

## TRABALHAR RELACIONAMENTOS INTERPESSOAIS E EMOÇÕES COMO DIMENSÕES DA EDUCAÇÃO SEXUAL COM CRIANÇAS DE 1.ºCEB

Daniela Silva<sup>1</sup> & Zélia Anastácio<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Instituto de Educação, Universidade do Minho, [nisilva5@gmail.com](mailto:nisilva5@gmail.com)

<sup>2</sup>CIEC, Instituto de Educação, Universidade do Minho, [zeliarf@ie.uminho.pt](mailto:zeliarf@ie.uminho.pt)

### RESUMO

Emoções e relacionamentos são tópicos incluídos nos Standards para a Educação Sexual na Europa (WHO, 2010) que estipulam uma abordagem adequada a cada faixa etária e ao longo de todo o sistema educativo. Em Portugal, a recente legislação sobre educação sexual (Lei n.º 60/2009) inclui esta temática no currículo escolar, obrigatoriamente, a partir do 1.ºCEB, privilegiando uma educação integral do indivíduo, considerando o seu desenvolvimento nos níveis cognitivo, físico, psicoafetivo, emocional e social.

A necessidade de realização deste trabalho surgiu da observação de relações conflituosas e de competição, assim como de limitações na expressão de emoções, entre crianças, em contexto de estágio. O objetivo principal foi aprofundar o conhecimento sobre o desenvolvimento da inteligência emocional (IE) nas crianças e a sua relação com a educação sexual (ES), tentando compreender o impacto de algumas práticas de ES no desenvolvimento de competências inerentes à IE.

Seguiu-se uma metodologia qualitativa, tendo-se realizado uma investigação-ação com uma turma de 20 alunos (12 de sexo feminino; 8 de sexo masculino) de 2.º ano de escolaridade, com idades compreendidas entre os 7 e os 8 anos. Implementou-se um conjunto de atividades com base nas orientações curriculares para a ES no 1.ºCEB, tentando estimular as competências emocionais e de relacionamento interpessoal das crianças. Também se aplicou um questionário na fase de diagnóstico e na fase de avaliação, para verificar a eficácia da intervenção.

A análise e reflexão das práticas implementadas revelou o desenvolvimento da empatia e que os alunos foram demonstrando novas atitudes de resolução de conflitos. A comparação dos resultados obtidos nos dois momentos de aplicação do questionário revelou uma evolução ao nível da identificação de emoções em expressões faciais e de novas emoções, da distinção entre emoções positivas e emoções negativas e da identificação de situações que desencadeiem emoções de amor ou amizade.

**Palavras-chave:** Crianças, emoções, educação sexual, relacionamentos interpessoais

### INTRODUÇÃO

Diversos autores apresentam diferentes definições para o conceito de educação sexual. No entanto, podemos referir as orientações ministeriais, que se referem à educação sexual como a “abordagem formal, estruturada, intencional e adequada, de um conjunto de questões relacionadas com a sexualidade humana” (CCPES et al, 2000, p. 26).

É frequente que a educação sexual seja encarada como uma prática pedagógica predominantemente informativa, que se limita à transmissão de conhecimento relacionado com a anatomia e reprodução humana. No entanto, esta é uma visão demasiado limitadora da educação sexual, se considerarmos a sexualidade como uma realidade complexa, multideterminada e multidimensional (Marques, 2009). Com efeito, a sexualidade engloba as dimensões biológica, psico-afetiva, sociocultural, relacional e ética, ligadas e dependentes entre si (Frade et al, 1992).

Assim sendo, a educação sexual deve ir além de uma abordagem a nível da explicação de fenómenos relacionados com a reprodução, devendo “apoiar-se numa conceção ampla da sexualidade, que faça justiça ao ser humano na sua globalidade, entendida em termos de relação” (Pan, 1997, p. 306, citado em Marques, 2009, p. 10).

Neste sentido, aponta-se para um conceito de educação sexual que encara a vida afetiva como ocupando um lugar central no contexto da sexualidade (Dias et al, 2002). Cortesão, Silva e Torres (1989, p.16), afirmam que “a educação sexualizada é sobretudo educação da afetividade”, algo defendido também por Sampaio (1987, p. 19) ao referir que “a educação sexual é apresentada como um aspeto da educação afetiva com influências na formação da personalidade, na socialização e na escolha de um conjunto de valores morais pessoais”.

