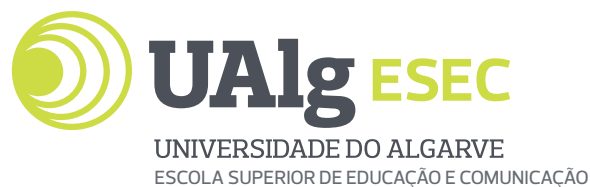


GORETI MARIA MATEUS DOMINGOS CONDE SOARES

A INTELIGÊNCIA EMOCIONAL EM ALUNOS DO 1.º CICLO COM
NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECÍFICAS: UM CONTRIBUTO
PARA A APRENDIZAGEM POSITIVA



UNIVERSIDADE DO ALGARVE
Escola Superior de Educação e Comunicação

2023

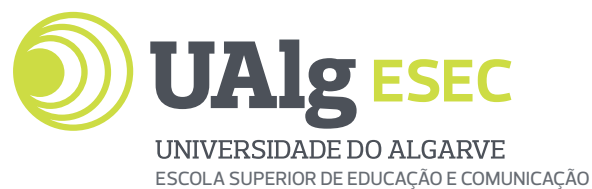
GORETI MARIA MATEUS DOMINGOS CONDE SOARES

A INTELIGÊNCIA EMOCIONAL EM ALUNOS DO 1.º CICLO COM
NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECÍFICAS: UM CONTRIBUTO
PARA A APRENDIZAGEM POSITIVA

Mestrado em Educação Especial – Domínios Cognitivo e Motor

Dissertação realizada sob a orientação da

Professora Doutora Cláudia Cristina Guerreiro Luísa



UNIVERSIDADE DO ALGARVE

Escola Superior de Educação e Comunicação

2023

A Inteligência Emocional em alunos do 1.º ciclo com necessidades educativas específicas: um contributo para a aprendizagem positiva

Declaração de autoria de trabalho:

Declaro ser a autora deste trabalho, que é original e inédito. Autores e trabalhos consultados estão devidamente citados no texto e constam na listagem de referências incluída.

(Goreti Maria Mateus Domingos Conde Soares)

Copyright © 2023 por Goretí Maria Mateus Domingos Conde Soares Universidade do Algarve. Escola Superior de Educação e Comunicação.

A Universidade do Algarve tem o direito, perpétuo e sem limites geográficos, de arquivar e publicar este trabalho através de exemplares impressos reproduzidos em papel ou de forma digital, ou por qualquer outro meio conhecido ou que venha a ser inventado, de o divulgar através de repositórios científicos e de admitir a sua cópia e distribuição com objetivos educacionais ou de investigação, não comerciais, desde que seja dado crédito ao autor e editor.

Agradecimentos

Ao refletir sobre o meu percurso acadêmico ao longo dos anos verifico que ser professora é muito mais do que uma profissão, é uma parte muito importante da minha missão. É um caminho que vou trilhando numa eterna aprendizagem, adaptação, reestruturação e reinvenção e é esta noção que me tem guiado, que me marca pela positiva e serve de referência quando passeio pelas minhas memórias.

Senti-me impulsionada a abraçar o desafio desta investigação como uma necessidade intrínseca de promover a reflexão acerca da dimensão do ser humano que envolve as emoções, as suas manifestações e o seu reflexo na qualidade de vida desde tenra idade e da responsabilidade que o docente assume, no processo de formação integral de cada criança, que precisa de ser cativada, valorizada e projetada na sua individualidade.

Sinto-me grata por realizar este estudo que se revelou tão complexo como cativante, e não quero nem posso deixar de reconhecer os pilares que alicerçaram o meu equilíbrio emocional e alimentaram a minha motivação nos momentos de insegurança e medo.

Dedico, cada minuto do tempo que gastei, ao meu companheiro de vida, Hélder, que segurou nos braços, tantas vezes sozinho, a família maravilhosa que construímos, não deixando que nada nos faltasse. Aos meus filhos, que sentindo as ausências, não hesitaram em demonstrar, a cada dia, o orgulho que sentem no meu desempenho. Aos meus pais e irmãos ‘favoritos’ pelo apoio e amor incondicional hoje e sempre. João Pedro, obrigada, sem o teu apoio não seria a mesma coisa.

Às minhas colegas de jornada, Guida e Raquel, com quem partilhei a vontade e a coragem de chegar a bom porto, pois somos sem dúvida uma ‘Dream Team’.

Aos meus colegas que sempre se disponibilizaram para colaborar, Manuela, mil obrigadas, e em especial à minha companheira de escola, Guida, que sempre fez parte das soluções oferecendo-me uma grande riqueza, tempo.

Aos meus amigos, que me incentivaram com palavras de entusiasmo e confiança constantes, partilhando comigo a alegria de cada pequena/grande vitória. Em particular a Nanda que além de amiga foi muitas vezes o colo que eu mais precisava.

Aos professores que passaram pela minha formação desde os seis anos quando entrei para a escola e de onde nunca mais saí. Devo-lhes a ‘Paixão’ que sinto pela minha profissão. Foram uma inspiração, um exemplo e uma orientação onde muito ‘bebi’ para me tornar na pessoa e professora que sou. Em particular, à minha orientadora, Cláudia Luísa porque, nesta fase em que estou a realizar um sonho adiado, sempre demonstrou compreensão pelas minhas dificuldades pessoais, familiares e profissionais, e valorizou todo o meu esforço e empenho. Obrigada pelas oportunidades que me deu, sugestões e orientação, que tornaram possível concretizar este objetivo com sucesso.

Como sou Crente e tenho muita Fé, acredito na parábola das pegadas na areia quando Jesus responde: “- Jamais te deixaria (. . .). Quando viste, na areia, apenas um par de pegadas, foi exatamente aí que eu te carreguei nos braços.” (Powers, citado em Sérgio, 2011, s.p.). Serei eternamente grata pelo companheirismo, pela amizade e por todas as palavras de encorajamento, que foram um farol de luz nos momentos mais desafiadores.

A todos expresso, Obrigada!

Bem-hajam!

Resumo

O presente estudo teve como motivação contribuir para a análise e compreensão científica da importância da Inteligência Emocional em alunos a frequentar o 1.º Ciclo do Ensino Básico com Necessidades Educativas Específicas (NEE), numa perspetiva de aprendizagem positiva dinâmica. A amostra contemplou os nove alunos, com idades entre os sete e os dez anos, a usufruir de Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão, nomeadamente de Medidas Seletivas, no âmbito do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, a frequentar um Agrupamento de Escolas do concelho de Faro.

A relevância científica da investigação justifica-se pela iliteracia emocional verificada no atual contexto escolar, ao nível do autoconhecimento e do seu impacto nas diversas dimensões da vida humana. Urge, portanto, alargar este conhecimento, no âmbito educacional, de forma a capacitar os profissionais para a compreensão de situações críticas e para a promoção de estratégias pedagógicas, comportamentos e atitudes inclusivas - articuladas com outros intervenientes nos processos educativos e favoráveis ao sucesso escolar de todos os alunos, respeitando as suas especificidades e necessidades.

A investigação incidiu no método qualitativo, descritivo e exploratório, tendo por base diversas técnicas de recolha de dados, privilegiando o recurso a entrevistas semiestruturadas e a uma dinâmica lúdica, ambas registadas em suporte áudio e aplicadas presencialmente aos nove alunos que compunham a amostra, notas de campo, pesquisa bibliográfica e análise documental.

Através deste método científico, procurou-se avaliar se os alunos com NEE reconhecem, nomeiam e identificam emoções, indagar se demonstram algum tipo de autorregulação emocional e sensibilizar para a necessidade da Literacia Emocional, valorizando a perceção das próprias crianças neste processo, que se pretende promocional de uma aprendizagem positiva.

Os resultados levam a inferir que as crianças reconhecem, nomeiam e identificam emoções, referem situações de autorregulação, assim como associam as emoções à sua predisposição para aprenderem.

Palavras-chave: Inteligência Emocional; Necessidades Educativas Específicas; Autorregulação Emocional; Literacia Emocional; Aprendizagem Positiva.

Abstract

The present study had as motivation to contribute to the analysis and scientific understanding of the importance of emotional intelligence in students attending the first year of basic education “1.º Ciclo” with specific educational needs, from a perspective of positive and dynamic learning method. The sample included the nine students, aged between seven and ten years old, who enjoyed learning support measures and inclusion, namely selective measures under the decree law n.º 54/2018 of July 6, attending a school group in the municipality of Faro. The scientific relevance of the research is justified by the emotional literacy verified in the school context, at a self-knowledge level and its impact on the various human life dimensions. Therefore, the enlargement of this knowledge, in an educational manner, should provide teachers with the tools to handle critical situations and provide teaching strategies and inclusive behaviours - articulated with other participants in the educational process and favorable to the learning success of every student, always taking into consideration their specificities and needs. The investigation focused on the qualitative, descriptive and exploratory method, based on diverse techniques of data gathering such as semi-structured interviews and a playful dynamics, both recorded in audio format and applied in person to the nine students who were part of the sample, notes, bibliographic research and documentary analysis. Through this scientific method, we sought to assess whether students with “NEE” recognize, name and identify emotions, inquire if they demonstrate any type of emotional self-regulation and sensitize to the need for emotional literacy, valuing the perception of the children in this process, that is intended as promoting of a positive learning. As the main results, it was possible to prove that children recognize, name and identify emotions, name self-regulation situations, as well as associate the emotions to their predisposition to learn.

Keywords:

Key-words: Emotional Intelligence; Specific Education Needs; Emotional Self-Regulation; Emotional Literacy; Positive Learning.

Índice Geral

Agradecimentos	v
Resumo.....	vii
Abstract.....	ix
Índice de figuras	xv
Índice de tabelas	xv
Índice de quadros.....	xvii
Siglas e Acrónimos	xix
Introdução.....	1
Capítulo I – Enquadramento Teórico	5
1. Inteligência Emocional	5
1.1. Conceito de Inteligência Emocional	6
1.2. Sentimentos e Emoções.....	10
1.2.1. Emoções primárias e secundárias	13
1.2.2. Emoções positivas e emoções negativas.....	18
1.2.3. Funções das Emoções	21
2. Inteligência Emocional em Crianças	22
2.1. A (I)literacia Emocional das Crianças	28
2.2. Regulação Emocional das Crianças	28
3. Inteligência Emocional e Educação Inclusiva	31
3.1. A influência da Inteligência Emocional na prática pedagógica - o papel do professor.....	36
3.1.1. A influência das emoções na aprendizagem das crianças.....	36
3.2. Cultura de uma Aprendizagem Positiva.....	41
Capítulo II – Enquadramento metodológico	43
2.1. Problemática do estudo	44

2.2. Definição das questões de partida e objetivos.....	44
2.3. Tipo de estudo	45
2.4. Seleção e caracterização da amostra	47
2.4.1. Seleção	47
2.4.2. Caracterização da amostra	49
2.5. Instrumentos de recolha de dados	48
2.5.1. Entrevista semiestruturada	49
2.5.2. Dinâmica Lúdica	51
2.5.3. Registos áudio	52
2.5.4. Notas de campo	52
2.5.5. Pesquisa bibliográfica	53
2.5.6. Análise documental.....	53
2.5.7. Análise de conteúdo	53
2.5.8. Observação participante	55
2.6. Procedimentos éticos.....	56
2.7. Procedimentos de recolha e tratamento de dados	56
Capítulo III – Apresentação dos Resultados.....	59
3.1. Entrevista semiestruturada aplicada aos sujeitos do estudo.....	59
3.2. Dinâmica Lúdica aplicada aos sujeitos do estudo.....	84
3.3. Notas de campo	88
Capítulo IV – Discussão de Resultados.....	91
Capítulo V – Considerações Finais	97
Referências Bibliográficas.....	103
Apêndices	113
Anexos	166

Apêndices

Apêndice A. Guião da entrevista semiestruturada	114
Apêndice B. Dinâmica Lúdica.....	117
Apêndice C. Transcrição da entrevista ao sujeito A1.....	118
Apêndice D. Dinâmica Lúdica aplicada ao sujeito A1.....	121
Apêndice E. Nota de campo da entrevista ao sujeito A1.....	122
Apêndice F. Transcrição da entrevista ao sujeito A2.....	123
Apêndice G. Dinâmica Lúdica aplicada ao sujeito A2.....	128
Apêndice H. Nota de campo da entrevista ao sujeito A2.....	129
Apêndice I. Transcrição da entrevista ao sujeito A3.....	130
Apêndice J. Dinâmica Lúdica aplicada ao sujeito A3.....	133
Apêndice K. Nota de campo da entrevista ao sujeito A3.....	134
Apêndice L. Transcrição da entrevista ao sujeito A4.....	135
Apêndice M. Dinâmica Lúdica aplicada ao sujeito A4.....	138
Apêndice N. Nota de campo da entrevista ao sujeito A4.....	139
Apêndice O. Transcrição da entrevista ao sujeito A5.....	140
Apêndice P. Dinâmica Lúdica aplicada ao sujeito A5.....	143
Apêndice Q. Nota de campo da entrevista ao sujeito A5.....	144
Apêndice R. Transcrição da entrevista ao sujeito A6.....	145
Apêndice S. Dinâmica Lúdica aplicada ao sujeito A6.....	148
Apêndice T. Nota de campo da entrevista ao sujeito A6.....	149
Apêndice U. Transcrição da entrevista ao sujeito A7.....	150
Apêndice V. Dinâmica Lúdica aplicada ao sujeito A7.....	153
Apêndice W. Nota de campo da entrevista ao sujeito A7.....	154
Apêndice X. Transcrição da entrevista ao sujeito A8.....	155
Apêndice Y. Dinâmica Lúdica aplicada ao sujeito A8.....	158
Apêndice Z. Nota de campo da entrevista ao sujeito A8.....	159
Apêndice AA. Transcrição da entrevista ao sujeito A9.....	160
Apêndice AB. Dinâmica Lúdica aplicada ao sujeito A9.....	163
Apêndice AC. Nota de campo da entrevista ao sujeito A9.....	164
Apêndice AD. Consentimento informado.....	165
Apêndice AE. Declaração do Diretor do Agrupamento de Escolas.....	166

Anexos

Anexo 1. Parecer do Encarregado de Proteção de Dados da Universidade do Algarve.....	167
Anexo 2. Parecer da DGE para a realização de inquérito em meio escolar.....	168

Índice de Figuras

Figura 1.1. Plutchik's <i>Wheel of Emotions</i> (1980)	15
Figura 2.1. Dinâmica Lúdica e imagens de apoio	51
Figura 3.1. Roda das emoções por Plutchik (1980)	85

Índice de Tabelas

Tabela 3.1. Dados biográficos dos sujeitos da amostra	59
Tabela 3.2. Informações recolhidas na categoria C - Reconhecimento de emoções	62
Tabela 3.3. Informações recolhidas na categoria D - Reconhecimento de emoções positivas	65
Tabela 3.4. Informações recolhidas na categoria E - Reconhecimento de emoções negativas	68
Tabela 3.5. Informações recolhidas na categoria F - Regulação de emoções, positivas e negativas	71
Tabela 3.6. Informações recolhidas na categoria G - Relação entre as emoções e a aprendizagem I	75
Tabela 3.7. Informações recolhidas na categoria G - Relação entre as emoções e a aprendizagem II	78
Tabela 3.8. Informações recolhidas na categoria G - Relação entre as emoções e a aprendizagem III	81
Tabela 3.9. Informações recolhidas na Dinâmica Lúdica	86

Índice de Quadros

Quadro 3.1. Pergunta 1 - Sabes o que são emoções?	61
Quadro 3.2. Pergunta 1.1 - Explica o que são.	61
Quadro 3.3. Pergunta 1.2 - Para que servem as emoções?	61
Quadro 3.4. Pergunta 2 - Diz-me algumas emoções que conheças	62
Quadro 3.5. Pergunta 3 - Quais são as emoções que te fazem sentir bem?	64
Quadro 3.6. Pergunta 4 - Como é que o teu corpo mostra essas emoções?	64
Quadro 3.7. Pergunta 5 - Em que situações te sentes assim?	64
Quadro 3.8. Pergunta 6 - Quais são as emoções que te fazem sentir mal?.....	66
Quadro 3.9. Pergunta 7 - Como é que o teu corpo mostra essas emoções?.....	66
Quadro 3.10. Pergunta 8 - Em que situações te sentes assim?.....	67
Quadro 3.11. Pergunta 9 - O que te apetece fazer quando sentes emoções positivas? ..	69
Quadro 3.12. Pergunta 10 - O que te apetece fazer quando sentes emoções negativas?.....	69
Quadro 3.13. Pergunta 10.1 - O que fazes para resolver essas situações?	70
Quadro 3.14. Pergunta 10.2 - Quando não consegues resolver a quem pedes ajuda na escola?	70
Quadro 3.15. Pergunta 11 - Gostas de ir à escola?	79
Quadro 3.16. Pergunta 11.1 - Que emoções tens em relação à escola?	80
Quadro 3.17. Pergunta 12 - Achas que algumas emoções te ajudam a aprender?	74
Quadro 3.18. Pergunta 13 - Quais?	74
Quadro 3.19. Pergunta 14 - De que forma essas emoções te ajudam a aprender?.....	74
Quadro 3.20. Pergunta 15 - Achas que algumas emoções não te deixam aprender?	76
Quadro 3.21. Pergunta 16 - Quais?.....	77
Quadro 3.22. Pergunta 17 - Porque é que achas que essas emoções não te deixam aprender?.....	77
Quadro 3.23. Pergunta 18 - O que achas que devia existir na escola para seres mais feliz?.....	80

Siglas e Acrónimos

AE – Agrupamento de Escolas

AVD – Atividades da Vida Diária

CEB – Ciclo do Ensino Básico

DGE – Direção Geral da Educação

DGE – MEC – Direção Geral da Educação – Ministério da Educação e Ciência

FACS – Facial *Coding System*

QI – Quociente de Inteligência

IE – Inteligência Emocional

MSAI – Medidas de Suporte à Aprendizagem e Inclusão

NEE – Necessidades Educativas Específicas

PASEO – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

SAAC – Sistemas Aumentativos e/ou Alternativos de Comunicação

UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

ONU – Organização das Nações Unidas

MAPEI – Manual de Apoio à Prática para uma Educação Inclusiva

RTP – Relatório Técnico-Pedagógico

PEI – Programa Educativo Individual

DUA – Desenho Universal para a Aprendizagem

EMAEI – Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva

PHDA – Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção

CNE – Conselho Nacional de Educação

Introdução

“Qualquer imagem que entre na mente tem direito a uma resposta emotiva, algo que se aplica até às imagens que se chamam, elas próprias, ‘sentimentos’” (Damásio, 2019, p. 165).

O estudo da Inteligência Emocional e a sua relação com a aprendizagem justifica-se pela iliteracia emocional que se verifica no contexto escolar. Tendo por base estudos que demonstram que o Quociente de Inteligência (QI) já não é entendido como o grande responsável pelo sucesso académico, e que novas formas de compreender a Inteligência passam necessariamente pela Inteligência Emocional (IE), é premente assumir a necessidade ou urgência de refletir sobre a influência da Inteligência Emocional no contexto pedagógico.

De acordo com as conceitualizações de Mora (2013), alicerçadas nos avanços da neurociência, entende-se que a emoção é fundamental para a aprendizagem, pois verifica-se uma influência positiva sobre aquela, um aumento do interesse, da concentração, da criatividade e da capacidade de aprender, pelo que se assume o presente estudo como um contributo positivo para o campo da educação.

Este pensamento é reforçado por Goleman (1995), o qual entende a Inteligência Emocional (IE) como um fator determinante para a aquisição de competências, influenciando favoravelmente o desenvolvimento global das crianças.

Goleman (2011) reforça dizendo que “saber que uma pessoa é um excelente aluno é saber apenas que ela é muitíssimo boa na obtenção de boas notas. Nada nos diz de como ela reage às vicissitudes da vida” (p. 65).

Vários autores têm acrescido conhecimento científico ao longo dos anos, atualizando estas conceções. Realçam-se os contributos de António Lobo Antunes (2018), António Damásio (2013, 2019), Daniel Goleman (2019), David Bueno (2020a), Joseph LeDoux (2020) e José Peña (2023).

Na publicação dos seus trabalhos realizados em 2019, Goleman levanta as questões: “Será que se nasce com a capacidade de empatia ou que se adquire como resultado da experiência?” e “Poderá a inteligência emocional ser aprendida?”. Outros investigadores, nomeadamente David Bueno (2020a), têm vindo a responder a estas questões (s.p.).

Encontram-se respostas em Lobo Antunes (2018), nomeadamente ao afirmar que “a empatia é muito relevante para a socialização, pois parte das pistas dadas pelo outro para a decisão sobre o nosso próprio comportamento” (p. 61). Relativamente ao domínio das emoções, o autor acrescenta que “na constelação das emoções e da socialização, podem definir-se quatro subdomínios – competência social, competência emocional, problemas comportamentais e autorregulação” (p. 61). Para o autor a competência social “é a capacidade de estabelecer relações interpessoais e empatia – o que significa estar ‘dentro da emoção’ ou ‘junto com a emoção’. É a capacidade de lermos as emoções dos outros como uma aptidão inata, condutora do comportamento pró social” (p. 61). Sintetiza que “a competência social inclui a flexibilidade adaptativa em diferentes contextos sociais, a capacidade cooperativa, leitura de pistas sociais e a medição das próprias necessidades e das necessidades dos outros” (p. 61).

Quanto à influência da carga inata e da educação na empatia e na aprendizagem da IE Goleman (2019) considera o valor das duas situações, pela forte componente genética da IE, destacando que a ciência tem demonstrado claramente que a IE pode ser aprendida. Como esclarece, “uma coisa é certa: a IE incrementa-se e expande-se com a idade, pelo fenómeno da maturidade” (s.p.). Também Damásio (2013) explicita que as respostas emotivas dependem de sistemas “construídos no cérebro, graças à seleção natural, com a ajuda dos nossos genes e maiores ou menores influências por parte do ambiente uterino e da primeira infância” (p. 162). E acrescenta que “toda a espécie de fatores ambientais pode modificar a ativação emotiva durante o nosso desenvolvimento” (p. 162).

Bueno (2020a) reporta que a educação deveria predispor os alunos “a melhorarem as suas habilidades e os seus conhecimentos em qualquer sentido do seu interesse, até ao limite das suas possibilidades, a crescer intelectual e emocionalmente”, aproveitando a plasticidade neuronal, sendo esta a “base celular da aprendizagem” (p. 39). Ainda explica que “o meio ambiente onde vivem e se desenvolvem, incluindo o educativo, é também um fator significativo que lhes pode permitir aproveitarem ao máximo as capacidades, tanto nos aspetos intelectuais como emocionais” (p. 41).

Peña (2023) considera que “os pensamentos e as funções cognitivas e intelectuais (ideias, pensamentos, atenção, memória, planeamento, direção e comportamento) são modulados pelas emoções e por atividades associadas (memórias, medos, desejos, interesses)” (p. 64). Reforça, justificando que investigações recentes têm vindo a “revelar

como as regiões do cérebro responsáveis pela resposta emocional têm o poder de facilitar ou bloquear a aprendizagem e a memória” (p. 64).

Sensibilizar para a necessidade da Literacia Emocional, valorizando a percepção das próprias crianças neste processo, potencia uma abordagem à inteligência e à emoção, e, a partir daí, uma reestruturação pedagógica ao nível da prática docente, nos termos atuais da educação inclusiva. Desta premência decorre a problemática identificada na presente investigação, levantam-se questões e traçam-se objetivos: Será que as crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), com Necessidades Educativas Específicas (NEE), reconhecem, nomeiam e identificam as emoções primárias? Como é que o conhecimento das emoções primárias, em si e nos outros, contribui para a autogestão das emoções dos sujeitos do estudo?

Os objetivos gerais visam avaliar se os alunos do 1.º CEB, com NEE, reconhecem emoções, indagar se demonstram algum tipo de autorregulação emocional e sensibilizar para a necessidade da Literacia Emocional, entendida como um fator promocional de uma aprendizagem positiva para esta população muito em particular.

Em termos estruturais este estudo apresenta-se dividido em cinco capítulos: enquadramento teórico; enquadramento metodológico; apresentação dos resultados; triangulação e discussão dos resultados e considerações finais.

O primeiro capítulo, enquadramento teórico, apresenta uma fundamentação sobre os principais conceitos teóricos, indispensáveis para a compreensão e fundamentação deste estudo. É constituído por três pontos: Inteligência Emocional, onde se explora o próprio conceito e se abordam as noções de emoção e sentimento, emoções primárias e secundárias, emoções positivas e emoções negativas, assim como as funções das emoções; Inteligência Emocional em crianças, através de uma perspetiva de autorregulação e Inteligência Emocional e Educação Inclusiva, onde se analisa a prática pedagógica; o papel do professor, emoções que motivam as crianças e emoções que as desmotivam, e ainda a importância da cultura de uma aprendizagem positiva, dada a (i)literacia emocional que se verifica e que é tão premente no currículo do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

O segundo capítulo debruça-se sobre o enquadramento metodológico. Aqui é explanada a problemática em investigação, seguindo-se as questões de partida e os objetivos traçados para a concretização do estudo, o tipo de estudo, a seleção e caracterização da amostra, instrumentos de recolha de dados e procedimentos de recolha e tratamento de dados.

O terceiro capítulo destina-se à apresentação dos resultados, através do registo da transcrição e organização das respostas obtidas nas entrevistas e na Dinâmica Lúdica, em quadros e tabelas, assim como da análise descritiva dos seus pressupostos, apoiados pelos registos áudio e notas de campo referentes à sua aplicação com os sujeitos da amostra. Este procedimento visa uma clarificação e atribuição de significado à informação recolhida.

O quarto capítulo é dedicado à discussão dos resultados, com uma análise global interligando as respostas obtidas nos diferentes instrumentos utilizados, entrevistas semiestruturadas, Dinâmica Lúdica, notas de campo, registos áudio, pesquisa bibliográfica e análise documental, sendo abordadas algumas das limitações verificadas no desenvolvimento deste estudo.

