo aprender com o meio ambiente facilitando a resolução de situações ou problemas novos. Esta classe inclui a aprendizagem, memória e a resolução de problemas, muitas vezes ao serviço de motivações satisfatórias ou para manter as emoções positivas.

A emoção não segue nenhum curso de tempo rígido, em vez disso, ela responde às mudanças externas nas relações entre o indivíduo e o meio ambiente. Cada emoção organiza várias respostas comportamentais básicas para este relacionamento.

Pode-se afirmar então, pelas palavras de Damásio (1994, p.104), que “muitos organismos simples, mesmo aqueles com apenas uma única célula e sem cérebro, executam ações de forma espontânea ou em resposta a estímulos do ambiente; isto é, produzem comportamento”. De facto as emoções e os sentimentos desempenham um papel fundamental na racionalidade, são uma poderosa manifestação dos impulsos e dos instintos, constituindo uma parte essencial da sua atividade.

CAPÍTULO 2 - Inteligência Emocional

2.1. Inteligência Emocional: o conceito

Em sociedades mais antigas, o ideal humano poderia encarar diversas formas. Desde os gregos que valorizavam as habilidades físicas, o julgamento racional e o comportamento virtuoso, aos romanos que valorizavam a coragem ou até mesmo aos islâmicos que valorizavam o santo soldado.

Nas populações chinesas encontramos valorizações de pessoas que são dotadas em poesia, música, caligrafia, desenho, entre outras características. No entanto, e durante os últimos séculos, esta procura pelo ser humano ideal ganhou uma nova denominação, principalmente nas sociedades modernas, o de pessoa inteligente.

De acordo com Gardner (1999), na escola tradicional, uma pessoa denominada de inteligente seria uma pessoa dotada de sucesso nas mais variadas disciplinas tal como matemática, línguas ou geometria.

Remonta ao século XIX, a invenção dos primeiros testes de inteligência. Galton, acreditava que a inteligência poderia ser medida e que a mente humana poderia ser objeto de medição e experimentação. Desde então, inúmeros autores avidamente têm vindo a perseguir este pressuposto ideal, com a intenção de encontrar as melhores maneiras de definir, medir e nutrir a inteligência.

É na certeza porém, de que os testes de medição de inteligência se manterão entre os humanos por tempo indefinido, e, a par de uma crescente procura de compreensão acerca da mente humana e do funcionamento do cérebro humano que Howard Gardner, em 1985, sugere a teoria das inteligências múltiplas, de entre as quais surgem as que designou por inteligências pessoais e que deram origem, mais tarde, ao conceito de inteligência emocional (Gardner, 1999 e Rudd, 2008).

Na sua teoria, Gardner, sugere que a inteligência não se limita somente ao intelecto cognitivo mas também, entre outros aspetos, às relações que mantemos connosco próprios e com os outros. A mente humana é estruturada, composta por módulos ou faculdades distintas. Até aqui, a emoção e a inteligência eram vistas

como estando em oposição uma à outra, ganhando por esta altura um novo significado (Brackett, Rivers & Salovey, 2011).

Em 1993, Salovey & Mayer, ao redefiniram as inteligências pessoais de Gardner, fizeram surgir a expressão "inteligência emocional", identificando e descrevendo as características desta. Desta forma, o referido conceito era entendido como a capacidade de perceber, avaliar e expressar corretamente as emoções, ser capaz de utilizar sentimentos quando eles podem facilitar a compreensão de si ou do outro e a capacidade de controlar as próprias emoções para promover o crescimento emocional e intelectual (Rae, 2007 & Rudd, 2008).

O construto combinava a emoção e a inteligência, aceitando o facto de que a emoção torna o pensamento mais inteligente e de se poder pensar inteligentemente acerca das emoções. Desta forma aceita-se ainda que a inteligência emocional está envolvida em vários contextos diferenciais do desenvolvimento humano, contribuindo para a melhoria das competências sociais e para a manifestação de comportamentos mais adaptativos e mais eficazes (Faria, 2005).

Despertava-se assim a consciencialização da sociedade para a importância das competências emocionais e sociais, uma vez que as capacidades cognitivas se encontravam ancoradas nestas. De facto, e tal como afirmam os autores Salovey e Mayer (Caruso, 2000, Rudd, 2008), estas competências relacionam-se diretamente com o sucesso e a realização pessoal e profissional, na medida em que fomentam e promovem a melhoria das relações interpessoais, o sucesso e o bem-estar global de cada um de nós (Santos e Faria, 2005).

Mais tarde Goleman (1995, p.54) define inteligência emocional, como um conceito novo que comportava outras características, tais como a “capacidade de a pessoa se motivar a si mesma e persistir a despeito das frustrações; de controlar os impulsos e adiar a recompensa; de regular o seu próprio estado de espírito e impedir que o desânimo subjogue a faculdade de pensar; de sentir empatia e de ter esperança”.

O conceito era agora definido como sendo “...*the ability to understand our emotions and combine them with our rational thoughts, to formulate creative strategies that allow us to achieve our personal best and professional goals*”. Mais

tarde, o autor redefine o mesmo conceito acrescentando a inteligência emocional como sendo a capacidade de reconhecer os nossos sentimentos e os dos outros, de nos motivarmos e de gerirmos bem as emoções em nós e nas nossas relações (Goleman, 1995, Cornwell & Bundy, 2009, p.2).

Estávamos, então, perante uma forma de inteligência que combinava as emoções com o pensamento, entendida como a capacidade “...to perceive and express emotion, assimilate emotion, and regulate emotion in self and others” (Mayer, Salovey & Caruso, 2000, p.396), podendo ser medida, dado tratar-se de uma capacidade mental, apresentada como uma forma de conceptualizar a relação entre cognição e afeto (Brackett et al., 2011 cit. Salovey & Mayer, 1990).

A sua publicação rapidamente atraiu a atenção dos média, de investigadores e do público em geral, dado que nela, Goleman se referia à descoberta da ligação entre as competências emocionais e o comportamento social. Declarava ainda que a inteligência emocional era uma solução para o problema da violência nas escolas (Rudd, 2008; Cornwell & Bundy, 2009 e Brackett et al., 2011).

Para Brackett et al. (2011) a inteligência emocional é um desdobramento de duas áreas da pesquisa psicológica que surgiram há mais de quarenta anos atrás, a cognitiva e a emocional.

2.2. A dualidade da razão-emoção

“Sem qualquer exceção, homens e mulheres de todas as idades, de todas as culturas, de todos os graus de instrução e de todos os níveis económicos têm emoções, estão atentos às emoções dos outros, cultivam passatempos que manipulam as suas próprias emoções, e governam as suas vidas, em grande parte, pela procura de uma emoção, felicidade, e pelo evitar das emoções desagradáveis” (Damásio, 1997, p.56).

De acordo com Damásio (1997), à primeira vista não existe nada de caracteristicamente humano nas emoções, uma vez que é bem claro que os animais também as têm.

Data de 1884, um dos primeiros estudos acerca da natureza das emoções, publicado por William James, que pretendia encontrar a resposta para esta questão: o que é uma emoção? No entanto, e durante muito tempo a emoção foi analisada como oposta à razão e, apesar de filósofos persistirem na perseguição da razão, a emoção manteve-se sempre à espreita na sombra desta, como que uma ameaça e entendida como perigosa para eles (Lewis & Jones, 2000).

Para Damásio (1997), a emoção está sempre presente integrando os processos de raciocínio e de tomada de decisão. A emoção auxilia o raciocínio, evidenciando algo de muito característico no modo como as emoções estão ligadas às ideias, aos valores, aos princípios e aos juízos complexos que só os humanos podem ter, sendo nessa ligação que reside a percepção bem legítima de que a emoção humana é especial.

Desvalorizada até aos finais do século XX, a emoção acabou por ganhar notoriedade, a par da evolução tecnológica que permitiu, através do uso de novas tecnologias e técnicas de visualização da mente humana, tornar visível “aquilo que sempre tinha sido uma fonte de profundo mistério: exatamente como esta intrincada massa de células funciona enquanto pensamos e sentimos, imaginamos e sonhamos” (Lewis & Jones, 2000 cit. Goleman, 1995, p.19).

De acordo com Lewis e Jones (2000), a resposta a este enigma parece não ser de fácil consenso. Pois de cada vez que uma definição se parece adequar, rapidamente uma nova teoria indesejada volta novamente a desafiar a nossa compreensão acerca desta dupla razão-emoção, tentando perceber-se qual se torna a mestre e qual se torna a escrava.

No entanto, as emoções estão presentes desempenhando um papel fundamental na forma como gerimos os nossos comportamentos e pensamentos, na forma como lidamos com a realidade, de como tomamos decisões ou fazemos planos para a nossa vida, não devendo por isso serem subestimadas (Rudd, 2008 e Clark & Blades, 2008).

Gerir de forma inapropriada as emoções, pode ter consequências devastadoras, tal como afirma Damásio (1997) quando refere que um estado de grande perturbação emocional pode conduzir à tomada de decisões irracionais. A

emoção, quando bem dirigida, parece ser o sistema de apoio sem o qual o edifício da razão não pode funcionar eficazmente.

