

Avaliação do impacto de um programa de educação emocional em jovens pré-adolescentes

Paula Machado (ISPA)

Paula.machado@netcabo.pt

Manuela Veríssimo (ISPA - UIPCDE)

Francisco Peixoto (ISPA - UIPCDE)

Palavras-Chave:

Educação Emocional, Competência Social

Resumo/Abstract:

Foi objectivo do presente estudo verificar se a frequência de um programa de promoção da compreensão global das emoções, poderia desenvolver a consciência emocional. Como segundo objectivo, pretendemos verificar se a compreensão das emoções estaria relacionada com a percepção das competências pessoais e sociais. Foi contemplada uma amostra de 56 pré-adolescentes de ambos os sexos com idades compreendidas entre os 11 e os 14 anos, que frequentaram uma Instituição Educativa pública. Os sujeitos foram distribuídos por dois grupos distintos de acordo com uma técnica de emparelhamento por grupos. Para a recolha da informação junto dos pré-adolescentes utilizou-se um Questionário de Consciência Emocional e uma Escala de Avaliação do Comportamento e Competência Social. O programa de Educação Emocional foi composto por dez sessões de noventa minutos cada, uma por quinzena. No que se refere à consciência emocional, os resultados indicaram diferenças significativas de ganhos relativos entre o grupo de controlo e o grupo experimental para a dimensão de consciência emocional. Verificámos uma correlação significativa positiva moderada entre a dimensão de consciência emocional e a dimensão de competência social que se manteve estável ao longo de todo o período de pós-teste.

Foi objectivo do presente estudo experimental verificar se a compreensão global das emoções, nomeadamente nos aspectos que se referem à verbalização da experiência subjectiva das emoções, à compreensão das suas funções, da sua expressão fisiológica e psicológica e da sua regulação, poderia influenciar significativamente a consciência emocional em dimensões tais como o entorpecimento (diminuindo a indisponibilidade das

emoções à consciência do sujeito), as sensações físicas (diminuindo a experiência de sensações físicas que acompanham as emoções), a experiência primária emocional (diminuindo a experiência consciente das emoções em que não existe nem compreensão, nem controlo), a diferenciação emocional (aumentando o reconhecimento das diferentes emoções e da sua intensidade), a empatia (aumentando a percepção e intuição sobre as emoções dos outros) e, a interactividade nas relações (aumentando o nível de conhecimento do modo como as pessoas irão reagir às emoções umas das outras). Na sequência destes efeitos, foi também objectivo deste estudo experimental, verificar se os mesmos aspectos da compreensão global das emoções, aumentaria significativamente a percepção das competências pessoais e sociais em dimensões tais como a agressividade, o isolamento e competência social.

Para Goleman (1997), a puberdade – porque é uma altura de extraordinárias mudanças biológicas, na capacidade de pensar e no funcionamento do cérebro – é uma altura crucial para a aprendizagem de lições sociais e emocionais, já que muitas formas de expressão emocional vão sendo refinadas, sobretudo as que decorrem no âmbito das relações com os pares e das diferenças de género. As técnicas e estratégias de planeamento e previsão do comportamento emocional que os pré-adolescentes usam são normalmente rudimentares e quase sempre rígidas e, o mau uso dos sinais emocionais, numa determinada cultura, resulta quase sempre numa aparência hostil, rude ou infantil.

Para além das características associadas a esta fase do desenvolvimento é de salientar que, segundo Farrington (citado por Silva, Veríssimo & Santos, 2004), cerca de metade das crianças identificadas como possuindo um comportamento antisocial, tornam-se adolescentes antisociais e cerca de metade destes, continuam igual percurso na vida adulta.

Neste sentido, a adolescência representa uma segunda fase sensível às acções de prevenção. A abordagem do modelo transaccional de prevenção, segundo Silva, Veríssimo e Santos (2004), concebe o desenvolvimento humano sob a perspectiva da aparição de condicionantes, os quais podem potenciar factores de risco ou, diminuir factores de protecção e a probabilidade do aparecimento de problemas comportamentais. Consequentemente, com base nesta teoria que advoga que o reforço de factores protectores específicos modela as condições adversas que estão na base dos factores de risco, considerámos como factor protector específico o desenvolvimento de aptidões emocionais tais como a compreensão global das emoções, que, podendo apoiar o desenvolvimento de aptidões sociais e pessoais, permitiria melhorar a comunicação entre pré-adolescentes,

adultos e pares, contribuindo para uma melhor coesão familiar, compatibilidade com pais e amigos, envolvimento social e probabilidade de sucesso escolar.

A literatura que descreve a aplicação de programas de aprendizagem de competências pessoais e sociais analisada por Matos (1997), inclui os seguintes objectivos: educação afectiva, promoção do ajustamento social, prevenção do desajustamento social, programas de comunicação interpessoal, programas de habilidades sociais, programas de aquisições sociais, programas de solução de problemas, programas de enriquecimento cognitivo, de auto-instrução, treino assertivo, programas de desenvolvimento pessoal e social. Em termos de formato, a autora refere que os programas se organizam em sessões de 1 a 25 semanas, com duração de 10 a 90 minutos, com 1 a 50 participantes, de 1 vez por semana a diariamente, não se obtendo até à data resultados conclusivos acerca da eficácia relativa da opção do formato dos programas (McIntosh, Vaughn, Zragoza, 1991, cit. por Matos, 1997, pp-92). Quanto às técnicas, são referidos autores que descrevem a dramatização, a modelagem, o *feedback* e, a generalização a diferentes contextos através de trabalhos de casa, programas que realçam o corpo e o movimento e, programas que realçam o desporto e os jogos como meios de desenvolvimento social em diferentes contextos.

Os conteúdos do programa de Educação Emocional, variável independente do presente estudo, foram construídos e organizados de acordo com três orientações fundamentais na investigação das emoções e do desenvolvimento emocional: orientação evolucionista, cognitiva/constructivista e funcional.