Finalmente, no quinto capítulo surgem as considerações finais resultantes da reflexão global sobre a temática em investigação, complementadas com algumas linhas de atuação possíveis para estudos futuros.

Segue-se a bibliografia consultada ao longo da investigação.

Capítulo I – Enquadramento Teórico

Este capítulo expõe uma vasta pesquisa bibliográfica sobre os principais conceitos teóricos, indispensáveis para a compreensão e fundamentação deste estudo que pretende abordar a temática da Inteligência Emocional em alunos do 1.º CEB com Necessidades Educativas Específicas, visando um contributo para a aprendizagem positiva.

Como afirma Lobo Antunes (2018), o desenvolvimento social e emocional inicia-se na família, sendo o vínculo afetivo parental “fulcral para a segurança, a regulação emocional e a compreensão do mundo que nos rodeia” (p. 57).

1. Inteligência Emocional

A Inteligência Emocional tem trilhado um caminho longo e sinuoso. Durante muitos anos, as emoções foram desvalorizadas e até mesmo consideradas indesejáveis. De acordo com Platão, filósofo que viveu no século IV a.C., as emoções eram associadas à fraqueza e eram motivadoras de algum descontrolo e irracionalidade, verdadeiramente inconvenientes. No século XVII, Descartes defendeu a conceptualização de que “penso logo existo”, conferindo uma perspetiva da existência do Ser como elemento dependente unicamente da razão. Não obstante, no século XIX, Charles Darwin (2000) estudioso vanguardista, fez um outro tipo de referência à importância da expressão emocional para a sobrevivência e adaptação das espécies, dizendo que “certos estados de espírito levam a algumas ações habituais que são úteis (. . .)” (p. 36). Este pensamento foi corroborado por Weschler quando sugeriu que, outros fatores, para além da competência intelectual, estão envolvidos num comportamento inteligente. Nas publicações sucessivas das conceções do autor é reforçada a inteligência como a competência global de uma pessoa para agir com intencionalidade, ou seja, ela assume-se como uma forma de pensar de modo racional e de lidar, de forma eficiente, com os ambientes envolventes, como reflete a escala criada, aplicada e atualizada (Weschler, 2003/2009), a qual tem sido usada e analisada criticamente ao longo dos últimos anos, conforme consta em processos individuais de alguns alunos.

1.1. Conceito de Inteligência Emocional

De acordo com Roberts, Flores e Nascimento (2002) a expressão Inteligência Emocional terá sido utilizada inicialmente em registos científicos no ano de 1966, num artigo do psicólogo Hanskare Leuner.

Referem os autores que Howard Gardner, 1980, o autor da Teoria das Inteligências Múltiplas, afirma que os seres humanos têm diferentes formas de processamento de informações e estes meios são relativamente independentes uns dos outros e que em 1985 Wayne Payne introduz o termo Inteligência Emocional na sua tese de doutoramento. Contudo, a expressão Inteligência Emocional (IE) só foi explorada em 1989, primeiro pelo psiquiatra infantil Stanley Greenspan, e depois pelos psicólogos Peter Salovey e John Mayer, em 1990. Segundo os autores, os seres humanos distinguem-se-iam

num certo tipo de inteligência social que estaria vinculada ao conhecimento das próprias emoções (capacidade para descrever, expressar ou comunicar os próprios sentimentos), ao controle das emoções (reter as emoções, porém sem reprimi-las e canalizá-las conforme a situação e o momento mais oportuno), ao reconhecimento das emoções alheias (sensibilidade aos sinais não verbais das outras pessoas) e ao controle das relações sociais (eficácia interpessoal) (Roberts, Flores & Nascimento, 2002, p. 78).

Entretanto, Goleman (1995) assume que “as aptidões chamadas de inteligência emocional, (. . .) incluem autocontrolo, zelo e persistência, e a capacidade de nos motivar a nós mesmos” (p. 3), acrescentando que as mesmas “podem ser ensinadas às crianças, proporcionando-lhes uma melhor oportunidade de empregar qualquer potencial intelectual que lhes tenha dado a loteria genética” (p. 3).

Proseguindo o seu trabalho, Goleman (2006) identifica cinco dimensões que compõem a Inteligência Emocional:

“1. Conhecer as nossas próprias emoções. A autoconsciência - o reconhecer um sentimento enquanto ele está a acontecer - é a pedra-base da inteligência emocional” (p. 65). O autor refere o autoconhecimento emocional como uma forma de capacidade de

reconhecemos e compreendemos as nossas próprias emoções, e como elas afetam o nosso comportamento e a nossa tomada de decisão, face a diferentes contextos.

“2. Gerir as emoções. Lidar com as sensações de modo apropriado é uma capacidade que nasce do autoconhecimento” (p. 66). O autor refere que a autorregulação realizada pela criança envolve um conjunto de esforços sucessivos para controlar voluntariamente as emoções, a atenção e o comportamento. Nestas situações, que requerem uma resposta automática, a atenção desempenha um papel essencial, dando início a ações de controlo da resposta emocional. Existem estratégias diversificadas para a regulação das emoções, dependentes da capacidade de identificação e reconhecimento das próprias emoções. Qualquer uma delas, requer uma perceção clara e organizada sobre uma situação específica, evocativa de uma emoção, de forma a permitir otimizar a resposta emocional consequente.

“3. Motivarmo-nos a nós mesmos”. Efetivamente, “(. . .) mobilizar as emoções ao serviço de um objectivo é essencial para concentrar a atenção, para a automotivação, para a competência e para a criatividade. O autocontrolo emocional - adiar a recompensa e dominar a impulsividade” (p. 66). O autor refere a capacidade de gerirmos as nossas próprias emoções de forma apropriada, de modo que elas não nos dominem ou impeçam de agir com racionalidade. A automotivação é a capacidade de nos mantermos motivados e persistentes, mesmo diante de desafios ou dificuldades, sem nos deixarmos abater ou desanimar. Estas são as características essenciais a ações resilientes, perante adversidades, e que devem alicerçar-se nas atitudes pró-sociais, tais como a capacidade de perceber e perspetivar-se no lugar do outro, de forma empática e coadjuvante. Tal competência será essencial, por exemplo, nas mentorias/tutorias de pares.

“4. Reconhecer as emoções dos outros. A empatia, outra capacidade que nasce da autoconsciência, é a mais fundamental das aptidões pessoais” (p. 66). O autor refere a empatia como uma capacidade de compreendermos e de nos colocarmos no lugar do outro, percebendo as suas emoções e necessidades.

“5. Gerir relacionamentos. A arte de nos relacionarmos é, em grande medida, a aptidão para gerir as emoções dos outros” (p. 66). O autor refere a habilidade social como uma capacidade de nos relacionarmos de forma efetiva e saudável com outras pessoas, construindo relacionamentos positivos e produtivos. É de salientar que, cada dimensão, se mantém num contínuo desenvolvimento ao longo da vida.

Numa abordagem social, debruçando-se sobre as teorias múltiplas, John Mayer e Peter Salovey definem a IE como um subconjunto da inteligência social, considerando

que envolve a capacidade de gerir as próprias emoções e as dos outros, para as usar de maneira a facilitar o pensamento, para entender a linguagem emocional e os sinais emocionais, e para lidar com as emoções visando alcançar metas. Na perspectiva destes autores a inteligência emocional

é a capacidade de perceber acuradamente, de avaliar e de expressar emoções; a capacidade de perceber e/ou gerar sentimentos quando eles facilitam o pensamento; a capacidade de compreender a emoção e o conhecimento emocional; e a capacidade de controlar emoções para promover o crescimento emocional e intelectual. (Mayer & Salovey, 1997, citados por Woyciekoski & Hutz, 2009, p. 3)

Em 2012, Goleman destaca que “a Inteligência Emocional é uma aptidão mestra, uma capacidade que afeta profundamente todas as outras, facilitando ou interferindo nelas” (p. 116).

Efetivamente, vários estudiosos, tais como Woyciekoski e Hutz (2009), têm feito referência à IE atribuindo-lhe um poder e uma importância decisivos para a construção de um trajeto de vida equilibrado e assertivo, pois ao referirem “que as competências emocionais são cruciais para a adaptação” (p. 3), têm “suscitado o interesse pelo tema da inteligência emocional e inspirado muitos programas de aprendizagem social e emocional em escolas e em ambientes de trabalho” (p. 3), desde a mais tenra idade até à vida adulta.

Em abordagens mais recentes, conseqüentes do desenvolvimento da neurociência, Goleman (2019), baseando-se nas conceptualizações de Daniel Siegel, tem descrito o importante papel dos neurónios-espelho, salientando a descoberta de circuitos neuronais no cérebro (que incluem os neurónios-espelho), os quais ativam nas nossas perceções e funções o que observamos noutra pessoa, como uma resposta reflexa. Assim, em condições naturais, são ativados em nós diferentes tipos de emoções, as quais, numa relação mais próxima e intensa sobre as suas intenções, podem refletir em cada um o melhor dos outros, mas também o seu pior. Nestas manifestações, conta o peso das interações empáticas, aumentando as probabilidades de uma compreensão dos outros mais ampla e profunda. Daí haver uma influência positiva ou negativa, ampliando-se a responsabilidade ética dos agentes educativos pela educação das crianças, os quais têm

de constituir modelos valorativos da condição humana, em termos da projeção da humanidade.

Concorda-se que, nas idades pré-escolares e escolares, as integrações de modelos e construtos corretos e valorosos são mais intensas, bem como, consequentes em comportamentos que emergem e se automatizam daí para o futuro, tornando-se naturais nas atitudes individuais e coletivas, se entendidas como valores a aprender e usar, sendo determinantes para, em cada faixa etária, fomentarem os níveis adequados de autonomia e desenvolvimento pró-social.

Efetivamente, as emoções permitem que uma pessoa estabeleça a sua posição relativamente ao seu meio envolvente, sendo projetada para terceiros, objetos, ações ou ideias. As emoções funcionam também como uma espécie de depósito de influências inatas e aprendidas. Deste modo, e em conformidade com os conceitos socialmente veiculados, a Inteligência Emocional estará diretamente relacionada com reações psicofisiológicas que influenciam a capacidade de fazer escolhas, tomar decisões e procurar soluções.

Referindo-se ao desenvolvimento emocional, Sousa (2020) explicita que:

Cada pessoa é acometida de sensações e percepções, que geram e gerem as suas emoções, em intensidades variáveis. A sua realização global, atual, potencial, não pode ser decidida por outros, mas pode ser feliz ou nefastamente influenciada. Há todo um sistema, fortemente alicerçado em memórias, serenas, felizes, ou até traumáticas, em fatores intrínsecos ou extrínsecos, que promovem ou inibem os estados de realização pessoal. (p. 49)

Na linha de pensamento dos autores, este conceito traduz a capacidade de cada pessoa vivenciar as emoções a nível individual e social, de identificar, compreender e gerir as próprias e as de outros com quem se relaciona. Num continuum, o desenvolvimento emocional, emergente e alicerçado na infância, deverá repercutir numa capacidade acrescida e complementada adaptativamente ao longo da adolescência, facilitando a transição para a vida adulta e o alcance de estádios de desenvolvimento pessoal mais construídos e consistentes no seu decurso. Assim, abre mais oportunidades de escolhas profícuas e produtivas, em sociedade.

1.2. Sentimentos e Emoções

“Se chorei ou se sorri, o importante é que emoções eu vivi” (Erasmus Carlos/Roberto Carlos, 1981, letra e música).

Ainda que, muitas vezes, as expressões ‘emoções’ e ‘sentimentos’ se confundam, ao ponto de os conceitos serem associados como sinónimos, verifica-se que, na linguística, nomeadamente, no dicionário da língua portuguesa, na psicologia e no campo das neurociências, são apresentadas definições distintas consoante a perspectiva de cada domínio.

Na busca de clarificação etimológica, dos conceitos, destaca-se a abordagem do Dicionário da Língua Portuguesa (Porto Editora, 2022) o qual explicita:

“Sentimento: ato ou efeito de sentir; estado afetivo que tem por antecedente imediato uma representação mental; disposição afetiva; sensibilidade em relação a algo ou alguém; conhecimento resultante de experiência vivida; percepção” (p. 663).

A palavra sentimento provém “do latim *sentimentum*”, que significa “experimentar, pressentir, conjeturar. Do latim *sēntīre*” (Cunha, 1991, p. 715).

“Emoção: reação psíquica e física (agradável ou desagradável) em face de determinada circunstância ou objeto, por vezes, traduzindo-se em modificações da respiração, da circulação e até das secreções” (Porto Editora, 2022, p. 279).

A palavra emoção também provém “do latim *ēmōtus, ēmovēre*” que significa “comoção, abalo moral” (Cunha, 1997, p. 292).

Etimologicamente, o seu significado tem a mesma origem que a palavra motor, referindo-se àquilo que serve para promover o movimento de algo. Deste modo, existem autores que associam a emoção a algo que impulsiona a mudança, quer psíquica quer comportamental, associada a estados internos (Belzung, 2010).

Sucedem-se estudos e conceptualizações que aprofundam e complementam esta área de investigação, de entre as quais se destacam algumas. Em 1981, Kleinginna e Kleinginna (1981) fizeram um levantamento de mais de 92 definições distintas de emoção, conferindo uma maior dimensão a esta área. Nas suas pesquisas Kleinginna e Kleinginna (1981) concluíram que as emoções correspondem a

um conjunto complexo de interações entre fatores subjetivos e objetivos, mediado pelos sistemas neurológico/hormonal, que pode (a) originar experiências afetivas como os estados de ativação (*arousal*), prazer/desprazer; (b) gerar processos cognitivos, tais como efeitos perceptivos relevantes, avaliações, designação de processos; (c) ativar vastas adaptações fisiológicas às condições de excitação; e (d) conduzir a comportamento que geralmente é, embora nem sempre o seja, expressivo, dirigido a um foco, e adaptativo. (Kleinginna & Kleinginna, 1981, citado em Arruda, 2014, p. 17)

Já em 2002, Cabanac defendeu que a emoção deve ser vista como uma vivência mental muito intensa, altamente associada a um espectro que se move entre o prazer e o descontentamento.

Oatley, Keltner e Jenkins (2006) estabeleceram relação entre as emoções e alguns processos biológicos intimamente ligados ao desenvolvimento de cada indivíduo, à sua origem cultural e à condição pessoal.

No entanto, continua atual o parecer de James (2008), ao afirmar que, após tantos estudos válidos e devidamente fundamentados, ainda continua a não existir consenso na construção de uma definição unânime de emoção.

Emoções e sentimentos serão, então, conceitos distintos? Como refere Damásio (2000), historicamente, o conceito de sentimento mantém uma relação estreita com o conceito de emoção.

De acordo com Scaruffi (2000, como citado em Júnior, 2015), os sentimentos e as emoções manifestam-se de formas distintas.

Um sentimento é uma representação mental do estado do corpo do sujeito consciente, a percepção do estado do corpo, ao passo que a emoção é uma reação a um estímulo e ao respectivo comportamento associado (por exemplo, uma expressão facial). Assim, o sentimento é o reconhecimento de que um evento está acontecendo, enquanto que a emoção é o efeito visível da mesma. As emoções

são corporais, enquanto os sentimentos são mentais. As emoções são uma resposta automática. Eles não precisam de qualquer pensamento. Eles são o mecanismo fundamental para a regulação da vida. Emoções precedem sentimentos, e são as bases para os sentimentos. (p. 7)

Esclarece Peña (2023) que

as emoções são processos principalmente cerebrais, mas afectam todo o corpo. Quando se observam de perto, verifica-se que as emoções são respostas diversificadas e complexas que afetam diferentes estruturas do organismo, desde a musculatura voluntária, como a do aparelho locomotor, até respostas que fazem parte do aparelho endócrino e nervoso autónomo. (p. 69)

No entender de Peña (2023) as emoções “incorporam adicionalmente componentes cognitivos, tanto a nível consciente como inconsciente” (p. 70), influenciando “explícita e implicitamente a nossa cognição e a nossa experiência subjetiva dos acontecimentos” (p. 70). E expressam-se em diferentes aspetos comportamentais, como é o caso das expressões faciais, dos movimentos corporais, do tom de voz, do volume ou do ritmo.

Para Freitas-Magalhães (2007) a emoção consiste num impulso neural que impulsiona o indivíduo a agir. Assim, a emoção distingue-se de sentimento porque representa um estado neuropsicofisiológico.

Por sua vez, Casanova, Sequeira e Silva (2009) defendem que “os sentimentos são informações que seres biológicos são capazes de sentir nas situações que vivenciam (. . .) o sentimento é uma consequência da emoção com características mais duráveis” (p. 6). E explicitam que “as emoções são públicas, os sentimentos privados, a emoção é inconsciente e o sentimento, pelo contrário, consciente (p. 6).

Plutchik (1982), LeDoux (1992) e Damásio (2020) referem que as emoções são entendidas como reações biológicas e instintivas a estímulos internos ou externos. São manifestações motoras, comportamentais e cognitivas automáticas que o cérebro faz aparecer no corpo em resposta a algum evento, surgindo de forma instintiva. Estas

respostas são perceptíveis a nível físico, como por exemplo, através da aceleração dos batimentos cardíacos ou do aumento da tensão muscular. Nas suas conceptualizações, de um modo geral, os autores concordam que os sentimentos são vistos como a forma mais subjetiva como cada indivíduo interpreta e dá significado às emoções. Indivíduos diferentes reagem de forma diferente a uma mesma emoção, pois essa interpretação dependerá da sua experiência de vida, traumas ou crenças. Mais especificamente, referem sentimento como uma consciencialização das manifestações fisiológicas, ou seja, defendem que a razão procura enquadrar as alterações fisiológicas motivadas pela emoção. Logo, enquanto a emoção se projeta na parte fisiológica do corpo, o sentimento é algo que decorre no processamento do cérebro.

De acordo com os autores supracitados, a emoção será então associada a uma reação física, ao passo que o sentimento se traduz numa perceção das emoções, elaborada mentalmente. Assim justificam o quanto as crianças choram por saudade do(s) outro(s) significativo(s), de quem sentem a ausência, devido a situações de forte apego. As emoções externalizam os sentimentos, como uma linguagem expressiva.

Assim se resume que os processos cognitivos resultantes de um pensamento não concreto se designam por sentimentos, isto é, são a forma como o indivíduo se sente quando está perante uma dada emoção, atribuindo-lhe a sua interpretação pessoal, traduzindo o sentimento a forma como a mente vai interpretar e planear cada conjunto de perceções e movimentos.

1.2.1. Emoções primárias e secundárias. Na análise da literatura, encontram-se autores como Damásio (2013) que defendem que as emoções podem ser qualificadas como positivas ou negativas, e podem ser classificadas como emoções primárias (ou básicas), secundárias (ou sociais) e emoções de fundo.

Paul Ekman (2003, 2011) na década de 70, desenvolveu investigações interculturais no âmbito da linguagem das emoções concluindo que as expressões faciais das emoções, tal como as próprias emoções, são inatas e universais na experiência humana e na sua expressão. Ekman faz referência a seis emoções universais: medo, raiva, aversão, felicidade, surpresa e tristeza. O autor também se referiu ao poder da voz, salientando que sabemos interpretar muito melhor as expressões faciais do que as vocais no que respeita à identificação e ao reconhecimento de emoções, considerando ambos os casos universais, no sentido em que não há a necessidade de aprendê-las. Esclarece que é extremamente difícil descrever os sons de emoções diferentes de maneira prática.

Também Damásio (2013) explicita que a alegria, a tristeza, o medo, o nojo, a ira e a surpresa se encontram presentes em todas as culturas, emergindo muito cedo na vida do ser humano. E que, por terem uma base inata não dependem da aprendizagem, evoluem e educam-se através dela. Comparativamente com Ekman, Plutchik (1982) acrescenta duas emoções, a confiança e a antecipação. De acordo com Queirós (2014) “o modelo de Robert Plutchik é considerado um dos mais abrangentes e, embora não seja aceite de forma geral, tem servido para investigações posteriores. Atualmente, os investigadores continuam a debater que emoções podem ser consideradas primárias” (p. 42). Pela sua relevância, este foi o modelo selecionado como base para esta investigação.

Existe, efetivamente, uma multiplicidade de modelos e teorias acerca de emoções, onde, de acordo com Weiten (2016), muitas se distinguem pela ênfase que associam às condições inatas, ambientais e sociais da emoção.

Robert Plutchik, psicólogo e professor americano, a quem se atribui um vasto trabalho na área das emoções, desenvolveu em 1980 uma teoria baseada na psicologia evolutiva das emoções, a teoria das ‘Emoções Primárias’. De acordo com o autor, as emoções humanas são o marco da evolução do ser humano e estão presentes em todos os indivíduos, fazendo parte do seu património biológico, ao nível do sistema nervoso. As suas manifestações são equivalentes em todas as culturas e desempenham um papel preponderante ao nível da sobrevivência da espécie. Este estudioso defendeu a existência de oito emoções ‘primárias’, das quais todas as restantes advêm.

Segundo o autor, as emoções podem variar em intensidade e valência (positiva ou negativa). Richins (1997) clarifica que as oito emoções ‘primárias’ propostas por Plutchik são: o medo (*fear*), que se manifesta na presença do perigo ou ameaça; a raiva (*anger*), que ocorre em consequência da frustração e da injustiça; a tristeza (*sadness*), que surge perante a perda; a alegria (*joy*), ligada ao prazer e satisfação; a surpresa (*surprise*), que se verifica perante situações inesperadas ou novas; a confiança (*trust*), a qual surge em momentos de compreensão e empatia; a aversão (*disgust*), que acontece aquando do confronto com algo repugnante e a antecipação (*anticipation*), que advém da esperança, e da expectativa. Para Plutchik, estas oito emoções desempenharam uma função relevante na capacidade de adaptação e luta pela sobrevivência das espécies, estando presentes de diferentes formas e a diferentes níveis, em todo o reino animal. O *Emotions Profile Index*, também representado como a Roda das Emoções de Plutchik, foi construído com a finalidade de identificar as oito emoções em humanos (Sheth, Mittal & Newman, 2001).

As oito emoções primárias podem variar de intensidade consoante o estado de espírito e os contextos, a saber:

- a) Medo – varia da timidez ao terror. b) Raiva – varia da irritação à fúria. c) Alegria – varia da serenidade ao êxtase. d) Tristeza – varia do estado pensativo à melancolia. e) Aceitação – varia da tolerância à adoração. f) Aversão/Repugnância – varia do tédio ao ódio. g) Expectativa/Antecipação – varia da atenção à vigilância. h) Surpresa – varia da incerteza ao espanto. (p. 340)

Segundo Weiten (2016), para melhor analisar as emoções, Plutchik desenvolveu um esquema onde as oito emoções primárias se articulam dando origem às emoções secundárias.

Figura 1.1.

Plutchik's Wheel of Emotions (1980)



Fonte: (Citado em Mondal & Gokhale, 2021, p. 2)

O modelo de Plutchik permite também concluir que as emoções secundárias resultam de emoções primárias vivenciadas em diferentes níveis de intensidade, conceito que foi igualmente validado por Damásio (2013), o qual classificou as emoções como primárias e secundárias. Para o autor, as emoções primárias são inatas, universais, evolutivas, partilhadas por todos e associadas a processos neurobiológicos específicos, como a raiva e a tristeza, enquanto as secundárias têm um cariz social, de aprendizagem, como é o caso da vergonha (Damásio, 2013).

Moreira (2016) faz referência ao ciúme alegando que este decorre de uma mistura de emoções, na forma de “desconforto resultante da perceção de que uma pessoa com quem temos uma grande ligação emocional está a dar carinho a outra pessoa (mistura de ira/raiva e ansiedade)” (p. 248), que gostaríamos de ser nós a receber. Corrobora, portanto, o conceito de emoções secundárias.

Nas concetualizações de Goleman (1999) “há centenas de emoções, incluindo respetivas combinações, variações, mutações e tonalidades. Na realidade, há muito mais subtilezas de emoção do que nós temos palavras para descrevê-las” (p. 310).

Destaca-se uma lista, sugerida por Goleman (1999), que procura facilitar a categorização das emoções:

1. Ira: fúria, ultraje, ressentimento, cólera, exasperação, indignação, vexação, animosidade, aborrecimento, irritabilidade, hostilidade, (. . .) ódio e violência patológicos.
2. Tristeza: dor, pena, desânimo, desalento, melancolia, autocomiseração, solidão, abatimento, desespero, (. . .) depressão profunda.
3. Medo: ansiedade, apreensão, nervosismo, preocupação, consternação, receio, precaução, aflição, desconfiança, pavor, horror, terror, (. . .) fobia e pânico.
4. Prazer: felicidade, alegria, alívio, contentamento, êxtase, agrado, euforia, gratificação, bom-humor, arrebatamento, entusiasmo, (. . .) mania.
5. Amor: aceitação, amizade, confiança, bondade, afinidade, devoção, adoração, fascinação, (. . .).
6. Surpresa: choque, espanto, assombro, admiração.

7. Aversão: desprezo, desdém, troça, repugnância, nojo, desagrado, repulsa.
8. Vergonha: culpa, embaraço, desgosto, remorso, humilhação, arrependimento, mortificação e contrição. (pp. 310-311)

Goleman (1999) esclarece que embora as manifestações supramencionadas traduzam algumas formas pelas quais as crianças geralmente expressam as emoções positivas, é necessário entender que cada criança é única e pode mostrar os seus sentimentos positivos de forma diferenciada, valorizando outros modos de exteriorizar e representar os seus afetos.

Como destaca Antunes (2018), através das competências de desenvolvimento pessoal e social, “a criança estabelece relações interpessoais positivas, vive, expressa e percebe emoções” (p. 57).