Torna-se portanto, necessário determos um autoconhecimento acerca da nossa inteligência emocional e um controle sobre os nossos impulsos, a fim de estes nos permitirem tomar as decisões mais apropriadas e de selecionar opções de comportamento mais racionais, ajudando a garantir uma vida bem-sucedida e satisfatória, independentemente das nossas capacidades intelectuais (Clark & Blades, 2008).

De acordo com Dowling (2005), algumas pessoas são dotadas de uma resistência emocional que as ajuda a suportar as tensões e dificuldades da vida, a terem percepções e empatia constantes para com os outros. Outros, os que não têm esta resistência e que são emocionalmente mais frágeis, tendem a encontrar problemas em lidar com os seus próprios sentimentos e com os sentimentos dos outros.

Ambas as habilidades racionais e emocionais são agora vistas como sendo igualmente influentes na determinação de como as pessoas encaram a vida e o sucesso que conseguem obter nela. Este reconhecimento tem vindo a ser cada vez mais documentado, como é o exemplo do trabalho de Howard Gardner acerca das inteligências múltiplas, onde são incluídas referências às habilidades intrapessoal (conhecimento próprio dos sentimentos) e interpessoal (reconhecimento dos sentimentos dos outros).

Ambas as habilidades envolvem emoções como meio de regulação do comportamento e, quanto mais essas habilidades se encontram desenvolvidas mais reforçado será o seu sentido de si mesmo e das suas relações com os outros (Downling, 2005).

CAPÍTULO 3 - Uma escola de emoções

3.1. A emoção na escola: educar o comportamento

De acordo com Goleman (1995), vivemos numa época em que a causa comum de invalidez entre os adolescentes são as doenças mentais, resultado de uma época de famílias em que ambos os pais trabalham longas horas, deixando as crianças entregues a si próprias ou a ver televisão. Cada vez há mais pobreza e as famílias monoparentais são cada vez mais vulgares.

A situação difícil em que se encontram as nossas crianças revela-se, a níveis mais subtis, em problemas do quotidiano que ainda não degeneraram em verdadeiras crises. Goleman identifica áreas específicas problemáticas que as crianças podem demonstrar: retraimento ou problemas sociais, ansiosas e deprimidas, problemas de atenção ou de concentração; delinquentes ou agressivas.

A par desta situação, coloca a seguinte questão: "se as famílias deixarem de ter a capacidade efetiva de preparar todas as nossas crianças para a vida, que podemos nós fazer?" (p.256). Surge então a "...necessidade desesperada de ensinar as crianças a lidar com as emoções, resolver desacordos de maneira pacífica e pura e simplesmente conviverem umas com as outras" (p.253).

De acordo com Branco (2004), está demonstrado cientificamente, por autores como António Damásio, Daniel Goleman, William James, entre outros, que as emoções são um dos principais sistemas motivadores do comportamento, e que o contexto pode desempenhar um papel importante no desencadear de emoções, bem como na aprendizagem da sua expressão e gestão.

Quando se reporta ao contexto educacional, vários estudos têm divulgado a importância do desenvolvimento das competências emocionais e que impacto tem no comportamento dos alunos e no estabelecimento das suas relações interpessoais.

Goleman (1995), refere um estudo que acompanhou crianças desde a primária até à adolescência tendo concluído que cerca de metade das que no primeiro ano eram indisciplinadas, incapazes de relacionar-se com os colegas, desobedientes aos pais e resistentes aos professores, se tornariam delinquentes

antes de fazerem vinte anos. A dificuldade em controlarem os seus impulsos contribui igualmente para serem más estudantes, considerados por todos e por elas próprias de “burras” (p.258).

A este propósito Pestana, refere que, quando o público alvo são as crianças e jovens, a vertente cognitiva não é determinante na mudança de comportamento e atitudes (Branco, 2005 cit. Pestana, 1995). Goleman (1995, p.54) esclarece ainda que, “na melhor das hipóteses, o QI contribui com cerca de 20% para os fatores que determinam o êxito na vida, logo ficam 80% para outras forças”.

Uma ajuda dada a tempo pode, no entanto, modificar estas atitudes e travar a trajetória da criança a caminho da delinquência. Diversos programas experimentais tiveram êxito em ajudar crianças agressivas a aprenderem a controlar os seus impulsos anti-sociais, antes de se meterem em sarilhos mais graves (Goleman, 1995).

3.2. A importância de uma literacia emocional

“...as pessoas emocionalmente competentes apresentam na prática uma relação consigo e com os outros, francamente mais positiva do que aqueles que apresentam sinais de iliteracia emocional” (Branco, 2005, p.24 cit. Goleman, 1996).

Quando nos referimos ao termo de literacia emocional, importa clarificar o que realmente significa uma vez que termos como literacia emocional, inteligência emocional e quociente emocional têm significados diferentes.

Literacia emocional refere-se ao que a pessoa sabe ou aprendeu em relação a como ele ou ela lida com as suas emoções. Inteligência emocional refere-se à inteligente utilização das emoções, isto é, refere-se à sua perspicácia emocional. Por fim, quociente emocional refere-se à quantidade de inteligência emocional que possui um indivíduo.

Apesar de a literacia emocional não resolver todos os problemas que os indivíduos enfrentam diariamente, esta fornece orientações no que diz respeito à alfabetização emocional, proporcionando a melhoria das relações sociais, o

desempenho nas diversas vertentes quotidianas, afetando ainda o seu bem-estar físico e mental (Rudd, 2008).

Importa lembrar que os cursos de literacia emocional têm raízes no movimento do ensino afetivo da década de 60. Nessa altura considerava-se que as lições psicológicas e motivacionais eram apreendidas de uma forma mais profunda se envolvessem uma experiência imediata daquilo que estava a ser conceptualmente ensinado (Goleman, 1995).

Para Rudd (2008), a literacia emocional é entendida como o fluxo e refluxo de emoções que ligam os pensamentos e ações e, quanto mais emocionalmente alfabetizadas as pessoas são, mais elevado é o seu quociente de inteligência emocional.

Mayer e Salovey, em 1990, identificaram quatro domínios relacionadas com a literacia emocional, sendo elas:

“The ability to perceive accurately, appraise, and express emotion; the ability to access and/or generate feelings when they facilitate thought; the ability to understand emotion and emotions knowledge; the ability to regulate emotions to promote emotional and intellectual growth”
(Cornwell & Bundy, 2009 cit. Salovey & Mayer, 1997, p.3).

No entanto, mais tarde, Goleman (1995) apresenta o conceito de literacia emocional fragmentado em cinco pressupostos ou capacidades específicas, cada um com objetivos específicos, acreditando que se aos indivíduos forem ensinados, poderá potenciar a alfabetização emocional. Conhecer as próprias emoções é a autoconsciência para perceber-se emocionalmente, o que acontece no corpo; gestão de emoções ou seja, onde termina a ação da amígdala e inicia a ação neocortical, e o quanto isto importa num ambiente pedagógico; automotivação ou motivarmo-nos a nós mesmos, traduzindo a destreza de modificar padrões comportamentais e atitudinais, partindo da aprendizagem de utilização da energia das emoções; reconhecer as emoções nos outros, ou seja, empatia, já que a comunicação emocional é não-verbal, pelo que, e nomeadamente em relações educativas, a empatia é essencial por parte do

formador; a predisposição para admitir as suas emoções, ouvir ativamente e compreender sentimentos que lhes foram verbalmente expressos; gestão de relacionamentos em grupos ou gerir relacionamentos é a capacidade que traduz a aptidão para gerir as emoções plurais no grupo, um talento que é essencial em áreas de trabalho interativas, como é o caso das comunidades educativas (Branco, 2005 e Rudd, 2008).

De facto, pesquisas indicam que, indivíduos emocionalmente alfabetizados, obtém um melhor desempenho em muitas áreas das suas vidas. E, em particular quando esta literacia se refere ao contexto escolar, verifica-se que os programas de desenvolvimento de competências sociais e emocionais produzem ganhos educacionais positivos significativos que incluem não só a melhoria da frequência escolar como também os sujeitos evidenciam uma motivação e uma moral mais elevada (Elias & Moceris, 2012 cit. Durlak, 1996; 1997).

Neste contexto, Greenhalgh (1994), afirma que, aprender a gerir emoções pode ajudar a aprendizagem, bem como Mayer e Salovey, também sugerem que as emoções nos ajudam a priorizar, decidir, antecipar e a planejar (Cornwell & Bundy, 2009).

A publicação de Goleman (1995), revestida de literatura sobre o assunto existente até então, incluía ainda pesquisas adicionais acerca das dinâmicas existentes nas dualidades entre a emoção e o cérebro e emoção e o comportamento social. Os programas escolares são novamente defendidos pelo autor, na medida em que ajudam as crianças a desenvolver competências emocionais e sociais (Mayer, Salovey e Caruso, 2000).

Também Cornwell e Bundy (2009), sublinham que, facilitar o desenvolvimento dessas habilidades, nesse contexto, auxilia as crianças não só quanto à compreensão e regulação das suas vidas emocionais, como também lhes permite obter uma concentração mais efetiva na escola, maximizando assim seu potencial académico.

