

DESENVOLVER HABILIDADES EMOCIONAIS NAS CRIANÇAS NORMAIS E COM DEFICIÊNCIA MENTAL DO 1.º CICLO ENSINO BÁSICO EM PORTUGAL

THE DEVELOPMENT OF EMOTIONAL SKILLS IN 'NORMAL' CHILDREN AND THOSE WITH MENTAL DISABILITIES OF FIRST CYCLE OF BASIC EDUCATION IN PORTUGAL

Ernesto Candeias Martins¹

Instituto Politécnico de Castelo Branco - Portugal

RESUMO

Desenvolver competências cognitivas e emocionais favorece a aprendizagem. Esta investigação, de natureza qualitativa (estudo de caso), traz uma abordagem sobre o desenvolvimento de habilidades emocionais e sociais em crianças escolares do 1.º CEB numa escola de C. Branco. A amostra subdivide-se em crianças normais (n1=10) e com deficiência mental ligeira (n2=10), com idades entre nove e onze anos, a quem aplicamos os seguintes instrumentos de intervenção: '*Caixa das emoções*' com sessões de atividades; prova '*Era uma vez...*', de Teresa Fagulha, um conto selecionado com ficha avaliativa. O estudo, realizado em 2014, demonstrou que as crianças de n2, em geral, expressam emoções do mesmo modo que o fazem as de n1, mas com dificuldades nos sentimentos de medo e de vergonha. Na manifestação das emoções, não há diferenças significativas entre as subamostras, embora as crianças (n2) refiram mais a fantasia, e menos, o realismo, quando comparadas com n1. No aspecto de autorregulação, as crianças de n2 apresentam riso convulsivo e desvio do olhar.

Palavras-chave: Habilidades sociais. Inteligência emocional. Deficiência mental. Educação especial. Ensino básico.

1 QUESTÕES PRÉVIAS

As emoções são uma parte essencial da vida humana. Experimentamo-las continuamente, mas, ainda assim, são poucas as ocasiões em que refletimos sobre elas, sobre como influenciam o nosso pensamento e o comportamento, qual a diferença entre emoções e sentimentos etc. Sabemos que a emoção é o que nos move e 'empurra' a viver, a querer estar vivos em interação com o mundo e conosco próprios (SERRA, 2005, p. 34-42). Permite-nos planear e decidir em qualquer circunstância da nossa vida,

¹ É doutor e mestre em Ciências da Educação, respectivamente pela Univ. Illes Balears (Palma de Mallorca –Espanha) e na Universidade Católica Portuguesa, licenciado em Filosofia pela Universidade Católica Portuguesa e em Pedagogia/Ciências da Educação pela Universidade Pontifícia de Salamanca / Universidade de Lisboa – FPCE, docente no Instituto Politécnico de Castelo Branco/Escola Superior de Educação do Dept. UTC-CSH. E-mail: ernesto@ipcb.pt

com uma linguagem própria, através da qual se facilita ou se impede a transmissão de conhecimentos (BUENO, 2003, p. 281-284).

A diversidade e a complexidade das emoções constituem um fenômeno multifacetado, que se situa num espaço de intersecção entre a mente e o corpo e que nos afetam física e mentalmente (EXTREMADURA & FERNÁNDEZ BERROCAL, 2009, 18-29). As emoções são reações comportamentais e subjetivas, produzidas por uma informação proveniente do mundo externo ou interno (memória) do indivíduo, e acompanhada de fenômenos neurovegetativos, em que o sistema límbico é uma parte importante do cérebro, que está relacionado à elaboração de comportamentos emocionais. Essa reação comportamental faz referência às respostas executadas pelo organismo perante situações que representam perigo ou, por outro lado, estímulos prazerosos. Aquelas reações ocorrem sempre em um acontecimento, um evento externo ou na conjugação de estímulos internos e externos, já que *“a reação emocional é um mecanismo posto em marcha de modo automático, já que tem como finalidade realizar-se no menor tempo possível”* (BISQUERRA, 2012, p.15).

O ser humano, graças ao córtex cerebral, que alberga os mecanismos da consciência, reconhece suas reações emocionais quando elas afloram do consciente (DAMÁSIO, 2000, p. 78-85). Essa sensação consciente de determinada reação emocional são os sentimentos. De facto, as emoções são fulcrais no processo de racionalização e de tomada de decisões.

Este estudo faz parte do Projeto *‘Inteligência emocional em crianças do 1.º Ciclo da Educação Básica na região de Castelo Branco’*, entre Instituto Politécnico de Castelo Branco (IPCB) e a Universidade de Extremadura/Facultad de Educación (Badajoz, Espanha) e aborda o tema ‘emoções’, do desenvolvimento da inteligência emocional em crianças com deficiência mental (DM), numa perspetiva comparada com crianças escolares ditas ‘normais’, em um Agrupamento de Escolas (AEAP) de Castelo Branco (Portugal) no contexto urbano. Trata-se de um estudo de caso (descritivo, interpretativo), que pretende verificar como as crianças com deficiência mental, ao frequentar uma aula regular daquela escola, identificam, regulam e gerem suas emoções no contexto escolar (aprendizagem), comparando-as com crianças ditas normais.

Os objetivos de fundamentar o problema são os seguintes: desenvolver a autoestima pessoal e profissional dos professores nos contextos de ensino-aprendizagem

(inteligência emocional); melhorar a relação pedagógica e o clima da turma/sala de aula regular; promover a automotivação em suas funções educativas; favorecer a aplicação de técnicas e recursos que permitam a aplicação duma ‘educação das emoções’ (habilidades sociais); conhecer e identificar os tipos de emoções (alunos ‘normais’ e com deficiência); desenvolver nos alunos (turma) o autoconhecimento e o controle das emoções, reajustando-as à sua personalidade; adquirir habilidades emocionais nos alunos, para melhorar as competências em contextos de aprendizagem; promover, através da ‘inteligência emocional’, um clima/ambiente positivo de turma/sala de aula regular.