Nos últimos anos, a investigação em torno da inteligência tem vindo a abandonar a ideia de que o pensar e o sentir são atos isoladas, reconhecendo a importância do trabalho conjunto entre o cérebro emocional e o racional. O psicólogo Howard Gardner (1995) contribuiu em grande medida para esta evolução ao desenvolver a sua teoria das inteligências múltiplas. O autor defende a ideia de que não existe uma, mas sim várias inteligências, usufruindo todas elas do mesmo grau de importância. Define assim sete inteligências: a inteligência linguística, a inteligência musical, a inteligência lógico-matemática, a inteligência espacial, a inteligência corporal-cinestésica, a inteligência interpessoal e a inteligência intrapessoal.

Estas duas últimas inteligências (interpessoal e intrapessoal) estão intimamente ligadas, podendo, em conjunto, ser referidas como inteligência pessoal ou, como foram definidas por Salovey e Mayer (1990), inteligência emocional, dando origem ao termo que mais tarde ficou popularizado pela obra de Daniel Goleman (1999).

Salovey e Mayer (1990) denominam então o conjunto destas capacidades como inteligência emocional, definindo-as como a capacidade de gerir os seus próprios sentimentos e os das outras pessoas, discriminando-os e utilizando essa informação para guiar o pensamento e a ação.

Já de acordo com Goleman (1999), a inteligência emocional é a nossa capacidade para conhecer as nossas emoções, geri-las, motivarmo-nos a nós mesmos, reconhecer as emoções dos outros e gerir relacionamentos.

De uma forma mais simplificada, poderíamos definir este conceito como um conjunto de habilidades, tanto pessoais como de relação social, em que as próprias emoções, o seu conhecimento e controlo assumem um papel relevante (Adam, 2003).

Salovey e Mayer (1990) identificam três aspetos da inteligência emocional: avaliação e expressão da emoção no sujeito e nos outros; regulação da emoção no sujeito e nos outros; e utilização da emoção de forma adaptativa. Já Goleman (1999) distingue 5 domínios principais para a inteligência emocional: conhecimento das nossas emoções; gestão das emoções; auto-motivação; reconhecimento das emoções nos outros; e gestão de relacionamentos.

Assim, poderíamos compreender três componentes da inteligência emocional, que comportam todas estas componentes: consciência e expressão emocional (no sujeito e nos outros); controlo emocional e autonomia emocional; e habilidades socio emocionais (Salovey e Mayer, 1990; Goleman, 1999; Grop, 2010).

Apesar de hoje em dia a escola se centrar maioritariamente no desenvolvimento intelectual do aluno, o desenvolvimento pessoal, social e emocional é uma questão de extrema relevância na educação. Tal como referem Gottman e DeClaire (1999, p.16) “uma boa educação implica mais do que intelecto. (...) A boa educação requer emoção”. Vicens (2008) defende também esta ideia, ao afirmar que as vivências emocionais são o motor da nossa vida e das nossas relações e, conseqüentemente, também deveriam sê-lo na educação.

“Para as crianças, a inteligência emocional representa a capacidade de controlarem os impulsos, de aprofundarem o prazer e motivarem-se a si próprias, aprendendo a ler os sinais das outras pessoas e a lidar com os altos e baixos da vida” (Gottman & DeClaire, 1999, p.16). Neste sentido educar emocionalmente significa impulsionar o crescimento emocional das crianças, isto é, auxiliar o seu desenvolvimento integral como pessoas (Vicens, 2008).

Assim sendo, a escola tem um papel determinante na educação para as relações e afetos, de modo a promover um desenvolvimento pessoal, social e emocional o mais harmonioso possível. Tal como refere Darder (2003), é preciso avançar no conhecimento do mundo emocional e passar de uma intervenção intuitiva para uma planificada, de modo a promover nos alunos as competências convenientes da inteligência emocional.