Dirigindo o seu trabalho para quem atua na educação de crianças, Moreira (2016) procedeu ao mapeamento de cada uma das emoções, por si descritas e ilustradas, com vista à promoção do desenvolvimento emocional de crianças entre os quatro e os dez anos de idade, onde identifica e estrutura (alfabeticamente) a compreensão de famílias de emoções, nomeadamente:

- Alegria: agrado; alegria; alívio; contentamento; entusiasmo; euforia; excitação; felicidade; gratidão; orgulho; satisfação e tranquilidade.
- Amor: admiração, adoração, afeição, afinidade, amizade, amor, atração, estima, fascínio, paixão, solidariedade e ternura.
- Ansiedade: aflição, ansiedade, apreensão, apreensão, desconfiança, desespero, medo, pânico, pavor, preocupação e receio.
- Aversão: desagrado, desdém, desprezo, horror, nojo, relutância e repugnância.
- Ira: (raiva) aborrecimento, cólera, exaltação, fúria, indignação, ira, raiva, ressentimento, ultraje e rancor.
- Surpresa: admiração, choque, espanto, pasmo, perplexidade e surpresa.

- Tristeza: abatimento, apatia, arrependimento, depressão desânimo, desconsolo, desmotivação, frustração, pena, solidão e tristeza.
- Vergonha: culpa, embaraço, humilhação, inferioridade, inibição, remorso e vergonha.
- Mistura de emoções: angústia, ciúme, decepção, impotência, injustiça, inveja, mágoa, nostalgia, ódio e saudade. (Moreira, 2016, pp. 4-5)

1.2.2. Emoções Positivas e Emoções Negativas. “Quando nos desviamos para o nosso lado inseguro, ficamos mais suscetíveis a uma profusão de sentimentos negativos. Em comparação, um estado de segurança diminui as nossas emoções destrutivas e amplifica as nossas emoções positivas” (Goleman, 2015, p. 54).

Somos atraídos por emoções pessoais positivas tais como justiça, honestidade, verdade, beleza, humor, vigor, poder (mas, não poder abusivo), ordem (mas, não preciosismo ou perfeccionismo), inteligência (mas, não convencimento ou arrogância). Da mesma forma, somos repulsos por sentimentos de injustiça, morbidez, feiura, fraqueza, falsidade, engano, caos, etc. (Goleman, 1999).

Posteriormente Goleman (2015) vem salientar que

as nossas emoções estão interligadas, são gravadas no nosso cérebro como elementos essenciais da natureza humana. Embora a seleção natural nos tenha concedido os dois lados [emoções positivas e emoções negativas], o papel da cultura, das famílias e de nós próprios é apoiar o lado altruísta contra o lado egoísta. (p. 52)

Para ilustrar as suas convicções, Goleman (2015) reconta uma história ameríndia, sobre um pai que se dirige ao filho:

“- Tenho dois lobos em disputa no meu coração. Um é violento e perigoso, e o outro é caloroso e compassivo.

O filho pergunta:

- Qual dos lobos irá ganhar?

Resposta:

- Aquele que eu alimentar” (p. 52)

Para Goleman (2015) “nenhuma emoção é intrinsecamente má ou boa; todas têm os seus objetivos nesta vida” (p. 53). As emoções positivas vivenciadas nos contextos educativos, geralmente incluem o interesse, a motivação, a confiança, a satisfação, a curiosidade/descoberta (uma atitude heurística), a alegria e a aceitação social, alicerçando-se como experiências escolares gratificantes, promovendo relacionamentos saudáveis com colegas e professores (desenvolvimento pró-social) e desenvolvendo sentimentos de realização pessoal e/ou de natureza acadêmica (autopercepção – autoconceito e autoestima).

Em 1982, Plutchik defende que as emoções não são positivas ou negativas em si, ainda que todas elas apresentem uma função concreta e adaptativa. Nas suas concepções, ao nível consciente ou inconsciente, devem atuar como antecipadoras de uma sequência de comportamentos vantajosos para a sobrevivência.

Por seu turno, em 2016, Vítor da Fonseca refere que “as emoções são adaptativas porque preparam, predisõem e orientam comportamentos para experiências positivas ou negativas, mesmo comportamentos de sobrevivência” (p. 366).

Considerando de extrema importância as relações interpessoais positivas para o desenvolvimento pessoal e social das crianças, Antunes (2018) afirma que as experiências sociais e emocionais negativas prejudicam o desenvolvimento global.

Segundo Bueno (2020b) não existem fronteiras ou qualquer tipo de ordem ao nível das emoções positivas. A calma, ou a serenidade, necessitam do afeto explícito para não se extremarem na indiferença, no isolamento. A diversão, que gera alegria e brincadeira – sentimentos positivos, é potenciada com o sentido de humor salutar, não depreciativo do próprio, nem dos outros. O gozo pode assumir uma conotação positiva ou negativa, consoante os estados emocionais gerados. É, portanto, essencial que as crianças aprendam os seus significados e os integrem nas estruturas mentais que determinam as aprendizagens pró-sociais. O gozo, em termos de significado positivo, pode ser considerado como um ato de gozar, de sensação ou emoção agradável e de posse ou uso pleno de alguma coisa. O gozo, em termos de significado negativo, pode ser entendido como uma atitude ou ação em relação a algo ou alguém, com intenção de provocar riso, troça, chacota. Ao pensarmos em emoções negativas no contexto educativo,

frequentemente, surgem-nos as expressões de: frustração, desmotivação, ansiedade, medo, raiva, tristeza, solidão, insegurança, entre outras.

Ainda na perspectiva de David Bueno (2020b), também não existem fronteiras ou qualquer tipo de ordem ao nível das emoções negativas anteriormente mencionadas. Essas emoções são causadas por uma variedade de fatores, mutáveis, ocorrendo em espaços físicos e temporais diferenciados, destacando-se: as dificuldades de participação e de aprendizagem, sobretudo quando se trata de um conteúdo ou tema novo, as pressões (internas e externas) para a criança concretizar os objetivos académicos ou sociais, a falta de apoio emocional ou outros fatores geradores de tensão, ligada com o insucesso escolar ou com relações interpessoais complexas ou nefastas. A manifestação de emoções negativas não significa que a criança está a falhar ou sendo fraca, devendo ser entendida e ajudada a reorganizar-se, através de estratégias pedagógicas.

Perante comportamentos perturbadores, por exemplo, manifestados por crianças com perturbação de hiperatividade e défice de atenção (PHDA), Lobo Antunes (2018) refere que, frequentemente, o adulto foca o olhar e a sua ação “na disrupção, na desadequação e na necessidade de formatar a resposta da criança” (p. 220), sem conseguir perceber o que “está em falta - a razão de as crianças se expressarem tantas vezes com comportamentos que incomodam e perturbam” (p. 220). Acrescenta que, “por detrás de uma criança problemática, está sempre uma criança com problemas” (p. 220). Esclarece que “central é a dificuldade em regular os processos de atenção quando o contexto exige que ela seja mantida por tempo prolongado ou em tarefas monótonas, e a dificuldade em inibir os impulsos e adiar a gratificação” (p. 220).

Para Snyder, citado em Goleman (1995), a IE é a capacidade de “acreditar que se tem a vontade e os meios de atingir as próprias metas, quaisquer que sejam” (p. 123), pois quando adequadamente administradas, as emoções permitem o aumento de produtividade, um bom relacionamento e bem-estar, gerando mais lealdade e comprometimento com o trabalho, além de auxiliar na resolução de conflitos. Para Goleman (2012) a emoção não é apenas importante, mas absolutamente necessária para a tomada de boas decisões, otimização na solução de problemas, mudanças e assim, o alcance do sucesso.

Segundo Goleman (2015) ao interpretarmos emoções positivas e negativas, percebemos que decorrem de diferentes experiências e intensidades emocionais, que as pessoas podem vivenciar, desde a mais tenra idade. Para se traçar “o caminho em direção ao autodomínio” (p. 55), é necessário começarmos por aprender a distinguir as emoções

úteis das que provocarão sentimentos e comportamentos destrutivos, percebendo como se interligam, desenvolvem e controlam.

Procurando sintetizar as conceptualizações dos autores anteriormente referidos, é possível verificar que: as emoções felicidade, alegria, gratidão, justiça e contentamento têm um valor positivo. Ao invés, as emoções tristeza, medo, raiva e ansiedade têm um valor negativo; os efeitos no bem-estar são observáveis na expressão de emoções positivas, promovendo fatores de resiliência, aumentando a motivação e fortalecendo os relacionamentos sociais. Por outro lado, as emoções negativas, quando experimentadas em excesso ou por um longo período, podem conduzir a situações de tristeza, depressão e a outros problemas de saúde mental, sendo as mesmas passíveis de ocorrer desde a infância; tanto as emoções positivas quanto as negativas desempenham papéis significativos no quotidiano, sendo parte integrante da experiência humana; a intensidade e a duração dos estados emocionais vão variando de pessoa para pessoa e não obstante a carga inata, o desenvolvimento emocional carece de educação para ser naturalmente integrado nas estruturas cognitivas, nas aprendizagens essenciais, nos comportamentos e nas atitudes, justificando-se a sua incorporação transversal e longitudinal, nos conteúdos curriculares que reportam para o desenvolvimento pessoal, pró-social, interpessoal, da saúde e do bem-estar, do raciocínio e da resolução de problemas, da cidadania com orientação humanista, ecológica e sistémica, dando cumprimento às aprendizagens essenciais previstas no perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória.

1.2.3. Funções das Emoções. As emoções, quer sejam elas positivas ou negativas alicerçam funções adaptativas. De acordo com Levenson (1999) as emoções primárias, como a raiva, o medo ou a alegria, desencadeiam programas funcionais de resposta, cuja função é a adaptação imediata às mudanças do ambiente próximo. Damásio (2004) complementa esta noção ao afirmar que

todas as emoções desempenham um papel regulador que conduz, de uma forma ou de outra, à criação de circunstâncias vantajosas para o organismo que manifesta o fenómeno; as emoções dizem respeito à vida de um organismo, mais precisamente ao seu corpo; a finalidade das emoções é ajudar o organismo a manter a vida. (p. 72)

António Damásio (2004) defende que as emoções foram extremamente bem-sucedidas ao longo da evolução, tendo sido fundamentais à sobrevivência humana. O medo fez com que nos expuséssemos menos ao perigo e tivéssemos mais possibilidades de sobrevivência. A alegria possibilitou o necessário incentivo para prosperar. Emoções como a compaixão, a culpa e a vergonha foram e são importantes e determinantes para a orientação do comportamento ou da atitude moral. No global, são primordiais para a regulação da conduta individual na convivência em sociedade. Interligados, os sentimentos foram e são fundamentais na organização das sociedades, principalmente ao nível da formação e operacionalização dos sistemas moral e judicial.

As emoções têm a função de sinalização de situações significativas que exigem uma tomada de decisão em prol de adaptações aos contextos. Muitas vezes, as emoções desencadeiam programas funcionais de resposta que, apesar de serem importantes para a sobrevivência humana, podem não ser as mais adequadas dando origem a problemas no âmbito social. Por exemplo, a conhecida resposta de luta ou de fuga pode não ser a resposta mais indicada perante um conflito entre pares, ou seja, as nossas interações sociais beneficiam mais de um certo nível de controlo emocional. Nestas situações de resposta automática, a atenção desempenha um papel importante, dando início à atividade de controlo da resposta emocional (Damásio, 2000, 2010; Rieffe, Terwogt, Petrides, Cowan, Miers, & Tolland, 2007).

Goleman (2015) esclarece que “os medos podem traduzir, por um lado, sinais que nos mobilizam para enfrentarmos uma ameaça real, e, por outro, podem ser distorções paralisantes da realidade, perceções erradas incrivelmente exageradas de ameaças como o medo de sair à rua (. . .)” (p. 55).

Desempenhando as emoções funções tão incontornáveis, quer quando nos facilitam a adaptabilidade e estimulam a segurança quer quando nos alimentam a motivação e o bem-estar, potenciar a Inteligência Emocional desde a infância tem que ser entendida, necessariamente, como imprescindível.

2. Inteligência Emocional em Crianças

Se a salvação vem, começará pelas crianças, já que elas são as criadoras da humanidade.

As crianças são investidas de poderes não conhecidos, que podem ser as chaves

de um futuro melhor. Se queremos verdadeiramente uma renovação autêntica, então o desenvolvimento do potencial humano é a tarefa que deve ser atribuída à educação. (Montessori, 1952, p. 52, citada em Röhrs, 2010, pp. 30-31)

O desenvolvimento da IE em crianças permite uma formação pessoal mais completa, baseada no auto e hétero conhecimento e na autorregulação em diferentes situações.

Como defende Goleman (1995), a aptidão chamada de inteligência emocional pode e deve ser estimulada nas crianças, de modo afetivo e enfático, uma vez que lhes proporciona a oportunidade de usufruírem e desenvolverem o potencial intelectual que lhes terá sido geneticamente transmitido. A IE, sendo uma competência que se desenvolve ao longo do tempo, tal como outras competências, está diretamente dependente do ritmo de crescimento e maturação de cada criança.

Buck, citado em Strongman (2004), entende que a educação emocional tem início na infância e leva-nos “a aprender a entender algumas coisas no ambiente interno [...], em seguida a compreender os eventos e finalmente a responder-lhes” (p. 126), promovendo a “capacidade emocional do sujeito” (p. 126). Portanto, é imprescindível proporcionar à criança espaço e tempo suficientes, oportunidades variadas para se desenvolver, deixando em aberto, o apoio e a orientação, sempre que necessários, envoltos num modelo (construtivista) de escuta ativa.

De acordo com Alves,

o conhecimento emocional infantil caracteriza-se pelo desenvolvimento da capacidade de a criança reconhecer e compreender de forma correta os seus sinais emocionais, no sentido de aprender a geri-los de forma eficaz. O autor aponta o conhecimento emocional como fundamental para o desenvolvimento, permitindo que a criança responda de forma ajustada às diversas situações do dia-a-dia, compreendendo e gerindo as suas próprias emoções. (Alves, 2006, citado em Amaral, 2014, p. 31)

Por conseguinte, a IE visa promover o reconhecimento das próprias emoções e das de outros com quem se relacionam, implicando o desenvolvimento da empatia como elemento que favorece a aceitação e estimula uma regulação emocional, a qual facilita a utilização de meios e formas de comunicar mais assertivos. Neste sentido, Amaral (2014) salienta que a Inteligência Emocional nas crianças envolve dimensões do relacionamento interpessoal, da autonomia e autoestima, devendo ser estimulada diariamente através de uma educação socioemocional. A família direta é imprescindível, tanto na construção do vínculo afetivo quanto no modelo comportamental que os familiares próximos/significativos adotam.

Em conformidade com Franco e Santos (2015), percebeu-se que a interação social é parte fundamental para o desenvolvimento emocional das crianças. Observa-se que,

as crianças precisam aprender que sob certas circunstâncias elas ficam com raiva (ou medo, ou tristes, etc.), e quais são essas circunstâncias; como se sente cada emoção por dentro; como se expressa por fora, e que rótulo lhe dar, a fim de falar sobre isso. (Franco & Santos, 2015, p. 340)

Goleman (2011) nas suas investigações afirma que as crianças que revelam um bom desenvolvimento da IE estão mais aptas a estabelecer relacionamentos interpessoais mais positivos e formas de comunicar mais eficazes, ao dominarem estratégias de gestão do stresse, da ansiedade e do controlo da frustração, o que se espelha numa inclusão social e escolar mais positiva, e em relacionamentos profícuos e duradouros. Tornam-se mais críticas e capazes de evoluir a partir das críticas, de modo recíproco e construtivo. O autor acrescenta que “o domínio dessa capacidade empática abre o caminho para a eficiência na sala de aula” ainda que essas crianças “não tivessem QI superior ao das outras crianças” (p. 134).

Estas abordagens encontram-se alinhadas com a estratégia proposta para a educação inclusiva que “visa o desenvolvimento de competências para uma cultura de democracia e aprendizagens com impacto na atitude cívica individual, no relacionamento interpessoal e no relacionamento social e intercultural” (Artigo 3.º do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho).

Acredita-se que o desenvolvimento da IE nas crianças influencia o seu futuro enquanto adultos emocionalmente saudáveis e aptos a gerir as emoções de formas assertivas, nos diferentes contextos de ação, explanando essas atitudes positivas para as interações sociais e os relacionamentos interpessoais.

A IE é, sem dúvida, uma característica primordial na pessoa. Possui-la, significa favorecer as relações com os outros e consigo mesma, possibilitando a aprendizagem, a resolução de conflitos e o bem-estar pessoal e social. Formada por um bloco de competências, a IE, está associada à capacidade de conduzir de forma equilibrada as próprias emoções e, também as dos outros (Leite, 2019. p. 608).

2.1. A (I)literacia emocional das crianças

“É necessário um vocabulário mais desenvolvido para as subtilezas da mente”
(Dalai-Lama, como citado em Goleman, 2015, p. 57).

‘Literacia’ é definida no Dicionário da Língua Portuguesa (2007) como a “capacidade para ler e escrever; condição de pessoa capaz de compreender o que lê” (p. 1196). A leitura, pode incidir em imagens, símbolos, sinais gráficos, letras e números, visando a sua interpretação, fruição e apropriação. Literacia emocional será a capacidade de reconhecer, identificar/ler e gerir as próprias emoções e as dos demais com quem se interage. Deste modo, iliteracia poderá ser entendida como uma falta ou limitação no conhecimento e gestão emocional por parte dos indivíduos.

Goleman (1999), baseando-se em trabalhos de Eric Schaps publicados em 1991, justifica que o aumento da literacia emocional nas crianças em idade escolar as torna mais responsáveis, populares, alegres, pró-sociais, dispostas a ajudar, melhor compreendidas pelos colegas, mais atenciosas, interessadas, harmoniosas, democráticas, com mais estratégias para a resolução de problemas interpessoais e aptidões para a resolução de conflitos. E, fundado nas pesquisas de Mark Greenberg, publicadas em 1995, explica melhorias em aptidões cognitivas, nas áreas da emoção, identificação e compreensão, assim como melhor autocontrolo, capacidade de planeamento para resolverem tarefas cognitivas e para pensarem antes de agirem, com mais eficácia na resolução de conflitos, contribuindo para uma atmosfera mais positiva nas salas de aulas. Quanto aos alunos com necessidades específicas, também destacam um melhor comportamento, mais tolerância à frustração, capacidade de afirmação e de partilhar, aptidões para o companheirismo,

sociabilidade, orientação e tempo para as tarefas, concorrendo para a autogestão das emoções e autocontrolo. Também se regista uma melhoria na compreensão emocional, com a redução de autorreferências a tristeza e desinvestimento, bem como de ansiedade e alheamento. O autor ainda refere vantagens nas ligações entre a escola e as famílias e nos resultados escolares, fundados em melhores atitudes e valores, na empatia e cooperação.

No global, alicerçado nas conceções de Grant, publicadas em 1992, Goleman (1999) destaca a importância do desenvolvimento da IE desde cedo, pelos fatores preventivos, destacando a promoção de capacidades emocionais, nomeadamente, de:

identificar e rotular sentimentos, expressar sentimentos, avaliar a intensidade dos sentimentos, gerir sentimentos, adiar a recompensa, controlar os impulsos, reduzir o stress e saber a diferença entre sentimentos e ações; e aptidões cognitivas, nomeadamente, de: “autoconversa (. . .), ler e interpretar indicações sociais (. . .), utilizar passos para a solução de problemas e a tomada de decisões (. . .), compreender o ponto de vista dos outros (. . .), compreender as normas comportamentais (. . .), uma atitude positiva face à vida (p. 321) e de autoconsciência (. . .), para além das aptidões cognitivas não-verbais – comunicar por contacto visual, expressividade facial, tom de voz, gestos, etc. e verbais – fazer pedidos claros, responder eficazmente às críticas, resistir às influências negativas, ouvir os outros, ajudar os outros e participar em grupos positivos. (p. 322)

De acordo com Perry e Steiner (2000) “a literacia emocional compõe-se de três capacidades: a capacidade de compreender as suas emoções, a capacidade de escutar os outros e sentir empatia com as suas emoções e a capacidade de expressar as emoções de um modo produtivo” (p. 25).

A literacia emocional é um tema relevante no desenvolvimento das crianças. Perry e Steiner (2000) defendem que, “na formação em literacia emocional iremos aprender a

expressar os nossos sentimentos, quando e onde os pudermos expressar, assim como o modo como eles afetam os outros” (p. 26).

É importante que as crianças conquistem habilidades na avaliação e compreensão sobre as próprias emoções e obtenham a necessária capacidade de as regular. Para isso, é necessário criar estratégias, junto das crianças, que promovam o reconhecimento, a nomeação e a identificação de emoções, em si e nos outros, e que treinem modos de agir e reagir em função das circunstâncias e deste modo melhorar o seu bem-estar emocional.

Humberto Maturana (1998, citado em Céspedes, 2014, p. 110) afirmou que “se eu não dispuser da emoção que inclui o outro no meu mundo, não me posso ocupar do seu bem-estar”.

Falar de literacia emocional é falar sobre a compreensão das emoções, que pode ser considerada como um alicerce para a inteligência emocional, visto que o desenvolvimento infantil é entendido de uma melhor forma quando é considerada a inteligência emocional como parte dessa evolução (Franco & Santos, 2015).

O desenvolvimento humano traduz a adaptação e integração ao ambiente envolvente, fazendo emergir e potenciar capacidades em diversas áreas biopsicossociais - física, psicológica, social e emocional. Quanto ao desenvolvimento emocional, verifica-se que a criança vai adquirindo maturidade, por estádios sucessivos, aumentando e complexificando em cada fase a tomada de consciência das suas próprias emoções e das dos outros. Assim, vai conseguindo colocar-se no lugar do outro, o que lhe possibilita melhorar a autorregulação das emoções, reagindo de forma gradualmente mais eficaz às mais diversas situações. Esta competência exige um conjunto de esforços para controlar voluntariamente as emoções, a atenção e o comportamento. Quando ocorrem problemáticas no desenvolvimento ou nas interações sociais, este processo pode falhar, comprometendo o desenvolvimento harmonioso e holístico da criança, desencadeando múltiplos processos que podem afetar negativamente o seu desenvolvimento integral (Papalia, Feldman, & Olds, 2009).

Nessa perspetiva, considera-se que: “1) a emoção torna o pensamento mais inteligente; 2) a inteligência cognitiva auxilia o indivíduo a pensar as suas emoções e as dos outros; 3) a ausência dessa relação binomial torna o indivíduo emocional e socialmente incapaz” (Mayer & Salovey, 1997, citados por Franco & Santos, 2015. p. 339).

É de ressaltar nesta abordagem que a intensidade, a frequência e a capacidade de explicar os sentimentos e as emoções pode estar afetada em pessoas com limitações nos

domínios sensoriais, cognitivos e motores, sobretudo no caso de indivíduos com deficiências de grau grave a completo.

2.2. Regulação Emocional das Crianças

“As emoções são a pedra angular da existência humana” (Spree, 2009, p. 15).

É determinante a aptidão que possibilita analisar as situações, de forma a ser-se capaz de raciocinar sobre as emoções e de decidir, com bom senso, quando uma emoção poderá revelar-se como um obstáculo ou bloqueio à obtenção de algo positivo, que se deseja ou aspira.

Para Damásio (2010) “o mundo interior abre caminho para que possamos conhecer as coisas mundanas” (p. 71). “Todavia, é o corpo vivo o que ocupa um lugar central e o que mantém a regulação de nossas vidas é a necessidade e a motivação”. E são as “ínfimas conexões entre corpo e cérebro”, essenciais nas nossas vidas, que regem “as reações espontâneas do corpo, como os sentimentos e as emoções” (Damásio, 2010, pp. 71-75).

A IE influencia a escolha dos meios e a forma como cada indivíduo gere a sua vida, toma decisões, contorna ou enfrenta conflitos, convive entre pares, lidera ou se deixa liderar, o vocabulário, a entoação e a postura que utiliza para se expressar. Estas competências são importantes em todas as dimensões da vida dos indivíduos, quer a nível profissional, quer pessoal ou social.

Através da regulação emocional, a criança pode ter uma interação mais adequada e ajustada aos contextos sociais, tendo a possibilidade de comunicar estados emocionais próprios e de saber o que acontece aos outros, requisitos chave nos processos de regulação emocional e social (Delgado, Contreras, 2008, Schaffer, 2004, citados por Franco & Santos, 2015, p. 340).

Na perspetiva de Leite (2019), algumas pessoas espelham uma predisposição natural para a utilização e gestão das emoções de forma positiva, demonstrando domínio da IE acima dos demais. Outras, situam-se predominantemente em estados negativistas, podendo tratar-se de uma atitude defensiva e até involuntária. No entanto, esta capacidade pode ser desenvolvida e aprimorada através do estudo das emoções, da reflexão e compreensão dos seus estados, da gestão e utilização da sua IE de forma mais positiva. A oportunidade para aprenderem a reconhecer as próprias emoções de modo assertivo,

auxiliará os alunos a responsabilizarem-se pelas suas capacidades emocionais, ao desenvolverem uma atitude reflexiva, um olhar atento, crítico e objetivo sobre si e sobre os outros, na dupla faceta de reconhecimento dos valores e das limitações, procurando manter um equilíbrio entre a razão e a emoção.

Amaral (2014) defende que muitas crianças manifestam dificuldade em gerir as emoções quando são expostas a situações que exigem IE e que é importante estimular as crianças a aceitar os limites que lhes são impostos, a gerir as frustrações, os impulsos, os ‘nãos’, a colocar-se no lugar do outro e deste modo, impulsionadas pelas dificuldades experienciadas e geridas, desenvolver a sua IE. Por esse motivo, algumas das estratégias utilizadas para o desenvolvimento da IE em crianças envolvem a participação em momentos de educação emocional, de formação e treino com recurso a atividades específicas de identificação e gestão das emoções. Uma criança que identifica e nomeia as suas emoções está mais consciente de si própria e do seu papel nos acontecimentos. Por conseguinte, estará mais apta a lidar construtivamente com a sua realidade. Estimular a empatia permite à criança vivenciar outras realidades distintas da sua e sensibilizá-la para a necessidade que cada um tem de se sentir compreendido e aceite.