A investigação de teor qualitativo, em modalidade exploratória e descritiva, teve uma amostra total de 20 crianças escolares do 1.º ciclo da Educação Básica (aula regular), com idades entre nove e onze anos, a qual foi subdividida assim: n1=10 crianças ditas ‘normais’; n2= 10 crianças com deficiência mental ligeira. Utilizamos três instrumentos, devidamente validados: a ‘*Caixa das Emoções*’, do *Centre for Experimental Education* (Belgium) (DEPOND, KOG, MOON, 2004); a prova ‘*Era uma vez....*’ De Teresa Fagulha (1994), e um conto com fichas de autoavaliação.

Os resultados demonstraram que as crianças com deficiência mental ligeira identificam, em geral, as emoções básicas do mesmo modo que o fazem as ditas ‘normais’, mas têm algumas dificuldades nas emoções ‘medo’ e ‘vergonha’. Detetamos que não há diferenças significativas entre as subamostras/grupos, embora o grupo n2 refira mais a fantasia e menos a realidade, quando comparadas com as crianças ‘normais’ (n1). No aspeto da autorregulação, as crianças riem convulsivamente e desviam o olhar.

2 ESTADO DA ARTE: ENQUADRAMENTO DE ENFOQUES E ESTUDOS

As emoções constituem um fenómeno multifacetado situado no espaço de interseção entre a mente e o corpo, e sua diversidade e complexidade são a razão de tanta multiplicidade de enfoques e divergências conceptuais. W. James, citado por A. Damásio (2000, p. 144-145), reduziu a emoção a um processo que envolve o corpo e atribui pouca importância ao processo de avaliação mental da situação que desencadeia a emoção. Postulou a existência de um mecanismo básico, em que alguns estímulos do meio ambiente excitavam, devido a um mecanismo inflexível e pré-determinado, um

padrão específico de reação do corpo. Foi nesse sentido em que Damásio (2003, p. 24-36) criou a expressão ‘*modelo-do-corpo-no-cérebro*’, ao referir que o organismo constitui a unidade do nosso corpo, e o cérebro tem dentro dele uma espécie de modelo desse mesmo organismo. Os sistemas emocionais têm um papel fundamental no funcionamento do organismo humano. O próprio desenvolvimento cerebral é influenciado e, ao mesmo tempo, influencia o desenvolvimento emocional (SALOVEY & MAYER, 1997). As emoções funcionam como uma espécie de ‘organizador central’, e os circuitos cerebrais das emoções evidenciam a plasticidade e a capacidade reactiva e proactiva de transformação do cérebro (QUINTAL, 2001, p. 72-85).

Analisemos algumas teorias e perspectivas conceptuais relacionadas às emoções e, especialmente, à inteligência emocional (habilidades emocionais).

2.1 As emoções: perspectivas e enfoques teóricos

Há numerosas definições conceptuais do termo emoções, fruto das investigações que se têm realizado nos últimos anos. No final do século passado, apareceu o termo ‘inteligência emocional’, que provocou uma aceleração de estudos sobre as ‘emoções’ humanas. Considera-se a emoção como um estado complexo do organismo, caracterizado por uma excitação ou perturbação que determina uma pré-disposição ou ação (BISQUERRA, 2009, p. 11-19). De facto, as emoções relacionam-se com os estados de ânimo e com os sentimentos, mas são conceitos diferentes, apesar de se inter-relacionarem entre si (CARPENA, 2003). Elas dividem-se em função: especificidade (classificação em famílias específicas, grupo ou árvore das emoções); intensidade, que é a força com que sentimos as emoções (experiência, vivência); e temporalidade, que se refere à duração das emoções, que podem ser agudas (duração breve) ou prolongadas (maior tempo de duração). Já outros autores classificam as emoções em positivas (afeto, amor, alegria, felicidade...), negativas (ira, medo, tristeza, ciúmes...) e ambíguas, segundo a avaliação favorável ou desfavorável em relação a determinados objectivos, outros investigadores agrupam as emoções em função das sensações e dos sentimentos que as provocam, e em primárias (básicas, elementares, como o medo) e secundárias (derivadas ou complexas, como o ciúme) (IZAR & ACKERMAN, 2004, p. 261).

Damásio (2000) distingue três categorias de emoção: as emoções de fundo, que correspondem a respostas reguladoras do organismo e contribuem para o bem-estar ou

mal-estar geral; as emoções primárias/básicas, que são geradas por circuitos neurais e químicos distintos, mas universais (medo, zanga, nojo, tristeza, surpresa, felicidade etc.), e as emoções sociais, que integram componentes das emoções de fundo e das primárias e são biologicamente determinadas e socialmente aprendidas (compaixão, ciúme, inveja, gratidão, simpatia, admiração etc.). Por outro lado, J. Panksepp (2004, p. 139-143) considera que a teoria dos programas afetivos centrais apoia-se na evolução do sistema cerebral, com função afetiva, com emoções básicas que compõem o patrimônio evolutivo e geram processos neurais específicos (FRANCO, 2003, p. 92-107). Por isso, distingue os processos afetivos a partir de três categorias: atos reflexos (respostas emotivas, que acompanham a duração de tempo das situações indutoras; as emoções básicas (medo, raiva, tristeza, alegria etc.); e os sentimentos mais relevantes, em que se integram as emoções sociais (vergonha, culpa, inveja, desprezo, empatia, simpatia, ciúme, desprezo etc.). De fato, nas emoções básicas, existem sete sistemas básicos, originados nas regiões subcorticais e que são responsáveis pelas respostas comportamentais, fisiológicas, afetivas e cognitivas dos problemas de adaptação.

Na verdade, a emoção é uma construção psicológica, na qual intervêm as componentes cognitivas, a atividade fisiológica, a expressivo-motriz, a motivacional e a subjectiva. Esse é um estado complexo de sentimentos, que exige experiência consciente, respostas internas e explícitas e energia para motivar o organismo para a ação. Trata-se de um dispositivo ‘pancultural’, que associa os movimentos musculares faciais a cada emoção básica e às expressões faciais distintivas universais determinadas filogeneticamente e a existência de diversos sinais na expressão emocional (ABE & IZARD, 1999, p. 567-569).