A teoria evolucionista assume que as emoções estão profundamente inscritas nos reportórios da espécie e têm ligações com os seus cérebros mais remotos. Ekman e Friesen; Ekman & Oster; Izard; Izard & Malatesta (citados por Sroufe, 1995), consideram que as emoções primárias são culturalmente universais e emergem precocemente na primeira infância. O trabalho destes investigadores tem a sua origem em Darwin, que postulou que as reacções emocionais devem ser funcionais no que se refere à promoção da segurança, monitorização do ambiente e, essencialmente, no sucesso reprodutivo. Também para Damásio (2000), as emoções são conjuntos complicados de respostas químicas e neurais que formam um padrão e, cuja finalidade é a de ajudar o organismo a manter a vida. A teoria das emoções discretas de Ekman, Davidson e de Izard, propõe que, tanto a regulação, como o desenvolvimento emocional resultam da maturação do sistema nervoso, das necessidades de alterações adaptativas e do desenvolvimento cognitivo.

Os teóricos cognitivos/construtivistas da emoção, dos quais se destaca Sroufe, enfatizam o papel da cognição no desenvolvimento e na regulação das emoções e focam-se menos nos aspectos inatos da emoção. Independentemente do quadro teórico, Sroufe (1995) afirma que todos os investigadores consideram que as emoções devem ser vistas como transacções complexas com o ambiente. As emoções são multifacetadas, integrando componentes fisiológicas, cognitivas, e factores sociais, componentes internas e externas. Para Sroufe (1995), as funções principais das emoções são: (1) comunicar os estados internos aos outros; (2) promover competência na exploração do ambiente e (3) promover respostas adequadas às situações.

A diferenciação entre as emoções e respectivo controlo, desenvolvem-se por estádios, resultantes do desenvolvimento cognitivo, em que a cognição actua como um processador central no crescimento e na elaboração da emotividade e da regulação da emoção. As crianças desenvolvem-se desde estados afectivos percursores das emoções até reacções emocionais concretas. Sroufe (1995) descreve a ontogénese das emoções da seguinte forma: assume-se que não existem emoções propriamente ditas no recém-nascido e que, as emoções de medo, raiva e alegria surgem do final do primeiro ano de vida. A maturação das emoções emerge das emoções precursoras, de protótipos ou de raízes precursoras das reacções pré-emocionais do recém-nascido, à medida que a criança se desenvolve e, em interacção com a ambiente. Assumem-se emoções propriamente ditas, apenas aquando da diferenciação entre o *Self* e o mundo dos objectos.

Harris & Saarni (1989) consideram que as crianças em idade pré-escolar já têm uma boa compreensão das causas e consequências de emoções básicas tais como a felicidade, tristeza, medo e raiva. Nos anos escolares o conhecimento progride segundo três aspectos fundamentais: (1) a criança começa a entender que estas emoções não são mutuamente exclusivas; (2) a criança começa a envolver-se profundamente na análise dos acontecimentos que deram origem à emoção; (3) a criança torna-se progressivamente sensível à história pessoal que modula qualquer reacção emocional individual a uma situação.

Segundo os teóricos cognitivos/construtivistas, a auto-regulação das emoções e dos impulsos consiste em conter, modificar e redireccionar impulsos sem a orientação directa de um adulto. Em boas condições de desenvolvimento, a criança em idade pré-escolar será capaz de: (1) lidar com a frustração, ou seja, adiar, diferir ou aceitar substituições, sem ficar agressivo ou desorganizado pela frustração; (2) modular a expressão emocional; (3) suportar bem, elevados níveis de excitação gerados pelo ambiente ou pela fadiga; (4) ser espontâneo

e exuberante sempre que as circunstâncias o permitam. Para tal contribui a sua progressiva independência emocional, ou auto-suficiência, o jogo e a fantasia e, as relações com os pares.

O desenvolvimento nas crianças da compreensão dos seus estados e da natureza das emoções, aumenta nos anos posteriores com a desenvolvimento das capacidades de representação e da memória de evocação, permitindo analisar consistências de causas e de consequências, entre acontecimentos e, entre os comportamentos relacionados com as emoções. Adicionalmente, aumenta também a compreensão das regras e das estratégias de controlo das expressões emocionais nos contextos sociais durante os anos pré-escolares e escolares, bem como a consciência do modo de usar estratégias mentais na regulação das emoções. No entanto, segundo Thompson (citado por Eisenberg & Morris, 1997) a teoria mental da emoção (por exemplo, como funcionam as emoções e como é que estas são geridas pelo próprio) desenvolve-se ao longo da adolescência em conjunção com o desenvolvimento da identidade: porque é neste período que a consciência de si e o auto-conhecimento se definem mais, é também neste período que as crenças sobre as emoções e a sua regulação se consolidam.

Muitos investigadores adoptaram uma perspectiva funcional. Esta perspectiva foca-se nas transacções pessoa-evento, no impacto da emoção no comportamento e, na relação entre emoção e acção, ou tendências para a acção, salientando a relevância do papel do contexto.

Uma outra competência que se pretendeu desenvolver no presente programa foi a empatia que, segundo Thompson (citado por Eisenberg & Morris, 1997) afirmou ao sintetizar as diversas perspectivas dos investigadores que estudam a empatia, tem bases afectivas e cognitivas.

Plutchik (1987) concluiu que para que o comportamento de um grupo seja organizado, teria de haver sinalização empática dos diversos estados emocionais, a fim de garantir que os comportamentos de sobrevivência fossem executados de forma concertada. Assim, a empatia, sob o ponto de vista evolucionista, contribuiria para os padrões de adaptação do grupo e, aumentaria a probabilidade de sobrevivência do indivíduo. Outra função seria a vinculação entre indivíduos, particularmente entre mães e filhos: as emoções expressas pelos bebés funcionariam como sinais, com consequências adaptativas de imitação, a favor da sua própria sobrevivência, como por exemplo, atraindo a prestação de cuidados por parte da mãe.