Rudd (2008), entre outros autores, sugerem ainda que, crianças emocionalmente literadas tendem a evidenciar características distintas daquelas que não o são. Estas evidências poderão ser facilmente visíveis e distinguidas tal como quando as crianças demonstram uma maior autoconfiança, são

mentalmente mais saudáveis, são capazes de reconhecer as emoções dos outros com maior facilidade assim como são capazes de lidar mais facilmente com as suas próprias emoções.

Outros autores apresentam-nos também definições do mesmo conceito, tal como Elias et al. (1997), quando define:

“...social and emotional competence as the ability to understand, manage and express the social and emotional aspects of one’s life in ways that enable the successful management of life tasks such as learning, forming relationships, solving everyday problems and adapting to the complex demands of growth and development” (Cornwell & Bundy, 2009, p.2).

3.3. O currículo emocional em contexto de sala de aula

“A aprendizagem não acontece isolada dos sentimentos das crianças. A literacia emocional é tão importante para a aprendizagem como o ensino da matemática e da leitura” (Goleman, 1995, p.283).

Goleman, na sua conhecida e já referida obra, cristalizou e unificou muitas vertentes da teoria, pesquisa, prática e conhecimentos da neurociência, que sublinham o papel central que a emoção desempenha na aprendizagem e na educação em geral (Elias & Mocerri, 2012).

O seu trabalho levou à criação e exploração de diversas intervenções escolares, no âmbito da inteligência emocional, destinadas a melhorar a aprendizagem emocional e social ao mesmo tempo que estas geravam uma maior eficácia no desempenho académico, contribuindo para a diminuição de comportamentos tais como agressão e ansiedade (Goleman, 1995; Lemerise and Arsenio 2000; Elias & Mocerri, 2012 cit. Saarni 2007).

Um dos principais impulsos para desenvolver este tipo de programas em ambientes escolares, permanece na certeza de que a riqueza da saúde mental e física se encontra ligada ao desenvolvimento da literacia emocional nas crianças (Rudd, 2008 cit. Goleman 1992, 1996).

O objetivo central da maioria de tais intervenções, programas e abordagens adotadas pelas escolas, tem sido o de desenvolver a capacidade das crianças em reconhecer, rotular e lidar com uma vasta gama de sentimentos a que diariamente têm acesso.

Aprendizagem social e emocional é, então, definida como o processo de aquisição de conhecimentos, habilidades, atitudes e crenças que as ensinam a identificar e gerenciar emoções, a preocuparem-se com os outros, a tomarem boas decisões, a comportarem-se de forma ética e responsável, a desenvolver relacionamentos positivos e a evitar comportamentos negativos (Rae, 2007).

W. T. Grant Consortium, concluiu que estes programas são mais eficazes quando ensinam um conjunto de competências sociais e emocionais, como o controlo de impulsos, dominar a ira e descobrir soluções criativas para as situações sociais (Goleman, 1995).

De acordo com Rae (2007), desde 1998 que se tem vindo a evidenciar uma crescente procura de recursos e materiais que possam auxiliar as escolas, pais e prestadores de cuidados, no processo de desenvolvimento da literacia emocional nas crianças.

Nesta idade da incerteza e da insegurança, Noeker e Petermann (1998), ao investigarem indivíduos em idade escolar conseguiram identificar as três emoções mais comuns a esta faixa etária sendo elas a desilusão, a solidão e o medo, que levam não só a um fraco desempenho académico assim como à adoção de comportamentos problemáticos (Rudd, 2008).

A par da crescente procura de recursos e materiais, advém ainda uma nova perspectiva em relação a esta abordagem em contexto escolar. Tal como Elias et al. afirma:

“Today’s educators have renewed perspective on what common sense always suggested: when schools attend systematically to student’s social and emotional skills, the academic achievement of children increases, the incidence of problem behaviours decreases, and the quality of the relationships surrounding each child improves. And, students become the productive, responsible, contributing members of

society that we all want... Thus, social and emotional education is sometimes called the missing piece, that part of the mission of the school that, while always close to the thoughts of many teachers, somehow eluded them (Rae, 2007, p.1 cit. Elias et al., 1997).

A autora Jean Gross reforça ainda a ideia de que:

“Emotional literacy, or emotional intelligence, is actually a better predictor for lifelong achievement than is conventional IQ. A person’s IQ’s predicts only a small part of lifelong success – ranging from 4-20%. Emotional intelligence, on other hand, predicts about 80% of a person’s success in life” (Rae, 2007 cit. Jean Gross, 2000, p.1).

Desta forma, é-nos ilustrado que as crianças beneficiarão de programas escolares dirigidos ao desenvolvimento da literacia emocional. Ao tornarem-se emocionalmente alfabetizados, ao mesmo tempo que desenvolvem habilidades sociais adequadas, são capazes de, autonomamente, modificar os seus próprios comportamentos e as suas relações.

Tal facto tem implicações para o contexto escolar na medida em cabe a este garantir a oportunidade aos alunos, de desenvolver essas mesmas habilidades, quer seja dentro ou fora do currículo escolar (Rae, 2007).

Os estudos de Nowicki sustentam a ideia de que *“children who were aware of their own feelings and sensitive to others were, not surprisingly, more emotionally stable, more popular and achieve more in school than those with similar intellectual ability but less emotional ability” (Dowling, 2005, p.61).*

Para Cornwell e Bundy (2009), um currículo emocional baseia-se em dois pressupostos: primeiro o desenvolvimento emocional das crianças não pode ser tomado como garantido, e segundo ele deve ser abordado de uma forma pró-ativa, através do ensino de experiências positivas.

De acordo com os mesmos autores, o currículo emocional foi projetado de modo a providenciar um desenvolvimento estruturado, relacionando as competências-chave emocionais no que respeita a: reconhecer e compreender as emoções em si mesmo (autoconsciência); reconhecer e compreender as

emoções nos outros; gerenciamento e regulamento de emoções; relacionamentos.

Estudos demonstram que os resultados apontam para ganhos significativos no âmbito do desenvolvimento de competências emocionais, particularmente no que respeita ao desenvolvimento e alargamento do vocabulário emocional das crianças e ao desenvolvimento das suas capacidades em identificar, definir e gerir as suas emoções. Do desenvolvimento dessas habilidades resulta ainda o surgimento de uma linguagem compartilhada entre alunos e entre professores e alunos (Cornwell & Bundy, 2009).

“Esta nova iniciativa de trazer a literacia emocional até à escola faz das emoções e da vida social temas por direito próprio, em vez de tratar estas importantíssimas facetas do quotidiano da criança como intrusões irrelevantes...” (Goleman, 1995, p.284).

3.4. O comportamento emocional em contexto de sala de aula

“E embora a substância do dia-a-dia das aulas de literacia emocional possa parecer irrelevante, o resultado – seres humanos decentes – é mais crítico que nunca para o nosso futuro” (Goleman, 1995, p.285)

Várias são as emoções que as crianças poderão experienciar ao longo do seu dia-a-dia. Desde o orgulho em ter boas notas, à preocupação porque não entendem aquela matéria, a raiva para com alguém que os trata injustamente ou até mesmo ao simples aborrecimento só porque não estão interessados na matéria.

Para Lichtenfield, Pekrun, Reiss e Murayama (2012), este facto é particularmente intrigante, uma vez que as emoções têm um grande impacto sobre os alunos, quer seja no que respeita à sua aprendizagem e desempenho, à sua saúde e ao seu bem-estar, quer nas suas relações interpessoais com os seus pares ou até mesmo no seu comportamento.

A investigação sobre o desenvolvimento social e emocional e seu impacto em contexto escolar, tem vindo a crescer nos últimos anos. De facto, e de acordo

com Malti e Keller (2009) e Lichtenfeld et al (2012), os estudos empíricos demonstram que o comportamento agressivo das crianças é parcialmente causado por distorções no processamento da informação emocional, pela qualidade das relações interpessoais que estabelecem com os seus pares e que influenciam o seu comportamento, apesar de terem a consciência de que as suas ações têm consequências.

Os mesmos autores colocam ainda em evidência a relação existente entre a inteligência emocional e as competências sociais que estão implícitas no relacionamento com os pares, as quais incluem comportamentos sociais e antissociais, sugerindo que a existência de uma relação recíproca entre comportamento problemático e rejeição pelos pares, leva os alunos a interiorizarem e exteriorizarem problemas tais como agressão, evasão escolar e comportamentos indisciplinados.

Neste contexto, o escolar, surge a ideia de que as emoções desempenham um papel determinante no processo de construção de significados em sala de aula, pois estas estão diretamente relacionadas com os impulsos, interesses e motivações dos estudantes e do professor (Santos & Mortimer, 2010).

De facto, a aprendizagem e comportamento escolar, tal como afirma Fried (2011), não só são afetados pelas emoções como estão intrinsecamente ligados a elas. Estudos efetuados no âmbito da regulação emocional, têm vindo a contribuir para uma maior compreensão acerca das crianças, reconhecendo-se ainda os seus resultados favoráveis com impacto quer na aprendizagem, quer no comportamento e nas relações com os pares.

PARTE II

ESTUDO EMPÍRICO

CAPITULO 4 - Metodologia/Procedimentos gerais

4.1. Opções metodológicas

4.1.1. O conhecimento científico

De acordo com Almeida e Freire (1997), qualquer investigação é conduzida em vista a esclarecer uma dúvida, replicar um fenómeno, testar uma teoria ou buscar soluções para um dado problema.