Como exemplo e porque implicam nossa parte empírica, caracterizemos algumas emoções básicas, em que as crianças escolares ditas ‘normais’ e as com DM foram alvo de aplicação de instrumentos:

Alegria - Essa emoção envolve uma sensação de confiança e de consentimento e, geralmente, inclui uma sensação de poder e de ser amado (IZARD, 1991, p. 23-55). Existem vários movimentos faciais que expressam e reconhecem a alegria, desde a contração das têmporas, até a dilatação dos olhos, ou semiencerramento, contração das pálpebras inferiores, elevação das sobrancelhas, elevação sutil da pele da testa e franzimento.

Tristeza - No âmbito da teoria das emoções diferenciais de Izard (1991), a tristeza é menos tensa do que outras emoções negativas. Experimentalmente, manifesta-se por meio do desânimo, do desencorajamento, da solidão, do isolamento, da resignação, da melancolia, do desalento etc. Suas causas provêm das circunstâncias quotidianas do sentimento da vida. Nessa análise psicológica, consideramos as emoções como respostas adaptativas, capacitadas e motivadoras. A tristeza concentra a atenção na 'self' e é um indicador de necessidade de ajuda ou interajuda (BISQUERRA, 2012, p. 36-71; IZARD & ACKERMAN, 2004, p. 257-258).

Medo - Trata-se de uma emoção negativa, como a ansiedade, que poderá perturbar o sujeito, pois se associa à apreensão, ao nervosismo, à preocupação, ao susto, à inquietação, ao pavor e ao terror. Trata-se de um estado interno, unido ao 'perigo', e que pode ser breve ou longo (STRONGMAN, 2004, p. 73-92). Os medos nas crianças mais novas têm a sua origem na intensa vida fantasiosa (imaginário) e na tendência a confundir aparência com realidade, por isso se assustam muito. Contudo, o medo serve como defesa para indivíduo, pois o obriga a reagir, ajudando-o a enfrentar os perigos ou situações mais dolorosas ou menos boas (MORENO y PALENCIA, 2001, p. 9-23).

Raiva - Essa emoção negativa é uma parte integrante da agressão, da hostilidade e da violência. Contudo, nem sempre a raiva é negativa. Izard (1991) situa-a na aversão e no desprezo e afirma que essas três emoções interagem na nossa experiência humana. Na perspectiva evolutiva, a raiva tem a função de proporcionar energias para a defesa (proteção). Essa defesa e a sensação do poder físico produzem agressão (verbal e física). Isso significa que pode ser uma emoção conflituosa que, biologicamente, relaciona-se aos sistemas agressivos, à convivência social, ao simbolismo e à consciência de si próprio, mas corrige um erro percebido e, social e culturalmente, melhora os padrões de comportamento (SALMURRI, 2004, 8-13).

Vergonha - Essa emoção se diferencia da culpa, mas ambas são relacionadas à consciência do 'self', por' m esta última tem a função adaptativa de nos sensibilizar para as opiniões dos outros e permitir o desenvolvimento de aptidões do comportamento social. De facto, a vergonha é uma emoção moral, negativa e intensa, que inibe o comportamento social indesejado e motiva comportamentos evidentes, como a raiva defensiva e retaliativa e sintomas psicológicos (PANKSEPP, 2004, p. 138-144). Na vergonha, o comportamento é visto como reflexo do 'self', acompanhado de uma

mudança fisiológica (enrubescimento, aumento do ritmo cardíaco, sensação de isolamento), isto é, um mecanismo de defesa social relacionado a comportamentos competitivos, em que o indivíduo sente a necessidade de provar para si mesmo que é aceito pelos outros (sistema focado no ‘*self*’).

Culpa: É uma emoção moral, negativa e intensa, inibidora de comportamento social indesejado, mas vista como adaptativa, que beneficia os indivíduos e suas várias relações, e cujo foco é no ‘comportamento’. É, no fundo, uma experiência menos dolorosa do que a vergonha, uma vez que não afeta o ‘*self*’. A pessoa sente tensão, remorso ou arrependimento, o que motiva ações corretivas, por exemplo, de pedir desculpas (FRANCO, 2003). Ao experimentar a culpa, o indivíduo foca no comportamento e livra-se do processo egocêntrico da vergonha (BONHERT, CRNIC, LIM, 2003, p. 81).

Na verdade, as emoções oferecem um leque de enfoques e perspectivas importantes para a educação. Por isso, é fundamental perceber suas funções e, simultaneamente, diferenciá-las dos sentimentos. Porém, falar de emoções implica falar em seu desenvolvimento emocional. Por conseguinte, segundo Izard (1991), há cinco pressupostos teóricos que sintetizam a abordagem das emoções: os sistemas da emoção são motivacionais; cada emoção discreta organiza a percepção, a cognição e o comportamento de adaptação, o ‘*coping*’ e a criatividade; as relações entre a emoção e o comportamento realizam-se logo nas primeiras etapas e mantêm-se estáveis, mesmo que se desenvolvam um conjunto de respostas específicas; o desenvolvimento emocional contribui para o desenvolvimento da personalidade; e os traços e as dimensões particulares da personalidade enraízam-se nas diferenças individuais, nos limiares da ativação emocional e na experiência de certas emoções pelo sujeito. Por isso, existem emoções isoladas e básicas e é necessário saber suas funções motivadoras.

Por conseguinte, os objetivos da educação emocional passam pelo desenvolvimento das competências emocionais e devem ser trabalhados de forma sequencial, através de conteúdos adaptados ao nível educativo dos alunos aos quais é dirigido o programa, cuja aplicação é benéfica para todo o grupo e favorece os processos de reflexão sobre as próprias emoções e as emoções dos outros (BISQUERRA, 2012, p. 82-98). O desenvolvimento das competências emocionais favorece a aprendizagem escolar. A motivação está intrinsecamente relacionada ao

controle das emoções e é primordial para a aquisição de conhecimentos, de destrezas e de habilidades. Além disso, a educação emocional justifica-se pela **finalidade da educação** – a de desenvolver a personalidade integral do aluno, que envolve o desenvolvimento cognitivo e o emocional; pelo **processo educativo** – que é caracterizado pela relação interpessoal repleta de fenômenos emocionais e exige uma atenção especial para a influência que as emoções exercem sobre a aprendizagem; pelo **autoconhecimento** – um dos aspectos mais importantes do processo educativo emocional; pela **luta contra o insucesso escolar** – que exige uma abordagem preventiva nos aspectos da educação emocional e auxilia os alunos a enfrentarem a aprendizagem com outras “ferramentas”, como a motivação e a autoestima; pelas **relações sociais** – que são muitas vezes afetadas por uma expressão inadequada das emoções ou uma falsa interpretação de sinais não verbais de outrem; e pela **saúde emocional** – justificada por investigações recentes que apontam uma relação estreita entre as emoções e a saúde (PANKSEPP, 2004, p. 143-150; SALMURRI, 2004, p. 27-39).

