

# Educação para as emoções em alunos do ensino básico português: desenvolvimento das habilidades (socio)emocionais

Education for emotions in Portuguese primary school students: development of (socio)emotional skills

Educación para las emociones en alumnos portugueses de enseñanza primaria: desarrollo de habilidades (socio)emocionales

**Ernesto Candeias Martins<sup>1</sup>**

<sup>1</sup> PhD - Professor Agregado em Educação/História da Educação Social, Coordenador do Curso de Mestrado em Intervenção Social Escolar, Instituto Politécnico de Castelo Branco. Castelo Branco, Portugal. Orcid: <http://orcid.org/0000-0003-4841-1215>. E-mail: [ernesto@ipcb.pt](mailto:ernesto@ipcb.pt).

Recebido para publicação em: 7.6.2021

Aprovado em: 7.7.2021

## Resumo

O estudo de teor qualitativo (estudo de caso) aborda no seu escopo as emoções e habilidades socioemocionais em alunos portugueses com dificuldades de aprendizagem de duas escolas do ensino básico com aplicação de um programa. Os objetivos foram: compreender como os alunos lidam com as emoções; analisar a relação das dificuldades de aprendizagem com o estado emocional; valorizar a educação para as emoções na escola; desenvolver inteligência emocional nos alunos. As técnicas de recolha de dados foram: entrevistas semiestruturadas; observação participante; intervenção; *focus group*; notas de campo. Os resultados mostraram melhoria nas relações, nas habilidades emocionais e no desempenho escolar.

**Palavras-chave:** habilidades socioemocionais; educação para emoções; dificuldades de aprendizagem; ensino básico.

## Abstract

The qualitative study (case study) addresses in its scope the emotions and socioemotional skills in Portuguese students with learning difficulties from two elementary schools with the application of a program. The objectives were: to understand how students deal with emotions; to analyze the relationship of learning difficulties with emotional state; to valorize education for emotions at school; to develop emotional intelligence in students. Data collection techniques were: semi-structured interviews; participant observation; intervention; focus group; field notes. The results showed improvement in relationships, emotional skills, and school performance.

**Keywords:** socio-emotional skills; education for emotions; learning difficulties; basic education.

## Resumen

El estudio de contenido cualitativo (estudio de caso) aborda en su alcance las emociones y habilidades socioemocionales en estudiantes portugueses con dificultades de aprendizaje de dos escuelas primarias con aplicación de un programa. Los objetivos fueron: comprender cómo los estudiantes lidian con las emociones; analizar la relación de las dificultades de aprendizaje con el estado emocional; valorar la educación para las emociones en la escuela; desarrollar inteligencia emocional en los estudiantes. Las técnicas de recolección de datos fueron: entrevistas semiestructuradas; observación participante; intervención; grupo de discusión; notas de campo. Los resultados mostraron una mejora en las relaciones, las habilidades emocionales y el rendimiento escolar.

**Palabras clave:** habilidades socioemocionales; educación para las emociones; dificultades de aprendizaje; escuela primaria.

## Introdução

Educar as emoções nas crianças à medida que se desenvolvem em competências constitui uma ação essencial por parte dos pais/família, dos professores e/ou profissionais na escola, pois implica um aprimorar de aspetos da sua vida essenciais (BISQUERRA, 2017; WOYCIEKOSKI; HUTZ, 2009). A escola e a família devem capacitar os alunos a estarem aptos a lidar com as emoções, aprenderem a reagir à ansiedade/stress, às frustrações, a reconhecer as próprias angústias e medos etc. Ou seja, a aprendizagem de habilidades socioemocionais permite ao aluno reconhecer e gerir as emoções, resolver problemas e estabelecer relações positivas com os outros (EXTREMERA; FERNÁNDEZ-BERROCAL, 2015). De facto, essa aprendizagem constitui o processo de aquisição e aplicação eficaz de conhecimentos, atitudes e competências fulcrais no (auto)conhecimento e gestão das próprias emoções e a dos outros, tomar decisões responsáveis e estabelecer relações positivas de convivência, destacando-se nesse processo a autoconsciência, o autocontrolo, a consciência social e competências relacionais (RESCHKE; WALLE; DUKES, 2017; WU; SCHULZ, 2018). As respostas emocionais desenvolvem-se conjuntamente com o desenvolvimento cognitivo e/ou neurológico, variando em qualidade e intensidade, pois ao estar submetido a vários fatores, que interagem e se alteram entre si, as crianças devem aprender a conhecer, gerir e controlar. Sabemos que as emoções são o resultado de interações múltiplas (fatores internos e externos), fisiológicas e ligados à genética, e a sua manifestação depende do sujeito, de sua aprendizagem e experiências prévias (CANDEIAS; REBELO, 2012). É verdade que as componentes que constituem as emoções têm uma origem multifatorial (cognitiva, neurofisiológica, motivacional, expressiva e de sentimento subjetivo) em processo contínuo de valorização (PALMERO-CANTERO; GUERRERO-RODRÍGUEZ; GÓMEZ-IÑIGUEZ; CARPI-BALLESTER; GORAYEB, 2011).

---

## **É notória a importância da componente afetivo-emocional no desenvolvimento do aluno, numa articulação entre a parte cognitiva e a emocional**

O presente estudo, de índole qualitativa, na base do paradigma interpretativo e na modalidade de estudo de caso, pretendeu desenvolver a inteligência emocional e/ou habilidades socioemocionais nos alunos de duas turmas do 4º ano do ensino básico (1º CEB) de duas escolas pertencentes a um Agrupamento de Escola na cidade portuguesa de Castelo Branco, realizado a finais de 2019, com a aplicação do Programa de Inteligência Emocional (PIE), sete sessões, que utilizou parte do material/instrumentos do Projeto Internacional “Programa de Inteligência Emocional para alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico na região de Castelo Branco (2011-2017)”, num total de vinte sessões durante o ano letivo, no âmbito do Protocolo entre o Instituto Politécnico de Castelo Branco (Portugal) e a Universidade de Extremadura – Faculdade de Educação (Badajoz/Espanha), coordenado pelo primeiro. Os objetivos foram os seguintes: compreender como os alunos do 4º ano 1º CEB lidam com as suas emoções e as dos outros;

analisar se as dificuldades de aprendizagem desses alunos é provocada pelo seu estado emocional e falta de habilidades socioemocionais; compreender na perspetiva dos professores a importância da educação para as emoções na escola; desenvolver a inteligência emocional nos alunos, por meio do PIE, para melhorar as suas relações sociais, desempenho escolar e ambiente educativo; valorizar a intervenção do PIE no desenvolvimento de habilidades emocionais nos alunos.