Para Ander-Egg e Idáñez (1999), a pesquisa é um procedimento reflexivo sistemático, controlado e crítico, que permite descobrir novos factos ou dados, relações ou leis, em qualquer campo de conhecimento.

Sousa (2009), define investigar como sendo procurar descobrir, é procurar conhecer o mundo em que vive e compreender a natureza dos fenómenos que o rodeiam. Investigar é procurar o conhecimento científico, através de estudos dos factos observados, é entrar nos vestígios e procurar nos sinais o conhecimento daquilo que os provocou.

No entanto, a procura de conhecimento tem sido desde sempre uma das grandes preocupações do homem, tendo por isso, desenvolvido diferentes formas de o procurar, em conformidade com as diferentes perceções sobre o modo como a inteligência humana apreende a realidade e as diferentes conceções dessa mesma realidade.

4.1.2. Investigação em educação

“A investigação em educação insere-se num quadro científico que é a Pedagogia (a ciência que estuda a educação). Logo, o seu campo é a situação educacional, a relação professores-alunos, a escola, os programas, métodos e técnicas” (Sousa, 2009, p.46).

Juan Luís Vives (1492-1540), pioneiro nas questões relacionadas com a investigação pedagógica, defende que a educação deverá alicerçar-se na observação, na experimentação e na indução (Sousa, 2009).

No entanto, “durante muitos séculos as influências escolásticas condicionaram de tal modo a educação que só muito recentemente esta se conseguiu fazer considerar como uma ciência autónoma, possuidora de metodologia própria para investigar e descobrir novos conhecimentos pedagógicos” (Sousa, 2009, p.27).

De facto, séculos atrás, o conhecimento era considerado como verdadeiro se fosse apenas transmitido ou ensinado, colocando de parte a estimulação e a descoberta de novos conhecimentos. No entanto, é no início do século XX, e através dos estudos de Claparède sobre a psicologia da criança, que o conhecimento passa a ser concebido como algo dinâmico, em permanente mutação evolutiva (Sousa, 2009).

4.1.3. A seleção do método

De acordo com o autor Sousa (2009), a primeira fase pressuposta aquando a elaboração de uma investigação é a de identificar a questão de partida, que inclui os objetivos que norteiam o decorrer da mesma.

Seguidamente deverá ser selecionada a metodologia da qual decorre a operacionalização, a testagem que implica a observação e/ou a experimentação, a recolha e o tratamento de dados.

Para o desenvolvimento e implementação da presente investigação optou-se pela metodologia qualitativa, que inclui o método da observação participante e que inclui, de acordo com Sousa (2009) o envolvimento pessoal do observador na vida da comunidade educacional que se pretende estudar, observando a vida do grupo a partir do seu interior.

Para o planeamento da investigação, optou-se pela metodologia identificada por Ander-Egg e Idáñez (1999), que define momentos-chave quanto à planificação e implementação de um plano de ação e que devem identificar o respetivo programa, o projeto, as atividades e as tarefas.

No que respeita à amostra, esta é do tipo de conveniência que envolve a adoção de grupos de sujeitos que se encontram já agrupados, sendo neste caso a seleção de uma turma (Sousa, 2009).

4.2. Procedimentos gerais

O presente estágio desenvolveu-se de acordo com o cronograma (anexo I) delineado para o efeito, tendo-se concretizado através do desenvolvimento e implementação de atividades no período de janeiro de 2012 a junho de 2012.

Para a implementação das atividades foi selecionada uma turma constituída por 19 alunos, a frequentar o oitavo ano de escolaridade, com idades compreendidas entre os 13 e os 16 anos, sendo 9 elementos do sexo feminino e 10 elementos do sexo masculino, de uma escola básica do 2.º e 3.º ciclo, de um agrupamento de escolas do concelho de Águeda.

Tal seleção do grupo participante, justificou-se, quando comparado com outros grupos, pelo evidente e elevado número de faltas injustificadas e registos diários de ocorrências, incluindo os comportamentos designados de perturbadores, verificados no final do primeiro período e registados em documento próprio (anexo II) previsto pelo agrupamento de escolas em questão.

É de referir que, em anos letivos anteriores, esta turma tem vindo a ser referenciada pelos docentes que constituem o conselho de turma, como um grupo que revela na sua maioria comportamentos desadequados ao contexto escolar, evidenciando continuamente um elevado número de registos diários de ocorrência.

Trata-se de uma turma alvo de diversificadas respostas educativas (tutoria, sessões com o serviço de psicologia e técnico de serviço social do agrupamento, acompanhamento a alguns alunos pelo mediador de conflitos, entre outros) sem que, no entanto, nem sempre se obtendo respostas correspondentes ao esperado. Enquanto elemento efetivo deste conselho de turma, na qualidade de docente de educação especial e tutora de uma aluna com elevado número de faltas injustificadas e registos de comportamento, participante do levantamento das necessidades e da procura de respostas educativas, surge o presente relatório de estágio, resultante da intervenção na turma.

Assim, numa primeira fase, foi remetido para apreciação à direção executiva, mais concretamente ao diretor, a autorização para a implementação deste projeto junto da referida turma (anexo III).

Seguidamente, e após aprovação do diretor, foi remetido para análise e autorização à diretora de turma. Após a auscultação da mesma e do respetivo conselho de turma, a autorização para a implementação do estudo foi dada a conhecer ao conselho pedagógico.

Numa fase seguinte, foi solicitado por escrito autorização aos encarregados de educação (anexo IV), para que fosse possível a recolha audiovisual das atividades a implementar, bem como foi solicitada também, a autorização da participação dos seus educandos nas mesmas.

Numa última fase dos procedimentos iniciais, realizou-se o levantamento dos dados constantes dos registos diários de ocorrência referentes ao 1.º período do ano letivo 2011/2012, que se ilustra na tabela a seguir.

N.º aluno/ Tipologia de registo	Falta de material	Trabalhos de casa	Comportame nto perturbador	Não trabalhou/ Não copiou do quadro	Não assinou a caderneta	Participação disciplinar	Foi retirado temporariame nte da sala de aula	Total
1	9	7	7	4	4	2	0	33
2	2	4	1	0	1	0	0	8
3	0	0	1	0	0	0	0	1
4	14	4	2	1	5	0	0	26
5	6	16	4	10	6	0	2	44
6	10	2	3	2	1	1	1	20
7	1	2	2	1	1	0	0	7
8	4	9	0	3	6	0	0	22
9	1	1	2	0	0	1	0	5
10	3	7	9	1	5	0	1	26
11	0	4	3	0	3	1	0	11
12	2	4	0	0	1	0	0	7
14	7	6	4	8	3	1	0	29
15	6	9	2	3	2	0	0	22
16	4	5	1	0	2	0	0	12
18	2	3	2	0	1	0	0	8
19	16	10	0	2	3	0	0	31
20	5	4	5	0	0	1	0	15
21	5	4	6	0	3	1	0	19
Total	97	101	54	35	47	8	4	346

Tabela 1 - Resultado do levantamento da informação constante dos registos diários de ocorrência, referentes ao 1.º período de atividades letivas, da turma C do oitavo ano de escolaridade.

No final do 1.º período, a referida turma evidenciou 346 registos diários de ocorrência, dos quais 54 tipificados de comportamento perturbador.

Importa aqui referir o que este agrupamento de escolas entende por “comportamento perturbador”, de modo a averiguar a forma como este tipo de registo é processado pelos docentes do agrupamento.

De acordo com o Regulamento Interno do Agrupamento, o registo de comportamentos perturbadores enquadra-se no artigo 179º, que tem por base o artigo 15º da Lei n.º 38/2010, de 02 de setembro, na qual se referem por comportamentos perturbadores os que se “...revelem perturbadores do funcionamento normal das atividades da escola ou das relações no âmbito da comunidade educativa...” (Regulamento Interno do Agrupamento de Escolas, 2011/2012, p.74)

Tendo em conta os dados levantados relativos ao primeiro período, foi nossa decisão elaborar e implementar um plano de ação, delineando atividades que visassem a promoção do desenvolvimento de competências emocionais em contexto de sala de aula, proceder ao levantamento das perceções dos alunos em relação à temática abordada e verificar qual o impacto ao nível dos comportamentos diários em contexto de sala de aula.

4.3. Pergunta de partida e objetivos gerais

A pergunta de partida estabelece o ponto de início de qualquer investigação. É com base nesta, que se pensa na investigação como um modo de pesquisar a resposta mais adequada para a questão levantada (Sousa, 2009).

Nesta conformidade, o desenvolvimento do presente estágio, pretende encontrar a resposta à seguinte questão de partida:

Poderá a promoção de uma literacia emocional e a promoção do desenvolvimento de competências emocionais, ser fator de melhoria dos comportamentos dos alunos em contexto de sala de aula?

Consequentemente identificaram-se os seguintes objetivos, que nortearam a presente investigação:

- Verificar qual o impacto da implementação de um plano de ação no âmbito da promoção do desenvolvimento de competências emocionais e o seu reflexo nos comportamentos em contexto de sala de aula.
- Confirmar os resultados obtidos através recolha dos dados constantes nos registos diários de ocorrências, com maior ênfase na tipologia denominada de comportamento perturbador.