A educação emocional deve erguer-se como um processo educativo, contínuo e permanente, porque deve ser praticada ao longo de toda a escolaridade, desde o Jardim de Infância até à aquisição das competências básicas no ensino secundário. Ainda assim, não só deve estar presente no currículo, como também ser um aspecto duradouro, ao longo de toda a vida, e no mundo laboral, na família etc. A aprendizagem social e emocional deve ser ensinada como uma matéria curricular em que se implementem programas na aula, elaborados especificamente para um grupo de alunos com a finalidade de desenvolver habilidades sociais e emocionais (BONERT, CRNIC & LIM, 2003, p. 83-87). Na atualidade, trabalha-se de forma transversal, sobretudo no ensino básico, no entanto, isso não é suficiente para que o desenvolvimento seja adequado, razão por que é necessário adotar uma metodologia idêntica à que apresentam outras áreas curriculares, com um tempo próprio, a participação da família e a interação da escola com a comunidade.

2.2 Desenvolvimento da inteligência emocional (modelos)

A educação emocional tem o objetivo de dotar os alunos de recursos e estratégias comportamentais, cognitivas, emocionais e de interação social, com os quais

eles possam controlar bem mais a pressão interna e externa e evitar que ela se traduza em stress/ansiedade, prevenir danos e melhorar a saúde psicológica. Quando falamos em ensinar e praticar a educação emocional, devemos encará-la como uma referência para elevar a autoestima, obter autocontrole, tanto do comportamento quanto das emoções, cultivar o pensamento positivo e erguer relações interpessoais adequadas. Isso significa alcançar, basicamente, uma função preventiva e melhorativa dos estados emocionais por meio de aprendizagem, treino e prática, para minimizar as emoções negativas e estimular as positivas (GOLEMAN, 1997).

Foi Thorndike que introduziu o conceito de inteligência social como a habilidade de compreender e orientar o ser humano e de atuar nas relações humanas. Mais tarde, Thurstone e Guilford investigaram aspectos da inteligência com repercussão na teoria das inteligências múltiplas de Gardner (sete inteligências), de tal modo que a inteligência passou a ser considerada a capacidade de resolver problemas ou elaborar produtos valiosos no âmbito da diversidade das culturas (BISQUERRA, 2009, p. 14-26). Mais tarde, surgiu o conceito de inteligência emocional, um construto que J. Mayer, P. Salovey e Caruso (1997) propuseram como um tipo de inteligência social que inclui a habilidade de supervisionar e entender as próprias emoções do sujeito e as dos outros, servindo de guia para os pensamentos e os comportamentos. Gardner (1995) considerou-a no âmbito intra e interpessoal, mas Goleman (1997) foi quem o divulgou integrando-lhe um conjunto de competências: autoconsciência emocional; autogestão emocional; consciência emocional; gestão das relações ou habilidades sociais (aptidões) (STRONGMAN, 2004, p. 65-78).

Existe uma grande controvérsia entre os vários modelos de inteligência emocional, já que alguns deles se apoiam no processamento da informação emocional centralizando-se nas habilidades emocionais básicas que levam o sujeito a utilizar a informação proporcionada pelas emoções para melhorar o processamento cognitivo (MAYER, SALOVEY & CARUSO, 1997). Outros autores se baseiam nas características de personalidade (GOLEMAN, BAR-ON), designados por Mayer, Salovey e Caruso (1997) como modelos mistos.

Extremera & Fernández Berrocal (2009) defendem outro, distinto do Modelo de Habilidade de Salovey & Mayer (1997), no qual a inteligência emocional se conceptualiza em quatro habilidades básicas (habilidade para perceber, valorizar e

expressar; para aceder/gerar sentimentos facilitadores do pensamento; para compreender as emoções e conhecimento emocional; habilidade para regular as emoções).

A visão dos modelos mistos é mais genérica e difusa, porquanto se centralizam nas características de comportamento em variáveis de personalidade e ajustamento emocional (empatia, assertividade, impulsividade etc.). As competências socioemocionais englobam quatro domínios claros: consciência de si próprio (valorização); autogestão/autocontrole (adaptação); consciência social (empatia) e gestão das relações (liderança, influência, gerenciamento de conflitos e estabelecimento de vínculos).

Há muitos autores, como Izard (1991), por exemplo, que reforçam os contributos indispensáveis do desenvolvimento neurológico para o desenvolvimento emocional e das competências e afirmam que existem emoções pré-programadas, independentes das cognições, principalmente, as interligações entre o sistema emocional e outros sistemas desenvolvimentais, como o cognitivo. Nesse sentido, alguns modelos de desenvolvimento emocional falam de desenvolvimento da competência emocional, que é uma capacidade de saber usar as emoções para uma vantagem plena: ter conseguido o que tínhamos proposto fazer (BISQUERRA, 2012, p. 94-138).

A identificação das emoções, em crianças com idades entre seis e onze anos, muda em relação a etapas anteriores, já que essa fase é um período crucial para o desenvolvimento do autoconceito e da percepção de competência social, muito alimentada na comparação com os outros (ABE & IZARD, 1999). A emergência das emoções sociais facilita esse processo de comparação social, e as experiências afetivas contribuem para a criação de uma imagem de si mesmo. Esse dado foi observado em nosso estudo empírico, no contexto de relacionamento com os pares. Isso contribui para o desenvolvimento da capacidade de tomada de perspectiva social na criança (BUENO, 2003, p. 281-287). Também nos demos conta, empiricamente, da frequência com que essas crianças utilizam a informação sobre os traços de personalidade, comportamentos e experiências anteriores para prever as reações da ‘personagem’ diante da situação (proposta). Geralmente, a necessidade de regular as emoções deve-se a duas razões: às consequências negativas de sua regulação para a criança, para os outros pares e para o mundo; e aos benefícios que traz para a criança como ser biopsicossocial (BONHERT, CRNIC & LIM, 2003, p. 89-91). Isso quer dizer há sempre uma conquista

desenvolvimental que serve como pré-requisito para muitas outras tarefas e processos, principalmente para expressar e compreender as emoções (flexibilidade de reações) (STRONGMAN, 2004, p. 65-79).