Recorremos ao enquadramento teórico-conceitual de estudos específicos sobre as emoções, a educação emocional, o desenvolvimento da inteligência emocional, das habilidades e competências sociais e emocionais, todos eles referenciados na bibliografia, de modo a elencar a abordagem à temática no contexto escolar, visando demonstrar a importância da parte emocional associada à cognitiva na formação do (futuro) cidadão, em especial nos alunos com dificuldades de aprendizagem, já que estes não sabem gerir adequadamente as suas emoções. Os resultados foram positivos tanto no desenvolvimento de habilidades socioemocionais nos alunos como na melhoria das suas relações escolares.

## **Contextualização: as emoções e as dificuldades de aprendizagem**

É notória a importância da componente afetivo-emocional no desenvolvimento do aluno, numa articulação entre a parte cognitiva e a emocional (BISQUERRA, 2017). Daí ser relevante que ele desenvolva a sua inteligência emocional, a capacidade de perceber as suas emoções e a dos outros, saber geri-las e controlá-las, de modo a que o seu pensamento compreenda as emoções e, conseqüentemente, o crescimento emocional e intelectual (VALENZUELA-SANTOYO; PORTILLO, 2018). De facto, a compreensão das emoções implica o (auto)conhecimento de si próprio e dos outros, assim como as suas causas e mecanismos reguladores (PONS; HARRIS; DE ROSNAY, 2004), e por isso haverá que ensinar estratégias educativas para que

as crianças saibam entendê-las e geri-las. Este processo é fundamental para a estruturação emocional e para o desenvolvimento da personalidade, considerando-se um preditor socioemocional importante na infância, incluindo os problemas/dificuldades escolares, de conduta com os pais/professores e colegas, o sucesso relacional e o desempenho educativo (BRACKETT; RIVERS; SALOVEY, 2011). Bem compreender (natureza) as próprias emoções e a dos outros implica habilidades (básicas, complexas) que permitem reconhecer e atribuir essas emoções às circunstâncias e ter capacidade de interpretá-las (BISQUERRA, 2017). Este processo de compreensão emocional exige competências sociais e emocionais.

### **Muitos escolares apresentam dificuldades em aprender devido à intermitência do seu estado emocional e ao ambiente familiar e social**

Nas últimas décadas surgiram estudos específicos sobre o papel das emoções na aprendizagem, quer pela influência das atitudes positivas e/ou negativas nos sujeitos, quer para desenvolver competências socioemocionais e/ou a inteligência emocional na escola (REBELO, 2012). Bisquerra, Pérez-González e García (2015) consideram cinco dimensões nas competências emocionais: consciência emocional (capacidade de reconhecer as próprias emoções e as dos outros); regulação emocional (habilidades em relacionar as emoções com o comportamento e os conhecimentos); autonomia emocional (autoeficácia emocional, crítico das normas sociais, responsabilidade e atitude positiva); capacidade social (ter boas relações); competências e bem-estar (atuar responsável). Para Gottman e De Claire (2009), a escola deve promover: a (auto)consciencialização das emoções no aluno; o reconhecimento da emoção como oportunidade de intimidade e aprendizagem; saber escutar com empatia, aceitar e validar os sentimentos; ajudar o aluno a expressar as suas emoções e saber classificá-las no momento em que as está a sentir; haver limites quando definem estratégias para a resolução de problemas escolares.

Por outro lado, muitos escolares apresentam dificuldades em aprender devido à intermitência do seu estado emocional e ao ambiente familiar e social, e por isso educar as emoções converte-se numa estratégia adequada para suprir muitas dessas situações de aprendizagem (SCHULZE; ROBERTS, 2005). Essas dificuldades de aprendizagem na escola apresentam designações de, por exemplo: insucesso escolar, subavaliação escolar, dificuldades de aprendizagem específicas, distúrbios específicos de desenvolvimento, problemas escolares etc. Ou seja, para Lopes (2010, p. 41) aquele termo “[...] apresenta uma discrepância significativa entre aquilo que é esperado em função da idade e aquilo que efetivamente realiza em termos académicos”. Esses alunos são um grupo bastante heterogéneo, pois cada um deles é único e diferente de todos os outros e as suas dificuldades são distintas. Em geral, essas dificuldades nos alunos refletem uma incapacidade/impedimento para aprenderem (leitura, escrita, cálculo ou aquisição de aptidões sociais), muito devido, de acordo com Fernández-Berrocal, Cabello e Gutiérrez-Cobo (2017), a manifestarem problemas socioemocionais como por exemplo: transtorno comportamental,

que se manifesta por meio de conflitos com os pares (relação pedagógica); baixa autoestima; fraca popularidade entre os seus colegas e pouca facilidade em fazer e manter amigos. Os professores consideram esses alunos pouco habilidosos socialmente e com mais problemas de comportamento. De facto, os problemas associados às dificuldades de aprendizagem são interiorizados e, como afirmam Ros; Filella, Ribes e Pérez-Escoda (2017) e Wu e Schulz (2018), geram: sistema de crenças e percepção do controle pessoal; níveis de ansiedade elevados face a situações relacionadas com a escola, chegando mesmo a não estarem motivados a ir à escola; baixo autoconceito académico; momentos de depressão, problemas emocionais e comportamentais.

Segundo Lopes (2010) e Valgôde (2016), as dificuldades de aprendizagem derivam de duas situações escolares. A primeira é sua relação com o conceito de aprendizagem, que tem subjacente definições de diversas teorias, que compreende o fenómeno aquisitivo do aluno, muito dependente da sua bagagem hereditária ou capacidades e, ainda, do leque de estímulos formativos da sua personalidade (LÓPEZ-CASSÁ; GARCÍA-NAVARRO, 2020). Neste sentido é fundamental a necessidade de apoio e orientação escolar (pessoal e social). Consideramos que a aprendizagem decorre de diferentes referenciais teóricos (teorias ou modelos de aprendizagem), que analisam e desenvolvem bases científicas sobre como deve ser aprendizagem (IBARROLA, 2016). Podemos ainda referir a: Piaget (cognitivismo), em que o desenvolvimento humano consiste em se alcançar o máximo de operacionalidade nas atividades motoras, mentais, verbais e sociais, tendo assim uma aprendizagem intimamente relacionada a tal operacionalidade; Vygotsky (ênfase à interação social), em que a linguagem e pensamento são fatores essenciais ao desenvolvimento humano; Wallon (ênfase à psicogenética), em que o fator para o sujeito interagir com o meio, ou seja, sair da condição do eu para o mundo, é a afetividade como resultado das emoções.