CAPÍTULO 5 - Caracterização do contexto e dos participantes

5.1. Caracterização do contexto

Para a implementação do presente estudo, optámos por um contexto educativo dado que, e de acordo com a literatura, é no contexto escolar que surge a ideia de que as emoções desempenham um papel determinante no processo de construção de significados em sala de aula, pois elas estão diretamente relacionadas com os impulsos, motivações e interesses dos estudantes e dos professores (Santos & Mortimer, 2010).

Nesta conformidade, optou-se pela implementação da presente investigação junto de uma turma de oitavo ano de escolaridade, de uma escola básica do 2.º e 3.º ciclo de um agrupamento de escolas do concelho de Águeda.

5.2. Caracterização dos participantes

Para a implementação das atividades foi selecionada uma turma constituída por 19 alunos, a frequentar o oitavo ano de escolaridade, com idades compreendidas entre os 13 e os 16 anos, de uma escola básica do 2.º e 3.º ciclo de um agrupamento de escolas do concelho de Águeda.

Tal seleção do grupo participante, como já referido, justificou-se, quando comparado com outros grupos, pelo evidente e elevado número de registos diários de ocorrências, incluindo os tipificados de comportamentos perturbadores, verificados no final do primeiro período, registados em documento próprio previsto pelo agrupamento de escolas em questão.

CAPÍTULO 6 - Intervenção e resultados

6.1. Intervenção

De acordo com Ander-Egg e Idánez (1999), a primeira preocupação, no que respeita ao domínio das técnicas de planificação, deverá ser o estabelecimento de um projeto. “Não existe nenhuma norma rígida, porém há uma série de indicações que servem para organizar ideias, clarificar os objetivos, estabelecer linhas de ação, concretizar uma série de atividades específicas e definir os critérios de avaliação” (p.13).

Nesta conformidade, delineou-se o presente plano de ação, tendo em conta os procedimentos propostos pelos autores, o significado e os objetivos atribuídos a cada fase de elaboração e desenvolvimento das mesmas.

Assim, numa primeira fase, desenhou-se o plano da ação. Um termo de carácter mais global, que tem por finalidade traçar a direção desejável e provável, englobando um conjunto de programas.

Por sua vez, o termo programa faz referência a um conjunto organizado, coerente e integrado de atividades expressas num conjunto de projetos relacionados entre si, e que fazem parte de um plano mais vasto.

O projeto refere-se ao conjunto de atividades concretas, interrelacionadas e coordenadas entre si que se realizam com o fim de produzir resultados, ou de resolver problemas.

A atividade é um meio de intervenção sobre a realidade, mediante a realização sequencial e integrada de diversas ações necessárias para alcançar as metas e os objetivos de um projeto.

Por último, a tarefa é a ação que operacionaliza a atividade com um grau máximo de concretização e especificidade. Um conjunto de tarefas configura a atividade.

Nesta conformidade, foi delineado o seguinte plano de ação, sob a forma de tabela a seguir representada:

Plano de ação	Verificar a influência dos sentimentos, e o conseqüente saber lidar com as emoções, nos comportamentos em contexto de sala de aula.
Programa	Promover o desenvolvimento de competências emocionais em contexto escolar, mais concretamente com uma turma do oitavo ano de escolaridade, de uma escola do 2.º e 3.º ciclo, de um agrupamento de escolas do concelho de Águeda.
Projeto	Ação a realizar: desenvolver atividades no âmbito da temática da Inteligência Emocional. Objetivo: promover a melhoria dos comportamentos, minimizando o registo diário de ocorrências, dos alunos de uma turma de oitavo ano de escolaridade, de uma escola do 2.º e 3.º ciclo de um agrupamento de escolas do concelho de Águeda.
Atividades	Desenvolver sessões/ações com os alunos ao nível do autoconhecimento das emoções; gestão das emoções; automotivação; reconhecimento de emoções nos outros e gestão de relacionamentos (Goleman, 1995).
Tarefas	Desenvolver tarefas de grupo, com o objetivo de dar aos alunos a oportunidade de refletir, falar, ouvir, interagir, partilhar experiências e preocupações, de questionar e pesquisar, numa perspetiva de inclusão e participação de todos os alunos, ao mesmo tempo que se promove o autoconhecimento, a autoestima e a autodisciplina (Cornwell & Bundy, 2009).

Tabela 2 – Fases de implementação do plano de ação Ander-Egg e Idánez (1999)

Para a implementação do plano de ação, recorreu-se aos exemplos descritos na literatura, servindo estes como referência para a elaboração do mesmo e para a delineação das atividades a desenvolver no âmbito da temática em estudo.

Optou-se pelo conceito de literacia emocional fragmentado em cinco pressupostos e objetivos, definido por Goleman (1995), e a que deve respeitar qualquer programa que visa o desenvolvimento de competências emocionais:

- Conhecimento as próprias emoções: é a autoconsciência para perceber-se emocionalmente, o que acontece no corpo;
- Gestão de emoções ou seja, onde termina a ação da amígdala e inicia a ação neocortical, e o quanto isto importa num ambiente pedagógico;

- Automotivação ou motivarmo-nos a nós mesmos, traduzindo a destreza de modificar padrões comportamentais e atitudinais, partindo da aprendizagem de utilização da energia das emoções;
- Reconhecimento as emoções nos outros, ou seja, empatia, já que a comunicação emocional é não verbal, pelo que, e nomeadamente em relações educativas, a empatia é essencial por parte do formador; a predisposição para admitir as suas emoções, ouvir ativamente e compreender sentimentos que lhes foram verbalmente expressos;
- Gestão de relacionamentos em grupos ou gerir relacionamentos é a capacidade que traduz a aptidão para gerir as emoções plurais no grupo, um talento que é essencial em áreas de trabalho interativas, como é o caso das comunidades educativas (Branco, 2005 e Rudd, 2008).

As atividades foram desenvolvidas de acordo com o cronograma estabelecido, sempre que possível com periodicidade semanal, em contexto de sala de aula, contando com a participação, não só dos alunos, mas também dos docentes das várias disciplinas.

De facto, em cada sessão o docente ou era chamado pelos alunos a participar ou, na maioria dos casos, o docente participava de forma espontânea envolvendo-se nas tarefas.

Eu achei importante a colaboração da professora Daniela Póvoa e de alguns professores, e gostei das atividades e aprendemos algo importante, já sabíamos alguma coisa, mas ficámos a saber mais eu gostei mais da atividade dos coelhos, émonos muito bem, e não houve conflitos.

S.n., aluno do oitavo C.

Imagem II – Texto de um aluno do oitavo C.

Gostei de desenvolver esta atividade, porque me ensinou a ser mentalmente inteligente. Ajudou-me a perceber os meus sentimentos, ajudou-me também a usar os sentimentos de uma forma positiva.

Ana Catarina., aluna do oitavo C.

Imagem III – Texto de uma aluna do oitavo C.

Para a execução das tarefas, optou-se pelo recurso a estratégias e materiais diversificados: os registos fotográficos, as exposições, o recurso às novas tecnologias, elaboração de cartazes, entre outros, bem como a partilha com toda a comunidade escolar do percurso e dos resultados obtidos (publicação de uma notícia num jornal da região, alargamento das atividades a espaços escolares partilhados pelos colegas em intervalos tal como o bar da escola, entre outros).

Eu gostei das atividades e não me importava de continuar.
Também gostei dos trabalhos e fichas que fizemos.
E acho que é importante estas atividades.

Diogo Cardoso,
D

Diogo, aluno do oitavo C.

Imagem IV - Texto de um aluno do oitavo C.

Procedeu-se ao levantamento dos dados constantes dos registos diários de ocorrência e respetiva contabilização, tal como consta da informação apresentada sob a forma de tabelas.

Procedeu-se também ao levantamento das percepções dos alunos em relação às atividades realizadas através de registo escrito e audiovisual.

6.2. Análise, apresentação e discussão dos dados

De acordo com o evidenciado pelos dados levantados constantes dos registos previstos pelo agrupamento, estamos perante uma sugestão de estratégia positiva de promoção da alteração quer dos comportamentos dos alunos em relação à escola quer ao conhecimento e reconhecimento de sentimentos e emoções em si e nos outros.

Como referido na literatura, este tipo de intervenção parecer ter repercussões positivas ao nível dos contextos escolares sendo descrito ainda como um fator potenciador do sucesso escolar.

Evidencia-se aqui mais uma vez, o facto de se tratar de uma turma com um registo de comportamento que tem vindo a ser referido em anos anteriores como problemático refletindo-se negativamente no seu sucesso escolar.

A presente intervenção, como referido anteriormente, desenvolveu-se em torno da temática da inteligência emocional, mais concretamente ao nível da promoção do desenvolvimento de competências emocionais.

Implementada em contexto de sala de aula, contou com a participação dos alunos e dos docentes das disciplinas. Importa referir que este facto foi realçado pelos alunos quando referem a importância da participação dos seus professores nas atividades desenvolvidas para eles e por eles. Na realização das sessões ou o docente participava de forma espontânea ou era convidado a integrar a sessão sendo convidado pelos alunos.