Uma forma de desenvolver a inteligência emocional em ambiente escolar é por meio de programas de educação emocional que deveriam ser executados desde os primeiros anos de vida, já que é neles em que estão as bases primordiais da aprendizagem e da relação (FRANCO, 2003). Mesmo assim, esses programas podem ser executados em qualquer etapa, já que, em qualquer idade, é primordial o desenvolvimento da inteligência emocional, porquanto isso nos ajuda a nos conhecermos bem mais e a compreender os outros. Educar a inteligência emocional passou a ser uma tarefa necessária no âmbito educativo e, hoje, a maioria dos pais e professores considera primordial o domínio dessas habilidades para o desenvolvimento evolutivo e socioemocional dos seus filhos e alunos (SERRA, 2005, p. 32-41). Existem muitas formas de levá-lo a cabo e é importante ensinar às crianças e aos adolescentes programas de inteligência emocional que, de forma explícita, contenham e ressaltem as habilidades emocionais baseadas na capacidade de perceber, de compreender e de regular as emoções, como sugere o modelo de Salovey & Mayer (1997).

2.3 As necessidades especiais na deficiência mental

A deficiência mental (DM) está inserida em sistemas categoriais e figura como demência e comprometimento permanente da racionalidade e do controle comportamental do indivíduo. Esse aspecto contribui para manter preconceitos e influenciar pensamentos e atitudes discriminatórias acerca da DM. Para se calcular o grau de DM, usa-se a avaliação psicométrica, de modo a alcançar o valor de QI, em escalas estabelecidas de idade mental (WISC-R – Wechsler Intelligence Scale for Children Revised; SBIS – Stanford-Binet Intelligence Scale), o que implicou alterações do significado do termo de tal modo que se consideram as seguintes categorias de DM: leve (QI entre 50 e 70); moderada (QI entre 35 e 40 e 50 e 55); severa (QI entre 20 e 25 e 35 e 40); profunda (QI abaixo de 20 a 25). O DSM –IV acrescenta a categoria de ‘atraso mental’ de gravidade não especificada, aplicada às condições deficitárias da pessoa que não permitem a mensuração da inteligência. Assim, a intensidade e os apoios classificam-se em: intermitentes, limitados, extensivos e perversivos.

Os indivíduos com DM leve são passíveis de educação escolar, têm uma adaptação social básica, integrada na comunidade e forte possibilidade de trabalhar. Os considerados ‘treináveis’ têm dificuldades escolares, pois não se autorregulam e manifestam muitas dificuldades adultas de autonomia. Os DM profundos são, normalmente, portadores de deficiências múltiplas, severas e físicas. A DM ligeira é identificada no 1.º Ciclo do Ensino Básico, mas sua prevalência aumenta rapidamente nas idades seguintes e atinge seu máximo entre os 11 e os 14 anos. Essa DM implica uma aparência física sem alterações, o que conduz a um conjunto de expectativas irrealistas e a fracassos nas relações interpessoais. Em relação às implicações sociais, a DM leve apresenta uma identificação tardia de deficiência (entre os seis e oito anos) e provoca ansiedade na criança e nos pais. A capacidade comunicacional e de escrita são razoáveis, as aptidões sociais são normais e, raramente, veem-se complicações físicas.

Os tipos de tarefa habitualmente usadas para estudar o reconhecimento de emoções em DM são os de identificação, legendagem, emparelhamento e estimativa. Essa identificação consiste em localizar a imagem que corresponde à palavra da emoção dada (apresentada). A legendagem atribui um nome a um estímulo sugerido, seja em fotografia ou em uma história. O emparelhamento supõe a localização de dois estímulos emocionais semelhantes, que podem ser duas fotos correspondentes à mesma emoção ou uma foto e uma história. A estimativa é a intensidade emocional do estímulo numa escala de intervalos, que vai de ‘muito feliz’ a ‘muito triste’ (IZARD, 1991; STRONGMAN, 2004).

As emoções são fontes primárias de conhecimento, que exercem um papel preponderante na adaptação do indivíduo ao meio. E mesmo com limitações cognitivas, o indivíduo consegue interagir com o mundo através de suas emoções básicas. Os DM vivem suas emoções de acordo com as dimensões de prazer ou tensão, do mesmo modo que o fazem os indivíduos ditos ‘normais’ (BISQUERRA, 2012). Contudo, os DM têm mais dificuldade de rotular/identificar emoções específicas ou identificam com mais facilidade umas em detrimento de outras (a alegria é a mais fácil) (CARPENA, 2003).

3 O DESIGN: ESTRUTURA, METODOLOGIA E ANÁLISE

Nossa investigação foi um estudo de caso descritivo, exploratório e comparativo, de natureza qualitativa, em que utilizamos instrumentos padronizados (teste projectivo,

Caixa das Emoções) e uma história seleccionada (conto), aplicados a uma amostra total de 20 crianças escolares do 1.º ciclo do Ensino Básico de um Agrupamento de Escolas ACAP de Castelo Branco, dividida em subamostras: n1=10 - crianças ditas 'normais'; n2=10 - crianças com DM leve do mesmo agrupamento de escolas. As variáveis de controlo foram a idade, compreendida entre nove e onze anos, e o sexo (M=10, F=10). Trata-se de um agrupamento urbano de escolas, dotado de bons espaços e estruturas para a prática do ensino-aprendizagem e com apoio aos alunos com necessidades educativas especiais. Formalizamos o protocolo legal para o responsável pela escola, cumprindo as regras éticas de investigação e contactamos os pais ou encarregados de educação dos alunos para obtenção do Termo de Consentimento e Livre Aceitação, depois de esclarecer os objetivos do estudo. Para a coleta dos dados, utilizamos a observação documental (dossiê turma), a observação participante, uma entrevista semiestruturada com a professora da turma, notas de campo e triangulação de dados. O estudo foi feito entre janeiro e abril de 2014 no âmbito do protocolo.