A segunda situação é o ato de aprender (processo de aquisição relacionado com a ação professor-aluno), que exige condições que por vezes são influenciados por fatores anómalos ao processo de aprendizagem e que impedem o aluno de aprender normalmente (REBELO, 2012). Na verdade, essas dificuldades constituem impedimentos que tanto podem ser ténues/fracos e facilmente ultrapassados, como

---

**A maioria das dificuldades no aprender provém da falta de apoio, empenhamento e/ou envolvimento das famílias com os filhos**

podem ser fortes e duradouros e nem sempre possíveis de detetar as suas causas. Assim, qualquer dificuldade de aprender relaciona-se com anomalia(s) no aprender, constituindo manifestações da criança no momento de aquisição de conhecimentos e na execução de tarefas, muito dependente das condições envolventes onde se realiza as suas aprendizagens (formais e não-formais) no ato educativo (BISQUERRA, 2017). A maioria das dificuldades no aprender provém da falta de apoio, empenhamento e/ou envolvimento das famílias com os filhos, principalmente as que manifestam desestruturação emocional. Ora é fundamental a influência da família e da escola no desenvolvimento das habilidades da criança e no seu processo de aprendizagem.

A maior parte das situações enfrentadas pelos alunos provêm do ambiente social e da convivência familiar, da falta de padrão de disciplina imposta pelos pais/família, da manifestação de indisciplina sem ser corrigida, do desrespeito aos colegas e professores, das impulsividades descontroladas, da falta de gerir a ansiedade/stress etc. (GOTTMAN; DECLAIRE, 2009). É óbvio que a família é uma peça fundamental no desenvolvimento afetivo-emocional da criança, devendo aceitar as dificuldades por ela trazidas da escola, e procurar educá-la emocionalmente (escuta ativa, comunicação interativa, habilidades socioemocionais), em especial, saber aprender com os erros, criando-lhe um ambiente disciplinado e normativo, que promova o desenvolvimento das suas capacidades e habilidades, de maneira que se sintam à vontade para as expressar, de modo a tornar-se um aluno persistente no decorrer das suas aprendizagens. Por isso, os alunos com dificuldades de aprendizagem manifestam uma plêiade de características, como apontam Palmero-Cantero, Guerrero-Rodríguez, Gómez-Iñiguez e Carpi-Ballester (2011) e Woyciekoski e Hutz (2009): distração; hiperatividade; impulsividade; manipulação estranha do material escolar; falta coordenação ao nível da perceção; falta de competências organizacionais; pouca tolerância a frustrações e problemas; dificuldade em desenvolver raciocínios; dificuldade numa ou mais áreas curriculares do ensino básico; fraca autoestima; problemas de relações sociais; dificuldade em iniciar ou em completar atividades; desempenho irregular e imprevisível em situação de avaliação formal; défices de memória auditiva e visual sequencial; problemas de coordenação visual-motora; disfunções no sistema neurológico etc. Os alunos, ao não terem apoios (psico)pedagógicos, desenvolvem frustrações e baixa autoestima, geram conflitos de relacionamento, distúrbios de humor e têm ansiedade.

É bem evidente que esses alunos não conseguem alcançar realizações escolares significativas e muitos deles produzem um sentimento de incapacidade, falta de habilidades, que provoca desinteresse, frustração e insucesso escolar (MAYER; SALOVEY; CARUSO, 2008). Quando as dificuldades de aprendizagem não são bem trabalhadas na escola ou são ignoradas, agravam-se com o tempo, intensificando-se e causando distúrbios nesses alunos, incluindo problemas de âmbito comunicacional. Cabe à escola, aos professores/diretivos e aos pais/família estarem atentos a essas dificuldades, pois a maior parte desses problemas provêm da vertente afetivo-emocional. Igualmente, os serviços especializados de apoio escolar (gabinete de apoio ao aluno e família) devem garantir uma adequada intervenção, que conjugue, numa dinâmica interdisciplinar, as ações psicopedagógicas e a orientação pessoal/social/escolar, com a cooperação da família.

## **Metodologia e design**

O nosso estudo, realizado entre outubro a dezembro de 2019, norteou-se por uma metodologia qualitativa, na tipicidade de estudo de caso (exploratório, descritivo, analítico e interpretativo), com intervenção de um Programa de Inteligência Emocional (PIE) numa amostra de alunos (N = 33), de duas turmas do 4º ano (N1 = 11; N2 = 22)

do Ensino Básico (1CEB) pertencentes a duas escolas básicas (designadas: escola suburbana “Castelo” e escola urbana “Afonso”), de um Agrupamento de Escolas “AP” na cidade portuguesa de Castelo Branco, os quais manifestam dificuldades em aprender em contexto escolar.

Utilizámos as seguintes técnicas de recolha de dados: teste sociométrico de amizade (TSA), antes e depois da intervenção; observação documental (dossiê de turma) e participante; intervenção com PIE de sete sessões (duas horas cada sessão) em sala de aula com uma estrutura metodológica estabelecida (sessão: conto e exploração, dramatização e atividades e ficha de autoavaliação); entrevista em profundidade aos dois professores titulares das turmas sobre importância das emoções na educação e o impacto no desenvolvimento pessoal/social dos alunos, constando de quatro tópicos geradores de respostas, as quais foram gravadas e depois transcritas e validadas pelos entrevistados, para serem submetidas a análise de conteúdo, o que nos permitiu uma descrição objetiva e sistémica da informação recolhida e respetiva interpretação (teoria fundamentada); o *focus group* com cada turma durante sessões do PIE (valorização); registos de notas de campo. Cumprimos os requisitos de protocolo institucional, os termos de livre aceitação com os sujeitos em estudo (professores) e demais procedimentos éticos e legais de investigação educativa.

---

**As pontuações entre os dois momentos temporais (pré e pós) em cada uma das turmas não foram muito significativas**

O TSA foi aplicado antes do PIE a finais de setembro e voltou a ser aplicado em dezembro, após o PIE. Trata-se da valorização de cada aluno com os seus pares da turma, numa escala de Likert: “É muito meu amigo” (5 pontos); “É meu amigo” (4 pontos); “É-me indiferente ser amigo (nem gosto nem desgosto)” (3 pontos); “Não é meu amigo” (2 pontos); “Não gosto nada dele” (1 ponto). As pontuações entre os dois momentos temporais (pré e pós) em cada uma das turmas não foram muito significativas, tendo realizado prova estatísticas de “U” Mann-Whitney e “T” de Wilcoxon dando uma série de  $p = 0,582$  apesar de haver incremento de pontuações em pós, principalmente na turma da escola “Afonso”. Este fato de pouca significância estatística, em termos sociométricos, deve-se a que as relações dos alunos provêm de anos letivos

anteriores, estando os grupos de amizade coesos nas escolhas e interações (certa estabilidade e pouco rejeição) e, por isso, não houve mudanças significativas, provavelmente devido à intervenção (PIE) ter sido curta e em sessões, e no caso da turma “Castelo” a mudança de professor. Se comparamos os resultados das turmas em “pré-pré”, as atitudes de amizade não produziram diferenças nas relações dos alunos dentro de cada turma, apesar de haver mais coesão na escola “Afonso” e menos na “Castelo”, que apresentam níveis emocionais descoordenados, escassas habilidades emocionais, com impacto nas suas dificuldades de aprendizagem, devido ao pouco apoio dos pais e, ainda, ao facto de terem tido professores substitutos (baixa do professor titular durante um mês). Enquanto na escola “Castelo”, ao ser uma turma pequena, as diferenças entre pré e pós no teste foram pouco significativas, apesar de algum incremento nas pontuações, na escola “Afonso” foram muito mais

elevadas essas pontuações em pós. Os pré e os pós entre escolas apresentaram diferenças significativas, sobretudo na escola “Afonso”, em que houve mais apoio dos pais e professor para superarem dificuldades educativas e promoverem melhores relações socioemocionais.