## PROBLEMÁTICA

Este projeto foi implementado na Escola Básica do 1.º Ciclo do Carvalho – Sequeira - Braga, uma escola pública, de 1.º Ciclo numa turma do 2.º ano, constituída por 20 alunos, com idades compreendidas entre os 7 e os 8 anos de idade, não existindo nenhum caso de Necessidades Educativas Especiais.

Através da observação e interação com os alunos tornou-se evidente que o grupo demonstrava algumas dificuldades de relacionamento, o que resultava em alguns conflitos. A grande maioria dos alunos valorizava muito a aprendizagem e os resultados académicos, o que gerava alguma competitividade no interior da turma, em torno da realização das tarefas escolares. De acordo com a professora cooperante este era um assunto que se tinha evidenciado desde o ano letivo anterior, tendo estado na origem de vários problemas relacionais. Tornou-se também visível que alguns dos alunos manifestavam insegurança e dificuldade em lidar com situações adversas, como o insucesso e a frustração.

## OBJETIVOS E METODOLOGIA

Vaz et al. (1996) consideram que a educação sexual assenta em três dimensões: conceptual, de valores e atitudes e processual. Estes autores, no âmbito da educação sexual, referem quatro áreas de atuação para o 1.º Ciclo do Ensino Básico: corpo em crescimento; expressões de sexualidade; saúde sexual e reprodutiva; e, por último, relações interpessoais. O desenvolvimento do projeto de intervenção apoiou-se maioritariamente nesta última categoria, sendo motivado pela seguinte questão de investigação:

*“Em que medida é que uma intervenção pedagógica na área da educação sexual, a nível das relações interpessoais, pode desenvolver a inteligência emocional dos alunos?”*

Assim, este projeto teve como objetivo principal implementar uma ação pedagógica a nível das relações interpessoais, de forma a desenvolver a inteligência emocional dos alunos.

Nesta investigação seguiu-se uma investigação de natureza maioritariamente qualitativa, centrada principalmente na investigação-ação.

As estratégias de recolha de dados estiveram centradas na observação participante. Assim, para efeitos da sua análise, foram usados o diário reflexivo, as notas de campo, registos fotográficos e audiovisuais, fichas de trabalho e materiais resultantes das atividades desenvolvidas, bem como um questionário.

Foi implementada uma prática pedagógica baseada nas orientações curriculares para a Educação Sexual no 1.º Ciclo, sendo ao mesmo tempo promotoras de competências inerentes à inteligência emocional. Houve também a preocupação para que as atividades desenvolvidas apelassem à participação, iniciativa e desenvolvimento da consciência individual dos alunos, recorrendo a metodologias ativas, favorecedoras do processo de ensino/aprendizagem.

O projeto incidiu então em 3 unidades temáticas, dizendo respeito às 3 componentes da inteligência emocional definidas anteriormente, nomeadamente: consciência e expressão emocional; controlo e autonomia emocional; e habilidades socio-emocionais.

## RESULTADOS

No âmbito da consciência e expressão emocional, as atividades desenvolvidas abordaram temas frequentemente explorados em programas de educação sexual e que vão também ao encontro dos assuntos abordados nos programas de promoção da inteligência emocional relacionados com a autoconsciência no sentido de reconhecer os sentimentos e construir um vocabulário para eles, e estabelecer as ligações entre pensamentos, sentimentos e reações (Goleman, 1999).

Torna-se evidente que a evolução dos alunos foi principalmente visível no que toca à sua capacidade de identificar e nomear diferentes emoções, tanto em si mesmos como nos outros. Esta capacidade para nomear e distinguir as emoções é uma habilidade emocional-chave (Goleman, 1999).

É importante colocar ênfase no conhecimento das próprias emoções no momento em que estas ocorrem e na importância desta capacidade para o exercício de competências posteriores, uma vez que este aspeto faz parte de um dos princípios básicos da vida pessoal, que é o conhecimento de si mesmo (Darder, 2003). Ao refletirem frequentemente acerca das suas próprias emoções os alunos vão-se conhecendo melhor e adquirindo um maior sentido de identidade pessoal.