As crianças são contagiadas pelas expressões faciais dos adultos e, iniciam muito precocemente a comunicação empática através da imitação das expressões faciais dos

adultos, sendo esta, também, uma capacidade motivadora de princípios morais, como referido por Staub (1987): no sentido do “cuidar de” de Hoffman, que se assemelha ao sentido moral de Gilligan do “cuidar de” e do sentido de “orientação prosocial” ou orientação para valores prosociais de Staub.

A opção tomada neste estudo pela investigação dos efeitos da promoção do desenvolvimento de competências emocionais fundamentou-se, essencialmente, num estudo experimental de Pons, Harris e Doudin (2002). Estes autores, por sua vez, basearam-se em pesquisas prévias que revelaram evidência para uma correlação positiva entre a qualidade das interações com pares e adultos e a capacidade de compreensão global das emoções. Salientaram a emergência desta relação em estudos onde se verificou que as crianças com uma melhor compreensão das causas externas da emoção seriam mais populares entre os seus pares, bem como, em outros estudos, a evidência numa correlação negativa, entre este tipo de cognição e problemas de comportamento.

Paul Harris enquadra-se numa perspectiva de desenvolvimento emocional quasi-piagetiana, tal como ele próprio se define em Harris e Saarni (1989). Estes últimos autores consideram a existência de uma base universal em algumas características da compreensão das emoções, desde idades muito precoces e, postulam o desenvolvimento emocional através de estádios, numa teoria que reflecte esta universalidade. Consideram ainda a importância da “teoria da mente” de Premack e Woodruff (cit. por Harris & Saarni, 1989): as crianças são pensadas como participantes da vida social, tentando compreender as experiências mentais dos seus pares e educadores. Para estes autores, a experiência social é mais um factor de facilitação ou de inibição do desenvolvimento cognitivo, do que um determinante por si só. Contrariam assim os sócio-construtivistas, dentro os quais, os mais “radicais”, postulam que existe muito pouca compreensão das emoções que não seja transmitida culturalmente.

Assim, as hipóteses colocadas no referido estudo tiveram como principal objectivo saber se seria benéfica a utilização de um contexto natural de ensino em sala de aula, na promoção da compreensão global das emoções, em crianças de 9 anos. O estudo envolveu uma fase de pré-teste e uma outra de pós-teste em dois grupos, um grupo experimental e um grupo de controlo: cada grupo foi composto por 18 crianças, 9 raparigas e 9 rapazes, com idades aproximadas de 9 anos, seleccionadas a partir de grupos turma equivalentes, embora provenientes de escolas diferentes, com origens sócio-económicas semelhantes, no mesmo nível de escolaridade, sem identificação de problemas de aprendizagem de leitura-escrita, personalidade e de comportamento. Apenas as crianças do grupo experimental receberam o

programa, que consistiu em sessões de treino diárias de meia hora administradas pelo seu professor de ensino regular, o qual foi sujeito a formação específica para o efeito. Como resultados, para esta hipótese, a maioria das crianças do grupo experimental manifestou melhoria significativa na compreensão global das emoções, o que não sucedeu no grupo de controlo. Os autores fizeram notar que não foram estudados os efeitos destes benefícios na promoção das suas competências sociais, entre pares e adultos.

Com base nas conclusões destes autores, o problema colocado por este estudo experimental foi o seguinte: será que a Educação Emocional aumenta a consciência emocional e a percepção das competências pessoais e sociais em pré-adolescentes?

A variável consciência emocional foi definida por Steiner e Perry (2000), como o conhecimento que o sujeito tem sobre aquilo que sente e sobre aquilo que os outros sentem, da capacidade de descobrir as causas dos sentimentos e, do conhecimento acerca do efeito provável dos seus próprios sentimentos nos outros. Goleman (1997) inclui a autoconsciência nas competências emocionais e define-a de forma semelhante, como o conjunto de capacidades que envolvem identificar, expressar e gerir os sentimentos, controlar o impulso e adiar a recompensa e, lidar com o *stress* e a ansiedade. Este autor afirma também que ao desenvolver estas capacidades, o objectivo é o de fazer subir o nível de competência social e emocional não apenas nas crianças identificadas como “perturbadas”, mas como algo que faz parte das capacidades e compreensões essenciais ao desenvolvimento.

Neste sentido, a primeira hipótese formulada neste estudo foi: se os pré-adolescentes fossem sujeitos a um programa de Educação Emocional, então a sua consciência emocional aumentaria.

Ainda sobre a relação entre competências emocionais e competências pessoais e sociais LaFreniere e Dumas (1996) afirmam que existe evidência na pesquisa em observação de crianças em idades pré-escolares, que a expressão afectiva e a regulação emocional servem funções relacionais importantes, enquanto Pons, Harris e Doudin (2002), descrevem um estudo longitudinal de Dunn e Herrera, em 1997, em que ficou demonstrado que as crianças de 6 anos com maior habilidade na resolução de conflitos teriam, com três anos de idade, uma maior compreensão das emoções, bem como, um outro estudo em pré-adolescentes (11 a 13 anos), de Bosacki e Astington, que demonstrou a existência de uma correlação positiva entre a compreensão global das emoções e as competências sociais nos julgamentos dos respectivos professores. No entanto, estes mesmos autores, alertam para o facto de ser diferente concluir acerca de um aumento da compreensão das emoções e qualquer outra conclusão sobre a

melhoria das relações interpessoais entre os pré-adolescentes com pares e adultos, já que não existe, tanto quanto estes autores conhecem, uma clara evidência empírica para esta relação.

O estudo que aqui apresentamos pretende também investigar a relação entre o desenvolvimento da Consciência Emocional e a melhoria nas competências pessoais e sociais enunciando-se assim a segunda hipótese: se os pré-adolescentes fossem sujeitos a um programa de Educação Emocional, então a percepção das suas competências sociais e pessoais aumentaria.

Metodologia

A análise dos benefícios do Programa de Educação Emocional consistiu na verificação de diferenças significativas entre os valores médios obtidos nas situações de pré-teste e pós-teste, considerando as seguintes variáveis: variável independente - programa de Educação Emocional; variáveis dependentes - consciência emocional e competências pessoais e sociais.