## Resultados: análise de conteúdo às entrevistas

Na análise ao conteúdo das entrevistas aos professores titulares (PC = escola Castelo; PA = escola Afonso) estabelecemos quatro categorias (Cat.), com as respetivas subcategorias e evidências (segmentos de texto), com fundamentação interpretativa.

**\*-Cat1- Dificuldades de aprendizagem** (três subcategorias: atenção escola/professor; estratégias pedagógicas; apoios educativos). PC: “Sim a escola dá atenção a esses alunos com dificuldade [...] Um aluno com dificuldade de aprendizagem pode ter diversos tipos de ajuda [...]” na forma como se explica/ensina os conteúdos; PA: “Os professores sempre prestaram muita atenção aos alunos com problemas socioemocionais, colmatando muitas vezes lacunas que estes têm em casa”, e acrescenta ainda que “A minha atitude perante um aluno com dificuldades de aprendizagem é tudo fazer para que este ultrapasse ou pelo menos minimize essas dificuldades que revela, adaptando estratégias ou usando os recursos”; cada professor cria os seus recursos para que todos alunos aprendam e não sintam dificuldades, contudo tal como diz PA, “São muitos os apoios que a escola de hoje tem à disposição para alunos com dificuldades de aprendizagem. No agrupamento existe Serviço de Psicologia e Orientação e apoios socioeducativos, tutorias, aulas em grupos reduzidos, assessorias, entre outras medidas”, para além do sistema educativo prever maior flexibilidade curricular. Ou seja, “Procuro as melhores estratégias para trabalhar com esse aluno [...] ou adapto o ensino às suas dificuldades com um Plano Educativo Individualizado (PEI) adequado à sua problemática, ou então sinalizo para serviço de apoio da Educação Especial” (PC). Esse PEI ou é de elaboração conjunta entre professor e o diretor de turma, dependendo do nível de ensino do aluno, ou então pelo professor de educação especial e pais. Os serviços técnico-pedagógicos de apoio do Agrupamento de Escolas têm um Centro de Apoio à Aprendizagem + Inclusão como resposta educativa para reconfigurar o paradigma de unidade especializada, que é como um espaço privilegiado para o desenvolvimento de dinâmicas (psico)pedagógicas e outras respostas educativas, feitas por profissionais e técnicos. Trata-se de um espaço físico, com recursos, que garante a inclusão escolar com dinâmicas inclusivas em contexto de sala de aula e direcionadas à turma. Foi comum nos entrevistados fazerem trabalhos diferenciados com esses alunos e inseri-los num ambiente mais estruturado, mas no caso da turma “Castelo” foi pouco efetivo.

**\*-Cat2- Relação das emoções com as dificuldades de aprendizagem** (três subcategorias: tipologia das emoções; bem-estar físico-emocional dos alunos; relações

socioeducativas). O PA admite que “As emoções podem contribuir para as dificuldades de aprendizagem, visto que nem sempre as crianças veem com emoções positivas de casa”. Os alunos dessas turmas/escolas não conseguem alcançar melhores realizações escolares, já que muitas delas desenvolvem sentimentos de incapacidade e desmotivação, que conduzem à frustração. Os alunos da escola “Castelo” mostram, em regra, incapacidade de desempenhar as tarefas escolares com sucesso, devido a que “O bem-estar físico e emocional é um dos fatores fundamentais para que o processo de ensino-aprendizagem funcione eficazmente [...]” (PC), pois têm problemas socioemocionais e daí serem “mais propensas a manifestar dificuldades de aprendizagem e a revelarem maiores dificuldades em ultrapassá-las” (PC). Ora o não desenvolvimento das emoções e/ou das habilidades socioemocionais tem consequências nas relações e no processo educativo desses alunos, sendo importante o professor educar as emoções e as respectivas competências (BISQUERRA, 2017). Na escola “Castelo” os alunos são pouco habilidosos socialmente e têm problemas comportamentais, por isso necessitam de maior apoio educativo que os da escola “Afonso”, com intervenção na área emocional que lhes gerem habilidades e competências sociais e uma boa relação pedagógica (GOTTMAN; DECLAIRE, 2009).

### Compreender as emoções do outro implica/exige a compreensão das próprias emoções

A escola não deve apenas transmitir um leque de conhecimentos e cingir-se à mera reprodução cultural, deverá possibilitar uma formação integral, por isso é fundamental desenvolver as emoções na área curricular (CANDEIAS; REBELO, 2012). Essa ideia é partilhada por PA: “Penso que a escola, na forma como nos está apresentada foca-se demasiado nos currículos escolares e está formatada igualmente para todos. Não está preparada para lidar com as emoções”. Assim como o PC: “Criar situações, através de jogos e programas, de modo os alunos perceberem os seus sentimentos e os dos seus colegas.” Ou seja, insistir em programas de convivência escolar, projetos de responsabilidade parental e desenvolvimento da inteligência emocional, de combate ao insucesso escolar etc. envolvendo família-escola e professores-alunos. Também deveria haver formação complementar nesta área para os professores (ZURITA, 2011).

**\*-Cat3- Educar as emoções versus aprendizagem.** Compreender as emoções do outro implica/exige a compreensão das próprias emoções, que “[...] são estratégias e formas que vamos adquirindo para lidar e reagir a determinadas situações e por isso a competência emocional é a capacidade para perceber as suas emoções e as dos outros” (PA). Ou seja, “A capacidade de se regular e de se autocontrolarem” (PC). Quando um aluno apresenta uma perturbação emocional, esta pode originar dificuldades no aprender, já que essa instabilidade lhe causa desmotivação, desinteresse curricular e à escola e conflitos. Um aluno que não consegue lidar e ultrapassar as suas emoções negativas tem dificuldades a nível escolar e no relacionamento com professores e colegas. O PA refere que “[...] emocionalmente consciente simplesmente significa a capacidade de reconhecer e identificar as pró-

## Os dois professores entrevistados reconhecem que há falta de formação nessa área de abordagem às emoções

prias emoções e os próprios sentimentos e perceber as emoções do outro”. O professor, por meio da observação deve saber como a criança lida com as suas emoções, orientando-a a ultrapassar os sentimentos negativos, os receios e a ansiedade, de modo a superar as dificuldades escolares, os problemas relacionais e sociais (LÓPEZ-CASSÀ; GARCÍA-NAVARRO, 2020). Os dois professores manifestaram evidências relacionadas com a importância das emoções no processo educativo e nas situações dos alunos com dificuldades em aprender, alertando para a necessidade de desenvolver neles habilidades sociais e emocionais, apesar de eles terem apoios educativos, que produzem pouco efeito no seu aproveitamento escolar (sucesso baixo escola “Castelo”).