Muitas das atividades estiveram também centradas na identificação de emoções nos outros, através de indícios não-verbais. Apesar de estas atividades parecerem bastante simples, baseando-se na capacidade elementar de relacionar um nome com uma emoção e esta com uma expressão facial, esta habilidade pode ser fundamental a nível emocional.

Assim, o conhecimento emocional é um elemento absolutamente indispensável da inteligência emocional. Tal como referem Martin e Boeck (1999, p.68) “o reconhecimento das emoções é o alfa e o ómega da capacidade emocional. Só quem aprende a perceber os sinais

emocionais, a classificá-los e aceitá-los, pode controlar as suas emoções e explorá-las mais profundamente”.

No que toca ao controlo e autonomia emocional, um dos aspetos mais marcantes na evolução dos alunos tratou-se da empatia e sensibilidade face aos sentimentos dos outros. Neste aspeto os alunos tornaram-se muito conscientes quanto ao que os colegas sentiam e quanto ao efeito das suas ações no seu estado emocional.

Esta capacidade de empatia é parte integrante e significativa do autocontrolo emocional, uma vez que é o que nos permite descobrir as emoções dos outros e dirigir as nossas próprias emoções, compreendendo e orientando assim a dinâmica das relações face às nossas finalidades (Darder, 2003).

Apesar do escasso intervalo de tempo disponível e da dificuldade em avaliar este aspeto, outro elemento que foi alvo de atenção foi a tentativa de que os alunos compreendessem e aceitassem os seus estados emocionais, e aprendessem a lidar com eles, ao invés de reprimi-los ou ignorá-los. Através dos diários dos sentimentos, sugeridos por programas de educação sexual, foi possível verificar alguns indícios superficiais de uma evolução dos alunos neste sentido, tal como indicado nos exemplos referidos.

O objetivo não foi levar os alunos a experienciarem apenas estados emocionais positivos, mas levá-los a controlar a sua intensidade e forma de expressão. Tal como refere Goleman (1990) “Não é que seja necessário às pessoas evitarem todos os sentimentos desagradáveis para se sentirem contentes; o que é preciso é impedir que os sentimentos tumultuosos corram à solta, expulsando todos os estados de espírito agradáveis” (p. 77).

Neste sentido, a chave para o bem-estar emocional parte do controlo das emoções perturbadoras, uma vez que as emoções extremas, que se manifestam demasiado intensamente ou durante demasiado tempo, perturbam a nossa estabilidade (Goleman, 1990).

O preenchimento dos diários contribui para esta gestão da intensidade emocional uma vez que a sua realização favorece a consciência emocional, o primeiro passo para uma gestão emocional eficiente. Ao pensarem acerca dos seus estados emocionais negativos, os alunos adquirem um grau de liberdade, pois esta introspeção oferece-lhes também a opção de se tentarem livrar dessa emoção (Goleman, 1990).

Também a partilha dos diários com a turma favoreceu a aceitação dos alunos dos seus próprios estados emocionais, ao verificarem que os colegas também experienciavam os mesmos sentimentos que eles e que, ao mesmo tempo, cada um era livre para experienciar as suas próprias emoções, únicas e pessoais. Para que esta partilha seja possível e favorável é

importante que exista um ambiente de respeito, em que os intervenientes se sintam à vontade para partilhar as suas emoções (Darder, 2003), algo que se procurou alcançar e que se refletiu nos alunos, uma vez que estes foram demonstrando cada vez mais vontade e motivação para partilhar os seus diários com os colegas e professoras.

Para além do desenvolvimento da empatia, anteriormente discutida, a nível das capacidades socio-emocionais, os alunos foram demonstrando uma nova atitude face à resolução de conflitos.

As atividades desenvolvidas com o alvo de explorar esta área, estando presentes em grande parte dos programas de educação sexual, procuravam levar as crianças à reflexão acerca dos conflitos e à construção de ferramentas que pudessem ser utilizadas em situações reais para solucionar os conflitos enfrentados no dia-a-dia.

Este tipo de atividades, como a utilização de fantoches para dramatizar situações de conflito familiares aos alunos e levá-los a procurar soluções para as mesmas, transmite a ideia de que existem formas justas e imparciais de solucionar as disputas com que os alunos se deparam frequentemente e, acima de tudo, que estas disputas podem verdadeiramente ser negociadas e solucionadas (Goleman, 1999).