Nesse sentido, Goleman (1995) fala da importância das emoções, da sua influência nos comportamentos e atitudes, que requerem também domínio motor, e da capacidade de reconhecermos os nossos próprios sentimentos e os dos demais, de nos motivarmos e de gerirmos adequadamente as relações. É igualmente importante rodear a criança de oportunidades de presenciar e participar em boas práticas, pois muito se ensina e se aprende através do exemplo. A criança precisa de se sentir segura e confiante para falar sobre as suas emoções e isso implica que a sua partilha seja reconhecida e validada, dando-lhe a oportunidade de se expressar, de emitir opiniões e, assim, de se sentir envolvida na busca de soluções para a resolução dos problemas.

Na abordagem de Izard et al. (2001), citados em Franco e Santos (2015, p. 340), “a compreensão emocional assume um papel essencial tanto na gestão das emoções como no desenvolvimento da conexão entre emoção, cognição e padrões emocionais”, influenciando os comportamentos, as atitudes e os valores ao longo do desenvolvimento.

Branco (2000) destacou o papel de João dos Santos, pedagogo e impulsionador da psicomotricidade em Portugal até à década de 80, referindo que o próprio ligou, de modo sublime, as emoções ao desenvolvimento cognitivo e motor. Para João dos Santos, a psicomotricidade consiste na expressão corporal do funcionamento psíquico e, através dela, o comportamento humano realiza a expressão corporal das emoções, dos afetos, dos

sentimentos, das vivências, das fantasias e do pensamento, influenciando a educação, a aprendizagem e a aplicação dos conhecimentos, com vantagens longitudinais. Sucessivamente, as manifestações corporais vão expressando o que acontece internamente. De acordo com o próprio, o papel educacional ou terapêutico deve partir do corpo para o mundo interior da criança, ajudando-a a organizar a sua agitação e impulsividade ou passividade. Assim, será orientada para reduzir/eliminar as dificuldades em regular as ações, quer a nível motor, quer ao nível do pensamento, da estruturação mental e também da simbolização, ou seja, da capacidade de perceber e expressar representativamente os seus estados emocionais e de os autorregular, para se adaptar a cada contexto.

Como defende Sousa (2020)

A autoperceção traduz o modo como a pessoa se percebe face aos próprios comportamentos, atitudes e crenças, considerando os ambientes e contextos. Interliga-se com a autoestima e o autoconceito, constructos que determinam em cada momento a autoconsciência e, quando possível, a autodefinição e a autodeterminação, personalizando as atitudes e os comportamentos. (p. 47)

Analisada na perspetiva educacional, a psicomotricidade encontra-se implícita nas competências essenciais à escolaridade, nas destrezas mentais, cognitivas e motoras, que tornam possível a motivação/orientação ou o foco para as ações que possibilitam aprender e usar o corpo para vivenciar os contextos e conteúdos escolares, no tempo e espaço adequados.

Segundo Branco (2000), a compreensão deste fator poderá ajudar a reduzir as barreiras à sua atividade e participação; aumentar os facilitadores e os estados emocionais que potenciarão a autorregulação, a autoperceção (autoestima e autoconceito), a proatividade mais adaptativa às propostas escolares, às aprendizagens essenciais, acedendo ao currículo e ao sucesso educativo, com as medidas educativas necessárias. A IE amplia a inteligência individual com impactos valiosos em todas as dimensões do desenvolvimento intelectual, repercutindo-se no desenvolvimento integral.

3. Inteligência Emocional e Educação Inclusiva

“Uma educação capaz de salvar a humanidade não é tarefa pequena. Envolve o desenvolvimento espiritual do ser humano, o aprimoramento de seu valor individual, e a preparação dos jovens para compreenderem o tempo em que vivem” (Montessori, 1937, citada por Salomão, 2023, s.p.).

A promoção de uma Educação Inclusiva e o desenvolvimento da Inteligência Emocional são importantes para uma sociedade que se quer próspera. O referencial que apresenta o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) explicita que:

O que distingue o desenvolvimento do atraso é a aprendizagem. O aprender a conhecer, o aprender a fazer, o aprender a viver juntos e a viver com os outros e o aprender a ser constituem elementos que devem ser vistos nas suas diversas relações e implicações. (Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho, p. 5)

Na abordagem de Guerreiro (2020) a inclusão educativa e social alargada a todos os alunos, “reconhecendo as diferenças de cada ser humano, destaca o papel da comunicação educativa e da interação social nos contextos de ensino e de aprendizagem” (p. 85).

O Artigo 1.º da Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro, pretende “estabelecer os princípios e as normas que garantem a inclusão, enquanto processo que visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos, através do aumento da participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa” (p. 18).

As disposições gerais do Decreto-Lei n.º 54/2018 - Educação Inclusiva, republicado na Lei 116/2019, de 13 de setembro, regulamentam um conjunto de princípios e práticas para a operacionalização da escola inclusiva, nomeadamente a abordagem multinível e o desenho universal para a aprendizagem (DUA).

Segundo David Rose (2016) por um lado, “o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) proporciona flexibilidade na forma de apresentar a informação, no

modo em que os alunos aprendem e se implicam.” (p.10). Por outro lado, “reduz as barreiras de aprendizagem, proporciona espaços, ajuda e orientações adequadas, mantém as expectativas de formação altas para cada um dos alunos, inclusive para os que têm necessidades específicas” (p. 10) e dificuldades no domínio linguístico.

Relativamente aos princípios regulamentados pela referida lei, o 1.º nível compreende Medidas Universais que requerem serviços e práticas adequados, com o objetivo de proporcionar a “aprendizagem e o sucesso de todos os alunos” (DGE, 2018, p. 20). Não carecem da identificação específica de intervenção, uma vez que estão disponíveis para todos os alunos e não apenas para os que demonstram maiores dificuldades. Independentemente da abrangência global não dispensa a vigilância atenta do professor relativamente aos casos que revelem insucesso ou risco de uma futura retenção, e para os quais é impreterível redefinir as estratégias.

O 2.º nível, Medidas Seletivas, dirige-se a alunos que apresentam maior risco de insucesso escolar ou que manifestam necessidade de apoio complementar, como reforço às medidas universais que não se revelaram suficientemente eficazes. A aplicação de medidas seletivas pressupõe a elaboração do Relatório Técnico-Pedagógico (RTP), pela Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusão (EMAEI). Estas medidas podem ser dinamizadas individualmente ou em pequeno grupo sendo intervenções de curta duração.

O 3.º nível, Medidas Adicionais, surgem com o objetivo de suprir “dificuldades acentuadas e persistentes ao nível da comunicação, interação, cognição ou aprendizagem que exigem recursos especializados de apoio à aprendizagem e à inclusão” (DGE, 2018, p. 31). Requerendo a elaboração de um Programa Educativo Individual (PEI), assim como deve ser atualizado o respetivo RTP. A introdução destas medidas só deve ser considerada após comprovada a ineficácia das medidas universais e das medidas seletivas.

De acordo com Pastor (2016), “há estudantes em risco de exclusão social por pobreza, com incapacidades físicas ou problemas de aprendizagem, entre outras fontes de diversidade, porem têm em comum o direito a uma educação de qualidade” (p. 12).

Como princípios orientadores, veiculados nestes normativos, destacam-se os seguintes, pelo seu conteúdo que se cruza indubitavelmente com os pressupostos básicos da IE, conferindo-lhes assim suporte legal. (. . .)

d) Personalização, o planeamento educativo centrado no aluno, de modo que as medidas sejam decididas casuisticamente de acordo com as suas necessidades, potencialidades, interesses e preferências, através de uma abordagem multinível;

e f) Autodeterminação, o respeito pela autonomia pessoal, tomando em consideração não apenas as necessidades do aluno, mas também os seus interesses e preferências, a expressão da sua identidade cultural e linguística, criando oportunidades para o exercício do direito de participação na tomada de decisões.

(Lei n.º 116/2019 de 13 de setembro, p. 19)

Ainda sobre a aplicação das MSAI, é importante que, de acordo com a Lei n.º 116/2019, seja garantida a finalidade e a adequação das medidas às necessidades e potencialidades de cada aluno, assim como devem ser asseguradas as condições da sua realização plena, promovendo-se deste modo a equidade e a igualdade de oportunidades no acesso ao currículo, na frequência e na progressão ao longo da escolaridade obrigatória.

Esta garantia valida os valores universais na educação, enquanto direitos humanos, pois procura unir todas as áreas do conhecimento, académicas e emocionais, através da conexão dos dois hemisférios cerebrais que interagem de forma dinâmica.

Ao analisar o PASEO (DGE-MEC, 2017), dirigido a todas as crianças e alunos no sistema educativo português desde a sua publicação, sente-se como importante destacar que as áreas de competências são interdependentes no desenvolvimento emocional das crianças (com e sem necessidades específicas) e serão determinantes no seu futuro pessoal, escolar e social, pela vida fora.

Segundo a DGE-MEC (2017, pp. 21-26) as competências esperadas atingir no 1.º CEB, podem variar em expressão e intensidade, de acordo com as características e oportunidades das crianças de as manifestarem. Assim os alunos podem precisar de recorrer a linguagens verbais e/ou não-verbais para comunicar dando significado às suas ideias e necessidades, recorrendo a gestos, sons, palavras, números e imagens (...). Também compreendem, interpretam e descrevem acontecimentos, apresentam pontos de vista, noções, reflexões, espelham sentimentos e emoções quer verbalmente, quer por escrito, quer através de outros meios (DGE-MEC, 2017, p. 21).

O pensamento crítico deve desenvolver-se gradualmente, em presença de estados emocionais do próprio ou de outros significativos, compreendidos mediante a capacidade da criança para se colocar em perspectiva, no lugar de outro(s), o que deve ocorrer desde a idade pré-escolar, mas nem sempre está presente e pronto a usar quando as crianças, já no ciclo subsequente, ainda apresentam atrasos na maturação, nomeadamente, quando têm necessidades específicas que condicionam o desenvolvimento de competências pró-sociais.

As competências na área de pensamento criativo envolvem gerar e aplicar novas ideias em contextos específicos, abordando as situações a partir de diferentes perspectivas, identificando soluções alternativas e estabelecendo novos cenários. (. . .) implicam que os alunos sejam capazes de: prever e avaliar o impacto das suas decisões; desenvolver novas ideias e soluções, de forma imaginativa e inovadora, como resultado da interação com outros ou da reflexão pessoal, aplicando-as a diferentes contextos e áreas de aprendizagem. (DGE-MEC, 2017, p. 24)

As competências na área de relacionamento interpessoal dizem respeito à interação com os outros, que ocorre em diferentes contextos sociais e emocionais. Permitem reconhecer, expressar e gerir emoções, construir relações, estabelecer objetivos e dar resposta a necessidades pessoais e sociais. (. . .) implicam que os alunos sejam capazes de: adequar comportamentos em contextos de cooperação, partilha, colaboração e competição; (. . .) interagir com tolerância, empatia e responsabilidade e argumentar, negociar e aceitar diferentes pontos de vista, desenvolvendo novas formas de estar, olhar e participar na sociedade. (. . .) Os alunos juntam esforços para atingir objetivos, valorizando a diversidade de perspectivas sobre as questões em causa (. . .). Desenvolvem e mantêm relações diversas e positivas entre si e com os outros (comunidade, escola e família) em contextos de colaboração, cooperação e interajuda. (. . .) envolvem-se em

conversas, trabalhos e experiências formais e informais: debatem, negociam, acordam, colaboram. (. . .) resolvem problemas de natureza relacional de forma pacífica, com empatia e com sentido crítico. (DGE-MEC, 2017, p. 25)

As competências na área de desenvolvimento pessoal e autonomia dizem respeito aos processos através dos quais os alunos desenvolvem confiança em si próprios, motivação para aprender, autorregulação, espírito de iniciativa e tomada de decisões fundamentadas, aprendendo a integrar pensamento, emoção e comportamento, para uma autonomia crescente. (. . .) implicam que os alunos sejam capazes de: estabelecer relações entre conhecimentos, emoções e comportamentos; identificar áreas de interesse e de necessidade de aquisição de novas competências (. . .). (DGE-MEC, 2017, p. 26)

No que se refere ao desenvolvimento emocional das crianças em meio escolar, sobressai a Cidadania e Desenvolvimento como área privilegiada para a abordagem transversal da IE no currículo do 1.º CEB.

Maria de Montessori (1870, 1952), nas conceptualizações de Röhrs (2010) foi uma das grandes impulsionadoras da valorização da Inteligência Emocional na escola, afirmando que as ciências da educação são chamadas a comprometer-se com os problemas e com o destino da humanidade. Defendeu a ideia de que a educação não pode limitar-se à escola e à instrução; exige igualmente uma orientação em relação aos objetivos da humanidade, ligados na atualidade a fatores de sustentabilidade, quer da humanidade, quer do planeta Terra. Uma educação correta tem de ter como meta a transformação do homem, o desenvolvimento da sua interioridade e da sua vontade de mudança em prol de uma sociedade mais saudável.

No seguimento do pensamento de Montessori, Leite (2019) reforça que a escola, ao favorecer a sociabilidade fora do meio familiar da criança, torna-se o pilar principal para a aprendizagem. Ao oferecer as condições necessárias para que o aluno progrida, as suas experiências de interação com o outro sejam interiorizadas pela criança, possibilitando um desenvolvimento positivo.

Para as autoras supracitadas, a escola exerce um papel que vai para além da transmissão de conhecimentos e do ensino das disciplinas tradicionais do currículo. Na posição de alicerce emocional, a instituição adquire a função de levar a criança ao autoconhecimento e a desenvolver a interação com o ambiente e com seus pares.

3.1. A influência da Inteligência Emocional na prática pedagógica - o papel do professor

Cheguei a uma conclusão arrebatadora: eu sou o elemento decisivo na sala de aula.

É a minha atitude pessoal que cria o clima.

É o meu humor diário que determina o tempo.

Como professor, possuo um poder tremendo: o de fazer com que a vida de uma criança seja miserável ou feliz... posso ser um instrumento de lesão... ou de cauterização. (Guinot, citado em Céspedes, 2014, p. 101)

Considera-se da maior importância a promoção da IE nos desempenhos das equipas pedagógicas envolvidas nos processos educativos de todas as crianças. Nesta relação entre o professor e o aluno, a educação holística segue um dos princípios básicos da educação que diz respeito à inclusão, que não procura categorizar nem segregar os estudantes, mas encorajá-los para o uso de estratégias diversificadas de aprendizagem, permitindo que os estudantes construam o seu próprio significado e compreensão.

Segundo Veiga Branco (2005), o modo como o professor gere as turmas, os grupos de trabalho, com alunos em privado, é, em si mesmo, um modelo, uma lição do real, que se traduz na competência ou falta dela” (Veiga Branco, 2005, p. 77).

A referida abordagem holística transdisciplinar, permite ao professor descobrir o potencial que existe em cada um dos estudantes, respeitando as diferenças e promovendo a coesão do grupo ou turma. A turma, por sua vez, é vista como uma comunidade, inserida numa outra comunidade maior que é a escola, estendendo-se à família e à sociedade.

Valorizando a formação dos professores, o PASEO destaca que:

A ação educativa é, pois, compreendida como uma ação formativa especializada, fundada no ensino, que implica a adoção de princípios e estratégias pedagógicas e didáticas que visam a concretização das aprendizagens. Trata-se de encontrar a melhor forma e os recursos mais eficazes para todos os alunos aprenderem, isto é, para que se produza uma apropriação efetiva dos conhecimentos, capacidades e atitudes que se trabalharam, em conjunto e individualmente, e que permitem desenvolver as competências previstas no Perfil dos Alunos ao longo da escolaridade obrigatória. (DGE-MEC, 2017, p. 32)

Segundo Branco (2005), as características emocionais, inerentes ao professor, promovem emoções e comportamentos nos alunos e conseqüentemente na relação pedagógica. Este processo remete para a relevância da educação emocional.

Goleman (2015) também valoriza a aprendizagem social e emocional, reportando para a pesquisa de Schonert-Reichl (2015), cujos resultados demonstram que “os estudantes têm mais otimismo, autocontrole e bem-estar quando se sentem emocionalmente apoiados pelos professores” (p. 239). Quando transmitem segurança e conhecimentos úteis, reconhecidos, os professores, tornam-se pilares, mantendo-se na memória como apoios integrados, emotivos e/ou práticos, prontos a ser recordados, evocados e usados quando necessários.

O papel do professor é fundamental na criação de uma cultura de aprendizagem positiva, pois é responsável por estabelecer um ambiente seguro e acolhedor na sala de aula, encorajando os alunos a expressarem-se e valorizando as competências socioemocionais em conjunto com as aprendizagens académicas. O professor deve estabelecer expectativas em relação ao comportamento, desempenho académico e desenvolvimento socioemocional dos alunos. Isso ajuda a criar um ambiente previsível seguro, permitindo que os alunos saibam o que se espera deles. O professor deve ensinar competências socioemocionais como a empatia, o autocontrole, a automotivação resiliência e gestão de conflitos. Estes ensinamentos proporcionam competências importantes para a vida, tais como melhorar o seu desempenho académico (Veiga Branco, 2011).

Neste sentido, Martins (2020) salienta que uma autogestão emocional eficaz e uma autoimagem positiva, contribuirão para a

construção duma imagem do outro também positiva, constituindo-se como fundamentais também para o desenvolvimento em crianças com deficiência ou em risco desenvolvimental. Nestas crianças, a vinculação adquire uma importância fundamental, pois irá facilitar a aceitação e valorização da criança, assim como ajudará a encarar com maior resiliência os aspetos mais negativos inerentes à problemática que a criança apresenta. As relações com os outros são mais facilmente percebidas como gratificantes induzindo modos de interação satisfatórios que, ao mesmo tempo, reforçam a imagem positiva, reduzindo a possibilidade de ocorrência de conflitos. (p. 158)

Humberto Maturana e Ximena Dávila (2016) debruçaram-se sobre a necessidade de se estar atento e disponível para compreender o outro, assumindo-o como participante válido e legítimo na construção do processo comum, que em educação será o ensino e a aprendizagem.

Cuando expandimos nuestra capacidad de escuchar a otros y a nosotros mismos, expandimos nues'ra capacidad de vivir nuevos mundos o nuevos domínios sensoriales operacionales-relacionales. Más aún, en la medida que nuestro escuchar se expande, no podemos fingir que no hemos escuchado cuando hemos escuchado, perdemos la inocência y podemos comenzar a hacernos preguntas que habíamos desdeñado o que considerábamos preguntas reflexivas prohibidas, como: ¿Em qué mundo quiero habitar, solo o con otros? Ya que es, solamente desde un substrato reflexivo de respetarse y amarse, que podemos respetar y amar nuestros sentires, emociones y haceres, y desde allí elegir (em consciência), un

vivir que nos lleve al infierno de la continua autodepreciación o al paraíso de la armonía del respeto por sí mismo. (p. 56)

O processo de ensino e aprendizagem, quando se pauta pela participação ativa de todos os intervenientes, permite reforçar o sentimento de pertença e isso implica uma verdadeira corresponsabilização tanto nos ‘sucessos’ quanto nos ‘fracassos’ que daí advenham. O êxito desta metodologia de ação está diretamente ligado ao perfil do ‘gestor’/professor, pois implica uma atitude, assertivamente, colaborativa e empática evitando o julgamento e promovendo, como refere Maturana (2020), “que o erro não seja punido e as pessoas, em suas vidas cotidianas, ampliem continuamente a sua autonomia reflexiva e de ação” (p. 177).

Maturana e Dávila (2016) afirmam que o professor deve encorajar a colaboração e o trabalho em equipa, isso também ajuda a criar um sentido de comunidade na sala de aula. O reforço positivo incentiva e motiva os alunos, reconhecendo os seus esforços e conquistas, deste modo os alunos sentem-se valorizados e homenageados. O professor precisa adaptar o ensino às necessidades individuais dos alunos. Esta atenção permitirá que cada aluno atinja o seu potencial máximo. Em suma o professor deve ser proativo na criação de um ambiente seguro e acolhedor, onde o aluno desenvolva capacidades socioemocionais e onde o ensino se adapte às suas necessidades individuais e defendem que “(. . .) toda transformación cultural se inicia y ocurre como una transformación individual” (p. 472).

3.1.1. A influência das emoções na aprendizagem das crianças.

Referindo-se aos efeitos das emoções positivas na memória, Peña (2023) salienta que “devido aos seus efeitos na atenção, memória e criatividade, (. . .) melhoram a aprendizagem, e a consolidação do que foi aprendido” (p. 63) porque, ao decorrerem de estímulos ou imagens agradáveis ativam o hipocampo, que é a região do cérebro mais envolvida nos processos de memória. De contrário, os estímulos negativos desencadeiam “a ativação da amígdala, o que pode levar a uma sensação de medo ou alerta” (p. 63). Acrescenta que “os pensamentos e as funções cognitivas e intelectuais (ideias, pensamentos, atenção, memória, planeamento, direção do comportamento) são modulados pelas emoções e por atividades associadas (memórias, medos, desejos, interesses)” (p. 64). Conclui que, “dado que a razão e a emoção já não são compartimentos

estanques nem funções em conflito, a questão do contributo das emoções para a inteligência faz sentido” (p. 64).

Remetendo para Mora (2013) Nunes-Valente e Monteiro (2016, p. 3) afirmam que, “atualmente a neurociência defende a ideia de que o elemento essencial na aprendizagem é a emoção, que, sem emoção, não há curiosidade, não há atenção, não há aprendizagem e não há memória”.

Efetivamente, como refere Goleman

a nossa inteligência emocional determina o nosso potencial, para aprender as aptidões práticas que se baseiam em 5 elementos: autoconsciência, motivação, autodomínio, empatia e talento nas relações. A nossa competência emocional mostra até que ponto traduzimos esse potencial nas capacidades profissionais. (Goleman 1995, 1999, citado em Franco & Jardim, 2019, p. 133)

Tal como nos diz Damásio (2013), como a felicidade está ligada a certas moléculas químicas e a tristeza a outras, quando estamos felizes, as imagens sucedem-se com mais rapidez e associam-se mais facilmente. Na tristeza, as imagens passam muito mais devagar e ficam como que impressas ali por um tempo. O ponto ideal para a efetividade do raciocínio é a felicidade com uma ponta de tristeza - porque na euforia, o pensamento se confunde.

Mikolajczak et al. (2023), distinguem as influências das emoções positivas das negativas no que concerne à aprendizagem, relativamente a capacidades manifestadas nas crianças e nos alunos, em diferentes graus, consoante a evolução e expressão de fatores biopsicossociais. Nas suas análises, esclarecem que as emoções podem influenciar as capacidades de a criança prestar atenção e de concentrar-se nas tarefas que lhe são propostas. As emoções positivas podem melhorar a atenção e a concentração, enquanto as emoções negativas podem distrair e afetar a atenção. A memória tem um impacto muito significativo na aprendizagem e aplicação dos conhecimentos, reforçando estes autores que as emoções influenciam a memória e a aprendizagem, dado que os alunos tendem a lembrar-se melhor das informações que estão associadas a emoções fortes. As emoções positivas podem aumentar a retenção e a evocação de informações, levando-as da memória de trabalho até à memória de longo prazo, enquanto que as emoções negativas

podem prejudicar a memória e a aprendizagem, podendo gerar bloqueios à integração e/ou evocação das informações. Consideram também que as emoções motivam os alunos para aprenderem, afirmando que as positivas podem aumentar a motivação e o interesse em adquirirem e aprofundarem conhecimentos, enquanto as emoções negativas podem levar à desmotivação e ao desinteresse, sem se estruturarem no pensamento e progredirem. Acrescentam que influem na tomada de decisões das crianças, pelo que as emoções positivas podem levar a decisões mais criativas e assertivas, enquanto as negativas podem levar a decisões impulsivas, ou seja, pouco elaboradas no pensamento.

Nunes-Valente e Monteiro (2016) enfatizam que

o currículo escolar dita que até ao ensino secundário os alunos aprendem disciplinas essenciais para a vida adulta. Mas, a par da Matemática, das Ciências e do Português há outro conjunto de aptidões que desempenham um papel importante no futuro de qualquer pessoa: o desenvolvimento da inteligência emocional, que pode ajudar alunos a obterem melhores resultados escolares assim como professores a terem uma melhor prática docente. (p. 2)

Assim vemos que os autores consideram que é importante que os professores estejam cientes das suas próprias emoções e das emoções que motivam os seus alunos e sejam capazes de geri-las na sala de aula. Na verdade, a criação de um ambiente de apoio emocional e a promoção de atividades que incentivam emoções positivas, como a celebração, podem ajudar a motivar as crianças na aprendizagem.

3.2. Cultura de uma Aprendizagem Positiva

Mais importante do que “aprender”, “conhecer” e “saber”, é o vivenciar, descobrir, criar e sentir. Estes pressupostos levam, necessariamente, a radicais alterações de posicionamento pedagógico por parte de todos os agentes educativos, bem como as profundas alterações metodológicas e programáticas em todas as áreas disciplinares. (Sousa, 2003, p. 63)

Efetivamente, a cultura de uma aprendizagem positiva é essencial para garantir que todos os alunos possam prosperar no ambiente educacional. Uma cultura de aprendizagem positiva centra-se no desenvolvimento de competências socioemocionais, envolvendo a capacidade de gerir as emoções, tomar decisões responsáveis, desenvolver relacionamentos saudáveis e manter a perseverança. Investigações publicadas desde os anos 70 (AbuHilal, 2000; Ashman & Van Kraayenoord, 1998; Bloom, 1976; Chapman, 1988; Chapman & Boersma, 1991; Covington & Omelich, 1979; Hamacheck, 1995; Harter & Pike, 1984; Purkey, 1970, citados por Linhares et al., 2004) concluem que conhecimentos e sentimentos positivos em relação a si próprio, repercutem no bom funcionamento individual, na motivação e na forma como os indivíduos respondem às exigências da aprendizagem em cada ciclo, e na medida da evolução dos sistemas educativos, dado que os currículos vão evoluindo consoante as transformações e necessidades das sociedades. Uma cultura de aprendizagem positiva pode ser alcançada através de várias estratégias, como por exemplo a promoção de um ambiente acolhedor e desafiante, na comunidade educativa.