**\*-Cat4- Desenvolver Inteligência Emocional** (três subcategorias: atividades e/ou projetos de escola; desenvolver competências sociais; conhecer e lidar com emoções). O PA afirma que “Desenvolvem-se atividades que permitam aos alunos compreenderem e conseguirem dar significado as emoções sentidas”. E PC: “Nos últimos anos têm sido desenvolvidos nas escolas alguns projetos para desenvolver a inteligência emocional. Já participei com uma turma num projeto de *mindfulness*, que se revelou bastante interessante e com resultados muito positivos, mas ainda existe um longo caminho a percorrer nessa área.” Destacamos a importância dada aos projetos na área da educação parental e das emoções para que as crianças desenvolvam as suas competências e saibam gerir as emoções no dia a dia, pois como diz o PC, “As competências e a capacidade para lidar com os sentimentos são importantes, mas a consciência emocional sobrepõe-se ao QI”. Como afirmam Mayer, Salovey e Caruso (2008), ou Mayer, Caruso e Salovey (2016), as emoções são processos centrais no funcionamento humano, desempenhando um papel importante como organizadores no desenvolvimento cerebral e em diversos domínios do funcionamento psicológico e social, apesar de os entrevistados reconhecerem que “[...] nem sempre é fácil e varia muito de aluno para aluno [...]. Na maioria das vezes reconhecem as suas emoções [...]” (PC). Ou seja, essa pretensão de “[...] ensinar os alunos a reconhecer as emoções exige passar muito tempo com o aluno, pois nem sempre é fácil compreender como ele entende e lida com as emoções” (PA), sabendo que a experiência profissional vai melhorando essas capacidades, mas os dois professores entrevistados reconhecem que há uma falta de formação nessa área de abordagem às emoções.

## A intervenção e valorização do PIE

O PIE foi composto por oito sessões, aplicadas entre outubro e dezembro de 2019. Os módulos do Programa abrangiam as seguintes áreas de intervenção: autoconhecimento – autoconceito das emoções; a comunicação intra-grupo/turma; expressão e compreensão das emoções e sentimentos dos outros; relações de ajuda e cooperação; resolução de conflitos. Utilizou-se a dinâmica de grupo com o

desenvolvimento das ações em cada sessão (conto e exploração; dramatização e atividades; fichas de (auto)avaliação da sessão; *focus group*). Houve um *feedback* muito positivo dos alunos das turmas/escolas em cada sessão, com empenho e interesse nas tarefas.

### Pretendeu-se valorizar que cada um é um ser único e diferente dos outros

**Sessão 1: “Assembleia da carpintaria”.** Pretendeu-se valorizar que cada um é um ser único e diferente dos outros. Propôs-se a atividade “Eu sou único e especial”, em que os alunos se desenhavam a si próprios numa moldura e tinham que dizer o que tinham de especial, destacando-se as características de simpatia, ser bonito e alta/o. Depois dialogaram sobre as diferenças uns dos outros, concluindo que não podemos ser todos iguais, todos temos defeitos, mas também qualidades e todos juntos, mesmo de maneiras diferentes, faziam coisas incríveis e úteis. Assim, cada um devia de gostar de si próprio, uma vez que as pessoas que nos rodeiam gostam de nós pelo que somos e não pelas coisas que fazemos. No final da sessão os alunos refletiram em *focus group* sobre o que tinham aprendido no conhecimento das emoções e habilidades, destacando-se algumas frases. Na turma da escola “C”: “Destacar as qualidades positivas; “Ninguém é perfeito”; “Não se fala mal dos outros”; “Aprenderam a conhecer-se”; “Não se compara os colegas só pelas características”; “Que devemos ser bons uns para os outros”. Os alunos de “A” responderam: “Nós somos únicos e temos muitos defeitos”; “Respeitar os outros seja qual for os seus defeitos”; “Não se zangar por qualquer coisa”; “Devemos ser amigos e não olhar só para as pessoas, também precisamos de olhar para nós”; “Devemos ser unidos e educados, que nem todos somos iguais, mas para uma equipa somos todos precisos”; “Não devemos olhar para o lado negativo das pessoas”; “Todos temos defeitos, mas devemos trabalhar com as nossas qualidades”; “Temos de respeitar os outros”; “Somos todos especiais”; “Ser assíduo e um bom cidadão”; “Apesar de sermos diferentes, fazemos uma ótima equipa (turma)”; “Não chamar nomes”; “Nós somos todos úteis”. Tal como refere a literatura (PALMERO-CANTERO; GUERRERO-RODRÍGUEZ; GÓMEZ-IÑIGUEZ; CARPI-BALLESTER, 2011), as características negativas podem converter-se em positivas, pois deve-se pensar positivo e gostar uns dos outros, e quando estamos tristes devemos promover a alegria. Além disso, refletiu-se sobre controlar os impulsos e a precipitação antes de atuar (atividades) ou comunicar/falar.

**Sessão 2: “O elefante acorrentado”.** Com o conto desta sessão os alunos aprenderam a avaliar a intensidade dos sentimentos e a controlar progressivamente as suas emoções. Posteriormente, perguntou-se aos alunos: “Já te aconteceu alguma vez o que lhe aconteceu ao elefante? Ou ficas conformado ou fazes alguma coisa?” Em termos de habilidades os alunos das turmas/escolas aprenderam a nunca desistir das dificuldades, superando a impressão de que não conseguimos, só porque falhamos, mas deve-se persistir e empenhar-se, ou seja, por mais que não se consegue haverá que voltar a tentar. Foram exploradas em *focus group* expressões como: “Não deixarmos levar por aquilo que pensamos não conseguir fazer”; “Que

não devemos parar de tentar porque vamos conseguir”; “Que nos devemos esforçar”; “Temos de controlar as nossas emoções”; “Ter paciência quando alguém nos faz coisas más e não devemos zangar-nos”.