As sessões decorreram, sempre que possível, com uma periodicidade semanal, alargadas à comunidade escolar (anexo V), tornando visível e valorizado o trabalho desenvolvido, orientadas numa perspetiva integradora dos alunos como participantes ativos nas suas escolhas, e de acordo com as orientações constantes na literatura a que deve respeitar a implementação de um programa escolar relacionado com a temática da inteligência emocional (Goleman, 2008, Rudd, 2008, Cornwell & Bundy, 2009).

Gostei de fazer esta atividade, apesar de nem sempre ter cooperado a 100%.

Apesar disso acho que nos ajuda a saber lidar melhor com os nossos problemas do dia-a-dia.

Acho que deveria continuar com esta atividade.

Sem mais assunto de momento.



Paulo, aluno do oitavo C.

Imagem V - Texto de um aluno do oitavo C.

O desenvolvimento do presente estudo, tal como referido anteriormente, recai sobre a questão colocada inicialmente, que esteve sempre presente aquando da implementação do referido programa: poderá a promoção de uma literacia emocional e a promoção do desenvolvimento de competências emocionais, ser fator de melhoria dos comportamentos dos alunos em contexto de sala de aula?

De facto, a literatura afirma que o desenvolvimento de tais competências contribui significativamente não só para uma mudança positiva do comportamento e das relações que os alunos estabelecem com os seus pares, como também para a melhoria dos resultados escolares, tal como se pode verificar pelo discurso do João, um dos alunos da turma.

gostei do professor domício, aprendi muito com ela, acho que me ajudou a aprender melhor, melhorei as minhas notas.
Adorei o que aprendi.

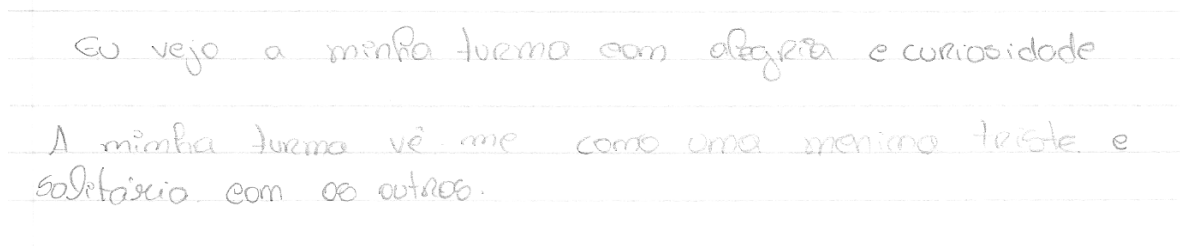
João, aluno do oitavo C.

Imagem VI - Texto de um aluno do oitavo C.

As crianças no seu dia-a-dia contactam com as mais variadas emoções. A “tristeza, felicidade, paixão, ódio, raiva, fúria, curiosidade, inveja, egoísmo, desinteresse, solidão, amizade, simpatia, alegria, frustração, ansiedade, saudade...” são apenas exemplos dados pelos alunos da turma do oitavo ano quando questionados acerca do que sentem diariamente na escola e em relação a esta, aos seus pares e professores.

Num momento inicial de implementação das atividades, foi-lhes pedido para descrever o que sentiam em relação aos seus colegas da turma, ou para descreverem a forma como eles imaginam que os outros os vêem, verificando assim a real noção que os alunos detêm acerca do que é um sentimento e uma emoção.

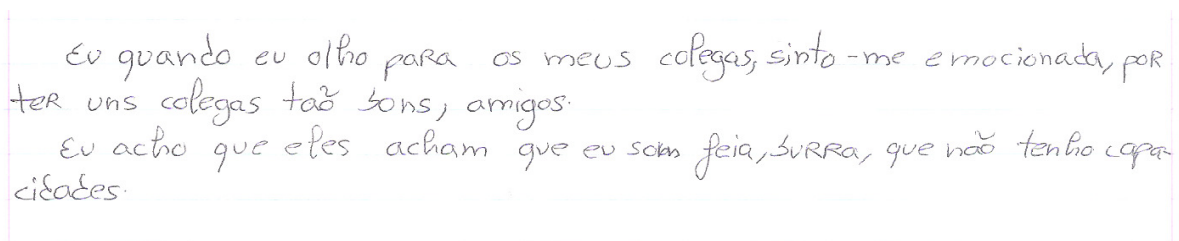
Ora, verifica-se logo aqui, a dificuldade dos alunos, em descrever ou identificar o que sentem em relação ao que lhes é pedido. De facto eles detêm a noção de si e da relação que mantêm com os seus pares, no entanto descrita por vezes de uma forma contraditória.



Eu vejo a minha turma com alegria e curiosidade
A minha turma vê-me como uma menina triste e
solitária com os outros.

Sara, aluna do oitavo C.

Imagem VII - Texto de uma aluna do oitavo C.



Eu quando eu olho para os meus colegas, sinto-me emocionada, por
ter uns colegas tão bons, amigos.
Eu acho que eles acham que eu sou feia, burra, que não tenho capa-
cidades.

Paula, aluna do oitavo C

Imagem VIII - Texto de uma aluna do oitavo C.

Quando questionados sobre o que são os sentimentos e as emoções, para que servem, como os identificamos, quais os seus sintomas, como podemos geri-los e mais concretamente com o que é a inteligência emocional, deparamo-nos com dificuldades em retirarem significado deste constructo.

Definir “inteligência” ou “emocional” é sem dúvida mais simples. Ora, e quando nos deparamos com a expressão “inteligência emocional”? De uma turma com 19 alunos, apenas quatro realizaram a tentativa de responder prontamente a esta questão: “É ter uma emoção inteligente” (C.), “é saber pensar de uma forma mais adulta” (A.S.), “é saber controlar emoções” (B.), “é conhecermos as nossas emoções e tomar conta delas” (C.).

Tornou-se então importante, e antes demais, indentificar-mos os sentimentos e emoções com que nosdeparamos no dia-a-dia e defini-los quanto a deterem uma conotação positiva e/ou negativa.

Gostei, deveria realizar-se mais vezes, pois eu acho que pode ajudar muito os alunos e faz com que os alunos se conheçam melhor uns aos outros. Aprende-mos a lidar com os nossos sentimentos. Pois muitas pessoas não sabem lidar com os sentimentos.

Acho que haveria de haver um certo horário para cada turma com um professor, pois podemos ajudar muito.

Anabela, aluna do oitavo C.

Imagem IX - Texto de uma aluna do oitavo C.

De facto, a sua exteriorização enquanto emoção, pode gerar comportamentos que refletem o sentimento que o aluno experiencia e que é visível para os seus pares. Os alunos parecem ter a noção de que as emoções existem, que é possível conhecê-las e identificá-las, em nós próprios e nos outros, que podem ser trabalhadas de modo a “tomarmos conta delas” (C.), tal como referido pela Beatriz, uma aluna da turma.

Gostei muito desta atividade. Acho que aprendi os "significados" de alguns sentimentos. Consegui perceber o que eu sentia e como lidar com isso, assim ajuda-me a lidar com algumas situações na minha vida. Para mim foi muito importante esta atividade.

Beatriz, aluna do oitavo C.

Imagem X - Texto de uma aluna do oitavo C.

Importa referir ainda que, durante as sessões os alunos foram construindo materiais que iam expondo dentro da sala de aula, num painel que eles próprios foram construindo. Na maioria das vezes, sempre que se concretizava e se expunha mais uma atividade no painel, e quando havia mudança de disciplina, os alunos referem o interesse demonstrado pelo professor seguinte sendo tema de conversa de inicio de aula.

As sessões realizadas ao longo do desenvolvimento do presente estudo, concretizam objetivos variados, desde o levantamento das perceções dos alunos em relação à temática, ao conhecimento das suas próprias emoções e das emoções dos outros, de que forma podem ser identificadas, que sintomas físicos elas exteriorizam e o que acontece se detivermos um conhecimento mais profundo em relação a esta matéria.

Por esta altura as sessões tinham uma dinâmica muito viva. Os alunos que no início se mantinham à parte, sentados no fundo da sala de aula, estavam agora empenhados também em participar nos acontecimentos das sessões.

O conhecimento que iam adquirindo em relação à temática era rapidamente relacionado com o seu quotidiano e com o que acontece no meio escolar, quer nas relações com os professores, mais concretamente contextualizados em acontecimentos, presentes ou passados, relacionados com os seus pares, e evidenciados na sua maioria pelas raparigas.

Uma vez que a questão inicialmente colocada se propunha a verificar qual o impacto da promoção do desenvolvimento de competências emocionais no comportamento escolar dos alunos, procedeu-se novamente ao levantamento da informação constante dos registos diários de ocorrências.

Da análise da informação contida nas tabelas apresentadas a seguir, podemos inferir que foi possível a obtenção de uma resposta à questão colocada pelo presente estudo, evidenciando que a promoção do desenvolvimento de competências emocionais pode constituir uma estratégia de intervenção, com resultados positivos nos comportamentos dos alunos em contexto escolar, encontrando-se em consonância com os elementos recolhidos da análise efetuada à bibliografia consultada.