O estudo respondeu a três questões de investigação:

- As crianças com deficiência mental ligeira manifestam as emoções do mesmo modo que o fazem as ditas 'normais' nesse agrupamento de escolas?

- As crianças com deficiência mental ligeira identificam as emoções nos outros, como o fazem as ditas 'normais' desse agrupamento de escolas?

- De que modo as crianças com deficiência mental ligeira regulam as próprias emoções?

Sabemos que há vantagens e benefícios no desenvolvimento pessoal e social de crianças com necessidades educativas especiais (NEE) da educação para as emoções, já que elas têm muitas dificuldades de identificar emoções e de desenvolver as habilidades de compreensão social relacionadas à aprendizagem, nas relações com os outros e para se conhecerem bem mais.

Utilizamos as seguintes técnicas de recolha de dados com a respetiva metodologia:

O teste projectivo 'Era uma vez,' de Teresa Fagulha (1994), composto de oito cartões de banda desenhada, que narram episódios comuns da vida quotidiana. Esses cartões apresentam graficamente as histórias, e três cartões servem o primeiro cartão, apenas como exemplo e sem ser considerado na análise. Apresentados os três primeiros

cartões que fazem parte da história e contado o início da história, solicita-se à criança que a complete (retira e observa as três cenas), verbalizando. Em seguida, formulam-se algumas perguntas de exploração (entrevista semiestruturada), tais como: ‘*O que achas que aconteceu a seguir?*’, ‘*Como achas que a/o menina/o se sentia?*’. Cada criança escolhe três das nove cenas (modos de lidar com as emoções) que se colocam ao seu dispor, a fim de completar as histórias dos oito cartões. No final do teste, perguntou-se a cada criança qual a história de que gostou mais e a de que gostou menos, sempre atentando para a linguagem não verbal. Essa prova objetiva ideias dinâmicas acerca do brincar como um espaço de transição entre a fantasia e a realidade, usando um sistema de registro/cotação explícito, e destaca situações e comportamentos.

- *A Caixa das Emoções do Centre for Experimental Education*’ (trad. Portuguesa - Editora Estúdio Didático), que alude às emoções básicas (inclui imagens e sugestões/normas de utilização). Seleccionámos 16 imagens que mostramos às crianças, para que as identificassem. Depois, seguia-se a dinâmica de exploração, fazendo questões como ‘*O que será que o menino/a sente aqui?*’ ou ‘*Achas que ele está envergonhado?*’ etc. Sabemos que o processamento de informações emocionais é explicado por meio de um sistema de quatro níveis, que, segundo Bueno (2003), organizam-se de acordo com a complexidade dos processos psicológicos nos seguintes níveis: percepção, avaliação e expressão da emoção; a emoção como facilitadora do pensamento; compreensão, análise de emoções e emprego do conhecimento emocional; controle reflexivo de emoções destinadas ao crescimento emocional e cognitivo. A maioria das escalas construídas para avaliar ‘Inteligência Emocional’ baseia-se em autorretratos e medidas. Nessa prova, as crianças deveriam identificar emoções básicas.

- Leitura da história (Conto) ‘*Árvore das emoções*’, que trata das emoções de uma árvore, à medida que é visitada por diversos personagens. Segue-se a dinâmica de exploração com as crianças (perguntas acerca das emoções da árvore e dos personagens) e direccionadas às emoções de autoestima, autoconhecimento e, finalmente, uma ficha individual de autoavaliação e conhecimentos aprendidos da história. Depois da história, foram feitas questões com o objetivo de perceber que emoções identificavam: ‘Qual foi a parte da história que mais/menos gostaste?’; ‘O que deixa o personagem triste e feliz?’; ‘Na história, há mais momentos de alegria ou de tristeza?’

- Entrevistas semiestruturadas para o professor da turma, com o fim de caracterizar os alunos, avaliar a intervenção do programa e a eficácia do nível do clima e do ambiente de sala de aula.

4 TRATAMENTO E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Realizadas as entrevistas e aplicados os instrumentos validados, analisamos e interpretamos os dados através da análise de conteúdo (categorização), com o objetivo de descrever as emoções da *'Caixa das Emoções'*, já que pretendíamos avaliar o modo como as crianças compreendiam as emoções a partir de imagens com expressões faciais.

As respostas obtidas, tanto em n1 quanto em n2, foram expressas numa grelha de resultados. Assim, na grelha de resultados da n1=10 crianças escolares ditas 'normais', de identificação das 16 imagens seleccionadas da *'Caixa das Emoções'*, podemos sintetizar por ordem de percentagem: Imagem 1 – 'medo', 'carinho' e 'triste'; Imagem 2 - 'zangados' e 'raiva'; Imagem 3 - 'felizes'; Imagem 4 - 'assustados' e 'medo'; Imagem 5 – 'triste'; Imagem 6 – 'triste' e 'preocupado' e 'medo'; Imagem 7 – 'zangado' e 'chateado'; Imagem 8 – 'triste'; Imagem 9 – 'triste'; Imagem 10 – 'zangado' e 'raiva'; Imagem 11 – 'medo'; Imagem 12 – 'assustado', 'culpa' e 'triste'; Imagem 13 – 'zangado' e 'raiva'; Imagem 14 – 'feliz'; Imagem 15 – 'feliz' e 'muito feliz'; Imagem 16 – 'feliz'. Em relação à grelha de resultados da n2=10 crianças com DM leve, na identificação das 16 imagens, obtivemos as seguintes identificações por ordem de percentagem: Imagem 1- a maioria identificou 'triste e 'doente'; Imagem 2 - 'tristes e 'zanga'; Imagem 3 - 'felizes' e 'contentes'; Imagem 4 - 'assustados', 'medo' e 'tristes'; Imagem 5 – 'triste'; Imagem 6 – 'tristes' e 'zangado/assustado'; Imagem 7 – 'tristes' e 'zangado'; Imagem 8 – 'triste'; Imagem 9 – 'triste'; Imagem 10 – 'zangado' e 'nervoso'; Imagem 11 – 'triste' e 'assustado/contente'; Imagem 12 – 'triste' e 'zangado'; Imagem 13 – 'zangado' e 'triste'; Imagem 14 – 'triste' e 'contente'; Imagem 15 – 'feliz' e 'contente'; Imagem 16 – 'feliz' e 'contente'. Comprovamos que as crianças DM leves conseguem identificar as emoções nos outros.