A variável consciência emocional foi avaliada em função das dimensões de entorpecimento, sensações físicas, experiência primária, diferenciação, empatia e interactividade obtidas através das respostas ao Questionário de Consciência Emocional. A consciência emocional seria tanto maior quanto menor fosse a média dos valores das dimensões de entorpecimento, sensações físicas e experiência primária e, quanto maior fosse a média dos valores das dimensões de diferenciação, empatia e de interactividade.

A variável da percepção das competências sociais foi avaliada em função das dimensões de agressividade, isolamento e competência social obtidas através das respostas à Escala de Competência Social e de Avaliação do Comportamento. Esta variável seria tanto maior quanto maior fosse a média dos valores da dimensão de competência social e, quanto menor fosse a média dos valores obtidos pelas cotações das dimensões de agressividade e de isolamento.

Utilizou-se um grupo Experimental, submetido ao tratamento (participação no programa de Educação Emocional) e, um grupo de Controlo que não foi sujeito ao tratamento (sem participar no programa de Educação Emocional).

O delineamento do estudo foi o seguinte: a) situação de pré-teste, com aplicação do Questionário de Consciência Emocional e da SCBE, Escala de Avaliação do Comportamento e Competência Social a ambos os grupos; b) situação experimental com execução do programa de Educação Emocional sobre o grupo Experimental; c) primeira situação de pós-teste, com nova aplicação dos mesmos questionários a ambos os grupos, na semana

imediatamente a seguir à última sessão do programa; d) segunda situação de pós-teste, com nova aplicação dos mesmos questionários a ambos os grupos, um mês após a primeira situação de pós-teste.

Participantes

O presente estudo contemplou uma amostra de 56 pré-adolescentes de ambos os sexos (cerca 50% de cada), com idades compreendidas entre os 11 e os 14 anos, que frequentaram uma Instituição Educativa pública, localizada numa zona de habituação urbana e não degradada, tentando assim seleccionar uma origem sócio-económica média. A recolha da amostra foi obtida por conveniência, incidindo sobre três turmas do 7º ano e da mesma Instituição Educativa.

Instrumentos

Para a recolha junto dos pré-adolescentes de informação sobre a consciência emocional utilizou-se um questionário descrito em Steiner e Perry (2000). Este questionário é constituído por 36 itens, cotados de 1 a 4, sendo as cotações “0” ignoradas e excluídas do cálculo das médias. As questões, originalmente concebidas para adultos, foram convertidas através da adequação da linguagem usada por estes autores, para a população que constitui a amostra deste estudo.

Dados os valores extremamente baixos de Alfa de Cronbach encontrados para as sub-dimensões de entorpecimento (nível de indisponibilidade das emoções à consciência do sujeito) e de sensações físicas (experiência de sensações físicas que acompanham as emoções), considerámos que as deveríamos ignorar no presente estudo. Sendo assim a versão final deste questionário passou a ser constituído por quatro dimensões: (1) *Não consciência emocional* (correspondente à sub-dimensão de *experiência primária*), que se refere ao nível de experiência consciente das emoções, mas ainda não capaz de compreensão e de; (2) *diferenciação ou*, reconhecimento das diferentes emoções e da sua intensidade; (3) *empatia*, nível que se atinge quando se percebe e intui as emoções daqueles que nos rodeiam; (4) *interactividade*, que se refere ao nível de conhecimento do modo como as pessoas irão reagir às emoções umas das outras.

A SCBE, Escala de Avaliação do Comportamento e Competência Social foi adaptada por LaFreniere e Dumas (1996), tendo sido reduzida de 80 a 30 itens, cotados de 1 a 6, mantendo as suas três características estruturais: elevada fidelidade, consistência interna e

estabilidade temporal das escalas. As suas dimensões são a competência social (SC); a agressividade (A) e o isolamento (I). Tal como a escala original, a sua versão reduzida é usada para captar a qualidade afectiva das relações interpessoais de crianças entre 3 a 6 anos.

Procedimentos

O Grupo Experimental incluiu 28 alunos da mesma turma do 7º ano de escolaridade, e o Grupo de Controlo foi constituído a partir de outras duas turmas, também do 7º ano, totalizando 56 alunos, a partir das quais se seleccionou o grupo final de 28 alunos, de acordo com os seguintes critérios de emparelhamento relativos ao Grupo Experimental: Habilitações Literárias do Encarregado de Educação; repetências; idade cronológica e sexo.

Na semana imediatamente anterior à primeira sessão do programa, aplicou-se o Questionário de Consciência Emocional e a Escala de Competência Social e de Avaliação do Comportamento a todos os alunos, sendo esta última aplicada, de igual forma, aos respectivos encarregados de educação. Estes instrumentos foram aplicados de novo, em iguais circunstâncias, na semana imediatamente a seguir à última sessão do programa de Educação Emocional, bem como um mês após esta última aplicação, mas desta vez excluindo o preenchimento da Escala de Competência Social e de Avaliação do Comportamento pelos respectivos Encarregados de Educação.

Os alunos que fizeram parte do programa de Educação Emocional foram divididos em dois grupos, ambos com 14 alunos, tendo sido sujeitos a este programa, com uma periodicidade quinzenal.

O programa de Educação Emocional foi composto por dez sessões (para cada um dos grupos) de noventa minutos cada, uma por quinzena. As sessões de noventa minutos foram organizadas de forma a tratarem os diversos tópicos numa perspectiva teórico-prática e lúdica.