Propôs-se em seguida uma situação em que o irmão mais novo fez rabiscos no seu trabalho de matemática a ser entregue no dia seguinte na escola, descrevendo como se sentiram nesse momento. Todas as reações emocionais foram comentadas por *focus group*, tendo a maioria dos alunos das turmas/escola destacado: raiva e vingança; tristeza e raiva; sentir-me-ia triste e zangava-me com ele; ter paciência; ralhava com ele; sentir-se mal /triste/furioso(a) porque o trabalho foi riscado.

**Na segunda atividade, escreveram o significado das expressões “preocupação”, “obsessão” e “taquicardia”**

Igualmente, na atividade “Tranquilo, não se passa nada” os alunos escreveram as suas reações emotivas por escrito (O que sentiste ou sentirias?), por exemplo: “Eu ficaria a rir porque não me importo, pois adoro matemática e iria fazer outra vez”; “Irmãozinho não voltes a fazer isso! Pois à segunda vez ponho-te de castigo”; “Não podes voltar a fazê-lo porque isto é importante para mim”; “Punha-o de castigo e dava-lhe um sermão, para ele não voltar a fazer”; “Explicava-lhe que se voltasse a fazer isso eu o punha-o de castigo no quarto”; “Explicava-lhe que podia ter má nota por estragar o trabalho”; “Dou-lhe uma oportunidade e volto a fazer o trabalho de casa”; “Chamava-o à atenção, rasgava a folha rabiscada do caderno e fazia de novo”; “Eu perdoava-o porque ele não tinha noção do que estava a fazer”; “Perguntava-lhe se também gostava que lhe riscasse uma coisa dele”; “Dizia à mãe para que ela o repreendesse ou o chamasse atenção”; “Gritava com ele ou virava-lhe as costas, não falava com ele” etc.

**Sessão 3: “Dois duendes e dois desejos”.** O conto abordava ansiedade e preocupação, pensar em coisas que nos tornam nervosos. As turmas tiveram como primeira atividade o desenho do corpo humano, onde indicavam em que parte do corpo sentiam a ansiedade e as formas de manifestá-la. Explorou-se algumas respostas (desenhos), por exemplo: “Coração bate mais rápido, tremem-me as pernas”; “Tremem os braços e as mãos ou cabeça”; “Coração aos saltos e pensamento negativo(cabeça)”; “Abano a cabeça, dou pontapés, tremo as pernas e fico irrequieta”; “Tremem-me as mãos”; “Tremem-me os pés e as pernas”; “Treme-me o corpo todo”; “Penso coisas negativas, tremo os pés”; “Faço força nas mãos e assopro”; “Boca, dedos, tremo as pernas, bato os pés”; “Não paro quieto”.

Na segunda atividade, escreveram o significado das expressões “preocupação”, “obsessão” e “taquicardia”, com o auxílio de um dicionário, e leram para a turma. Em seguida responderam em *focus group* às questões: “Quando te sentes nervoso? O que fazes para te acalmares?” À primeira questão, maioritariamente responderam: “Eu sinto-me nervoso quando tenho teste”; “Quando mudo para uma escola nova e no dia do teste”; “Quando vou para a praia e quando faço provas de aferição”; “Antes de um teste e de um acontecimento”; “Nos testes e nos aniversários da minha família”; “Tento me acalmar ou tomo um chá para aliviar o stress de estar nervoso”; “Quando vou a algum jogo”; “Quando o meu irmão me tira as minhas coisas”. À segunda

responderam: “Tento pensar positivo e respirar fundo para me acalmar”; “Respiro fundo muitas vezes”; “Tomo um comprimido”; “Acalmo-me a jogar”. Posteriormente fizemos uma dinâmica de relaxamento com cada turma, ensinando-lhes o relaxe de respiração e muscular, com exercitação em conjunto. Explorou-se a questão “Que coisas ou situações te provocam ansiedade?”, obtendo-se as seguintes respostas, exploradas em *focus group*: “Os testes”; “O meu dia de anos”; “Quando vou para a praia”; “Nos testes e nos aniversários da minha família”; “Quando vou a algum jogo”; “Ir de férias ou para a praia”; “Quando vai acontecer alguma coisa”. Posteriormente, explicou-se-lhes o que tinham que fazer quando sentissem nervosismo e ansiedade, por exemplo: respirar fundo; respirar e pensar positivo; descontrair e acalmar-se; relaxar e respirar fundo”; “contar até cinco!”.

Nesta sessão trabalhou-se com imagens e situações para conhecerem o estado de ansiedade e stress, de ira e raiva/zanga, e conseqüentemente refletiu-se a evitar/controlar a ansiedade e aprender a não serem impulsivos, a pensar antes de dizer algo, a serem pacientes e comportarem-se bem etc. Descreveram por escrito uma situação em que tinham sido impulsivos, respondendo por exemplo: “Antes de viajar”; “Nos meus anos”; “Já destruí perfumes à minha mãe”; “Quando me irritam”; “Quando eu não gosto que me tirem as coisas”; “No teste”; “Quando disse uma coisa feia a uma amiga e depois arrependi-me”; “Quando tive um novo cão tinha sido um dia impulsivo”; “Quando chegou o Natal”.

**Perguntámos se sabiam definir o que era a ira. Explorou-se o significado das expressões:**

**“Encher-se de ira!”, “Estar com muita raiva”**

**Sessão 4: “Os dois irmãos”.** O conto fala-nos num conflito entre dois irmãos que se deixaram de falar. Perguntámos se sabiam definir o que era a ira (zanga). Explorou-se o significado das expressões: “Encher-se de ira!”, “Estar com muita raiva”; “Encher-se de ira e frustração”, “Que coisas ou situações provocam a ira?”. As respostas dadas foram diversas, tendo alguns deles recorrido ao dicionário: “Ira é quando as pessoas se irritam”; “É estar zangado”; “A ira é aborrecimento”; “Zangas e brincadeiras de mau gosto” etc.

Propôs-se uma atividade com respostas, por escrito, às seguintes perguntas que foram depois exploradas em *focus group*: “O que fazes para não ficares zangado?” e “O que fazes quando ficas muito zangado?” A maioria dos alunos das turmas responderam: “Devo acalmar-me”; “Saio de ao pé dessa pessoa”; “Peço-lhe para parar”; “Ficar quieta no meu lugar”; “Chegar a um acordo”; “Respiro fundo e acalmo-me ou vou-me embora”; “Ignoro a pessoa”; “Eu raramente fico zangada”; “Fico calmo perante a provocação e afasto-me para evitar o conflito”; “Quando uma amiga minha não me deixa brincar com ela eu fico com ira”; “Vou-me embora e acalmo-me”; “Aperto as mãos com muita força para não ir logo bater-lhe”; “Grito com a pessoa”; “Vou dizer a alguém”.

Foi-lhes proposto uma história: “O João e o André começaram a discutir por uma brincadeira. O João leva as coisas muito a sério e sente um grande aborrecimento com o André porque acredita que foi este quem começou o conflito”, tendo como tarefa reescrever esta história com uma atitude diferente e com emoções positivas.