Na exploração da história *'A árvore das emoções'*, que lemos nos grupos, constatamos que as crianças com DM entenderam apenas o geral, e não, os aspectos específicos do conto. Nessas crianças persiste um atraso linguístico, em vários

domínios, por exemplo, na compreensão verbal e das consequências de certas emoções, como a raiva.

A ligação entre a *'Caixa das Emoções'* e o conto prendeu-se com a inteligência emocional e foi desenvolvido um conjunto de habilidades mentais que permitem conhecer o significado de padrões das emoções, raciocinar e resolver problemas a partir dele. Os padrões foram, essencialmente, das expressões faciais e destas com as atitudes e os pensamentos. Os dois instrumentos implicaram o estudo de como as crianças 'normais' e com DM entendem e identificam as emoções em si e nos outros. No teste projectivo *'Era uma vez...'*, foram muitas as respostas obtidas e as histórias imaginadas, susceptíveis de algumas compreensões por ambos os grupos/amostras.

5 (IN) CONCLUSÕES

Sabemos que a inteligência emocional envolve a capacidade de perceber, de avaliar e de expressar emoções. Isso quer dizer que há uma interação entre a capacidade de perceber e de gerar sentimentos que facilitam o pensamento e a capacidade de compreender e de conhecer as emoções e de controlá-las de modo a promover o crescimento emocional e intelectual. O estudo permitiu-nos estabelecer alguns aspectos conclusivos:

Constatamos, na história narrada, que as crianças com DM entendem apenas o geral, e não, os aspetos mais específicos do conto, devido ao seu atraso linguístico em vários domínios e às dificuldades de compreender o texto sobre as consequências de certas emoções ('raiva').

A ligação entre a *'Caixa de Emoções'* e o conto prendeu-se com a inteligência emocional (conjunto de habilidades mentais), o que permite conhecer o significado das emoções, raciocinar e resolver problemas a partir dele (FRANCO, 2003, p. 85-88), fundamentalmente a partir dos cartões 'Passeio com a mãe', 'Doença', 'Ida à praia', 'Pesadelo', 'Aniversário', 'Zanga dos pais' e a 'A escola'. Foi com o conto que observamos como as crianças com DM regulam as emoções, através dum riso convulsivo e de um desvio de olhar, já que apresentam formas expressivas não verbais que sinalizam os estados afetivos derivados da falta do recurso simbólico para se expressar. Depois do 'Conto', as crianças DM não entenderam os acontecimentos (feliz, tristeza) do personagem e remeteram as respostas para situações específicas (défices de

linguagem, lentidão no desenvolvimento da autorregulação, dificuldades de entender os objetivos de tarefas lúdicas). Necessitam de mais tempo e exemplificação pormenorizada das situações (BUENO, 2003, 187-290).

Com a '*Caixa das Emoções*', verificamos que não havia qualquer diferença entre os grupos na identificação da 'alegria', da 'tristeza' e da 'raiva'. Em relação ao 'medo', as crianças DM têm mais dificuldades (DEPONDY, KOG, MOON, 2004).

De acordo com os dados, detectamos que o reconhecimento das emoções das crianças com DM apresenta falhas/lacunas, quando comparadas com outras da mesma idade, no entanto a experiência emocional naquelas crianças é tão vivida quanto nas outras. As crianças DM4 e DM8 evitaram as respostas manifestando risos compulsivos e desvios de olhar.

Outro ponto que observamos foi que as crianças com DM manifestam a afetividade através da expressão orgânica, e o próprio corpo revela emoções através de gestos, posturas, silêncios e sorrisos (forma de exteriorização). Suas características comportamentais e desenvolvimentais contribuem para que tenham mais vulnerabilidade afetiva e dificuldades de autocontrole e autorreconhecimento emocional.

No teste '*Era uma vez...*', o número de cenas escolhidas foi semelhante nos grupos (cenas de fantasia, aflição e realidade), mas as crianças com DM recorreram mais à fantasia (FAGULHA, 1994, p. 514-518), de tal modo que, na '*Caixa de emoções*', atribuíram à 'alegria' as imagens de 'medo' e de 'raiva'. Isso demonstra suas limitações quanto à consciência e à compreensão das experiências emocionais e dos problemas na transmissão adequada da informação e dificuldades de identificar 'vergonha'.

Quanto às questões da investigação relacionadas às crianças DM, elas interagem com o mundo através de emoções básicas, já que compreendem mais do que conseguem expressar, pois sentem as emoções espontaneamente e podem transformá-las em conhecimento, mas nem sempre expresso de forma oral (DAMÁSIO, 2003).

Em definitivo, a aplicação do teste projetivo "*Era uma vez...*", de Teresa Fagulha, e a utilização do material didático, "*Uma Caixa cheia de Emoções*", de Depont, Kog & Moons (2004), proporcionaram-nos um conhecimento mais aprofundado da dimensão emocional nas crianças com autismo atípico, com

microcefalia e nas perturbações de hiperatividade com défice de atenção, o que nos leva a, como educadores, procurar estratégias e/ou formas de intervenção pedagógica que nos permitam trabalhar com essas crianças obtendo resultados motivadores (CARPENA, 2003). Entendemos também que o trabalho da educação emocional e o desenvolvimento das habilidades sociais devem ser partilhados e ter a colaboração dos professores do ensino regular, dos pais/encarregados de educação e dos técnicos, a fim de se promover uma atuação conjunta mais eficaz. A educação emocional nas escolas deve seguir uma metodologia prática. Assim, cabe ao professor trabalhar as emoções básicas e introduzir as emoções sociais à medida que as primeiras forem sendo adquiridas (FRANCO, 2003). O papel do professor é preponderante na educação emocional já que, através da imitação, o aluno aprende a conhecer suas emoções e as dos outros, desenvolve a inteligência emocional, e o professor desenvolve uma capacidade de empatia para poder estabelecer relações de confiança e cordialidade e facilitar para que a comunicação afetuosa tome conta das relações positivas entre os alunos (BISQUERRA, 2009).