Os primeiros quarenta e cinco minutos foram preenchidos com a parte teórica-prática, abordada essencialmente através dos métodos activo e interrogativo, apoiada por um suporte em “Power Point”. Os restantes quarenta e cinco minutos foram preenchidos com uma parte lúdica, que se pretendeu ilustrativa relativamente à primeira parte, mediante actividades tais como debate, jogo, *role-play*, passagem de filmes e respectiva reflexão, etc.. Os temas abordados foram, por ordem cronológica: (1ª sessão) – apresentação dos alunos entre si, conhecer o significado que cada aluno atribui à definição das emoções, função de comunicação das emoções; (2ª sessão) conhecer o significado que cada aluno atribui ao

conceito de adaptação, função de adaptação das emoções; (3) manifestações fisiológicas internas das emoções, função adaptativa da emoção básica alegria, fisiologia e, causas e consequências; (4ª sessão) manifestações físicas externas das emoções, expressões faciais e posturas corporais, função adaptativa da emoção básica tristeza, fisiologia, causas e consequências e, alternativas inteligentes de gerir e controlar a emoção quando excessiva e desajustada; (5ª sessão) sinais concretos das expressões faciais, função adaptativa da emoção básica raiva, fisiologia, causas e consequências e, alternativas inteligentes de gerir e controlar a emoção quando excessiva e desajustada; (6ª sessão) sinais de comunicação e modos de comunicar, função adaptativa da emoção básica surpresa, fisiologia e, causas e consequências; (7ª sessão) conhecer o significado que cada aluno atribui à regulação das emoções, regulação das emoções, função básica adaptativa da emoção básica medo, fisiologia, causas e consequências e, alternativas inteligentes de gerir e controlar a emoção quando excessiva e desajustada; (8ª sessão) estratégias concretas de regulação das emoções; função básica adaptativa da emoção básica nojo, fisiologia, causas e consequências e, alternativas inteligentes de gerir e controlar a emoção quando excessiva e desajustada; (9ª sessão) assertividade, direitos assertivos e treino assertivo em pedidos difíceis, injustiças e, reclamação de direitos; (10ª sessão) auto e hetero-conhecimento e, auto-estima.

Apresentação e Análise dos Resultados

O valor atribuído pelos respondentes a cada um dos itens dos referidos instrumentos constituiu a base para a análise dos resultados. Os itens foram agrupados nas suas dimensões e sub-dimensões e as suas médias foram calculadas.

Considerando que a variável consciência emocional seria tanto maior quanto menor fosse a média da dimensão de não consciência emocional e, quanto maior fosse a média da dimensão de consciência emocional (constituída pelas sub-dimensões de diferenciação, empatia e de interactividade) concluiu-se que os resultados obtidos através dos testes estatísticos ANOVA de medições repetidas, mostraram não existir efeitos estatisticamente significativos do programa de Educação Emocional entre as situações de Pré e do 1º Pós-teste e, entre as situações de Pré e do 2º Pós-teste.

De seguida, analisámos os ganhos relativos entre os dois grupos (Grupo de Controlo e Grupo Experimental), apurando as diferenças através do teste paramétrico *t*_student para duas amostras aleatórias independentes, sempre que em presença de condições favoráveis à sua utilização.

No que se refere à sub-dimensão consciência emocional, os resultados indicaram diferenças significativas de ganhos relativos entre as duas amostras aleatórias (Grupo de Controlo e Grupo Experimental) na situação entre pré-teste e 1º pós-teste ($U(56) = -2.18, p < .05$).

Ao averiguar detalhadamente os resultados obtidos, analisámos a existência de ganhos relativos significativos provocados pelo programa de Educação Emocional, sobre a sub-dimensão de empatia (pertencente à sub-dimensão de consciência emocional) ($U(56) = -2.24, p < .05$). Para o género feminino não se verificaram diferenças significativas ($U(26) = -.95, p = .36$), tendo sido o género masculino a evidenciar a diferença estatisticamente significativa ($t(30) = 2.44, p < .05$).

Observando os descritivos estatísticos de valores relativos à sub-dimensão de consciência emocional constantes da Tabela 1, para o Grupo Experimental, verifica-se que o género masculino partiu, em situação de pré-teste, com um valor de média ($M=2.11$) inferior ao do género feminino ($M=2.36$), mas obteve ganhos relativos superiores a este.

Grupos	Consciência Emocional	N	Média	Desvio Padrão	Valor Mínimo	Valor Máximo
Feminino	Pré-teste	13	2,36	,28	1,80	2,81
	1º pós-teste	13	2,37	,38	1,61	3,11
	Ganhos relativos	13	,01	,12	-,24	,24
Masculino	Pré-teste	15	2,11	,49	1,22	2,82
	1º pós-teste	15	2,30	,53	1,38	3,47
	Ganhos relativos	15	,12	,30	-,31	,76

TABELA 1 – Descritivos estatísticos de valores relativos à dimensão de consciência emocional, em função do género, para o Grupo Experimental

Foi possível concluir, através da análise das sub-dimensões relativas à consciência emocional, que na situação de segundo pós-teste, os ganhos anteriormente adquiridos como efeito do programa de Educação Emocional se perderam, embora não se tivesse anulado totalmente os ganhos relativos entre os dois grupos (Grupo de Controlo e Grupo Experimental).

Considerando que a percepção da competência social seria tanto maior quanto menor fosse a média da dimensão de percepção de não competência social (constituída pelas dimensões de isolamento e de agressividade) e, quanto maior fosse a média da dimensão de percepção de competência social, concluiu-se que os resultados obtidos através dos testes estatísticos ANOVA de medições repetidas, mostraram não existir diferenças significativas

na percepção das competências sociais e pessoais entre as situações de Pré e do 1º Pós-teste (educandos e encarregados de educação) e, entre as situações de Pré e do 2º Pós-teste (educandos), em função de ter ou não participado no programa de Educação Emocional.

Relativamente à sub-dimensão de não competência social, observando os descritivos estatísticos constantes da Tabela 2, concluiu-se que ao contrário do Grupo de Controlo que mostrou uma diminuição dos valores de percepção de não competência social entre o pré-teste ($M=2.16$) e o 1º pós-teste ($M=1.93$), no Grupo Experimental este valor aumentou, entre o pré-teste ($M=1.77$) e o 1º pós-teste ($M=1.86$), o que torna este efeito contrário à hipótese colocada.