**Sessão 5: “Os maus vizinhos”.** A ideia deste conto é que não devemos julgar as intenções dos outros, nem as inventar ou deturpá-las. O diálogo é forma de entendimento para resolver problemas. O objetivo foi analisar os erros que se produzem na comunicação quando falas com os outros, dar atenção às mensagens que os outros nos transmitem e reconhecer situações em que acontecem falhas na comunicação. Ou seja, saber escutar ativamente. Os alunos das turmas jogaram ao telefone avariado, em que um aluno criava uma frase e esta tinha de chegar ao último aluno, mas nem sempre isso aconteceu, ou porque não ouviram, ou não estavam com atenção ou riam-se da frase por não chegar ao final da fila igual ao que o primeiro aluno tinha dito. Só na última frase com mais atenção conseguiram percorrer os alunos todos sem uma falha. Explorou-se por *focus group* as seguintes questões: “não julgar logo as pessoas sem as ouvirmos antes”; “que não se deve discutir”; “que não se deve agir sem pensar”; “não devemos julgar os outros”; “que a vingança não é boa”; “que não devemos dizer o que se quer por impulso, temos que dizer a verdade sem sentir rancor”; “não julgar logo sem pensar duas vezes”.

**Sessão 6: “Sou tua amiga”.** O texto do conto abordava uma criança agressiva que aos poucos tornou-se mais amável perante os outros colegas. A sua cadela mostrou-lhe como era importante ter amigos, saber falar bem com eles, escutá-los e ser carinhoso. Em seguida realizámos um filme mudo (mímica), onde cada turma/escola se dividiu em dois grupos, e cada um criou uma pequena história que depois representou/dramatizou aos outros, os quais tinham de dizer o que entenderam (significado) dessa história. Nesta atividade de “cinema mudo” propusemos a descrição breve da representação de cada grupo. A turma/escola “A” afirmou: “Éramos cinco crianças que primeiro jogaram às escondidas e depois faziam um picnic.” E a turma/escola “C”: “Eramos youtubers de jogos e ganhamos.” Realizámos duas questões: (Q1) “Os teus colegas adivinharam corretamente a situação?” A maioria dos alunos das turmas respondeu que “Sim”, porque ouviram bem e estiveram atentos; (Q2) “Qual foi a história que compreendeste melhor?” Os grupos de cada turma disseram “que tinha sido a sua porque tinham sido eles a elaborá-la, por isso tinha sido a melhor ou era menos complicada de entender”. Com essas atividades os alunos das turmas tornaram-se mais participativos e colaborativos uns com os outros, ou seja, foram criando habilidades sociais, saber escutar os outros, colaborar em equipa, lidar com a parte emocional (MAYER; CARUSO; SALOVEY, 2016). Em *focus group*, refletiu-se sobre serem menos violentos, agressivos e indisciplinados, a não serem maus para os colegas, mas sim a serem amigos.

**Sessão 7: “Estou gordinho e depois...”.** Este conto falava de um menino gordinho que os outros meninos da sua idade se riam dele porque ele alimentava-se bem e a sua estatura era mais robusta. Na escola era conhecido “Bomba de Nata”, pois roubava os lanches aos colegas. Todos tinham medo deste menino por ser mais gordinho e gozavam-no, até que um dia ele salvou uma menina retirando-a do poço. Então os colegas viam-no com outros olhos e já o achavam valente. Esta atividade foi narrada e depois explorada em *focus group*, abordando as diferenças entre

as pessoas, pois é importante dar valor a todos, já que nem todos somos iguais (REBELO, 2012). Cada um tem o seu corpo, a sua personalidade, os seus amigos, então não deve haver maus pensamentos perante os outros, todos devemos dar-nos bem, respeitar-nos uns aos outros, incluindo as diferenças (MINBASHIAN; BECKMANN; WOOD, 2018).

## Retenção de algumas conclusões

O PIE foi muito valorizado pelos professores e alunos das duas turmas/escolas, tendo estes manifestado nas fichas de autoavaliação que as mesmas foram muito divertidas e que aprenderam muito a conhecer, lidar com e gerir as suas emoções e a dos outros, e desenvolveram habilidades socioemocionais úteis às suas relações e ao ambiente educativo. Uma das atrações que motivou o interesse e empenho nas atividades foi que os contos não eram conhecidos por eles e souberam, em *focus group*, manifestar, analisar e refletir as ideias fulcrais de cada tema de “emoção” nas diversas sessões. Lamentaram não ter havido mais sessões e atividades, ficando entusiasmados com o saber gerir a parte emocional nas suas relações, no desempenho/rendimento escolar e nos conflitos. À medida que fomos realizando o PIE, os alunos foram interagindo cada vez mais e mostrando as suas habilidades socioemocionais. Os professores expressaram a importância das habilidades emocionais nos alunos, em especial naqueles com situações de dificuldades de aprendizagem, indisciplinados ou violentos nas aulas, pois aquelas favorecem as relações sociais (convivência escolar), a obtenção de melhores resultados académicos e o ambiente educativo (IBARROLA, 2016; VALENZUELA-SANTOYO; PORTILLO, 2018). Ser emocionalmente inteligente também significa assumir a responsabilidade pelas coisas que fazemos (FERNÁNDEZ-BERROCAL; CABELLO; GUTIÉRREZ-COBO, 2017). Incorporar a educação das emoções na escola e desenvolver nos alunos competências socioemocionais promove-lhes habilidades interpessoais nas relações (BISQUERRA; PÉREZ-GONZÁLEZ; GARCÍA, 2015; ROS; FILELLA; RIBES; PÉREZ-ESCODA, 2017).

Sabemos que alunos com maiores competências emocionais têm mais sucesso escolar, melhores relações e envolvem-se menos em comportamentos prejudiciais (EXTREMERA; FERNÁNDEZ-BERROCAL, 2015). Cada vez é mais necessário formar

---

**À medida que fomos realizando o PIE, os alunos foram interagindo cada vez mais e mostrando as suas habilidades socioemocionais**

peças que tenham consciência das suas emoções, que as saibam compreender e as dos outros. Os alunos, como futuros cidadãos, necessitam saber autorregular e interagir com os outros com empatia e respeito, pois, só assim podem construir uma sociedade melhor. Simultaneamente, é preciso uma atenção especial às crianças com dificuldades de aprendizagem, de modo a poderem desenvolver melhor as suas habilidades emocionais e a melhorarem os seus resultados escolares (RESCHKE; WALLE; DUKES, 2017). Sabemos que os alunos com dificuldades de aprendizagem são um grupo bastante heterogéneo, a sua disfuncionalidade prática implica o não cumprimento da organização e disciplina escolar. Eles desafiam o que a escola representa, são indisciplinados

e agressivos com colegas, muito instáveis e têm dificuldades de se concentrarem nas tarefas e no estudo (hiperativas e impulsivas), e por consequência apresentam desinteresse e desmotivação para a aprendizagem. Os professores identificam com facilidade nesses alunos os sintomas de introversão (crianças caladas, apáticas, ausentam-se das atividades, manifestando ansiedade, insegurança e dificuldades de comunicação) e/ou exteriorização (indisciplina, violência, desrespeito).