Nas escolas podem e devem constituir-se ambientes propícios para o desenvolvimento de iniciativas e de programas de bem-estar, dado que albergam alunos que passam lá a maior parte do seu tempo, onde as interações e experiências entre estes, os professores e o pessoal auxiliar são elementares para a construção de uma prática de vida saudável e equilibrada (Seligman et al., 2011).

Os autores Rey e colaboradores (2012, p. 42) são da opinião de que é importante incluir múltiplas experiências no currículo do sistema educativo atual, tais como: as atividades a desenvolver que poderiam trabalhar-se nas diversas áreas do currículo, relacionando-as com objetivos e conteúdos presentes nos programas dos centros educativos. Também é possível identificar três modelos basilares em que se podem incorporar os programas de educação positiva: a ação tutorial (ensinar a pensar, ensinar a ser pessoa, ensinar a conviver...), a educação dos valores e as competências básicas mais abrangentes (autonomia e iniciativa pessoal, competência social e cidadã e competência para aprender a aprender). A resolução de conflitos deve ser tratada de forma positiva e construtiva, para que os alunos possam aprender a comunicar e resolver conflitos de maneira saudável e produtiva.

Salomão (2023), aquando das comemorações dos 150 anos de Maria Montessori, escreveu um resumo biográfico onde destaca o que Montessori preconizou quando

trabalhou com crianças com deficiência, consideradas ineducáveis e estas obtiveram resultados nos testes nacionais de educação da época iguais ou superiores aos da média nacional:

Esses resultados pareciam quase um milagre para quem os via. Para mim, no entanto, os meninos do hospício só foram capazes de competir com as crianças normais porque foram ensinados de um jeito diferente. Eles foram ajudados em seu desenvolvimento, enquanto as crianças normais tinham sido sufocadas, impedidas. (Montessori, 1912, citada por Salomão, 2023, s.p.)

Para Marujo (2008), educar é aproveitar toda a criatividade, habilitação e sinergia para estimular o melhor que há nos seres humanos, identificando, acentuando e aperfeiçoando os traços positivos e utilizando as regras sociais de comunhão e respeito. O autor complementa o seu argumento defendendo que a escola deve usar uma linguagem educativa com o fim de partilhar sentidos e interpretações, devendo constituir uma posse partilhada por todos os alunos, uma linguagem vasta, afetiva, intelectual, social e valorativa, que leve ao conhecimento e à aprendizagem. Neste panorama, é essencial que o reforço positivo seja usado como forma de incentivar e de motivar os alunos, reconhecendo os seus esforços e conquistas, em prole do seu sucesso pessoal, social e escolar.

Capítulo II – Enquadramento metodológico

2.1. Problemática do estudo

Este estudo surge do interesse da investigadora em perceber se as crianças, a frequentar o 1.º CEB, reconhecem a Inteligência Emocional como elemento facilitador da sua própria aprendizagem. Tratando-se de uma problemática bastante subjetiva e de um universo tão vasto e complexo, focou-se esta inquietação numa amostra mais específica, direcionando-se os estudos para crianças com NEE a usufruir de medidas seletivas de apoio à aprendizagem de um Agrupamento de Escolas, do Algarve, tendo por base avaliar se os alunos reconhecem, nomeiam e identificam emoções, se demonstram

algum tipo de autorregulação e se, na sua perspectiva, as emoções influenciam a sua predisposição para aprender.

A prática docente permite identificar diversos constrangimentos, que se fazem sentir nas escolas, tão importantes para a promoção de um ambiente escolar que seja verdadeiramente humanizante e inclusivo, determinando diferentes tipos de resposta às necessidades emocionais e socioemocionais das crianças. O professor surge numa posição privilegiada para reconhecer sinais, nos alunos, de maior ou menor motivação para a aprendizagem e pode(deve) averiguar, junto das crianças, quais os fatores e como influenciam essa motivação/desmotivação. O desenvolvimento da IE é, na ótica da investigadora, o meio, por excelência, através do qual as crianças adquirem competências que lhes permitem potenciar as suas capacidades intelectuais de forma equilibrada e confiante, pois nesse processo de desenvolvimento vão-se musculando competências de autoconsciência, autorregulação e empatia que futuramente se espelham em aumento da motivação para aprender e, conseqüentemente, em relacionamentos mais saudáveis e frutíferos consigo, com os outros e o meio que os envolve.

A compreensão do fenómeno em estudo não visa a generalização dos resultados a outros contextos.

2.2. Definição das questões de partida e objetivos

Ao procurar definir a problemática de base deste estudo, formularam-se duas questões de partida.

1.^a questão: Será que as crianças do 1.º CEB, com NEE, reconhecem, nomeiam e identificam as emoções primárias?

2.^a questão: Como é que o conhecimento das emoções primárias, em si e nos outros, contribui para a autogestão das emoções dos sujeitos do estudo?

O estudo visa, por um lado, compreender a relação entre o reconhecimento, a nomeação e a identificação das emoções numa perspectiva de autoconsciência e de autogestão das mesmas pelos alunos do 1.º CEB, com NEE, em diferentes circunstâncias vivenciais e, por outro se consideram que as emoções são facilitadoras das relações empáticas, mais concretamente da sua predisposição para a aprendizagem.

Constituem objetivos gerais, os seguintes:

- Avaliar se os alunos do 1.º ciclo do ensino básico, com Necessidades Educativas Específicas, reconhecem emoções;
- Indagar se os alunos demonstram algum tipo de autorregulação emocional;
- Sensibilizar para a necessidade da Literacia Emocional, entendida como um fator promocional de uma aprendizagem positiva.

De modo mais específico, pretende-se conhecer as representações dos sujeitos do estudo sobre os fatores que conjugam as emoções com condições facilitadoras das aprendizagens e da aplicação dos conhecimentos.

Constituem objetivos específicos da investigação:

- Analisar e compreender se os alunos com NEE identificam e reconhecem as emoções primárias;
- Reconhecer se os alunos distinguem emoções positivas de negativas;
- Identificar se os alunos demonstram regulação das suas próprias emoções;
- Identificar as circunstâncias reconhecidas pelos alunos como facilitadoras da aprendizagem;
- Verificar se os alunos referem as relações entre as emoções percebidas e a sua aprendizagem.

2.3. Tipo de estudo

Para a realização desta investigação foi utilizado o método qualitativo, descritivo e exploratório.

Este estudo é classificado como um estudo exploratório, uma vez que se dedica a aprofundar conhecimentos relativos a questões pouco estudadas no ensino básico, inexistentes no campo de estudo e que pretende fomentar futuras investigações.

Quanto à natureza qualitativa da investigação, Haguette (1992, p. 63) defende tratar-se de um “método que fornece uma compreensão profunda de certos fenómenos sociais apoiados no pressuposto da maior relevância do aspeto subjetivo da ação social”, pois, devido à sua complexidade, são fenómenos vistos como impossíveis de ser analisados através da investigação quantitativa e estatística. O autor afirma ainda que o recurso ao método de investigação qualitativo permite fazer referência a certas particularidades do estudo, tais como a sua origem, as motivações subjacentes e, até, algumas perceções exteriorizadas pelos investigados. Lins (2021) completa dizendo que

“(. . .) a metodologia qualitativa se refere ao estudo da realidade humana, de suas facetas sociais e complexidade relacional” (p. 21).

Particularmente, a metodologia qualitativa “A palavra qualitativa implica uma ênfase sobre as qualidades das entidades e sobre os processos e os significados que não são examinados ou medidos experimentalmente” (Denzin & Lincoln, 2006, p. 23), pelo que, como refere Amado, (2014, p. 122), “são estudos que admitem uma grande multiplicidade de abordagens metodológicas”.

Como a investigação qualitativa implica a organização, descrição, tratamento, análise e discussão triangulada dos dados recolhidos relativamente àquilo que foi proposto na investigação, então, pode “arriscar na afirmação de que seria o pano de fundo, ou ainda assim, o alicerce dos demais métodos (. . .)” (Campos, 2004 & Cyriaco et al., 2017, citados por Lins, 2021, p. 18).

Este modelo de investigação está, por norma, associado a uma amostra reduzida e os procedimentos de recolha de dados estão diretamente dependentes dos instrumentos, “sejam grupos de discussão, entrevistas, documentos, observações sistemáticas, depoimentos escritos e orais” (Cusati et al., 2021, p. 338).

Como estratégia de investigação qualitativa, este estudo configura-se num estudo de caso, o qual Gil (2008, p. 57) clarifica como o “estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, de maneira a permitir conhecimento amplo e detalhado do mesmo (. . .)”. No entanto, há que salvaguardar o facto de se tratar de um método que, no caso exploratório, não permite a generalização dos resultados obtidos.

De acordo com (Bardin, 2011), a análise qualitativa é sobretudo vantajosa na elaboração de deduções específicas sobre um acontecimento ou uma variável de inferência precisa, sem a pretensão de inferências gerais.

A presente investigação enquadra-se neste pressuposto, pois, devido ao número reduzido de sujeitos de estudo, nove, não é possível proceder-se à generalização dos resultados mesmo a outros casos similares. Todavia, é possível obter um olhar detalhado sobre o universo de um agrupamento de escolas, dado que a sua representatividade é total no campo de estudo. Amado (2014) define o “estudo de caso de uma investigação como um estudo em profundidade de um ou mais exemplos de um fenómeno no seu contexto natural, que reflete a perspetiva dos participantes nele envolvidos” (p. 124).

Stake (1994) considera que o estudo de caso pode ser entendido como o meio de aprofundar os conhecimentos durante o processo e como resultado dessa aprendizagem,

ou seja, “um estudo de caso é tanto o processo de aprendizagem sobre o caso quanto o produto da nossa aprendizagem” (p. 237).

Ao recorrer-se a mais do que uma forma de recolha de dados, pretende-se o uso de várias estratégias que possibilitem a sua triangulação face aos constructos teóricos.

Daí a importância da investigação de natureza qualitativa se socorrer também de dados quantitativos nas análises e interpretações dos fenómenos registados, para obterem resultados compreensivos em diferentes domínios, concorrentes para a concretização dos objetivos delineados.

2.4. Seleção e caracterização da amostra

2.4.1. Seleção. Os sujeitos selecionados para este estudo científico contabilizam a totalidade das crianças com necessidades educativas específicas, abrangidas por medidas seletivas de suporte à aprendizagem, a frequentar o 1.º CEB, num agrupamento de escolas de Faro.

São nove crianças identificadas e diagnosticadas com dificuldades ao nível de algumas áreas de competências, em particular no que diz respeito ao saber científico, dificuldades de aprendizagem da mecânica da leitura, da escrita, do cálculo e raciocínio matemático e ao nível do relacionamento interpessoal. No entanto, comunicam verbalmente com alguma fluência, manifestam competências ao nível do pensamento crítico e pensamento criativo, o que lhes permite participar neste estudo dando a sua perspetiva e visão face à temática.

Esta seleção, com base no ciclo de ensino a frequentar e nas medidas seletivas, teve por princípios a faixa etária das crianças a que a investigadora se dedica profissionalmente e as orientações emanadas pelo referencial do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, no que se refere a medidas de suporte à aprendizagem e inclusão, disponibilizado pela tutela enquanto matriz comum para todas as escolas.

Tendo por referência Sasaki (2007) “Nada sobre nós, sem nós” (p. 8), a seleção dos sujeitos de estudo recaiu necessariamente sobre os alunos, não desprimorando a importância dos restantes agentes educativos, mas valorizando uma abordagem que permite a participação e o envolvimento efetivo das crianças na recolha dos necessários dados informativos para se proceder a este estudo, alicerçado na visão e voz do aluno e respeitando o previsto no Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho relativamente ao PASEO. Neste documento oficial é referido que “todos os alunos têm direito ao acesso e à

participação de modo pleno e efetivo em todos os contextos educativos” (p. 13) e que é importante “garantir o acesso à aprendizagem e à participação dos alunos no seu processo de formação (. . .)” (p. 13).

2.4.2. Caracterização da amostra. A amostra é composta por nove alunos do de quatro escolas de um agrupamento, sendo três raparigas e seis rapazes, traduzindo-se numa amostra de 100% dos sujeitos que reuniam as condições.

A faixa etária destes alunos situa-se entre os sete e os doze anos. Todos os entrevistados apresentam necessidades educativas específicas e usufruem de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, nomeadamente de medidas seletivas, no âmbito da aplicação do Decreto-lei 54/2018 de 6 de julho, na sua redação atual.

A amostra do presente estudo é considerada uma amostra por conveniência, enquanto método de não probabilidade, dado que os sujeitos foram escolhidos de forma não aleatória. Esta seleção teve por base o interesse e a proximidade da investigadora a este ciclo de ensino, apresentando-se como oportuna para a necessária pesquisa científica.

2.5. Instrumentos de recolha de dados

“A realidade é silenciosa: torna-se indispensável questioná-la para produzir respostas.”
(Almeida & Pinto, 1973, p. 645)

A seleção, construção e aplicação dos instrumentos incidiu em duas dimensões investigativas; uma mais teórica (pesquisa bibliográfica, análise documental, análise de conteúdo e notas de campo) e outra mais prática (entrevista semiestruturada, dinâmica lúdica e registos áudio). Considerou-se esta opção como uma estratégia metodológica adequada à faixa etária e às condições biopsicossociais dos sujeitos do estudo.

De acordo com Delgado (2022) “um aspecto central em qualquer investigação que determinará em grande parte a qualidade dos resultados é a escolha do método e dos instrumentos selecionados para realizar a coleta de dados” (s.p.). O mesmo autor salvaguarda, ainda, que a recolha de dados

depende não apenas do método ou das técnicas selecionadas, mas também das fontes de onde os dados serão obtidos e dos instrumentos escolhidos ou

desenhados para esse fim. Este último deve atender a três requisitos essenciais: confiabilidade, validade e objetividade. (Delgado, 2022, s.p.)

A investigadora construiu e aplicou uma entrevista semiestruturada, uma Dinâmica Lúdica e registros em notas de campo, que gravou em formato áudio, para investigar, de forma ampla e diversificada, possíveis respostas às questões de partida e que cumprissem com os objetivos delineados.

No sentido de tentar ir ao encontro dos requisitos indicados, o guião da entrevista e a Dinâmica Lúdica foram previamente testados, o que permitiu aferir a exequibilidade dos instrumentos. Também se analisou a linguagem utilizada, relativamente à sua objetividade e adequação ao público alvo e aos objetivos propostos. Na sequência do procedimento anterior, houve lugar à reformulação de alguns termos e estruturas fráscas, com vista a uma maior e melhor compreensão das questões e situações, por parte dos sujeitos da amostra.

2.5.1. Entrevista semiestruturada. “A entrevista nasce da necessidade que o investigador tem de conhecer o sentido que os sujeitos dão aos seus atos e o acesso a esse conhecimento profundo e complexo é proporcionado pelos discursos enunciados pelos sujeitos” (Aires, 2015, p. 29).

Relativamente ao instrumento, entrevista semiestruturada, este consistiu num conjunto de questões, essencialmente abertas, as quais foram preparadas tendo por base sete categorias, pretendendo-se em que cada uma obter um determinado tipo de informação pertinente, a saber:

- Categoria A: legitimação da entrevista;
- Categoria B: dados biográficos do entrevistado;
- Categoria C: reconhecimento de emoções;
- Categoria D: reconhecimento de emoções positivas;
- Categoria E: reconhecimento de emoções negativas;
- Categoria F: regulação emoções negativas;
- Categoria G: relação entre as emoções e a aprendizagem. (Apêndice A)

Segue a apresentação do Guião de entrevista semiestruturada aplicada aos sujeitos do estudo, onde constam os objetivos inerentes a cada categoria, assim como

informações/questões e outras questões de ajuda e/ou esclarecimento que se consideraram pertinentes à sua aplicação.

As entrevistas são instrumentos utilizados com o objetivo de recolher informações acerca das pessoas, através de conversas/interrogatórios ou registando evidências das suas atitudes (Tuckman, 2000). Também Moreira (2007) considera a entrevista qualitativa como uma espécie de diálogo, promovido intencionalmente pelo investigador, dirigido a uma amostra de sujeitos previamente selecionados de acordo com o projeto de investigação e detentores de determinadas características “(pertença a certa categoria social, a um dado grupo, com certas experiências, etc.) com finalidade de tipo cognitivo; guiada pelo entrevistador; assente num esquema flexível de interrogação” (p. 204), podendo ser mais ou menos estruturada.

Naturalmente, a aplicação da entrevista semiestruturada implicou a apresentação das diversas questões, previamente selecionadas, não obstante a necessidade pontual de incluir questões de apoio que surgiram de forma imprevisível, mas crucial para uma participação mais efetiva dos entrevistados e um melhor entendimento, quer por parte da investigadora quer dos sujeitos de estudo. Como escreveu Bell (2002)

Um entrevistador habilidoso consegue explorar determinadas ideias, testar respostas, investigar motivos e sentimentos, (. . .). A forma como determinada resposta é dada (o tom de voz, a expressão facial, a hesitação, etc.) pode fornecer informações que uma resposta escrita nunca revelaria. (p. 118)

Quivy e Campenhoudt em 1998 já defendiam que durante a realização de uma entrevista se verifica uma permuta em que o

interlocutor do investigador exprime as suas percepções de um acontecimento ou de uma situação, as suas interpretações ou as suas experiências, ao passo que, através das suas perguntas abertas e das suas reacções, o investigador facilita essa expressão, evita que ela se afaste dos objectivos da investigação e permite que o interlocutor aceda a um grau máximo de autenticidade e de profundidade. (p. 192)

2.5.2. Dinâmica Lúdica. Este instrumento de recolha de dados foi imaginado e construído especificamente para esta investigação e foi apelidado de Dinâmica Lúdica (Apêndice B).

A Dinâmica Lúdica é composta por um conjunto de oito episódios da vida do quotidiano, representativos de cada uma das emoções primárias de Plutchik e por oito imagens originais, numeradas e igualmente representativas das oito emoções primárias.

Esta atividade consiste em propor a cada participante ouvir os episódios que retratam cada uma das emoções, tendo de identificar qual a imagem que melhor o representa, assim como nomear a emoção que cada situação lhes suscita.

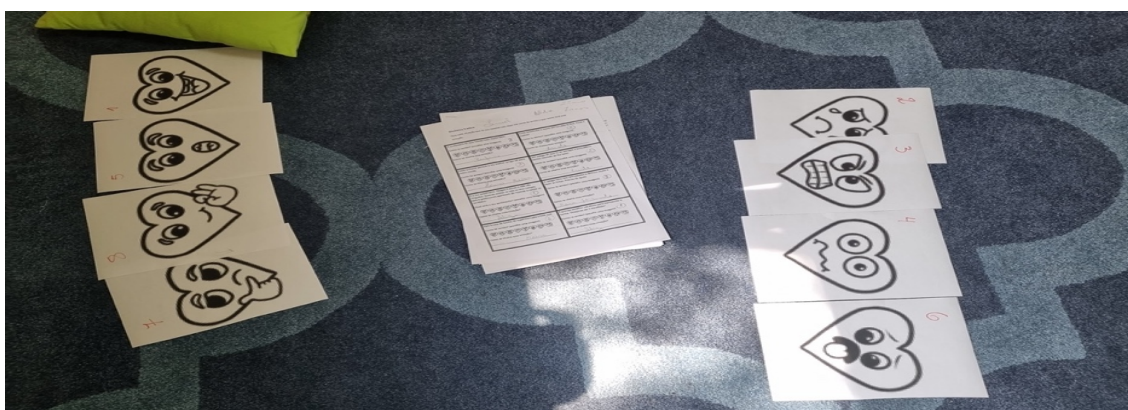
A realização da atividade implica explicitar a cada sujeito do estudo, todos os procedimentos, assim como os objetivos da recolha de dados, seguindo-se a apropriação, o manuseamento, o reconhecimento e a identificação das imagens, de forma autónoma e pessoal.

A opção de utilização da Dinâmica Lúdica como estratégia de recolha de dados teve como propósito perceber, de forma mais estruturada, se as crianças do 1.º CEB, com NEE, reconhecem, identificam e nomeiam as emoções primárias, quer seja através de episódios do quotidiano propostos ficticiamente quer através de imagens distinguíveis apenas pela “expressão facial”. Tudo isto recorrendo a um “jogo” que se pretendia lúdico e motivador.

De acordo com Neves e Neves (2016) “o jogo didático investigativo é rico em processos de construção e pode ser um grande instrumento no desenvolvimento da motivação intrínseca, (. . .) (Neves & Neves, 2016 citado em Tupin et al., 2021, p. 101).

Figura 2.1.

Dinâmica Lúdica e imagens de apoio



Fonte: Elaboração própria

2.5.3. Registos áudio. A aplicação da entrevista e da Dinâmica Lúdica foram gravadas em suporte áudio. De acordo com Patton (1990) o gravador é um recurso indispensável na recolha de dados de uma investigação qualitativa. O objetivo deste procedimento teve por princípio registar todas as interações entre a investigadora e os entrevistados, de forma permanente e passível de serem analisadas à posteriori.

Para Silverman (2001), as gravações áudio facilitam a compreensão, por parte do investigador, da estrutura e forma como os entrevistados expressam as suas ideias, assim como permitem registar situações que surjam paralelamente à investigação. Para o autor, os registos em áudio apresentam vantagens na transcrição de entrevistas, nomeadamente, permitindo visitar os momentos tantas vezes quantas as necessárias, para uma transcrição fidedigna e corretamente sequenciada das respostas dadas pelos participantes. Elementos importantes como o tom de voz, algum vocabulário de uso específico, as pausas ou as respostas prontas, as partilhas espontâneas fruto da necessidade de melhor descrever contextos e situações, exemplos, desabaços, opiniões foram possíveis de transcrever com o auxílio do registo áudio, de outra forma tornar-se-ia uma tarefa quase impossível de realizar.

Por outro lado, as anotações foram pontuais o que permitiu à investigadora dedicar toda a sua atenção e sensibilidade à condução da entrevista e à aplicação da Dinâmica Lúdica, transmitindo aos sujeitos de estudo uma atitude de disponibilidade total para os ouvir e compreender.

2.5.4. Notas de campo. A par e passo foram elaboradas notas de campo que se sistematizaram num instrumento de recolha de dados, que complementou os registos das observações e as perceções que a investigadora recolheu ao longo da aplicação das entrevistas e da Dinâmica Lúdica. Após o decorrer de cada sessão com os sujeitos de estudo, a investigadora registou, de forma organizada, o que observou, nomeadamente, particularidades nas atitudes e expressões corporais dos entrevistados, comentários e reflexões pertinentes que identificou, datou e enquadrou no tempo e no espaço.

As notas de campo são “as descrições da audição e observação em campo de pesquisa, realizadas pelo pesquisador. Essas notas podem ser realizadas em um diário de campo ou no meio eletrônico, a critério do pesquisador” (Mairink et al., 2021, p. 4).

2.5.5. Pesquisa bibliográfica. A pesquisa bibliográfica reúne todas as leituras, cientificamente credenciadas, consultadas pela investigadora, e que servem de fundamento e suporte ao estudo e seus pressupostos teóricos.

Como refere Sousa et al. (2021)

A pesquisa bibliografia é uma importante metodologia no âmbito da educação, a partir de conhecimentos já estudados, o pesquisador busca analisá-los para responder seu problema do objeto de estudar ou comprovar suas hipóteses, adquirindo novos conhecimentos sobre o assunto pesquisado. (p. 81)

2.5.6. Análise documental. A análise documental, segundo Aires (2015), remete-nos para dois tipos de documentos: os documentos oficiais e os documentos pessoais. Neste estudo privilegiou-se a análise de documentos oficiais que permitiram aceder a “informação sobre as organizações, a aplicação da autoridade, o poder das instituições educativas, estilos de liderança, forma de comunicação com os diferentes actores da comunidade educativa, etc.” (p. 42).

Nesse sentido, foram consultados os documentos oficiais como o manual de apoio à prática para uma educação inclusiva, o referencial para o perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória, a legislação em vigor, assim com os documentos referentes ao funcionamento do agrupamento de escolas como o seu projeto educativo e regulamento interno. Foram consultados os processos individuais dos alunos (PIA), para a identificação das NEE e das medidas educativas ao abrigo do Decreto-lei n.º 54/2018, na sua redação atual.

2.5.7. Análise de conteúdo. Na abordagem de Bardin (2011), o objetivo da análise de conteúdo consiste em elaborar uma correspondência entre os dados empíricos e o constructo teórico, que garanta a cientificidade da investigação, sendo para tal necessário trabalhar os resultados para extrair deles o(s) verdadeiro(s) significado(s).

De acordo com Abad (2022) “uma pesquisa qualitativa precisa de pessoas pensantes e criativas que compreendem as zonas de sentido dos entrevistados, ou seja, as percepções, os sentidos que dão às coisas e situações” (p. 31), deste modo, a análise dos dados obtidos foi elaborada através da técnica da análise de conteúdo, baseada em Bardin (2011) a qual permitiu agregar e descrever as informações recolhidas em categorias, e

sistematizar os principais resultados do estudo. Justifica Bardin (2011) que a análise de conteúdo contribui para “efetuar deduções lógicas e justificadas, referentes à origem das mensagens tomadas em consideração (o emissor e o seu contexto, ou, eventualmente, os efeitos dessas mensagens)” (p. 44).

Neste caso, para a recolha de dados, foram criados instrumentos que possibilitaram “um jogo de operações analíticas, (. . .) adaptadas à natureza do material” coletado para responder às questões e se cumprirem os objetivos do estudo (Bardin, 2011, p. 44).

No caso das entrevistas, sendo este o caso de uma semiestruturada, é importante que comecem por ser “registadas e integralmente transcritas (incluindo hesitações, risos, silêncios, bem como estímulos do entrevistador)” (p. 89). Os entrevistados usam “um discurso falado, (. . .) mais ou menos à sua vontade” (p. 89), estando presente uma carga de subjetividade, como é o caso dos registos dados pelas crianças, do modo particular como leem o mundo e os acontecimentos.