Grupos	Não Competência social	N(por género)	Média	Desvio Padrão	Valor Mínimo	Valor Máximo
Controlo	pré-teste	28	2,16	,60	1,35	3,50
	1º pós-teste	28	1,93	,41	1,16	3,10
Experimental	Pré-teste	28	1,77	,48	1,10	2,90
	1º pós-teste	28	1,86	,43	1,20	3,05

TABELA 2- Descritivos estatísticos de valores da dimensão de percepção de não competência social, em função de ter ou não participado no programa de Educação Emocional

O mesmo se verificou nesta sub-dimensão quando percebida pelos respectivos encarregados de educação (11 no Grupo de Controlo e 19 no Grupo Experimental), cujos descritivos estatísticos mostram, no Grupo Experimental, um aumento entre a média em pré-teste ($M=2.12$) e a média em 1º pós-teste ($M=2.19$), enquanto no Grupo de Controlo, a média entre pré-teste ($M=2.13$) e 1º pós-teste ($M=2.12$) diminuiu. Estes efeitos mantiveram-se no 2º pós-teste para as respostas dos educandos.

Grupos	Não Competência Social	N	Média	Desvio Padrão	Valor Mínimo	Valor Máximo
Controlo	pré-teste	11	2,13	,53	1,40	2,75
	1º pós-teste	11	2,14	,59	1,40	3,45
Experimental	Pré-teste	19	2,12	,61	,85	3,05
	1º pós-teste	19	2,19	,63	1,30	3,80

TABELA 3 - Descritivos Estatísticos para os valores da dimensão de percepção de não competência social dos encarregados de educação, em função de ter ou não participado no programa de Educação Emocional

O efeito de ter ou não participado no programa de Educação Emocional sobre a sub-dimensão de competência social não foi estatisticamente significativo ($F(1,54) = .84, p = .36$). Observando os descritivos estatísticos constantes da tabela 4, para o Grupo Experimental, verifica-se na dimensão de percepção de competência social, que o género masculino partiu,

em situação de pré-teste, com um valor de média ($M=3.45$) inferior ao do género feminino ($M=4.02$), mas obteve ganhos relativos superiores a este.

Grupos	Competência Social	N	Média	Desvio Padrão	Valor Mínimo	Valor Máximo
Feminino	Pré-teste	13	4,02	,81	2,70	5,30
	1º pós-teste	13	3,94	,88	2,78	5,30
	Ganhos relativos	13	-,01	,16	-,35	,17
Masculino	Pré-teste	15	3,45	,78	2,20	4,60
	1º pós-teste	15	3,77	,67	2,70	5,00
	Ganhos relativos	15	,12	,24	-,13	,52

TABELA 4 – Descritivos estatísticos de valores relativos à dimensão de percepção de competência social, em função do género, para o grupo experimental

De igual forma, observando os descritivos estatísticos da tabela 5 correspondentes às respostas dadas pelos encarregados de educação, para o Grupo Experimental, verificou-se que o género feminino partiu, em situação de pré-teste, com um valor de média ($M=2.23$) superior ao do género masculino ($M=1.96$), obtendo ganhos relativos inferiores a este. Também neste caso, o efeito de ter ou não participado no programa de Educação Emocional não foi estatisticamente significativo, ($F(1,28) = 1.40$, $p = .25$).

Grupos	Não competência social	N	Média	Desvio Padrão	Valor Mínimo	Valor Máximo
Feminino	Pré-teste	11	2,23	,54	1,45	2,95
	1º pós-teste	11	2,31	,70	1,42	3,80
	Ganhos relativos	11	,03	,14	-,17	,29
Masculino	Pré-teste	8	1,96	,71	,85	3,05
	1º pós-teste	8	2,03	,51	1,30	2,80
	Ganhos relativos	8	,13	,45	-,16	1,20

TABELA 5 – Descritivos estatísticos de valores relativos à percepção de não competência social em encarregados de educação, em função do género, para o Grupo Experimental

Na situação de 2º pós-teste para esta sub-dimensão e, para as respostas dadas pelos educandos, apesar do efeito de ter ou não participado no programa de Educação Emocional não ter sido estatisticamente significativo, ($F(1,28) = 1.40$, $p = .25$), mantiveram-se os ganhos relativos do 1º pós-teste, como se poderá observar na Tabela 6.

Grupos	Competência social	N(por género)	Média	Desvio Padrão	Valor Mínimo	Valor Máximo
Controlo	pré-teste	28	3,97	1,21	1,70	5,67
	1º pós-teste	28	3,99	,86	1,80	5,40
	2º pós-teste	28	3,91	1,05	1	5,60

Experimental	Pré-teste	28	3,72	,83	2,20	5,30
	1º Pós-teste	28	3,85	,77	2,70	5,30
	2º pós-teste	28	3,83	,90	2,43	5,80

TABELA 6 – Descritivos estatísticos de valores da dimensão de percepção de competência social, em função de ter ou não participado no programa de Educação Emocional

Sendo objectivo deste estudo experimental, verificar se a Educação Emocional ao promover a relação entre a compreensão global das emoções aumentando a consciência emocional, poderia facilitar o desenvolvimento de competências pessoais e sociais, analisámos a relação existente entre a consciência emocional e a percepção das competências sociais.

Para o efeito, fizemos a análise das correlações entre as sub-dimensões relativas ao Questionário de Consciência Emocional, obtidas através das medições efectuadas nas situações de pré-teste, 1º pós-teste e 2º pós-teste, para ambas as amostras (Grupo Experimental e Grupo de Controlo) e, as sub-dimensões relativas à Escala de Avaliação do Comportamento e Competência Social, obtidas de igual forma. Observou-se em situação de pré-teste uma correlação positiva moderada ($r=.51$, $p < .01$) entre a dimensão de percepção da competência social e a dimensão de consciência emocional que se manteve estável no Grupo Experimental, na situação de 1º pós-teste e, na situação de 2º pós-teste ($r=.49$, $p < .01$).

Discussão

Foi objectivo do presente estudo verificar se a frequência de um programa de promoção da compreensão global das emoções, poderia desenvolver a consciência emocional, a partir das respostas dadas a um Questionário de Consciência Emocional por um grupo de 56 pré-adolescentes de idades compreendidas entre os 11 e os 14 anos, de ambos os géneros, em que 28 foram sujeitos ao programa constituindo o Grupo Experimental e os restantes 28 apenas responderam ao questionário, constituindo o Grupo de Controlo.