A tabela seguinte pretende ilustrar o levantamento dos dados referentes ao 2.º período.

N.º aluno/ Tipologia de registo	Falta de material	Trabalhos de casa	Comportament o perturbador	Não trabalhou/ Não copiou do quadro	Não assinou a caderнета	Participação disciplinar	Foi retirado temporariament e da sala de aula	Total
1	1	6	7	1	0	1	0	16
2	0	3	3	0	0	0	0	6
3	1	2	3	0	0	0	0	6
4	6	7	7	1	1	1	0	23
5	5	6	6	2	2	0	0	21
6	2	0	2	0	0	0	0	4
7	1	1	2	0	0	0	0	4
8	1	6	3	1	1	0	0	12
9	1	1	3	0	0	0	0	5
10	2	1	7	3	2	0	0	15
11	0	2	2	0	0	0	0	4
12	1	1	0	0	0	0	0	2
14	1	1	6	0	1	0	0	9
15	3	6	4	1	0	0	0	14
16	3	3	2	0	0	0	0	8
18	2	1	4	0	0	0	0	7
19	6	6	0	1	2	0	0	15
20	2	3	1	0	0	0	0	6
21	2	1	1	0	0	0	0	4
Total	40	57	63	10	9	2	0	181

Tabela 3 - Resultado do levantamento da informação constante dos registos diários de ocorrência, referentes ao 2.º período de atividades letivas, da turma C do oitavo ano de escolaridade.

Tal como se verifica na tabela anterior, e em comparação com os dados levantados respeitantes ao 1.º período, constatamos que houve uma diminuição significativa no que diz respeito ao número de registos diários de ocorrência indo de encontro ao descrito na literatura quando se evidencia que a utilização de programas de desenvolvimento e promoção de competências emocionais em contexto de sala de aula ajudam a reduzir o comportamento antissocial e a melhorar os resultados escolares dos alunos (Brackett, Mayer & Warner, 2003).

Seguidamente, apresentam-se também o levantamento dos dados referentes ao 3.º período.

N.º aluno/ Tipologia de registo	Falta de material	Trabalhos de casa	Comportament o perturbador	Não trabalhou/ Não copiou do quadro	Não assinou a caderneta	Participação disciplinar	Foi retirado temporariament e da sala de aula	Total
1	3	4	4	1	1	0	0	13
2	2	0	0	0	0	0	0	2
3	3	1	0	0	1	0	0	5
4	8	3	1	1	1	0	0	14
5	3	4	0	0	0	0	0	7
6	0	0	0	0	0	0	0	0
7	1	1	1	0	0	0	0	3
8	3	2	0	0	1	0	0	6
9	2	0	0	0	0	0	0	2
10	3	3	4	0	1	0	0	11
11	2	1	2	1	0	0	0	6
12	1	1	1	0	1	0	0	4
14	2	0	2	0	1	0	0	5
15	5	3	1	0	0	0	0	9
16	3	1	5	0	0	0	0	9
18	1	0	0	0	0	0	0	1
19	12	9	0	0	2	0	0	23
20	2	2	0	0	0	0	0	4
21	0	1	1	0	0	0	0	2
Total	56	36	22	3	9	0	0	126

Tabela 4 - Resultado do levantamento da informação constante dos registos diários de ocorrência, referentes ao 3.º período de atividades letivas, da turma C do oitavo ano de escolaridade

Relembra-se que a fase de implementação do projeto se reporta aquando o início do 2.º período e ao longo do 3.º período, espaço temporal no qual se verifica novamente um decréscimo significativo de registos.

	Falta de material	Trabalhos de casa	Comportamento perturbador	Não trabalhou/ Não copiou do quadro	Não assinou a caderneta	Participação disciplinar	Foi retirado temporariamente e da sala de aula	Total
1.º per.	97	101	54	35	47	8	4	346
2.º per.	40	57	63	10	9	2	0	181
3.º per.	56	36	22	3	9	0	0	126

Tabela 5 - Resultado do levantamento da informação constante dos registos diários de ocorrência, referentes ao 1.º, 2.º e 3.º período de atividades letivas, da turma C do oitavo ano de escolaridade.

Pelo levantamento da informação constante nos registos apontam no sentido da eficácia positiva que se reflete na melhoria dos comportamentos dos alunos, resultante da implementação de um programa de desenvolvimento e promoção de competências emocionais.

Tal como se pode verificar na tabela anterior, há uma diminuição significativa nos registos diários de comportamento denominados com a tipologia de "comportamento perturbador" sobre a qual recaiu o objetivo do presente estudo, realçando a relação positiva entre a implementação do programa delineado e os resultados que se pretendiam alcançar.

CONCLUSÃO

Conforme verificado na literatura, tem-se vindo a evidenciar o papel relevante da Inteligência Emocional, mais concretamente no que se refere à promoção de uma literacia emocional e à promoção do desenvolvimento de competências emocionais, como fator de mudanças e impactos positivos nos diversos contextos quotidianos do ser humano.

De acordo com Goleman (1995), estudos revelam que tais programas, em contexto escolar, que visam o desenvolvimento de competências emocionais, podem se tornar numa medida preventiva, devendo ser aplicada o mais precocemente possível, nomeadamente antes da frequência do 2.º ciclo.

De facto, e tal como Lochman e Wells (2003, p.494) defendem,

“the transitions to middle school can be conceptualized as a developmental risk point: children have better psychological functioning in the year prior to middle school transitions than in the year following the transitions and children display increases substance use, delinquency, aggression, and other problem behaviors, and declines in academic performance and self-esteem during the middle-school years”.

A presente investigação desenvolveu-se com uma turma de oitavo ano de escolaridade que tem vindo a ser referenciada, em anos anteriores, como apresentando um elevado número de registos diários de comportamento, particularmente os que se reportam à tipificação de comportamento perturbador.

Desenvolveu-se um programa de promoção de desenvolvimento de competências emocionais com o objetivo de responder à questão de partida colocada, enfatizando as perceções dos alunos em relação à temática, apelando à reflexão e à procura do conhecimento autónomo.

A presente investigação dividiu-se em duas partes. A primeira pretendeu ilustrar o levantamento da bibliografia relevante a que se reporta a literatura

relativamente à temática. Colocou-se em evidência a importância da implementação de programas que visam a promoção do desenvolvimento de competências emocionais, particularmente no que se refere ao contexto escolar.

Na segunda parte, a parte empírica, optou-se pela implementação de um programa de promoção do desenvolvimento de competências sociais, em contexto escolar, e verificar qual o impacto nos comportamentos dos alunos, registados diariamente em documento oficial do agrupamento, dando maior ênfase à tipificação de comportamento perturbador.

A implementação do referido plano de ação permitiu responder à questão de partida, tendo em conta os objetivos propostos, tal como se verificou pelo levantamento dos dados e pela recolha das perceções dos alunos em relação às atividades.

De facto os alunos realçaram que as atividades desenvolvidas proporcionaram-lhes um maior autoconhecimento no que respeita ao domínio dos sentimentos e das emoções, identificadas em si e nos outros, possibilitou a melhoria das relações com os seus pares propiciando uma maior motivação para a aprendizagem.

Tal como preconizado pela literatura, o desenvolvimento de tais competências contribui significativamente para uma mudança positiva em termos de comportamento assim como promove a melhoria das relações com os seus pares (Goleman, 1995).

BIBLIOGRAFIA

Almeida, L. & Freire, T. (1997). Metodologia da investigação em psicologia e educação. APPORT – Associação dos Psicólogos Portugueses. Coimbra.

Ander-Egg, E. & Idáñez, M. (1999). Como elaborar um projeto – Guia para desenhar projetos sociais e culturais. Projeto Atlântida. CentroPortuguês de Investigação em História e Trabalho Social. Lisboa.

Brackett, M., Rivers, S., & Salovey, P. (2011, January). Emotional Intelligence: Implications for Personal, Social, Academic and workplace Success. *Social and Personality Psychology Compass*. V. 5, Issue 1, p.88–103, Blackwell Publishing Ltd.

Brackett, M., Mayer, J. & Warner, R. (2003, June). Emotional Intelligence and it's relation to everyday behavior. University of New Hampshire, Department of Psychology. Pergamon. United States of America.

Clark, A. & Blades, J. (2008). Practical ideas for emotional intelligence. Speechmark Publishing Ltd. United Kingdom.

Cornwell, S. & Bundy, J. (2009). The emotional curriculum - A journey towards emotional curriculum. SAGE Publications Company. London.

Damásio, A. (1994). O Erro de Descartes – Emoção, Razão e Cérebro Humano. Publicações Europa América, Lda. Portugal.

Damásio, A. (1999). O Sentimento de Si – O Corpo, a Emoção e a Neurobiologia da Consciência. Publicações Europa América, Lda. Portugal.

Downling, M. (2005). Young children's personal, social and emotional development. SAGE Publications Company. London.

Elias, M. J. & Mocerri, D. C. (2012, September). Developing social and emotional aspects of learning: the American experience. *Research Papers in Education*. Vol. 27, No. 4, pp.423–434.

Fried, L. (2011). Teaching teachers about emotional regulation in the classroom. *Australian Journal of Teaching Education*. Vol. 36, Issue 3, Article 2.