A subjetividade está muito presente: uma pessoa fala. Diz «Eu», com o seu próprio sistema de pensamentos, os seus processos cognitivos, os seus sistemas de valores e de representações, as suas emoções, a sua afetividade e a afloração do seu inconsciente. E, ao dizer «Eu», (. . .) explora (. . .) uma certa realidade que se insinua através (. . .) da sua linguagem, porque cada pessoa serve-se dos seus próprios meios de expressão para descrever acontecimentos, práticas, crenças, episódios passados, juízos (. . .). (Bardin, 2011, pp. 89-90)

Segundo Bardin (2011), “o que caracteriza a análise qualitativa é o facto de a «inferência – sempre que é realizada – ser fundada na presença do índice (tema, palavra, personagem, etc.!), e não sobre a frequência da sua aparição, em cada comunicação individual»” (p. 142).

Para a classificação dos elementos recolhidos em categorias, é essencial identificar o que têm em comum e que vai permitir agrupá-los. “A categorização tem como primeiro objetivo (da mesma maneira que a análise documental) fornecer, por

condensação, uma representação simplificada dos dados em bruto” (Bardin, 2011, pp. 146-147).

2.5.8. Observação participante. Quanto à observação participante, Estrela destaca da investigação de Wilson publicada em 1977 que, “um cientista não pode compreender o comportamento humano sem compreender as bases a partir das quais o indivíduo organiza o pensamento, sentimentos e acções” e que “a observação participante é, fundamentalmente, uma técnica de análise qualitativa do real, centrada na interpretação dos fenómenos, a partir das diversas significações que os participantes na acção lhes conferem” (Estrela 1999, pp. 33-34).

Ribeiro (2018) justifica a importância de se contextualizar a entrevista aberta em técnicas de pesquisa empírica, nomeadamente com inquéritos, observação participante e registos diversos, como as notas de campo. Assim, propõe que o investigador “elabore com regularidade registos escritos resultantes do contacto direto com a realidade quotidiana em estudo” (p. 13). O autor valoriza a interdisciplinaridade, a complexidade da condição humana e o estabelecimento de fronteiras entre empatia e identificação, e a fertilidade do senso comum, destacando que “investigar implica um modelo de análise composto por teoria, metodologia e empiria” (pp. 11-12).

Nesta investigação, a observação participante foi usada a par e passo com outras técnicas de análise e interpretação, constituindo uma estratégia empírica complementar muito significativa, ancorada no quotidiano investigado. As diferenças de estatuto e idades entre a investigadora participante (professora no Agrupamento de escolas) e os alunos participantes (elementos de turmas e escolas do mesmo agrupamento), justificou esta abordagem, tornando-a mais rica, como se verifica nos registos das observações efetuadas, na autenticidade das respostas, dos comportamentos, das emoções partilhadas, e a posteriori tratadas com o rigor e a objetividade essenciais ao cariz científico do trabalho que se processou e se descreve.

2.6. Procedimentos éticos

O termo ‘ética’ vem do grego *éthos* e está intimamente ligado à definição de carácter ou padrão de conduta moral, observável através do comportamento dos indivíduos em sociedade (Ricou, 2011). Esta noção é defendida pelo autor Vasquez (1975), citado

em Passos (2004), quando refere que “a ética é a ciência que estuda o comportamento moral dos homens da sociedade” (p. 23).

A ética rege o comportamento moral e as atitudes que visam o bem, sabendo que essa conduta correta não beneficia apenas o próprio. Já Aristóteles defendia que a ética promove as atitudes do Homem em função do bem e do correto (Ricou, 2011).

Deste modo, e cumprindo todos os procedimentos éticos, os sujeitos do estudo foram autorizados, pelos respetivos encarregados de educação, a participar na entrevista semiestruturada e na Dinâmica Lúdica, com registo áudio, tendo sido devidamente informados sobre os objetivos, os métodos a utilizar e a finalidade do estudo (Apêndice AD).

No decorrer de toda a investigação, o rigor esteve sempre assegurado.

Todos as crianças do agrupamento que reuniam as condições foram autorizadas a participar, tendo sido registada uma taxa de participação de 100%. Ao longo da investigação o anonimato dos participantes foi garantido através da utilização das abreviaturas A1; A2; A3; A4; A5; A6; A7; A8; e A9.

A confidencialidade dos intervenientes foi sempre garantida, quer no processo de recolha e apresentação dos dados, quer na análise e no tratamento dos dados obtidos, uma vez que todo o processo obedeceu a uma conduta ética e de respeito pela individualidade de cada participante, tal como do respetivo agrupamento de escolas que frequentam. Posto isto, foi devidamente solicitada a autorização informada ao Diretor do Agrupamento de Escolas envolvido (Apêndice AE), foi efetuado o pedido de parecer à Comissão de Ética da Universidade do Algarve e ao seu responsável pela Proteção de Dados (Anexo 2), o qual foi favorável, assim como veio aprovado o pedido feito à DGE para a realização de inquérito em meio escolar (Anexo 3).

2.7. Procedimentos de recolha e tratamento de dados

A recolha de dados decorreu durante os meses de abril e maio do presente ano, 2023, em dias aleatórios, os quais foram ajustados de acordo com a disponibilidade familiar e escolar dos sujeitos envolvidos, doravante referidos também como crianças ou alunos.

As intervenções tiveram lugar no interior dos estabelecimentos de ensino em que cada sujeito de estudo está inserido e os espaços utilizados variaram de acordo com as instalações disponíveis nos estabelecimentos de ensino: salas de aula no período do

almoço; biblioteca escolar; sala dos professores e parque infantil no exterior. Esta variação procurou encontrar o local e o momento que melhor assegurasse a privacidade e a disponibilidade individual de cada criança, para se proceder à aplicação adequada dos instrumentos de recolha de dados, sem prejuízo da normal dinâmica escolar dos sujeitos participantes. Deste modo, priorizaram-se os momentos de pausa entre as atividades letivas, em particular o período do almoço em que a pausa é maior.

A recolha de dados pautou-se, inicialmente, pela legitimação do estudo com a apresentação dos instrumentos, do âmbito do trabalho e da garantia do seu anonimato.

Num segundo momento foi feito o registo dos dados biográficos dos entrevistados, ano de escolaridade, idade e sexo.

Seguiram-se as perguntas semiestruturadas acompanhadas do seu registo áudio. Tratando-se de uma entrevista, promoveu-se a sua aplicação num contexto descontraído e promotor de um momento de partilha franco e genuíno. Durante a aplicação da entrevista procedeu-se também ao recurso a perguntas de ajuda e/ou esclarecimento de algumas questões que suscitaram dúvidas ou necessidade de especificação. Esta estratégia teve como objetivos: 1) orientar os sujeitos no decurso da entrevista para os objetivos deste estudo, 2) promover uma recolha mais exaustiva de dados informativos sobre esta temática e 3) confirmar a clareza, quer por parte dos sujeitos quer por parte da investigadora, ao nível da compreensão oral.

A aplicação da entrevista semiestruturada foi seguida da apresentação da Dinâmica Lúdica, dada a complementaridade destes dois instrumentos e com o intuito de dar uma resposta mais abrangente e global aos objetivos delineados. A Dinâmica Lúdica teve como propósito único verificar, de forma estruturada, quais as emoções que os sujeitos de estudo reconhecem, nomeiam e identificam de entre as oito emoções primárias de Plutchik conforma referido no enquadramento teórico. De referir que as situações apresentadas permitiram averiguar o reconhecimento e nomeação das emoções e que as imagens funcionaram como auxiliares na sua identificação dada a sua expressividade 'facial'. Cada imagem estava acompanhada por um número, de um a oito, o que facilitou a sua associação a cada uma das oito emoções primárias de Plutchik subjacentes, mesmo quando o sujeito de estudo demonstrava dificuldade em nomear a emoção em causa. O sujeito de estudo começava por atribuir, a cada imagem, o nome da emoção que esta lhe sugeria, identificando, deste modo, as imagens e organizando-as por ordem crescente dos seus números. Seguiu-se a apresentação das situações, uma a uma, acompanhadas do registo das respostas dadas, da identificação de uma das imagens e da nomeação da

emoção em causa. A identificação das imagens e a nomeação da respetiva emoção ficaram ao critério dos entrevistados, sem qualquer influência ou juízo de valor por parte da investigadora, o que permitiu uma escolha livre e despreconceituada. Esta liberdade levou a que os entrevistados associassem, a cada uma das situações, a imagem que entenderam ser a mais representativa e utilizassem o vocabulário que melhor conheciam para nomear as emoções.

De acordo com Bardin (2011), o tema, unidade de significação ou recorte de cariz semântico, corresponde à unidade de registo ou de sentido, possibilitando estudar opiniões, destacando as atitudes e os valores, as crenças ou tendências, etc. Nessa abordagem, as respostas obtidas das questões abertas, nomeadamente, das entrevistas, quer elas sejam não diretivas ou de cariz mais estruturado, são geralmente analisadas a partir do tema, pelos excertos destacados da comunicação. Daí que, considerar a unidade de contexto confere a compreensão necessária à codificação da unidade de registo (palavra ou frase que se contabiliza), correspondendo ao segmento da comunicação extraído para se compreender a significação exata, contextualizada, da unidade de registo. Esta consiste na unidade de significação que se pretende codificar, ou seja, o segmento de conteúdo a tomar como unidade de base, com vista à categorização e contagem de frequências/ocorrências – palavras ou expressões presentes. De cariz linguístico considera-se a palavra ou a frase que traduz a unidade de sentido, sendo uma palavra ou uma frase que possibilita a análise das significações. Mais especificamente, Bardin (2011) determina, como campo lexical, o número total de palavras ou vocábulos; como unidades de vocabulário, as palavras, tais como os substantivos, adjetivos, verbos e advérbios; e como unidades semânticas e de sintaxe, o vocabulário e as características gramaticais.

Capítulo III – Apresentação dos Resultados

A apresentação das informações recolhidas foi feita com recurso a quadros, onde se organizaram as respostas dadas pelos nove sujeitos a cada uma das perguntas colocadas durante a entrevista e a tabelas de articulação e apresentação dos dados recolhidos relativamente a cada categoria em estudo, através da entrevista semiestruturada, de forma a tornar mais perceptíveis os resultados obtidos durante a recolha informativa. Segundo Morais (2005) “os dados qualitativos representam a informação que identifica alguma qualidade, categoria ou característica, não suscetível de medida, mas de classificação (. . .)” (Morais, 2005, p. 8).

As informações recolhidas apenas serão utilizadas para fins académicos e formativos.

Todos os quadros e tabelas que se apresentam são da autoria da investigadora.

3.1. Entrevista semiestruturada aplicada aos sujeitos do estudo

Categoria A – Legitimação da entrevista

A legitimação da aplicação dos instrumentos implicou a necessária explicitação a cada sujeito participante sobre o tema em estudo, procedimentos e finalidade.

Categoria B - Dados biográficos dos entrevistados

As informações recolhidas relativamente aos dados biográficos dos entrevistados foram, globalmente, organizadas e contabilizadas na tabela 3.1. que se segue.

Tabela 3.1.												
<i>Dados biográficos dos sujeitos da amostra</i>												
Alunos	Frequência Escolar				Faixa etária						Distribuição por género	
	1.º	2.º	3.º	4.º	7	8	9	10	11	12	Masculino	Feminino
A1			X					X			X	
A2				X			X				X	
A3			X						X			X
A4				X						X		X

A5		X				X					X	
A6				X					X			X
A7				X				X			X	
A8		X			X						X	
A9		X			X						X	
Total	0	3	3	3	2	1	1	2	2	1	6	3

A tabela 3.1. apresenta a frequência escolar dos sujeitos de estudo, permitindo verificar qual a sua distribuição por anos letivos. Assim, três estavam a frequentar o 2.º ano, dois frequentavam o 3.º ano e quatro frequentavam o 4.º ano. De referir que não participaram no estudo crianças a frequentar o 1.º ano do ensino básico dado não existirem alunos neste ano de escolaridade a usufruir de medidas seletivas de apoio à aprendizagem.

A tabela 3.1. apresenta, igualmente, a faixa etária dos sujeitos de estudo, sendo possível verificar que a distribuição se estende num intervalo entre os sete e os dez anos de idade. Assim, à data da entrevista, dois tinham sete anos, um tinha oito anos, um tinha nove anos, dois tinham dez anos, dois tinham onze anos e um tinha doze anos. Este intervalo alargado de idades está diretamente associado às NEE que os alunos da amostra apresentam. As dificuldades de aprendizagem e outros fatores justificaram a sua retenção em mais do que um ano de escolaridade.

Por fim, a tabela 3.1. apresenta a distribuição por género dos sujeitos de estudo, podendo verificar-se que seis sujeitos são do género masculino e três do feminino.

Quer a distribuição por género, por faixa etária ou frequência escolar, foram aleatórias, resultando apenas dos critérios de seleção da amostra.

Informações recolhidas através da entrevista semiestruturada

As informações recolhidas, em cada pergunta, foram organizadas em quadros, de forma a permitir a análise das respostas dadas pelos nove entrevistados. Para cada categoria foram ainda construídas tabelas de frequência que facilitaram a apresentação, a análise e o tratamento das informações recolhidas. De salientar que, para a categoria G – Relação entre as emoções e a aprendizagem, foram construídas três tabelas, dada a complexidade identificada em sistematizar as informações recolhidas.

Optou-se pela utilização do itálico, na transcrição das respostas, como forma de identificar os erros naturais na fala e escrita dos alunos, para se garantir a autenticidade

expressiva com que participaram, reveladores também das emoções sentidas pelo tema em estudo, reposto então no seu presente, remexendo nas representações de cada um, trazidas individualmente para responderem à investigação.

Categoria C - Reconhecimento de emoções

Quadro 3.1.	
<i>Pergunta 1 - Sabes o que são emoções?</i>	
A1	‘Não.’
A2	‘Sim sei.’
A3	‘Sim.’
A4	‘Sim.’
A5	‘Sim.’
A6	‘Sim.’
A7	‘Sei.’
A8	‘Não.’
A9	‘Sei.’

Quadro 3.2.	
<i>Pergunta 1.1 - Explica o que são.</i>	
A1	‘Não sei mesmo.’
A2	‘É quando por exemplo, se tu sentires-te feliz isso é uma emoção, se sentires triste é uma emoção, se sentires-te zangado é uma emoção.’
A3	‘Não sei’
A4	‘Não sei.’
A5	‘São sentimentos.’
A6	‘São uma expressão que agente faz, como, quando acontece umas situações.’; ‘Com a cara.’
A7	‘As emoções são quando ficas alegre, triste, irritado...’
A8	-----
A9	‘São sentimentos.’

Quadro 3.3.	
<i>Pergunta 1.2 - Para que servem as emoções?</i>	
A1	‘Não sei.’
A2	‘Para nós não ficarmos aborrecidos e ficarmos sem nada.’ ‘Feliz, as emoções, supostamente é para nós sentirmos algo, para nos sentirmos melhor.’
A3	‘Não sei.’
A4	‘Eu uso às vezes. Quando alguém faz mal a mim.’
A5	‘Uso quando eu estou feliz, quando eu tou triste...’ ‘É para alguma coisa... (associa expressões faciais às emoções que vai enumerando): quem está feliz é esta, quando tá triste é esta, quando tá com raiva é esta, quando tá assustado é esta, quem tá murcho (Puto?) é essa, quem tá suspeitando que alguma coisa não tava ali é esta.’
A6	‘Não sei. Quando a pessoa tá triste ela chora porque aconteceu alguma coisa má. Às vezes os colegas podem ver outras vezes não.’

A7	‘Para as pessoas verem o que é que estamos a sentir, se estamos a sentir felizes ou tristes. Porque assim elas podem ver, podem-nos ajudar e dar conselhos, ajudar a melhorar.’
A8	‘Para nós ter a emoção brava tipo umas vezes eu fico bravo e nós se receber um presente eu fico feliz e isso é preciso das emoções.’
A9	‘Pá gente (suspira), as pessoas saberem como é que agente tá-se a sentir, se agente tá triste, feliz, irritado, alguma coisa. Porque os meus pais não conseguem me ajudar se não saberem qual o sentimento que eu tou a ter. Conseguem me ajudar.’

Quadro 3.4.

Pergunta 2 - Diz-me algumas emoções que conheças.

A1	‘Triste, feliz, irritado.’
A2	‘Feliz, triste, zangado e medo. Inveja.’ (resposta espontânea) (Reconheceu algumas imagens de emoções: nojo.)
A3	‘Feliz, triste, nervos, nervosa e nojo.’
A4	‘Triste, feliz, zangada, nojo, medo, a pensar.’
A5	‘Alegre, triste, raiva, assustado, nojo, suspeitando de alguma coisa.’
A6	‘Feliz, triste, zangado, envergonhado, espantado, com nojo, duvidoso, tipo duvida de alguma coisa, contente e o medo.’
A7	‘Alegre, triste, irritado.’
A8	‘Eu conheço uma, feliz.’ ‘Feliz, triste, bravo, nojento, orgulhoso.’
A9	‘Felicidade, tristeza, a raiva, o medo, a surpresa, o nojo, o pensativo e o OK.’

A tabela 3.2 sistematiza as informações relativas ao reconhecimento de emoções por parte dos alunos.

Tabela 3.2.

Informações recolhidas na categoria C - Reconhecimento de emoções

Sujeitos de estudo	Sabe o que são emoções	Descreve o que são emoções	Das 8 emoções primárias refere								Identifica funções das emoções
			Alegria	Tristeza	Raiva	Medo	Surpresa	Nojo	Confiança	Antecipaç	
A1	X	X	X	X	X						X
A2	✓	✓	X	X	X	X		X			✓
A3	✓	X	X	X				X			X
A4	✓	X	X	X	X			X			✓
A5	✓	✓	X	X	X	X		X			✓

A6	✓	✓	X	X	X	X	X	X			✓
A7	✓	✓	X	X	X						✓
A8	X	X	X	X	X			X			✓
A9	✓	✓	X	X	X	X	X	X			✓
Total	7	5	9	9	8	5	2	7	0	0	7

Através das questões direcionadas para a categoria C - Reconhecimento de emoções, é possível verificar que sete dos nove entrevistados referiram que sabem o que são emoções, mas apenas cinco apresentaram uma descrição exemplificativa do que são emoções, referindo o que ‘são sentimentos’. De salientar que dois mantiveram a convicção de que desconhecem o que são emoções e outros dois afirmaram saber, mas assumiram dificuldade em explicar. Verifica-se que é emergente nos sujeitos de estudo a literacia sobre as emoções, percecionando-as e valorizando-as. De acordo com Perry e Steiner (2000) “a literacia emocional não é só uma questão de dar largas às emoções. Aprender a compreendê-las, a geri-las, a controlá-las é também fundamental. As emoções constituem uma parte essencial da natureza humana.” (p. 26). Relativamente às funções das emoções, sete dos entrevistados descreveram pelo menos uma função das emoções e/ou referiram que as ‘utilizam’ em contextos diversos, usando expressões como: ‘É para sentirmos algo’; ‘Para as pessoas verem o que estamos a sentir’; ‘Porque assim elas podem ver, podem-nos ajudar e dar conselhos, ajudar a melhorar’; ‘Porque os meus pais não conseguem me ajudar se não saberem qual o sentimento que eu tou a ter. Conseguem me ajudar’. Apenas dois responderam ‘Não sei’.

O ambiente de sala de aula deve ser um espaço versátil e protetor para todos os alunos, onde eles se sintam confortáveis a expressar as suas opiniões e ideias sem medo de ser julgados ou qualquer retaliação. As competências socioemocionais devem ser valorizadas e lecionadas de modo intrínseco com o ensino das competências académicas, permitindo que os alunos desenvolvam uma compreensão mais profunda de si mesmas e dos outros. Daí a importância da transversalidade do currículo do 1.º CEB.

Emoções referidas

Todos os entrevistados nomearam, espontaneamente, algumas emoções. Tendo como referência as oito Emoções Primárias de Plutchik, a alegria e a tristeza foram nomeadas por todos os sujeitos, a raiva só não foi referida por um dos entrevistados, o

nojo foi nomeado por sete crianças, o medo por cinco e a surpresa por dois. A confiança e a antecipação não foram referidas.

Categoria D - Reconhecimento de emoções positivas

Quadro 3.5.	
<i>Pergunta 3 - Quais são as emoções que te fazem sentir bem?</i>	
A1	‘Feliz.’
A2	‘Medo.’ ‘Sim e dúvida.’ ‘Sim, por que o medo é por causa que se eu tiver medo então isso mostra que pode ser inseguro e se eu tiver dúvida significa que eu não sei aquilo e que é melhor aprender.’
A3	‘Feliz, contente e alegre.’
A4	‘Feliz e contente.’
A5	‘Felicidade, OK.’
A6	‘Feliz e o contente.’
A7	‘A felicidade.’
A8	-----
A9	‘A felicidade, a surpresa e o OK.’

Quadro 3.6.	
<i>Pergunta 4 - Como é que o teu corpo mostra essas emoções?</i>	
A1	‘A cara a rir.’
A2	‘Não, só emoção.’ ‘Eu não sei o que é que faz eu sentir essa emoção, mas eu sei quando é que eu tenho medo, quando é que eu tenho dúvidas.’
A3	‘A cara tipo feliz.’
A4	(Faz cara de contente com um riso) ‘Fico contente, a boca a rir.’
A5	(Fez expressão facial quando está feliz)
A6	‘Quando estou feliz sinto tipo borboletas na barriga. Vejo pelo sorriso.’
A7	‘Quando tou a sorrir e quando tou a fazer coisas alegres, quanto tou a mexer o corpo tou feliz.’
A8	‘Na minha cara, feliz, triste. Muda a minha boca.’
A9	‘Felicidade.’ ‘A pessoa quando está feliz, normalmente, não consegue fechar o sorriso (faz um sorriso grande), faz assim. Uma vez eu fiquei feliz da minha mãe me ter vindo buscar, eu tentava fechar o sorriso mas eu não dá.’

Quadro 3.7.	
<i>Pergunta 5 - Em que situações te sentes assim?</i>	
A1	‘Eu ir ao Jumbo, eu ir à casa da minha avó, ir p’rá escola’
A2	‘Por exemplo, eu tenho medo de alturas, então se eu caísse de paraquedas eu ia ter medo, é uma reação deferente.’ ‘Por causa que dá para sentir a insegurança de saltar. A minha cabeça coloca: É inseguro é melhor não saltares. E depois eu tenho medo de saltar.’

A3	‘Fiz anos e tou contente, brincar com os amigos, oferecer prendas a eles e se o meu pai me oferecer algumas coisas.’
A4	‘Alguém me oferece coisas, vamos passear, fazer anos.’
A5	‘Quando eu estava a vir para a escola.’
A6	‘A brincar com as minhas amigas, tar com a minha família.’
A7	‘Quando tou ao pé da minha mãe, do meu pai, do meu irmão, da minha tia, da professora e dos meus avós e dos meus amigos.’ ‘A brincar, a perguntar coisas e a sentir o amor que a minha mãe me está a dar.’
A8	‘Um presente e algumas vezes eu mexo no telemóvel e eu fico feliz.’
A9	‘Quando eu vou brincar, tipo tou a fazer um trabalho importante e eu acabo e tá tudo certo e eu vou brincar.’

A tabela 3.3. sistematiza as informações relativas ao reconhecimento de emoções positivas por parte dos alunos.

Tabela 3.3. <i>Informações recolhidas na categoria D - Reconhecimento de emoções positivas</i>						
Sujeitos de estudo	Reconhece emoções positivas	Quais identifica			Reconhece manifestações físicas	Descreve situações
		Alegria	Medo	Surpresa		
A1	✓	✓			✓	✓
A2	✓		✓		X	✓
A3	✓	✓			✓	✓
A4	✓	✓			✓	✓
A5	✓	✓			X	✓
A6	✓	✓			✓	✓
A7	✓	✓			✓	✓
A8	X	-	-	-	✓	✓
A9	✓	✓		✓	✓	✓
Total	8	7	1	1	7	9

Através das questões direcionadas para a categoria D, Reconhecimento de emoções positivas, é possível verificar que oito dos nove entrevistados reconheceram

emoções positivas, sete reconheceram e identificaram manifestações físicas de emoções positivas como ‘cara a rir’, ‘sorriso’ e ‘borboletas na barriga’.

Todos descreveram situações em que vivenciaram emoções positivas, tais como realizar atividades lúdicas do seu interesse, estar junto da família e dos amigos, brincar, receber presentes, ir à escola e comemorar o aniversário, sendo que um dos sujeitos fez referência a situações em que sentiu o medo como uma emoção positiva, alegou que o medo o ajuda a estar atento e a evitar as situações de perigo.

Emoções positivas

As emoções identificadas como positivas foram a alegria, o medo e a surpresa.

Apenas oito entrevistados responderam a esta questão, sendo que um não respondeu e outro indicou duas emoções, a alegria e a surpresa.

A alegria foi, então, referida por sete dos entrevistados, o medo por um e a surpresa também por um.

Categoria E - Reconhecimento de emoções negativas

Quadro 3.8.	
<i>Pergunta 6 - Quais são as emoções que te fazem sentir mal?</i>	
A1	‘Irritado, triste.’
A2	‘Raiva e inveja, inveja também é uma emoção, não é?’
A3	‘Triste, nervos. Os nervos é o vermelho ou o azul.’
A4	‘Zangada, triste.’
A5	‘Triste, nojo.’
A6	‘Nojo, triste, a raiva e o medo. O medo eu nunca tenho medo, não tenho medo de quase nada.’
A7	‘A raiva e a tristeza.’
A8	‘Triste, bravo e nojento.’
A9	‘Triste, com raiva, com medo e o nojo e o pensativo que eu não sei o que é que eu vou fazer e depois eu acabo por fazer alguma coisa que não devia fazer e eu fico triste. O triste e o pensativo estão ligados. Às vezes eu tou a pensar mas o que faço, faço uma coisa errada e fico triste.’