Assim, o objetivo não passou tanto pela tentativa de evitar totalmente o conflito, mas sim de proporcionar aos alunos formas de resolver os desacordos e ressentimentos de forma eficiente, antes que estes se transformassem em disputas intensas (Goleman, 1999).

Uma vez mais os diários tornaram-se ferramentas importantes para a aprendizagem dos alunos quanto à forma de solucionar conflitos, uma vez que, ao partilhá-los com os colegas, podiam falar a respeito da forma como se sentiam cada vez que eram postos de parte, desrespeitados, incompreendidos, etc., tendo também oportunidade de procurar soluções para estes dilemas, corrigindo assim a “maneira de pensar estreita que vê o conflito como o único caminho para resolver todos os desacordos” (Goleman, 1999, p. 295).

Para além da promoção de estratégias de resolução de conflito, os objetivos estavam também relacionados com a valorização das relações positivas entre os alunos. O primeiro passo em qualquer relação humana é a convicção de que o outro tem um valor digno e merece a mesma consideração que nós enquanto ser humano (Sol, 2003).

De um modo geral, as capacidades de interação social são fruto do desenvolvimento das competências emocionais anteriormente referidas e permitem a quem as possui relacionar-se mais facilmente com os outros, ler claramente as suas reações e sentimentos, resolver disputas, liderar e enriquecer os outros emocionalmente (Goleman, 1999).

## CONCLUSÕES

Tendo em conta todo o trabalho desenvolvido, tornou-se clara a importância de trazer a inteligência emocional para a escola, tornando-a parte integrante do currículo, considerando toda a riqueza de competências que esta pode acrescentar à aprendizagem dos alunos quando adequadamente estimulada e valorizada.

Neste sentido, a inteligência emocional deve desempenhar um papel determinante na educação, uma vez que, numa conceção construtivista da aprendizagem, considera-se que a maioria das capacidades sociais e emocionais devem ser aprendidas e, portanto, ensinadas (Sol, 2003).

Assim sendo, é importante que a escola comece a encarar a educação emocional como um caminho privilegiado para alcançar estas competências (a comunicação afetiva e a busca da compreensão de si mesmo e dos outros), dando os primeiros passos para a alfabetização emocional (Fuentes et al., 2003).

Para além disso, a dimensão emocional e racional estão intimamente ligadas e são dependentes entre si, verificando-se frequentemente o efeito da falta de controlo emocional sobre o rendimento escolar (Darder, 2003). Neste sentido, um maior nível de inteligência emocional contribui ativamente para melhores resultados académicos. Tal como refere Goleman (1999, p. 295) “a recetividade da criança à aprendizagem depende em largas medidas de ter ou não adquirido algumas das capacidades emocionais básicas”.

Ficou também evidente a importância da valorização de uma educação sexual centrada na globalidade do indivíduo, respeitando o aluno e o seu equilíbrio saudável a todos os níveis de desenvolvimento. Hoje em dia é consensualmente aceite a ideia de que programas estruturados de educação sexual são indispensáveis na promoção da formação integral do ser humano e na sua realização relacional (Dias et al, 2002).

Tornaram-se assim muito claras as potencialidades de articulação entre estas duas áreas, uma vez que ambas se apoiam na relação do indivíduo com o outro e consigo mesmo. Através de uma abordagem articulada destes conteúdos pedagógicos é possível desenvolver um ensino mais integrado, no qual se promove a inteligência emocional dos alunos, ao mesmo tempo que se contribui para um desenvolvimento de uma sexualidade mais consciente, confiante, natural e baseada nas relações, ou seja, mais emocionalmente inteligente.



## LIMITAÇÕES E IMPLICAÇÕES

É necessário ter em conta que este projeto foi pensado e desenvolvido em função do contexto no qual foi implementado e nas suas características únicas. Tendo em conta que cada contexto apresenta características singulares, as estratégias utilizadas devem ser conceptualizadas e adaptadas tendo isto em mente.

Neste sentido, também os resultados alcançados deverão ser considerados como resultantes do contexto particular no qual o projeto foi desenvolvido, num tempo limitado de ação e, assim, não sendo passíveis de generalização a outros casos.