Gardner, H. (1999). Frames of the mind: the theory of multiple intelligences. Basic Books. New York.

Gardner, H. (1999). *Intelligence Reframed – Multiple Intelligences for the 21st century*. Basic Books. New York.

Goleman, D. (1995). *Inteligência Emocional*. Temas e Debates. Lisboa.

Goleman, D. (1996). *Working with emotional intelligence: why it can matter more than IQ*. Bloomsbury Publishing. London.

Goleman, D. (1998). *Trabalhar com Inteligência Emocional*. Temas & Debates. Lisboa.

Goleman, D. (2006). *Inteligência Social – A nova ciência das relações humanas*. Círculo de Leitores. Barcelos.

Greenhalgh, P. (1994). *Emotional growth and learning*. Routledge. London.

Harris, P. (2000). *Handbook of emotions. Understanding emotion*. Cambridge University Press. New York.

Hébert, M. L., Goyette, G. & Boutin, G. (1994). *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas*. Instituto Piaget. Lisboa.

Lewis, M. & Jones, J. in Stenberg, R. (2000). *Handbook of emotions*. Chapter 18 – Competing models of emotional intelligence. Cambridge University Press. New York.

Lichtenfield, S.; Pekrun, R.; Reiss, K. & Murayama, K. (2012, April). *Measuring student's emotions in early years: The achievement emotions questionnaire-elementary school (AEQ-ES)*. *Learning and Individual Differences*. Vol. 22, 2, pp.190-201.

Lochman, J. & Wells, K. (2003). *Effectiveness of the coping power program and of classroom intervention with aggressive children: outcomes at a 1-year follow up*. *Behavior Therapy*, Vol. 34(4), pp.493-515

Malti, T. & Keller, M. (2009). *The relation of elementary-school children's externalizing behaviour to emotion attributions evaluation of consequences, and moral recognizing*. *European Journal of Developmental Psychology*. 6(5), pp.592-614. Psychology Press.

Mavroveli, S. & Ruiz, M. J. S. (2011). *Trait emotional intelligence influences on academic achievement and school behaviour*. *British Journal of Education Psychology*. 81. pp.112-134.

Miranda, R. (1997). Para além da inteligência emocional. Editora Campus, Lda. Rio de Janeiro.

Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1998). Manual de investigação em ciências sociais. Gradiva Lisboa.

Rae, T. (2007). Dealing with feeling. SAGE Publications Company. London.

Rudd, B. (2008). Talking is for all. SAGE Publications Company. London.

Santos, F. & Mortimer, E. (2010, november). How emotions shape the relationship between a chemistry teacher and her highschool students. International Journal of Science Education. Publisher Routledge. UK.

Salovey, P., Brackett, M. & Mayer, J. in Stenberg, R. (2000). Handbook of emotions. Chapter 8 – Models of emotional intelligence. Cambridge University Press. New York.

Salovey, P., Brackett, M. & Mayer, J. (2004). Emotional Intelligence: key readings on the Mayer and Salovey model. Dude Publishing. New York.

Faria, A. V. (2005). Competência Emocional - Um estudo com professores. Quarteto. Coimbra. 1.^a Edição.

Sousa, A. (2009). Investigação em Educação. Livros Horizonte Lda. Lisboa

ANEXOS

Anexo I – Cronograma do plano da ação.

2011				2012						
Set.	Out.	Nov.	Dez.	Jan.	Fev.	Mar.	Abr.	Mai.	Jun.	Jul.
Pesquisa bibliográfica										
		Construção do quadro teórico de referência								
				Aut.*						
				Implementação do plano de ação						
Redação do relatório de estágio										

* Solicitação de autorizações.

Anexo III – Pedido de autorização para a implementação do plano de ação, solicitado ao diretor do agrupamento.



Exmo. Sr. Diretor do Agrupamento de Escolas de Valongo do Vouga:

Eu, Daniela Póvoa, docente de educação especial a lecionar na escola básica do segundo e terceiro ciclo de Arrancada do Vouga e aluna do Mestrado em Ciências da Educação da Universidade de Aveiro, venho por este meio requerer a V. Exa. autorização para realizar um estágio, sob a orientação científica da Doutora Paula Santos, na Vossa escola, mais concretamente junto dos alunos e docentes do oitavo ano, turma C.

O objetivo do presente estágio é uma investigação acerca da temática da Inteligência Emocional, que será concretizado de janeiro a junho de 2012, através de atividades a desenvolver diretamente com os alunos e docentes referidos anteriormente em contexto de sala de aula.

Nesta conformidade, comprometo-me a concretizar as atividades descritas sempre no contexto de uma relação pedagógica eticamente correta e potencialmente promotora do bem estar, desenvolvimento e aprendizagem dos alunos.

Assumo também o compromisso de garantir a confidencialidade e anonimato dos dados resultantes das atividades do estágio.

Caso autorizeis este pedido, podereis a qualquer momento retirar a autorização, caso surjam motivos que entendeis justificá-lo. Naturalmente, estarei disponível para apresentar os resultados, se assim o desejardes.

Agradeço desde já a Vossa disponibilidade e colaboração.

Universidade de Aveiro, janeiro de 2012.

À Vossa consideração.

Atenciosos cumprimentos,

A mestranda,

Anexo IV – Pedido de autorização para a implementação do plano de ação, solicitado aos encarregados de educação e respetiva declaração de anuência.



Exmos Senhores, Encarregados de Educação do aluno/a _____ :

Daniela Póvoa, docente de educação especial da escola básica do segundo e terceiro ciclo de Arrancada do Vouga e aluna do Mestrado em Ciências da Educação da Universidade de Aveiro, encontrando-me a realizar estágio na escola referida anteriormente, sob orientação científica da Doutora Paula Coelho Santos.

O objetivo deste estágio é uma investigação acerca da temática da Inteligência Emocional, que será concretizado de janeiro a junho de 2012, através de atividades a desenvolver diretamente com o seu/sua educando/a e em contexto de sala de aula.

Nesse contexto, venho solicitar a Vossa autorização para realizar com o/a vosso/a educando/a, as atividades que surjam no âmbito da implementação do referido projeto de investigação.

Comprometo-me a concretizar as atividades descritas sempre no contexto de uma relação pedagógica eticamente correta e potencialmente promotora do bem estar, desenvolvimento e aprendizagem do/a seu/sua educando/a.

Assumo também o compromisso de garantir a confidencialidade e anonimato dos dados resultantes das atividades do estágio.

Caso autorizeis este pedido, podereis a qualquer momento retirar a autorização, caso surjam motivos que entendeis justificá-lo. Naturalmente, estarei disponível para apresentar os resultados, se assim o desejardes.

Agradeço desde já a Vossa disponibilidade e colaboração.

Universidade de Aveiro, janeiro de 2012.

À Vossa consideração.

Atenciosos cumprimentos,

A mestranda,

Declaração

Eu, encarregado de educação do/a aluno/a _____, autorizo que o meu/a minha educando/a participe nas atividades e condições atrás descritas, no contexto do estágio de Mestrado em Ciências da Educação da Universidade de Aveiro, a ser desenvolvido pela mestranda Daniela Póvoa, de janeiro a junho de 2012, na escola básica do segundo e terceiro ciclo de Arrancada do Vouga.

_____, _____ de janeiro de 2012.

O/A encarregado/a de educação,

Anexo V – Exemplos de atividades fotografadas no decorrer da implementação da investigação.



Publicação de um texto, por um jornal local, sobre as atividades decorridas no agrupamento, incluindo as desenvolvidas pela turma do 8.ºC, para conhecimento da comunidade local.



Registos fotográficos do desenvolvimento das sessões no âmbito da realização do relatório de estágio.



Atividade de pesquisa de significados e características sobre sentimentos e emoções e, para posterior apresentação e análise pelo grupo e professores (painel).



Atividade de sensibilização da comunidade escolar desenvolvida pelos alunos da turma.



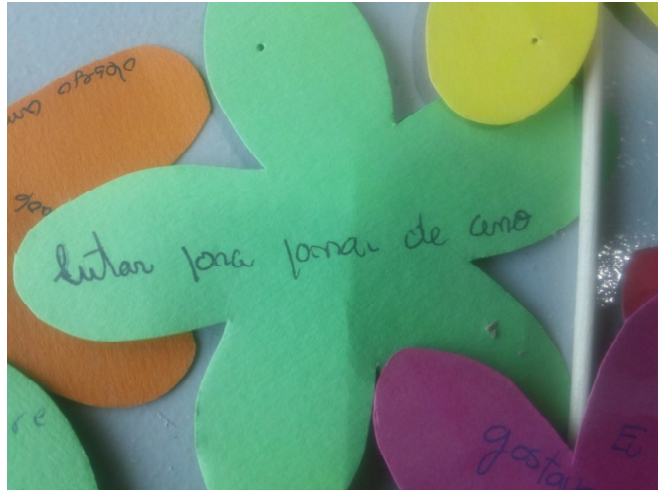


Workshop de origamis - atividade desenvolvida para a comunidade escolar.



Organização de um concurso de Eco-estátuas alusivas à temática, com participação na festa de encerramento de final de ano letivo (organização e entrega de prémios).





Confeção do "Bolo dos Desejos".