Quadro 3.9.	
<i>Pergunta 7 - Como é que o teu corpo mostra essas emoções?</i>	
A1	‘Irritado a cara e os braços (levanta o punho para dar um murro), triste (mexe nos olhos) as gotas a cair.’
A2	‘Com raiva eu fico muito puto, eu fico muito agressivo, por causa que eu tenho uma raiva super grande se me chatearem. É tipo um problema de raiva e depois eu fico mais forte e ao mesmo tempo eu me apetece bater e eu não quero. E inveja é normalmente, eu tou a fazer uma coisa depois eu

	<p>vejo a outra pessoa, ela é muito mais evoluída, depois eu fico com inveja e paro de fazer aquilo.’</p> <p>‘Só foi três vezes, mas foi mau.’</p> <p>‘Foi num jogo.’</p> <p>‘É tipo, tu vês a outra pessoa, não sei explicar bem. Sabes.</p> <p>Mais evoluída do que tu.’</p> <p>‘Depois tu ficas com inveja e acabas ficando chateado com aquilo.’</p>
A3	‘Vontade de bater. Fico triste, a chorar, não brinco com ninguém.’
A4	‘Triste e a chorar.’
A5	(Começou a arrumar os cartões. Fez cara de triste.)
A6	‘Com medo a pessoa faz uma cara meio assim como se fosse quase a chorar. Fica com o coração a bater muito forte. Triste vemos nas lágrimas, mas também às vezes pode-se chorar de rir. Com nojo dá para vomitar.’
A7	‘Quando eu tou parado e tou com uma cara triste. Da raiva, não consigo, fico muito quieto e não falo com quase ninguém.’
A8	‘Só mexo a boca.’
A9	‘O corpo reage tipo, o triste e a raiva também tão um bocadinho conectados. Quando eu fico triste depois fico frustrado e depois fico cheio de raiva e às vezes quando eu tou com raiva ou triste e me chamam à atenção me dá alguma coisa e tipo.’

Quadro 3.10.

Pergunta 8 - Em que situações te sentes assim?

A1	<p>‘Já sei com triste, o meu pai ficou sem carta.’</p> <p>‘Chorei.’</p> <p>‘Eu cair, baterem-me.’</p> <p>‘Eles baterem-me.’</p>
A2	<p>‘Eu tive três vezes inveja e raiva já tive mais de cem vezes.’</p> <p>‘Por exemplo, o Afonso que é da minha turma, ele fica esfregando os pés na minha roupa fingindo que é uma aranha e com os sapatos. Depois aquilo dá-me raiva por causa que são sapatos nojentos que andaram no chão com um monte de micóbrios a esfregar na roupa.’</p>
A3	<p>‘Se eu pedir algumas coisas e eles não me darem fico triste.</p> <p>Se eles me baterem eu também bato.’</p>
A4	‘Às vezes me batem, não me levam a nenhum lado, não passeio.’
A5	‘Uns dias eu ficava a vomitar e outra quando eu bebi o leite.’
A6	<p>‘Quando o meu irmão, tipo, ele sabe que eu tenho medo de ficar sozinha ele tranca a casa de banho à chave e deixa-me trancada na sala. Ontem eu e a minha amiga, a gente escreveu um texto da Capuchinho Vermelho.</p> <p>Tínhamos que criar uma história e ela escreveu: A mãe foi comprar bananas e todos entenderam outra coisa. Quando o meu irmão, eu estou a dormir e ele dá-me chapadas tenho raiva. Quando às vezes a minha amiga fica zangada comigo depois já não fala comigo. Quando as minhas amigas tão tristes eu fico triste também.’</p>
A7	‘Quando as pessoas gozam comigo ou quando eu sinto que fiz algo de mal.’
A8	‘No recreio fiquei bravo e bati no outro. Ele bateu em mim e eu bati nele. Eu cai eu choro.’

A9	‘Ontem eu me descontrolei um bocadinho, levantei uma cadeira, bati ela pum no chão, porque eu fico triste, depois fico com raiva. Algumas pessoas aqui na escola que começam a gozar comigo por causa que eu fiz errado ou sou bebé chorão, fiquei irritado e começo a bater em tudo.’
----	--

A tabela 3.4. sistematiza as informações relativas ao reconhecimento de emoções negativas por parte dos alunos.

Tabela 3.4.								
<i>Informações recolhidas na categoria E - Reconhecimento de emoções negativas</i>								
Sujeitos de estudo	Reconhece	Quais identifica					Reconhece manifestações físicas	Descreve situações
		Tristeza	Raiva	Medo	Nojo	Inveja		
A1	✓	✓	✓				✓	✓
A2	✓		✓			✓	✓	✓
A3	✓	✓					✓	✓
A4	✓	✓	✓				✓	✓
A5	✓	✓			✓		X	✓
A6	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓
A7	✓	✓	✓				✓	✓
A8	✓	✓	✓		✓		✓	✓
A9	✓	✓	✓	✓	✓		X	✓
Total	9	8	7	2	4	1	7	9

Através das questões direcionadas para a categoria E, Reconhecimento de emoções negativas, é possível verificar que todos os entrevistados reconheceram emoções negativas, sete reconheceram e identificaram manifestações físicas de emoções negativas tais como ‘eu fico mais forte’, ‘as gotas a cair’, ‘com nojo dá para vomitar’, ‘fica com o coração a bater muito forte’, ‘quieto e não falo com quase ninguém’ e ‘triste e a chorar’. Todos descreveram situações em que vivenciaram emoções negativas, tais como problemas familiares, cair, andar à bulha, sentir-se gozado, não ser ajudado e ser castigado, sendo que um dos sujeitos fez referência à inveja por se sentir muitas vezes menos capaz: ‘É tipo, tu vês a outra pessoa, não sei explicar bem. Mais evoluída do que

tu.’ ‘Depois tu ficas com inveja e acabas ficando chateado com aquilo’. O medo, nas crianças pequenas também pode surgir na forma de ciúme ou inveja que, na generalidade, não sabem ou receiam explicar. Estas manifestações podem acontecer quando a criança pretende usufruir de uma situação (ex. ao ser ultrapassada na fila) ou de algo que não possui ou que desejaria possuir em exclusividade.

Emoções negativas

As emoções identificadas como negativas foram a tristeza, a raiva, o medo, o nojo e a inveja.

Todos os entrevistados responderam a esta questão fazendo referência entre uma e quatro emoções cada um. Assim a tristeza foi nomeada por oito dos sujeitos do estudo, a raiva foi referida por sete, o nojo por quatro sujeitos, o medo por dois e a inveja por um dos entrevistados.

Categoria F - Regulação de emoções, positivas e negativas

Quadro 3.11.	
<i>Pergunta 9 - O que te apetece fazer quando sentes emoções positivas?</i>	
A1	‘Passear de bicicleta.’
A2	‘Tocar bateria. Descobrir coisas sobre os mares e sobre o espaço.’ ‘Assim, eu ando a treinar por causa que eu gosto. Eu não sou muito bom, mas é assim eu gosto.’
A3	‘Brincar com os amigos.’
A4	‘Brincar, ao pé das tias, ao pé da avó.’
A5	-----
A6	‘Brincar.’
A7	‘Brincar, falar, ajudar a minha mãe e brincar com os meus amigos.’
A8	‘Comer um bolo.’
A9	‘O meu corpo tem duas coisas que normalmente ele tenta. Quando eu tou feliz começo a brincar e a tentar fazer toda a gente ficar feliz também.’

Quadro 3.12.	
<i>Pergunta 10 - O que te apetece fazer quando sentes emoções negativas?</i>	
A1	‘Choro’
A2	‘Apetece-me bater, empurrar, depois sair dali.’ ‘Aí eu derrubei para o chão, mas só que não é tipo um golpe que magoa é só que deixa ele no chão. E depois ele continuava e eu disse: pára, pára, pára. E ele continuava sem parar, fazia isso de surto.’ ‘Não faço porque não é certo. Não é certo bater, empurrar.’
A3	‘Bater a eles.’
A4	‘Tar calada, cabeça baixa, ninguém fala comigo.’

A5	-----
A6	‘Vontade de gritar. Quando eu grito fica tudo bem.’
A7	‘Fico sozinho.’
A8	‘Eu bato nos tomates.’
A9	‘Com a cabeça na parede.’

Quadro 3.13.

Pergunta 10.1 - O que fazes para resolver essas situações?

A1	‘Pedir à professora a ajuda.’
A2	‘Tento me segurar.’
A3	‘Acalmo-me, bebo um bocado de água e fico mais calma.’
A4	-----
A5	‘Tento resolver sozinho.’
A6	‘Falando com calma, mas não resultou, só levei uma chapada. Quando o meu irmão me bate eu dou-lhe de volta e daí ele pára de chatear.’
A7	‘Com os abraços da minha mãe e com o carinho.’
A8	‘Eu seguro ele nas goelas. Eu viro atrás e depois pego ele.’
A9	‘Às vezes até consigo me controlar vou pedir a ajuda das auxiliares, quando o meu corpo não tem tempo de reagir e quando eu tou memo todo com raiva o corpo inteiro já tá quase dominado pela raiva eu começo a bater em tudo o que aparece pela frente.’

Quadro 3.14.

Pergunta 10.2 - Quando não consegues resolver a quem pedes ajuda na escola?

A1	‘A professora já me ajudou a fazer o trabalho do desenho.’
A2	‘Peço normalmente à Rosa.’ ‘E à Albertina e ao Márcio.’ ‘E se for muito a sério eu digo ao professor.’
A3	‘À minha amiga Erica ela me ensina, fico mais feliz, mais leve. E à Geovana também.’
A4	‘As contínuas, as professoras.’
A5	‘A outro lobisomem, porque eu sou um lobisomem o Iago.’
A6	‘Ao professor.’
A7	‘Aos meus amigos e à professora e resolve.’
A8	‘Meu amigo Santiago e outro colega, eu tenho dois amigos.’
A9	‘Às funcionárias.’ ‘Estavam duas meninas a puxar com toda a força a porta. Resolveu-se porque uma menina chegou e elas dispararam a correr porque não queriam que eu soubesse que foram elas.’

A tabela 3.5. sistematiza as respostas sobre as reações às emoções positivas e às emoções negativas, autorregulação e apoio solicitados por parte dos alunos.

Tabela 3.5.
Informações recolhidas na categoria F - Regulação de emoções, positivas e negativas

Sujeitos de estudo	Reações às emoções positivas				Reações às emoções negativas				Autorregulação			A quem pede ajuda			
	Brincar	Passar	Comer	Interesses Pessoais	Bater	Chorar	Gritar	Isolar-se	Pede ajuda	Recorre à violência	Tenta acalmar-se	Ninguém	Professor(a)	Funcionários	Colegas
A1		✓				✓			✓				✓		
A2				✓	✓						✓		✓	✓	
A3	✓				✓						✓				✓
A4	✓							✓	-	-	-		✓	✓	
A5	-	-	-	-	-	-	-	-			✓	✓			
A6	✓									✓	✓		✓		
A7	✓							✓	✓				✓		✓
A8			✓		✓					✓					✓
A9	✓				✓					✓	✓			✓	
Total	5	1	1	1	4	1	1	2	2	2	5	1	5	3	3

Através das questões direcionadas para a categoria F, Regulação de emoções positivas e negativas, da tabela sobressai que alguns sujeitos fazem referência a mais do que um registo (expressão) na mesma resposta, tendo sido todos considerados.

De referir que uma criança não respondeu às duas primeiras perguntas, alusivas às reações às emoções positivas e negativas e outra não respondeu à questão direcionada para a autorregulação.

Os resultados corroboram o pensamento de Shaffer, 2004, citado em Franco e Santos (2015) ao considerarem que a regulação das emoções traduz “a capacidade de modular a intensidade ou a duração dos estados emocionais” (p. 340), sendo essencial que as crianças aprendam “a dissociar sentimentos internos de sua expressão aberta” (p.

340) e que, perceberem como fazê-lo é uma parte fundamental da sua socialização. Ilustram-se com as seguintes afirmações dos alunos:

‘O meu corpo tem duas coisas que normalmente ele tenta. Quando eu tou feliz começo a brincar e a tentar fazer toda a gente ficar feliz também.’

‘Assim, eu ando a treinar por causa que eu gosto. Eu não sou muito bom, mas é assim eu gosto.’

Reações às emoções positivas

De acordo com a tabela 3.5., quando sentem emoções positivas, cinco crianças referiram que gostam de brincar, uma de passear, outra de comer e outra de satisfazer interesses pessoais. De salientar que um dos entrevistados não respondeu.

Os resultados levam a inferir que quando as crianças estão interessadas num assunto, tendem a estar mais motivadas a aprender, como afirma um sujeito motivado por: ‘Tocar bateria. Descobrir coisas sobre os mares e sobre o espaço.’

Os professores podem ajudar a despertar o interesse dos alunos ao tornar as aulas mais interativas, dinâmicas e envolventes e que quando as crianças experimentam o sucesso na aprendizagem, tendem a ficar mais motivadas para continuar a aprender. Os professores podem ajudar a promover o sucesso dos alunos definindo metas realistas e fornecendo feedback positivo.

Reações às emoções negativas

De acordo com a tabela 3.5., quando sentem emoções negativas, quatro crianças referiram que batem, duas isolam-se, uma chora e outra grita. De salientar que um dos entrevistados não respondeu.

Ainda sobre emoções negativas há entrevistados que respondem: ‘Tar calada, cabeça baixa, ninguém fala comigo.’; ‘Vontade de gritar. Quando eu grito fica tudo bem.’; ‘Eu bato nos tomates.’; ‘Com a cabeça na parede.’

Autorregulação

Quando uma emoção surge desencadeia a autorregulação, o que implica alterações de atitude que assegurem a adaptação do sujeito à emoção que está a vivenciar naquele momento (Rocha, Candeias & Silva, 2018).

Com o intuito de resolver as situações, em particular aquelas em que sentem emoções negativas, a maioria das crianças, cinco dos entrevistados, referiram que tentam

acalmar-se, dois pedem ajuda à professora ou aguardam pelo suporte familiar e três recorrem à violência, ainda que numa fase inicial se tentassem acalmar. Referiram ser ineficaz manter a calma o que, na sua opinião, justifica o recurso à violência como forma de defesa, como expressam: ‘falando com calma, mas não resultou’ e ‘às vezes até consigo me controlar’. De salientar que 1 dos entrevistados não respondeu. Destaca-se a opinião de Lobo Antunes (2018) sobre o papel primordial da família no desenvolvimento social e emocional, pela importância dos vínculos parentais para o sentimento de segurança e a autorregulação.

A autorregulação das emoções surge como a apetência da pessoa para gerir as suas emoções nos momentos e situações em que as experienciam (Gross, 2014, como referido em Freitas, 2019). Destaca-se o caso do sujeito de estudo que justifica dizendo:

‘Às vezes até consigo me controlar vou pedir a ajuda das auxiliares, quando o meu corpo não tem tempo de reagir e quando eu tou memo todo com raiva o corpo inteiro já tá quase dominado pela raiva eu começo a bater em tudo o que aparece pela frente.’

A quem pede ajuda

Nas situações em que sentem necessidade de pedir ajuda, o apoio mais procurado é o do(a) docente, por cinco alunos, seguindo-se os funcionários e os colegas, procurados por três alunos e não pede ajuda a ninguém apenas por um aluno. É de destacar que, três crianças referiram duas opções, professor(a)/funcionários e professor(a)/colegas, como responde uma entrevistada: ‘À minha amiga Erica, ela me ensina, fico mais feliz, mais leve. E à Geovana também.’. E que outra se justifica identificando-se com um ser fantástico: ‘A outro lobisomem, porque eu sou um lobisomem o Iago.’

Assim, é importante que os professores estejam atentos a todas as emoções, sendo capazes de potenciar as motivadoras, e de as ajudar a superar as adversidades e a converter as desmotivadoras em forças que as ajudarão a gerir essas emoções. Isso deve implicar a criação de um ambiente de apoio emocional, fornecendo feedback positivo e estruturando atividades de aprendizagem de forma a ajudar as crianças a lidar com a ansiedade e a queixa, num ambiente individual quando se justifique a privacidade e no ambiente coletivo quando pode servir de aprendizagens ideais para várias.

Categoria G - Relação entre as emoções e a aprendizagem I

Quadro 3.17. <i>Pergunta 12 - Achas que algumas emoções te ajudam a aprender?</i>	
A1	‘Sim.’
A2	‘Sim.’
A3	‘Sim.’
A4	‘Sim.’
A5	‘Sim.’
A6	‘Sim.’
A7	‘Sim.’
A8	‘Sim.’
A9	‘Sim.’

Quadro 3.18. <i>Pergunta 13 – Quais?</i>	
A1	‘Feliz.’
A2	‘A curiosidade.’
A3	‘A pensar.’
A4	‘Pensando.’
A5	‘Alegria, OK, da boca do O.’
A6	‘Felicidade.’
A7	‘Com a felicidade.’
A8	‘Feliz.’
A9	‘A felicidade.’

Quadro 3.19. <i>Pergunta 14 - De que forma essas emoções te ajudam a aprender?</i>	
A1	‘A ler, escrever, a pensar melhor.’
A2	‘A curiosidade nós ficamos com dúvidas e depois nós vamos muito mais longe a aprender.’
A3	‘Mais concentrada.’
A4	‘A pensar no que fazer.’
A5	-----
A6	‘Sei lá, porque tou contente e quero ficar atenta à aula.’
A7	‘Porque assim consigo ouvir mais a professora e consigo responder à professora.’
A8	‘Penso pra mim fazer, perfeito, que já penso logo, lendo e já acabei tudo.’
A9	‘Faço as coisas com mais energia, tou com energia positiva mas caso contrário não.’

A tabela 3.6. sistematiza as respostas relativas às emoções que os entrevistados referiram como as que ajudam a aprender e a forma como essa ajuda é sentida por parte dos alunos.

Tabela 3.6.
Informações recolhidas na categoria G - Relação entre as emoções e a aprendizagem I

Sujeitos de estudo	As emoções ajudam a aprender	Quais as emoções que ajudam a aprender.		Como as emoções ajudam a aprender		
		Alegria	Outras	Atenção	Motivação	Concentração
A1	✓	✓				✓
A2	✓		*		✓	
A3	✓		*			✓
A4	✓		*			✓
A5	✓	✓		-	-	-
A6	✓	✓		✓		
A7	✓	✓		✓		
A8	✓	✓				✓
A9	✓	✓			✓	
Total	9	6	3	2	2	4

*Foram respondidas informações que não corresponderam a emoções

Através das questões direcionadas para a categoria G, Relação entre as emoções e a aprendizagem I, é possível verificar que todos os entrevistados reconhecem que as emoções podem ajudar a aprender. A alegria foi a emoção mais referida com seis respostas, sendo que as outras três respostas não indicavam emoções, referiam estratégias como, pensar e manter a curiosidade. De salientar que a alegria, enquanto emoção positiva, foi a única emoção referida como facilitadora das aprendizagens. Destaca-se a expressão de uma criança que exclama: ‘Alegria, OK, da boca do O.’.

Deste modo seis alunos associam uma emoção positiva a uma maior predisposição para aprender. Quando as crianças se sentem competentes e curiosas numa tarefa tendem a estar mais comprometidas e motivadas a continuar a aprender e a desafiar-se. Como manifesta um entrevistado, esclarecendo: ‘A curiosidade nós ficamos com dúvidas e depois nós vamos muito mais longe a aprender.’.

A curiosidade pode ser incentivada pelos professores, pela sua forma de apresentar as temáticas de modo interessante e entusiástico acabando por despertar a curiosidade dos alunos.

Sempre que as crianças experimentam o sucesso na aprendizagem, tendem a ficar mais motivadas para continuar a aprender. Os professores podem ajudar a promover o sucesso dos alunos definindo metas realistas e fornecendo-lhes feedback positivo e proporcionando-lhes oportunidades para praticarem e desenvolverem habilidades/competências – capacidades, atitudes e valores de acordo com o PASEO (DGE, 2017).

Como as emoções ajudam a aprender

Sendo que o reconhecimento das emoções como favorecedoras da aprendizagem foi unânime, nomeadamente associado a uma emoção positiva, era impreterível indagar de que forma as emoções ajudam no processo de aprendizagem. Assim, quatro crianças fizeram referência a um aumento da capacidade de concentração justificando: ‘porque assim consigo ouvir mais a professora e consigo responder à professora.’; duas falaram de momentos de maior atenção quando referem, por exemplo: ‘Sei lá, porque tou contente e quero ficar atenta à aula.’ e duas de reforço da motivação e confiança: ‘Porque assim consigo ouvir mais a professora e consigo responder à professora.’ De salientar que um dos entrevistados não respondeu.

Quando as crianças se sentem confiantes na sua capacidade de aprender e dominar um assunto, tendem a estar mais motivadas a continuar a aprender. É importante que os professores ajudem a construir a confiança dos alunos ao reconhecer e elogiar as suas conquistas. Um dos entrevistados salienta que com emoções positivas: ‘Faço as coisas com mais energia, tou com energia positiva, mas caso contrário não.’

Fonseca (2016) afirma que “a aprendizagem, a atenção, a percepção, o processamento de informação, a memória, a planificação, a tomada de decisão e a própria criatividade decorrem da sinergia entre o pensamento emocional e o racional” (p. 375).

Relação entre as emoções e a aprendizagem II

Quadro 3.20.	
<i>Pergunta 15 - Achas que algumas emoções não te deixam aprender?</i>	
A1	‘Sim.’
A2	‘Sim.’
A3	‘Sim.’

A4	‘Sim.’
A5	‘Sim.’
A6	‘Sim, mais ou menos.’
A7	‘Sim.’
A8	‘Sim.’
A9	‘Sim.’

Quadro 3.21.

Pergunta 16 - Quais?

A1	‘Triste.’
A2	‘Raiva.’
A3	‘Triste.’
A4	‘A raiva, nervos.’
A5	‘O nojo, a tristeza, a raiva e o medo.’
A6	‘Zangada, triste.’
A7	‘A tristeza.’
A8	‘Triste, bravo e nojento.’
A9	‘A raiva e a tristeza.’

Quadro 3.22.

Pergunta 17 - Porque é que achas que essas emoções não te deixam aprender?

A1	‘Porque ninguém me ajudou.’
A2	‘Por causa que assim eu fico com raiva e depois eu fico sempre distraído.’
A3	‘Quando eu tou a trabalhar, eu não consigo e fico assim triste, muito nervosa, pulo da cadeira, vou pedir ajudas aos amigos, mas eles não me ensinam, apanho nervos e dou-lhes sovas.’
A4	‘Porque eu tou nervosa, não consigo fazer.’
A5	‘Quando eu estou aqui parece que alguém está atrás de mim. Quando eu estou sozinho na sala.’
A6	‘Porque eu fico zangada, depois tenho raiva, depois fico um pouco desconcentrada.’
A7	‘Porque não consigo responder à professora e fico nervoso.’
A8	‘Eu tou estudando, eu não consegui eu choro, eu não consegui eu fico bravo e eu não ganhei nada eu fico assim, depois eu como alguma coisa nojenta e eu fico assim.’
A9	‘Quando eu tou com raiva, com vontade de bater em tudo não consigo me controlar dentro da sala e a tristeza fico amuado, fico ali.’

A tabela 3.7. sistematiza as respostas relativas às emoções que os entrevistados referiram como as que não ajudam a aprender e a forma como essas emoções limitam a aprendizagem segundo a perspetiva dos alunos.

Tabela 3.7.
Informações recolhidas na categoria G - Relação entre as emoções e a aprendizagem II

Sujeitos de estudo	As emoções podem não te ajudar a aprender	Quais as emoções que não ajudam a aprender.				Como as emoções não te ajudam a aprender				
		Tristeza	Raiva	Medo	Nojo	Distração	Nervosismo	Agressividade	Desconcentração	Insegurança
A1	✓	✓								✓
A2	✓		✓			✓				
A3	✓	✓					✓			
A4	✓		✓				✓			
A5	✓	✓	✓	✓	✓					✓
A6	✓	✓	✓						✓	
A7	✓	✓					✓			
A8	✓	✓	✓		✓			✓		
A9	✓	✓	✓					✓		
Total	9	7	6	1	2	1	3	2	1	1

Através das questões direcionadas para a categoria G, Relação entre as emoções e a aprendizagem II, é possível verificar que todos os entrevistados reconhecem que as emoções podem não ajudar a aprender.

Quais as emoções que não ajudam a aprender

As emoções identificadas pelos entrevistados como sendo não favorecedoras da aprendizagem foram a tristeza, a raiva, o nojo e o medo. Todos os entrevistados indicaram pelo menos uma emoção enquanto outros associaram duas, três ou quatro emoções que não os ajudam a aprender. Deste modo a tristeza foi referida por sete crianças, a raiva por seis, o nojo por duas e o medo por uma.

Como as emoções não ajudam a aprender.

Sendo que o reconhecimento das emoções como não favorecedoras da aprendizagem foi unânime, nomeadamente associado a emoções negativas, era impreterível indagar de que forma as emoções não ajudam no processo de aprendizagem.

Assim, três crianças fizeram referência a um aumento do nervosismo com expressões como: ‘porque eu tou nervosa, não consigo fazer.’; duas falaram de reações de agressividade: ‘quando eu tou com raiva, com vontade de bater em tudo não consigo me controlar dentro da sala e a tristeza fico amuado, fico ali.’; duas referem contextos de insegurança pessoal: ‘Quando eu tou a trabalhar, eu não consigo e fico assim triste, muito nervosa, pulo da cadeira,(. . .)’; uma fez alusão a um aumento da distração e outra a uma maior desconcentração: ‘por causa que assim eu fico com raiva e depois eu fico sempre distraído.’ e ‘porque eu fico zangada, depois tenho raiva, depois fico um pouco desconcentrada.’.

Franco e Santos (2015) defendem a importância da compreensão emocional e o que ela revela quanto ao desenvolvimento intrapessoal, pois “componentes específicos da compreensão emocional têm sido associados a problemas emocionais e ao deficit de atenção e hiperatividade” (p. 341); e também ao desenvolvimento interpessoal, uma vez que “o reconhecimento das emoções é uma das poucas componentes da compreensão emocional que tem demonstrado a capacidade de predizer a adequação social e comportamental” (p. 341). Numa lógica preventiva, acrescentam o valor dos rastreios clínicos na infância, sobretudo com crianças que já manifestam deficits na compreensão emocional. Colaborativamente, os professores podem apoiar os profissionais na identificação de crianças que são vulneráveis a distúrbios físicos e psicológicos, entre outros, que poderiam beneficiar de uma intervenção individualizada, atempada.