Verificámos que, ao contrário do estudo experimental efectuado por Pons, Harris e Doudin (2002), cujas conclusões apontaram para um aumento significativo na compreensão das emoções ao aplicar um programa de Educação Emocional sobre um Grupo Experimental seleccionado a partir de uma amostra de pré-adolescentes, não foram encontrados efeitos estatisticamente significativos resultantes da aplicação do programa de Educação Emocional desenvolvido no nosso trabalho, sobre a consciência emocional.

Apesar das conclusões atrás referidas, os resultados indicaram diferenças significativas de ganhos relativos entre as duas amostras (Grupo de Controlo e Grupo

Experimental) para a dimensão de consciência emocional, na situação entre pré-teste e 1º pós-teste, embora não se tivesse verificado o mesmo para a dimensão de não consciência emocional. Verificámos que nesta última situação, existiram diferenças significativas de ganhos relativos entre as duas amostras (Grupo de Controlo e Grupo Experimental) e, que estes ganhos resultaram da sub-dimensão empatia, em que os ganhos relativos para o género masculino foram estatisticamente significativos, partindo de uma situação inicial de pré-teste com um valor menos elevado do que no género feminino.

Entre géneros, observámos que, para a sub-dimensão de consciência emocional, o género masculino, partiu em situação de pré-teste com um valor médio menos elevado, mas que foi neste género que se verificou maior ganho relativo.

Podemos concluir, através da análise das sub-dimensões relativas à consciência emocional, que na situação de segundo pós-teste, os ganhos anteriormente adquiridos como efeito do programa de Educação Emocional se perderam, embora não se tivesse anulado totalmente os ganhos relativos entre os dois grupos (Grupo de Controlo e Grupo Experimental).

Poderemos pensar que, passado um mês sobre a intervenção, mantendo-se igual a utilização da linguagem nos contextos em que interagem os pré-adolescentes (escola e família), se perdem as práticas das competências metacognitivas pontualmente adquiridas. Develay (cit. por Grangeat, 1999) define metacognição referindo que esta surge cada vez que existe um recuo em relação à acção para a analisar. Por sua vez, Grangeat (1999), afirma que a linguagem é o instrumento privilegiado da transferência das competências metacognitivas: «A linguagem [...] não é um instrumento vulgar, mas um instrumento que entra na própria constituição do pensamento e das relações sociais[...] Há um certo número de propriedades que lhe permitem desempenhar um papel essencial no desenvolvimento da consciência [...]Este instrumento mune-a (a criança) de um sistema que lhe permite distanciar-se dos seus actos quer estes sejam linguísticos ou não...» (Bruner, 1987; cit. por Grangeat, 1999, p. 34). Poder-se-á reflectir que o vocabulário sobre as emoções, utilizado pelo programa de Educação Emocional, tem um papel essencial no desenvolvimento da consciência emocional e que, ao deixar de ser usado, se perdem os ganhos previamente adquiridos.

Em síntese, no que se refere à primeira hipótese colocada, relativamente à variável dependente de consciência emocional poderemos levantar as seguintes hipóteses: 1) que o instrumento, Questionário de Consciência Emocional, adaptado a partir de uma concepção para adultos, contenha itens inadequados para esta faixa etária, sobretudo para a dimensão de

não consciência emocional; 2) que a amostra seleccionada a partir de uma população com origem sócio-económica média não obtenha tantos ganhos com o efeito de um programa de Educação Emocional, como os que teria uma amostra seleccionada a partir de uma população pertencente a um contexto identificado como sujeito a factores de risco; 3) que os pré-adolescentes, sobretudo, para as questões que lhes foram colocadas para a dimensão de não consciência emocional, se tenham questionado mais acerca daquilo que seria desejável responder, imediatamente após a intervenção; 4) que a perda da utilização de uma “linguagem emocional” possa diminuir o papel da linguagem no desenvolvimento da consciência emocional; 5) que a perda da relação entre metacognição e a compreensão das emoções, ou seja, a ausência de prática regular de tomada de consciência e de comunicação acerca de estados emocionais, possa provocar uma diminuição dos ganhos adquiridos através do efeito do programa de Educação Emocional.

Como segundo objectivo, pretendemos verificar se a compreensão das emoções estaria relacionada com a percepção das competências pessoais e sociais, tendo levantado a hipótese de que se os mesmos pré-adolescentes fossem sujeitos ao programa de Educação Emocional, então a percepção das suas competências sociais e pessoais aumentaria, analisando-a através das respostas dadas à Escala de Competência Social e de Avaliação do Comportamento

Constatámos também que, ao contrário da afirmação de Harris e Saarni (1989), segundo os quais, a promoção da compreensão global das emoções teria certamente influência positiva para o desenvolvimento das competências sociais, não foram encontrados efeitos estatisticamente significativos resultantes da aplicação do programa de Educação Emocional desenvolvido no nosso trabalho, sobre a percepção de competências pessoais e sociais. Estas conclusões estão de acordo, porém, com os autores Pons, Harris e Doudin (2002) que afirmam não conhecer estudos com uma clara evidência empírica para a relação entre o aumento da compreensão das emoções e qualquer outra conclusão sobre a melhoria das relações interpessoais entre os pré-adolescentes com pares e adultos.

Na dimensão de não competência social, tanto na percepção dos educandos como na percepção dos respectivos encarregados de educação, o efeito do programa de Educação Emocional, caso tivesse existido, teria sucedido no sentido oposto à hipótese colocada, ao contrário do Grupo de Controlo, cujos valores de média diminuíram entre a situação de pré-teste e a de 1º pós-teste e, entre o valor do 1º pós-teste e o do 2º pós-teste. De facto, os valores entre o grupo experimental e grupo de controlo tenderam a aproximar-se cada vez

mais entre si, tanto para os educandos, como para os encarregados de educação. Poderá significar que a aproximação das médias ao valor 2 (média obtida em segundo pós-teste) possa representar uma melhoria de “competência social”, tendo em conta que a escala de medida varia entre 1 a 6, (1- nunca ocorre; 2,3 - algumas vezes; 4,5 – com frequência; 6 – sempre).