Na verdade, a educação emocional deve aparecer naturalmente nas áreas específicas do currículo, aproveitando os momentos que delas advêm para integrar os conteúdos emocionais. Por outro lado, esses mesmos conteúdos podem ser inseridos nos programas das áreas não curriculares, como, por exemplo, na área de projeto ou na área de formação para a cidadania, criando momentos específicos para sua aprendizagem e desenvolvimento.

ABSTRACT

The development of cognitive and emotional skills is conducive to learning. This qualitative case study analyses the emotional and social skills development in children in the first cycle of basic education in a school in the district of Castelo Branco. The sample is divided into normal children (n1 = 10) and those with slight mental disability (n2 = 10), aged 9 to 11 years, to whom we applied the following instruments of intervention: '*Box of emotions*' with activity sessions; proof '*Once upon a time ...?*' by Teresa Fagulha; a tale selected with an evaluative form. The study, conducted in 2014, showed that children of n2, in general, express emotions in the same way as do the n1, but with difficulties in the emotions of fear and shame. With respect to the manifestation of emotions, there are no significant differences between the subsamples, although children (n2) refer more to fantasy and less to realism when compared to n1. With regard to self-regulation, children of n2 make use of convulsive laughter and eye deviation.

Keywords: Social skills. Emotional intelligence. Mental deficiency. Special education. Basic education.

REFERÊNCIAS

- ABE, J. A. & IZART, C. E. ‘A longitudinal study of emotion expression and personality development’. **Journal of personality and Social Psychology**, 77 (3), p. 566-577, 1999.
- BISQUERRA, R. **Psicopedagogia de las emociones**. Madrid: Síntesis, 2009.
- BISQUERRA, R. **Como educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia**. Esplugues de Lobregat (Barcelona): Hospital Sant Joan de Déu, 2012.
- BONHERT, A.; CRNIC, K. & LIM, K. Emotional competence and aggressive behavior in school-age children. **Journal of Abnormal Child Psychology**. Vol. 31, p. 79-91, 2003.
- BUENO, J. M. ‘Inteligência emocional: um estudo de validade sobre a capacidade de perceber emoções’. **Psicologia: reflexão e crítica**, 16 (2), p. 279-291, 2003.
- CARPENA, A. **Educación socioemocional en la etapa primaria**. Barcelona: EUMO, 2003.
- DAMÁSIO, A. **O erro de Descartes. Emoção, razão e cérebro humano**. 20. ed. Mem Martins/ Lisboa: Europa-América, 2000.
- DAMÁSIO, A. **Ao encontro com Espinosa. As emoções sociais e a neurologia do sentir**. Mem Martins/ Lisboa: Europa-América, 2003.
- DEPONDY, L.; KOG, M. & MOON, J. **Uma caixa cheia de emoções – Manual**. Lisboa: Estúdio Didáctico – produtos educativos e científicos, 2004.
- EXTREMERA, N. y FERNÁNDEZ BERROCAL, P. **Adaptación española del test de inteligência emocional de Mayer-Salovey-Caruso – MSCEIT**. Madrid: TEA, 2009.
- FAGULHA, T. A prova ‘Era uma vez’: uma nova prova projectiva para crianças. *Análise Psicológica*, 4 (XII), p. 511-528, 1994.
- FRANCO, M.G. **A gestão das emoções na sala de aula: projecto de modificação das atitudes emocionais de um grupo de docentes do 1.º Ciclo do Ensino Básico** (Tese Doutoramento em Educação, especialidade Psicologia da Educação). Funchal: Universidade da Madeira/FCE, 2003.
- GARDNER, H. **Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica**. Barcelona: Paidós, 1995.
- GOLEMAN, D. **Inteligência emocional**. Lisboa: Temas e debates, 1997.
- IZARD, C. E. **The Psychology of emotion**. N. York. Plenum Press, 1991.
- IZARD, C.E. & ACKERMAN, B.P. ‘Motivational, organizational and regulatory functions of discrete emotions’. In: M. LEWIS & J.M. HAVILAND-JONES (ed.s), **Handbook of Emotions**. New York: The Guilford Press, 2004, p. 256-264,
- MAIA, A.R. **Os antecedentes motivacionais das emoções de vergonha e culpa** (Dissertação de Mestrado em Psicologia – Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação). Lisboa: Universidade de Lisboa/FPCE, 2009.
- MAYER, J.D.; SALOVEY, P. & CARUSO, D. **Emotional IQ Test**. Needham MA: Virtual Knowledge, 1997.

MORENO, A. y PALENCIA, L. **Sentir y pensar**: Programa de Inteligencia Emocional para niños y niñas de 6 a 8 años. Madrid: SM, 2001.

PANKSEPP, J. 'Emotions as natural kinds within the mammalian brain'. In: M. LEWIS & J.M. HAVILAND-JONES (ed.s), **Handbook of Emotions**. New York: The Guilford Press, 2004, p. 137-156,

-QUINTAL, G. **La compréhension des émotions chez les enfants d'âge préscolaire dans le cadre d'une théorie de l'esprit** (Published Master's Thesis). Québec : University of Montreal, 2001

-SALMURRI, F. **Libertad emocional**: estrategias para educar las emociones. Barcelona: Paidós, 2004.

-SALOVEY, P. & MAYER, J.D. **Emotional development and emotional intelligence. Educational Implications**. New York: Basic Books, 1997.

-SERRA, H. Paradigmas da inclusão no contexto mundial. **Saber (e) Educar**, n.º 10, p. 31-50, 2005.

-SILVA, M. Da exclusão à inclusão: concepções e práticas. **Revista Lusófona de Educação (CeIED –Lisboa)**, n.º 13, p.135-153, 2009.

STRONGMAN, K.T. **A psicologia da emoção**. Lisboa: Climepsi, 2004.