Obviamente que essas categorias detetáveis no contexto escolar não são estanques, já que muitas dessas crianças oscilam entre as características indicadas. Contudo, algumas delas ficam estagnadas ou presas a um funcionamento do processo educativo que parece não ter saída possível (LOPES, 2010). São essas crianças-alunos que habitualmente não aprendem, devido em parte às suas dificuldades sociais e emocionais, que influenciam as suas capacidades de aprender. Ao que parece, os alunos ditos normais – assim nominados por acompanhar o ritmo das aprendizagens formais em termos escolares – apresentam, invariavelmente, dificuldades de aprendizagem e, por conseguinte, insucesso escolar, para além de serem apáticos e preguiçosos. Um aluno com dificuldades de aprendizagem não tem necessariamente um QI baixo ou alto, apenas é portador de dificuldades específicas numa determinada área curricular, podendo este aluno ter sucesso escolar se for adequadamente apoiado, sendo ajudado individualmente.

Se as famílias e os professores estiverem mais conscientes da influência que a parte emocional tem na aprendizagem, é óbvio que poderão colaborar em programas de ação e intervenção que incluam a educação emocional, o desenvolvimento da inteligência emocional e as habilidades sociais. A incidência nessa parte emocional implica melhoria no rendimento escolar e no ambiente relacional e de convivência social. A experiência das situações quotidianas relacionadas com as emoções e a prática pedagógica, como a psicopedagogia e/ou psicoterapia, permitem uma atenção às problemáticas mais frequentes dessas crianças que não aprendem, já que em geral esses problemas são de teor afetivo-emocionais (PONS; HARRIS; DE ROSNAY, 2004; VALENZUELA-SANTOYO; PORTILLO, 2018).

## Referências

BISQUERRA, Rafael. De la passió a l'emoció: fonaments per a l'educació emocional. **Temps d'Educació**, Barcelona, n. 52, p. 253-267, 2017.

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

BRACKETT, Marc; RIVERS, Susan; SALOVEY, Peter. Emotional intelligence: implications for personal, social, academic, and workplace success. **Social and Personality Psychology Compass**, [s. l.], v. 5, n. 1, p. 88-103, 2011.

CANDEIAS, Adelinda Araújo; REBELO, Nicole. Estudos de caracterização dos perfis atitudinais e emocionais em alunos do ensino básico. **International Journal of Developmental and Educational Psychology (INFAD): Revista de Psicología**, Spain, v. 2, n. 1, p. 143-154, 2012.

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

FERNÁNDEZ-BERROCAL, Pablo; CABELLO, Rosário; GUTIÉRREZ-COBO, Maria José. Avances en la investigación sobre competencias emocionales en educación. **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, Madrid, v. 31, n. 1, 15-26, 2017.

GOTTMAN, Joan; DECLAIRE, John. **A inteligência emocional na educação**. Cascais: Pergaminho, 2009.

IBARROLA, Begoña. **Aprendizaje emocionante: neurociencia para aula**. Madrid: SM, 2016.

LOPES, João Almeida. **Conceptualização, avaliação e intervenção nas dificuldades de aprendizagem: a sofisticada arquitetura de um equívoco**. Lisboa: Psiquilibrios, 2010.

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

MAYER, John D.; CARUSO, David R.; SALOVEY, Peter. The ability model of emotional intelligence: principles and updates. **Emotion Review**, [s. l.], v. 8, n. 4, p. 290-300, 2016.

MAYER, John D.; SALOVEY, Peter; CARUSO, David R. Emotional intelligence: new ability or eclectic mixt of traits? **American Psychologist**, [s. l.], v. 63, n. 6, p. 503-517, 2008.

MINBASHIAN, Amirali; BECKMANN, Nadin; WOOD, Robert E. Emotional intelligence and individual differences in affective processes underlying task-contingent conscientiousness. **Journal of Organizational Behavior**, [s. l.], v. 39, n. 2, p. 1182-1196, 2018.

PALMERO-CANTERO, Francisco; GUERRERO-RODRÍGUEZ, Cristina; GÓMEZ-IÑIGUEZ, Consolación; CARPI-BALLESTER, Amparo; GORAYEB, Ricardo. **Manual de teorías emocionales y motivacionales**. Castellón de la Plana: Publ. Universidad Jaume I, 2011.

PONS, Francisco; HARRIS, Paul L.; DE ROSNAY, Marc. Emotion comprehension between 3 and 11 years: developmental periods and hierarchical organization. **European Journal of Developmental Psychology**, [s. l.], v. 1, n. 2, p. 127-152, 2004.

REBELO, Nicole. **Estudo dos perfis atitudinais e emocionais de alunos do ensino básico português**: caracterização em função do nível escolar e do sexo. 2012. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Escola Ciências Sociais, Universidade de Évora, Évora, 2012.

RESCHKE, Peter J.; WALLE, Eric. A.; DUKES, Daniel. Interpersonal development in infancy: the interconnectedness of emotion understanding and social cognition. **Child Development Perspectives**, [s. l.], v. 11, n. 3, p. 178-183, 2017.

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

SCHULZE, Ralf; ROBERTS, Richard D. **Emotional intelligence**: an international handbook. Cambridge: Hogrefe y Huber, 2005.

VALENZUELA-SANTOYO, Alba del Carmen; PORTILLO, Samuel Alejandro. La inteligencia emocional en educación primaria y su relación con el rendimiento académico. **Revista Electrónica Educare**, [s. l.], v. 22, n. 3, p. 228-242, 2018.

VALGÔDE, Maria João. **Dificuldades de aprendizagem e problemática emocional**: utilização da prova “era uma vez...”. Dissertação (Mestrado Integrado em Psicologia) – Faculdade de Psicologia, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2016.

WOYCIEKOSKI, Carla; HUTZ, Claudio Simon. Inteligência emocional: teoria, pesquisa, medida, aplicações e controvérsias. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 22, n. 1, p. 1-11, 2009.

WU, Yang; SCHULZ, Laura E. Inferring beliefs and desires from emotional reactions to anticipated and observed events. **Child Development Perspectives**, [s. l.], v. 89, n. 2, p. 649-662, 2018.

ZURITA, Ana. **Atividades para o desenvolvimento da inteligência emocional nas crianças**. Lisboa: Arte Plural Edições, 2011.