Na dimensão de competência social, tanto na percepção dos educandos como na percepção dos respectivos encarregados de educação, o efeito do programa de Educação Emocional, caso tivesse existido, teria sucedido no sentido da hipótese colocada. No Grupo de Controlo, a variação dos valores seguiu a mesma tendência.

Tal como para a dimensão de consciência emocional, observámos entre géneros, que para a dimensão de competência social, o género masculino, partiu de uma situação inicial de menor valor, tendo tido também o maior ganho relativo.

Ao contrário da dimensão de consciência emocional que, no segundo pós-teste, no grupo sujeito aos efeitos do programa de Educação Emocional, perdeu todos os ganhos previamente adquiridos, na dimensão de competência social, para o mesmo grupo e para a mesma situação, mantiveram-se os ganhos previamente adquiridos. Poderá significar que, mesmo tendo perdido alguma prática regular de tomada de consciência sobre as suas próprias emoções e acções, a manifestação de novos comportamentos tivesse sido suficientemente interiorizada, para que se tornasse automática.

Em suma, poderemos levantar as seguintes hipóteses: 1) que a de Escala de Avaliação do Comportamento e Competência Social, adaptada a partir de uma concepção para crianças entre os 3 e os 6 anos de idade, contenha itens inadequados para esta faixa etária, sobretudo para a dimensão de não competência social; 2) que o aumento de valores verificados como eventual efeito do programa de Educação Emocional, para a dimensão de não competência social, possa significar uma maior aproximação ao significado do conceito de “competência social”, considerando que a amostra seleccionada para o grupo experimental correspondeu à melhor turma do 7º ano e, que a amostra seleccionada para o grupo de controlo foi feita a partir de duas outras turmas sem características particulares de comportamento; 3) que a amostra seleccionada a partir de uma população com origem sócio-económica média não obtenha tantos ganhos com o efeito de um programa de Educação Emocional, como os que teria uma amostra seleccionada a partir de uma população pertencente a um contexto identificado como sujeito a factores de risco; 4) que os pré-adolescentes do grupo

experimental se tenham questionado mais acerca daquilo que seria desejável responder, imediatamente após a intervenção com o programa de Educação Emocional.

Para além das questões ligadas ao estudo experimental, coloca-se também a hipótese do programa de Educação Emocional ter sido curto e haver necessidade de melhor alguns aspectos.

Na nossa perspectiva, apesar dos resultados não terem sido conclusivos relativamente às hipóteses colocadas neste estudo, a sua discussão leva-nos a considerar pertinente continuar a investigar a hipótese de que a Educação Emocional, nos moldes em que foi aplicado neste estudo, terá um efeito positivo significativo na consciência emocional e nas competências pessoais e sociais.

Em futuras investigações pensamos ser útil, primeiro, a adaptação de ambos os instrumentos e, verificação rigorosa das suas propriedades psicométricas, para esta faixa etária. Em segundo lugar, uma definição mais rigorosa do significado de “consciência emocional” e de “competência social” em termos de operacionalização nos respectivos instrumentos de medida. Terceiro, empreender investigações paralelas, efectuadas simultaneamente em amostra seleccionadas a partir do tipo de população utilizada no presente estudo e, amostras seleccionadas a partir de contextos identificados como sujeitos a factores de risco. Quarto, considerar a hipótese de que uma intervenção pontual através de um programa de Educação Emocional sobre pré-adolescentes não seja suficiente para promover uma consciência emocional e, como tal, que a prevenção tenha que ter em conta modelos mais sistémicos, que modelem a linguagem utilizada nos contextos da família e da escola.

Por fim, consideramos que o nosso trabalho permitiu levantar questões e equacionar problemas, ampliar e explorar informação que poderá vir a contribuir para a prevenção de comportamentos de risco, em populações de pré-adolescentes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Damásio, A. (2000). *O Sentimento de si*. Mem-Martins: Publicações Europa-América
- Goleman, D. (1997). *Inteligência emocional*. Lisboa: Temas e Debates
- Grangeat, M. (1999). *A metacognição, um apoio ao trabalho dos alunos*. Porto: Porto Editora.

Harris, P.L., & Saarni, C. (1989). Children understanding of emotion: An introduction. In C. Saarni, & P. L. Harris (Eds.), *Children's understanding of emotion* (pp. 3-22). New York: Cambridge University Press

LaFreniere, P., & Dumas, J. E. (1996). Social competence and behavior evaluation in children ages 3 to 6 years: The short form (SCBE-30). *Psychological Assessment*, 8(4), 369-377.

Matos, M. G. (1998). *Comunicação e gestão de conflitos na Escola*. Cruz-Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana

Plutchik, R. (1987). Evolutionary bases of empathy. In N. Eisenberg & J. Strayer (Eds), *Empathy and its Development* (pp. 38-45). New York: Cambridge University Press

Pons, F., Harris, P.L., & Doudin, P.-A. (2002). Teaching emotion understanding. *European Journal of Psychology of Education*, 17(3), 293-304.

Silva, R. V., Veríssimo, M., & Santos, A. J. (2004). Adaptação psicossocial da criança ao pré-escolar. *Análise Psicológica*, 1 (XXII), 109-118.

Sroufe, L. A. (1995). *Emotional development: The organization of emotional life in the early years*. New York: Cambridge University Press

Staub, E. (1987). Commentary on part I. In N. Eisenberg & J. Strayer (Eds), *Empathy and its Development* (pp. 103-115). New York:

Steiner, C., & Perry, P. (2000). *Educação emocional – Literacia emocional ou a arte de ler emoções*. Cascais: Editora Pergaminho, Lda.

Thompson, R. A. (1987). Empathy and emotional understanding: The early development of empathy. In N. Eisenberg & J. Strayer (Eds), *Empathy and its Development* (pp. 119-143). New York: Cambridge University Press