Em termos de limitações deste projeto pode então ser referido o tempo muito limitado de implementação do mesmo, que restringe assim as conclusões que dele se podem retirar. Seria assim de grande interesse a realização futura de um projeto semelhante com um período mais extenso de intervenção e no qual fosse possível verificar o impacto das estratégias desenvolvidas a longo prazo. Seria assim possível verificar o impacto do projeto no desenvolvimento dos alunos de uma forma mais precisa e aprofundada.

Dada a extrema importância do ambiente familiar para o desenvolvimento dos alunos, principalmente a nível pessoal, moral e emocional, áreas de atuação principal deste projeto, num projeto futuro desta natureza com mais tempo de implementação seria também ideal procurar um maior envolvimento dos pais.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adam, E. (2003). Puede la inteligencia emocional ayudar en tempos de cambio? In E. Adam, & e. al., *Emociones y educación: qué son y cómo intervenir desde la escuela* (pp. 17-26). Barcelona: GRAÓ.
- CCPES, DGS, APF, RNEPS. (2000). *Educação Sexual em Meio Escolar. Linhas Orientadoras*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Cortesão, I., Silva, M. A., & Torres, M. A. (1989). *Educação para uma sexualidade humanizada: guia para pais e professores*. Porto: Edições Afrontamento.
- Darder, P. (2003). Las emociones y le educación. In E. Adam, & e. al., *Emociones y educación : qué son y cómo intervenir desde la escuela* (pp. 11-16). Barcelona: GRAÓ.
- Dias, A. M., Ramalheira, C., Marques, L., Seabra, M. E., & Anteunes, M. C. (2002). *Educação da Sexualidade no dia a dia da prática educativa*. Braga: Edições Casa do Professor.
- Frade, A., Marques, A. M., Alverca, C., & Vilar, D. (coord) (1992). *Educação Sexual na Escola: Guia para professores, formadores e educadores*. Lisboa: Texto Editores, Lda.

- Fuentes, M., Lombart, M., López, M. J., Roselló, R., & Talavera, M. (2003). La educación emocional en la escuela infantil (0-3 años) In E. Adam, & e. al., Emociones y educación: qué son y cómo intervenir desde la escuela (pp. 41-47). Barcelona: GRAÓ.
- Gardner, H. (1995). Inteligências Múltiplas: A Teoria na Prática. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Goleman, D. (1999). Inteligência Emocional. Lisboa: Temas e Debates.
- Gottman, J., & DeClaire, J. (1999). A Inteligência Emocional na Educação. Lisboa: Pergaminho.
- GROP. (2010). Atividades para o desenvolvimento da inteligência emocional nas crianças. Lisboa: Arteplural edições.
- Marques, A. M. (2009). O que é a educação sexual. In A. M. Marques, D. Vilar, & F. Forreta (coord), Educação Sexual no 1.º Ciclo: Guia para professores e formadores (pp. 10-24). Lisboa: Texto Editores, Lda.
- Martin, D., & Boeck, K. (1997). QE - O que é a Inteligência Emocional. Lisboa: Editora Pergaminho.
- Portugal. Lei n.º 60/2009, de 6 de Agosto.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1989-90). Emotional Intelligence. *Imagination Cognition and Personality*, v.9, nº3, p.185 - 211.
- Sampaio, M. A. (1987). Escola e Educação Sexual. Lisboa: Livros Horizonte.
- Sol, N. (2003). Las habilidades sociales en el primer ciclo de la primaria. In E. Adam, & e. al., Emociones y educación: qué son y cómo intervenir desde la escuela (pp. 73-82). Barcelona: GRAÓ.
- Vaz, J. M. (coord.), Vilar, D., Cardoso, S. (1996). Educação Sexual na Escola. Lisboa: Universidade Aberta.
- Vicens, S. P. (2008). Sentir y crecer. El crecimiento emocional en la infancia. Barcelona: GRAÓ.
- WHO. (2010). Standards for Sexuality Education in Europe – a framework for policy makers, educational and health authorities and specialists. Cologne: Federal Centre for Health Education, BZgA.