Relação entre as emoções e a aprendizagem III

Quadro 3.15.	
<i>Pergunta 11 - Gostas de ir à escola?</i>	
A1	‘Sim, muito. Para aprender.’
A2	‘Gosto, não é mau.’
A3	‘Sim eu adoro.’
A4	‘Gosto.’
A5	‘Sim.’
A6	‘Sim.’
A7	‘Sim.’
A8	‘Gosto, tem vezes que eu não venho por causa que eu tou doente.’

A9	‘Gosto, mas nos últimos dias não queria vir porque chamavam nomes e depois iam-se fazer de coitadinhos e isso me deixa irritado. Mas hoje não tive piedade deles porque eu é que vou ver quando a professora tar aqui dentro e agente tá aqui nas aulas eu é que aponto os nomes de quem é que falou, quem é que brincou e depois no fim das aulas eu pego nisto e vou dar à professora para a professora distribuir os minions de comportamento. O vermelho é mau, o amarelo é mais ou menos, o verde é bom e o azul é muito bom.’
----	---

Quadro 3.16.

Pergunta 11.1 - Que emoções tens em relação à escola?

A1	‘Feliz.’
A2	‘Se nós comparássemos a escola com algumas coisas, a escola parece uma prisão literalmente, mas não é uma prisão má, é uma prisão boa, mas ao mesmo tempo má, por causa que a escola ela impede a nossa vida toda, mas ao mesmo tempo ajuda-nos com a nossa vida toda.’ ‘A escola é tipo uma prisão, se nós fossemos ver a escola diz para nós ficarmos aqui parados aprendermos, isso é bom, mas ao mesmo tempo mau por causa que tão a ir contra nós, depois não me deixam. Por isso a escola é meio termo boa e meio termo mau. Mas é mais bom do que mau supostamente.’
A3	‘Feliz.’
A4	‘Contente.’
A5	-----
A6	‘Muito feliz, menos a parte de estudar (riu-se). Ninguém gosta, já perguntei a todas as minhas amigas e elas disseram: - Eu gosto de vir à escola a única parte que eu não gosto é de estudar.’
A7	‘Felicidade e alegria.’
A8	‘As boas.’
A9	‘Raiva, tristeza, felicidade e pensativo e surpresa.’

Quadro 3.23.

Pergunta 18 - O que achas que devia existir na escola para seres mais feliz?

A1	‘Ler e escrever melhor.’
A2	‘Assim, não muita coisa. Só o Martim, mas como ele tem problemas então nós temos que aprender a lidar com esses problemas do Martim. Ele cospe, bate. Eu até tentei ser amigo dele, ele pensa que eu sou seu amigo, mas eu não sou muito, eu não quero ser amigo dele se ele continuar assim.’ ‘O Martim fica muito distraído na aula, fica-se a rir, é queixinhas, ele é muito queixinhas sendo que eu faço a mesma coisa, aí eu perco também um pouco da razão.’ ‘Eu gosto da comida, mas a escola faz a comida super mal. A massa não tem sabor, a carne é muito seca. Eu sou viciado em canja, mas a escola faz a canja sem sabor.’
A3	‘Pensar e não bater aos colegas. A psicóloga, elas fazem jogos.’
A4	‘Aprender a ler, escrever, comportar bem.’
A5	-----

A6	‘Podia haver nas salas, cada criança que se portasse bem ganhava tipo uma estrela, um ponto.’
A7	‘Queria ter um parque, um escorrega e um trampolim.’
A8	‘Mais crianças.’
A9	‘O que precisava de mudar era que os meninos, alguns, fazem como se fossem santinhos e isso deixa-me triste, irritado e eu não consigo controlar. Parece que quase todos querem testar-me a paciência. A professora devia falar mais algumas vezes com os meninos. (gaguejou) Na terça-feira começaram todos a gozar comigo e me trancaram aqui dentro com as luzes apagadas.’

A tabela 3.8. sistematiza as respostas relativas ao gosto pela frequência escolar e quais as emoções que os entrevistados associam à escola, assim como as manifestações do que falta na escola que, segundo a perspectiva dos alunos, promoveria uma aprendizagem mais positiva.

Tabela 3.8.

Informações recolhidas na categoria G - Relação entre as emoções e a aprendizagem III

Sujeitos de estudo	Gosto pela escola	Emoções que associa à escola.		O que falta na escola				
		Positivas	Negativas	Apoio à aprendizagem	Crianças Brinquedos	Psicólogos	Comida melhor	Melhor o comportamento
A1	✓	✓		✓				
A2	✓	✓	✓				✓	✓
A3	✓	✓				✓		✓
A4	✓	✓		✓				✓
A5	✓	-	-	-	-	-	-	-
A6	✓	✓	✓					✓
A7	✓	✓			✓			
A8	✓	✓			✓			
A9	✓	✓	✓					✓
Total	9	8	3	2	2	1	1	5

Através das questões direcionadas para a categoria G, Relação entre as emoções e a aprendizagem III, é possível verificar que todos os entrevistados expressaram gosto pela escola. No entanto, é de salientar que um entrevistado fez referência a situações, entre pares, que por vezes o levam a desejar não ir à escola, como quando refere: ‘gosto, mas nos últimos dias não queria vir porque chamavam nomes’. Descreveu ainda que é prática na turma atribuir a um dos alunos ‘o poder’ de registar os comportamentos dos colegas na ausência da docente o que motiva comportamentos de vingança e desunião como explica o aluno, ‘mas hoje não tive piedade deles porque eu é que (...) aponto os nomes de quem é que falou’.

Emoções que associa à escola

Como se pode verificar os entrevistados associam à escola, maioritariamente, emoções positivas. Oito crianças fizeram referência a emoções positivas, três fizeram alusão a emoções negativas e uma não respondeu. Alguns dos sujeitos nomearam mais do que uma emoção, procurando aliar quer emoções positivas quer emoções negativas ao contexto escolar, como por exemplo um entrevistado quando explica que, para ele, ‘a escola parece uma prisão (. . .) mas não é uma prisão má, é uma prisão boa por causa que a escola ela impede a nossa vida toda, mas ao mesmo tempo ajuda-nos com a nossa vida toda’. Outro sujeito de estudo esclarece: ‘Eu gosto de vir à escola a única parte que eu não gosto é de estudar’.

Como realça Sousa (2020), as razões que cada pessoa invoca para justificar os acontecimentos vivenciados, vão-se moldando, consoante a flexibilidade de pensamento, as motivações atuais, as influências dos outros próximos, os estados de espírito, sentimentos ou emoções, os estados de surpresa ou comoção, de necessidade ou incapacidade, pelo desenvolvimento e pela aprendizagem. Também defende que, as crianças e os jovens aprendem imenso pela exploração, imitação e identificação com os pares e ícones, organizando-se de acordo com as vivências culturais, não beneficiando do isolamento ou exclusão social. A escola é um contexto de excelência para aprenderem com os melhores, em ações conjuntas e partilhadas.

O que falta na escola

Esta questão foi elaborada com o propósito de dar voz aos sujeitos do estudo, no que diz respeito às necessidades sentidas para que a frequência escolar se aproxime cada vez mais dos seus interesses e motivações, tornando-se deste modo mais adequada às

necessidades de todos e de cada um, sempre com os olhos postos numa aprendizagem mais positiva. Deste modo, as respostas foram variadas incluindo crianças que indicaram mais do que uma necessidade. Assim, melhorar os comportamentos e atitudes no ambiente escolar foi referido por cinco entrevistados, nomeadamente quando referem a importância de ‘Aprender a ler, escrever, comportar bem.’. Alguns exemplificam dizendo que um colega fica distraído na aula, ‘(. . .) fica-se a rir, é queixinhas, ele é muito queixinhas sendo que eu faço a mesma coisa, aí eu perco também um pouco da razão.’; mais incentivo à aprendizagem foi indicado por dois entrevistados; mais crianças a frequentar e brinquedos à disposição foi solicitado por dois alunos, psicólogos para ajudar a gerir as situações e as motivações foi referido por um entrevistado que respondeu: ‘A psicóloga, elas fazem jogos.’; comida melhor confeccionada por outro aluno que deu como exemplo a canja: ‘Eu sou viciado em canja, mas a escola faz a canja sem sabor.’ e um dos entrevistados não respondeu à questão.

Oliveira-Formosinho (2008) afirma que “a escuta deverá constituir um processo contínuo no quotidiano educativo de procura de conhecimento sobre as crianças, realizado no contexto da comunidade educativa, numa ética de reciprocidade” (p. 33).

É importante promover a prática de ouvir os alunos, de valorizar o que têm para comunicar e partilhar, suas necessidades e anseios. De acordo com a Recomendação n.º 2/2021 do Conselho Nacional de Educação (CNE), entende-se

por “voz das crianças e dos jovens na Educação Escolar” a possibilidade e o direito das crianças e dos jovens terem oportunidade para exprimir as suas ideias e opiniões ao longo de todo o processo educativo, bem como de verem a sua participação ser respeitada e considerada em todas as opções que lhes digam respeito. Referimo-nos a várias dimensões transversais da voz: como instrumento de interação, de participação, de apropriação do conhecimento e de empoderamento social, promotores de desenvolvimento humano e de afirmação de cidadania. (CNE, 2021, p. 55)

O facto de uma criança não mostrar disponibilidade para responder a enunciados sobre as suas emoções, não pode ser entendido como a diminuição ou falta dessas

emoções, ou como insensibilidade perante a tarefa proposta. Algumas perturbações do desenvolvimento tornam difícil e justificam a dificuldade de planeamento de ações e respostas no tempo em que os adultos as abordam, tal como a timidez, o medo de não corresponderem ao que é esperado, inibindo-se de participar, o que deve ser entendido respeitado, sem inferências/juízos de valor ou extração de consequências.

Destaca-se que foram quatro os sujeitos que não responderam a algumas das questões, tendo-se valorizado a sua atitude, pois justifica que responderam em consciência e não de forma aleatória ou por sentido de obrigação.

















































































Graziela Santana (2017) refere que as crianças sentem cada vez mais a ‘imposição’ social de corresponder e que por vezes isso lhes provoca medo de falhar, pois quando “erram, sentem-se tristes e irritados por não conseguirem ser o melhor” (p. 8).

As dificuldades percebidas no domínio da expressão-comunicação, com défices na oralidade-fala, justificam em parte a inibição de alguns alunos em responderem aos adultos, pela necessidade de lhes agradarem, mostrarem o seu melhor e ‘velarem/esconderem’ as dificuldades que não querem expor. Outros, não encontram no pensamento as palavras que considerariam certas, mas que não conseguem evocar nas frases que melhor diriam de si, sobre si e as suas experiências, emoções, sentimentos e necessidades. Também justificam a importância do trabalho multidisciplinar, como se refere no enquadramento teórico.

3.2. Dinâmica Lúdica aplicada aos sujeitos do estudo

A tabela 3.9. foi organizada em conformidade, quer em nomenclatura quer em termos cromáticos, com a Roda das Emoções de Robert Plutchik, esquema multicolor representativo das oito emoções primárias.

Tabela 3.9. Informações recolhidas com a Dinâmica Lúdica

Reconhecimento, nomeação e identificação das 8 Emoções Primárias																
Situações	Alegria		Medo		Tristeza		Raiva		Surpresa		Confiança		Nojo		Antecipação	
Sujeitos	 1		 2		 3		 4		 5		 6		 7		 8	
A1	Feliz		Irritado		Triste		Irritado		Feliz		Cansado Quieto		Irritado		OK Feliz	
A2	Feliz		Dúvida Sou corajoso		Triste		Ignorava Raiva não		Espanto		É melhor ajudar		-----		OK Vou ganhar	
A3	Feliz		Medo		Triste		Nervos		Contente		Nervos		Nojo		Feliz Acreditava	
A4	Contente		Medo		Triste		Zangado		Pensar		Nervosa		Nojo		Contente Gostava	
A5	Alegre		Assustado		Tristeza		Tristeza		Feliz		OK		Nojo		-----	
A6	Feliz		Não tenho medo		Mal Triste		Zangado		Surpreendido		Compreendia Aceitava		Nojo		Feliz Não era escolhido	
A7	Felicidade		Assustado		Tristeza		Raiva		Felicidade		Ia ajudar		Nojo		Gostava e ficava a pensar	
A8	Perfeito		Triste		Bravo Raiva		Triste		Feliz		Raiva Pensando		Raiva		Sim Feliz	
A9	Feliz		Assustado Medo		Triste		Raiva		Felicidade Surpresa		Triste Ajudava		Nojo		Gostava Vergonha	
Total	9	6	7	4	8	8	7	6	3	3	5	4	6	6	8	5

Fonte: Elaboração própria

A aplicação da Dinâmica Lúdica permitiu averiguar se os sujeitos do estudo reconhecem, nomeiam e identificam as oito emoções primárias propostas por Plutchik. Como se observa, verificou-se que os nove entrevistados reconheceram e nomearam a emoção Alegria. Em termos de nomenclatura foram utilizadas expressões como ‘feliz, contente, alegre, perfeito’. Relativamente à identificação, seis dos entrevistados optaram pela imagem 1, Alegria, enquanto outros três escolheram a imagem 6, Confiança.

A emoção Tristeza foi reconhecida e nomeada por oito sujeitos, que utilizaram as palavras ‘triste e tristeza’. Esta emoção foi identificada pelos mesmos oito entrevistados através da imagem 3, Tristeza. Um dos entrevistados, perante a situação apresentada, optou pela emoção Raiva à qual associou a imagem 4, Raiva.

A emoção Antecipação foi reconhecida por oito dos entrevistados que disseram: ‘OK, vou ganhar; feliz, acreditava; gostava e ficava a pensar; gostava, mas com vergonha’; ou também pela manifestação da sua própria insegurança, ‘feliz, mas não era escolhido’. Nenhum dos sujeitos nomeou esta emoção e um dos entrevistados não respondeu à situação apresentada. Relativamente à identificação, cinco entrevistados apontaram a imagem 8, Antecipação, dois referiram a imagem 1, Alegria, um a imagem 5, Surpresa e outro a imagem 2, Medo.

A emoção Medo foi reconhecida por sete sujeitos, através de expressões como ‘medo, assustado’ ou, ainda, pela manifestação de recusa em assumir o medo, expressada com ‘sou corajoso; não tenho medo’. Esta emoção foi nomeada por apenas seis dos entrevistados. Um dos entrevistados referiu sentir a emoção Raiva, ‘irritado’, e outro a Tristeza, ‘triste’, como reações à situação exposta. Relativamente à identificação, quatro sujeitos identificaram a imagem 2, Medo; dois seleccionaram a imagem 5, Surpresa; um a imagem 4, Raiva; um a imagem 8, Antecipação e outro a imagem 3, Tristeza.

A emoção Raiva foi reconhecida e nomeada por sete sujeitos, que referiram ‘raiva; zangado; irritado’ e por um que assumiu a tentativa de ignorar a situação evitando a raiva ‘ignorava, raiva não’, dois sujeitos referiram a Tristeza como emoção patente na situação apresentada. A imagem mais apontada para identificar esta emoção foi a 4, Raiva, identificada por seis entrevistados, seguida da 3, Tristeza, por dois sujeitos e da 6, Confiança, por um entrevistado.

A emoção Nojo foi reconhecida e nomeada por seis sujeitos que a apelidaram, efetivamente, de nojo, dois sujeitos associaram a situação à Raiva e um não respondeu. De igual modo, seis entrevistados identificaram o nojo com a imagem 7, Nojo, dois sujeitos associaram à imagem 4, Raiva e um à imagem 5, Surpresa.

A emoção Confiança foi reconhecida por cinco sujeitos que utilizaram expressões como ‘é melhor ajudar; ia ajudar; OK’. No entanto, apenas um dos entrevistados nomeou a Aceitação no espectro da Confiança, referindo ‘compreendia, aceitava’, três manifestaram raiva e nervosismo face à situação apresentada e um confessou que ficava quieto, mas cansado de esperar. Quatro dos entrevistados identificaram a imagem 6, Confiança, a imagem 2, Medo, foi referida duas vezes, a 5, Surpresa, foi indicada uma vez, a 4, Raiva, uma vez e a 3, Tristeza, também uma vez.

A emoção Surpresa foi a menos reconhecida, com apenas três sujeitos a referir o ‘espanto e surpresa’. Os mesmos três sujeitos nomearam a emoção em causa, enquanto cinco dos entrevistados direcionaram a situação para a Alegria e um para um estado reflexivo, ‘Ficava a pensar’. A imagem 5, Surpresa, foi identificada por três sujeitos, assim como a imagem 1, Alegria, dois entrevistados associaram a imagem 6, Confiança e um apontou a imagem 8 Antecipação.

3.3. Notas de campo

Na recolha de informações, esta investigação recorreu à observação e registo das sessões quer em suporte áudio quer em anotações, cujo conteúdo foi descrito e transcrito na íntegra nas notas de campo. Passa-se a apresentar a análise sistematizada bem como uma reflexão global.

Relativamente à participação, todos os sujeitos de estudo manifestaram interesse, disponibilidade e prontidão em colaborar na investigação. O envolvimento ativo começou com a seleção do espaço para a realização das atividades sendo este proposto, sempre que possível, pelos sujeitos de estudo, de acordo com o conhecimento privilegiado que têm das infraestruturas da sua escola, considerando-se este procedimento como um elemento facilitador da recolha de dados. Percebeu-se que havia a noção de ‘local adequado’ pois os participantes sugeriram locais que promoviam a privacidade, a concentração e o bem-estar. Em relação ao bem-estar, de entre a possibilidade de ficar sentado à secretária, numa atitude mais formal, ou no chão de modo mais informal, a maioria das crianças, seis, optou por sentar-se no chão, num tapete acolhedor, no próprio soalho de madeira ou no espaço exterior de recreio da escola, dado estar livre naquele período de tempo.

Através das expressões faciais e manifestações físicas observadas, foi manifestada, no início, alguma insegurança e apreensão, que se foram desvanecendo no decorrer da sessão. Crê-se que existirá alguma relação entre a confiança crescente e a

valorização da participação oral em detrimento dos registos escritos, que foram feitos pela investigadora, uma vez que todos os participantes apresentavam dificuldades ao nível da apropriação da mecânica da leitura e da escrita. De um modo geral, todos se apresentaram fisicamente inquietos, bandeando o corpo repetidamente, rodando a cabeça, trocando da posição de sentado para ficar em pé e voltando a sentar-se, ou de sentado para o deitado no chão, mexendo nas imagens e trocando a sua ordem várias vezes. Um dos entrevistados começou por falar dos seus gostos e interesses, mas progressivamente foi-se fechando nos seus pensamentos, focando a sua atenção, quase exclusivamente, nas imagens, respondendo por gestos e sinais. A investigadora sugeriu que o entrevistado se fizesse representar pela sua personagem de super-herói perguntando: ‘Se eu chamar o Homem Lobo achas que ele me diz?’ A coberto desse personagem, a criança respondeu: ‘Eu sou um lobisomem’ (Apêndice Q). A participação voltou a fluir e as respostas foram surgindo.

Verifica-se que os entrevistados utilizaram um vocabulário abaixo do desenvolvimento linguístico expectável na sua idade e no nível de escolaridade respondendo: ‘num chei’ (Apêndice T), pouco diversificado dizendo ‘as gotas a cair’ referindo-se às lágrimas (Apêndice E), repetindo muitas vezes as mesmas palavras para identificar diferentes situações ‘tenho nervos’ referindo-se tanto à frustração como à tristeza ou à falta de paciência (Apêndice K) e com muito recurso a expressões em português do Brasil como ‘sinto-me leca’ ou ‘eu fico bravo’ (Apêndice Z).

Todos os sujeitos de estudo fizeram referência à família, nomeadamente quando partilharam, para melhor ilustrar as emoções já experienciadas, situações/episódios vivenciados como ‘o meu pai ficou sem carta, eu chorei’ (Apêndice E).

As referências ao ambiente escolar prenderam-se com as relações entre pares que muitas vezes funcionam como fonte de conflito, mas que também lhes servem como referência e meio de adaptação à vida em sociedade. Um dos entrevistados confessou, relativamente a um colega, que até tentou ser seu amigo, mas que não consegue porque não se sente respeitado e ainda acrescenta: ‘Se ele mudasse ele ia aprender mais’ (Apêndice H). No entanto, todos reconheceram que gostam da escola e dos seus agentes, professores, funcionários e demais técnicos com quem se relacionam, reconhecendo a sua importância na aprendizagem e na socialização. Um dos participantes sintetizou, dizendo que, na sua perspectiva, ‘a escola impede a nossa vida toda, mas ao mesmo tempo ajuda-nos com a nossa vida toda’ (Apêndice H).

Identificam-se, em todos os sujeitos de estudo, manifestações de gestão emocional, quer em relação às emoções positivas quer na presença de emoções negativas.

Quase todos os entrevistados fizeram referência a reações impulsivas, suas e dos pares, associadas a emoções negativas e a atitudes de violência, verbal e física. A violência é vista e usada, recorrentemente, como instrumento de gestão de conflitos, mas reconhecida, pelos sujeitos de estudo, como ineficaz e negativa (Apêndice AC). A autogestão das emoções positivas é sentida através da partilha de episódios que envolvem bem-estar e empatia, como quando reconhecem as dificuldades dos outros e assumem a necessidade de aprender a lidar com os problemas com resiliência e confiança (Apêndice H).

De um modo formal, poucos entrevistados fizeram referência a diálogos ou atividades pedagógicas promotoras de Educação Emocional, mas quem vivenciou essas experiências atribuiu-lhes uma conotação muito positiva, chegando a referir conhecimentos adquiridos, dinâmicas de grupo realizadas e valorizando o potencial e mais valia na sua formação pessoal (Apêndice K).

Capítulo IV - Discussão de resultados

Fielding e Schreier (2001), citados por Duarte (2009), defendem que “(. . .) a mais-valia da ‘triangulação’ consiste não em retirar conclusões fidedignas e precisas, mas permitir que os investigadores sejam mais críticos, e até céticos, face aos dados recolhidos” (p. 14). Duarte (2009) reforça ainda que, numa mesma investigação, diversificar os instrumentos de recolha de dados é útil pois permite apresentar uma visão mais abrangente e holística dos resultados obtidos valorizando, conseqüentemente, a análise.

Posto isto, a triangulação dos dados recolhidos, através dos diferentes instrumentos, foi uma opção que se apresentou como adequada nesta investigação, onde se pretende promover a concentração das fontes de dados de forma articulada e convergente, com o objetivo de dar resposta às questões de partida levantadas e de concretizar os objetivos traçados.

Em resposta às questões iniciais e aos objetivos do estudo, optou-se por se analisar e descrever, de modo sistematizado e interligado, as relações percecionadas entre as conceptualizações resultantes dos estudos de autores abordados e os resultados das análises dos instrumentos aplicados aos sujeitos do estudo. Neste sentido, seguiu-se uma linha condutora, interligando os resultados deste trabalho, sem que se encontrassem pontos discordantes, muito pelo contrário, identificando-se bastantes em comum.

Ao longo da apresentação dos resultados optou-se por ligar algumas respostas a conceptualizações de autores relacionadas.

Articulando os dados obtidos através da entrevista semiestruturada, tabela 3.2., reconhecimento de emoções, da Dinâmica Lúdica e das notas de campo, é possível verificar que todos os entrevistados evidenciaram reconhecer emoções, descreveram-nas, de acordo com o vocabulário que dominam e, espontaneamente, nomearam e identificaram pelo menos cinco emoções, alegria, tristeza, medo, raiva e nojo, no entanto durante a aplicação da Dinâmica Lúdica, as crianças demonstraram compreender que as situações, comuns no dia a dia, nesta atividade eram fictícias mas que implicavam a sua apropriação, interiorização e expressão pessoal. Assim, com a apresentação de situações concretas e acesso às imagens ilustrativas de cada emoção foi possível registar um acréscimo no reconhecimento e identificação das restantes emoções primárias, antecipação, confiança e surpresa, mantendo-se alguma dificuldade na sua nomeação. Pensa-se que o vocabulário reduzido, que os sujeitos de estudo demonstram, compromete

a atribuição de um nome a algumas emoções, mas que quando as vivenciam, de forma fictícia ou real, demonstram o seu reconhecimento e identificação.

Os resultados levam a inferir que os sujeitos de estudo percebem as emoções em si e nos outros, sobretudo nos mais significativos e que as crianças com NEE se manifestam como as outras, em diferentes níveis de intensidade: chorando, pois o choro é uma das formas mais comuns de expressar emoções negativas - tristeza, frustração ou raiva; agindo agressivamente elas podem bater, empurrar ou morder quando se sentem frustradas ou com raiva; algumas crianças retraem-se quando se sentem tristes ou com medo. Podem esconder-se ou isolar-se; podem perder o autocontrole emocional quando sentem raiva ou níveis elevados de frustração. Outras, manifestam-se através de gritos, birras ou partindo objetos; algumas crianças podem tentar ignorar ou manter alguma distância dos outros e dos próprios sentimentos negativos, criando em si mesmas, uma barreira emocional; podem expressar as emoções negativas através de desenhos ou de outras formas de arte expressivas; umas podem optar por contar as suas emoções negativas a um adulto, mas outras podem preferir contar a irmãos ou pares significativos em quem confiam.

Os autores Plutchik (1982), Ekman (2011), Goleman (2019), Bueno (2020b), Damásio (2020) nos seus estudos remetem para estas manifestações, relacionando-as também com emoções positivas e negativas.

Em relação ao vocabulário utilizado, Arruda (2014) refere que sendo as emoções primárias, espontâneas e inatas, a sua expressão e o nome utilizado para as caracterizar é resultante das normas e valores de cada cultura. Esta perspetiva é apoiada por Freitas-Magalhães, 2007, Damásio, 1995 e Santos, 2003, citados por Arruda (2014). Também Ekman (2011) corrobora esta noção quando refere que “naturalmente, o modo pelo qual as emoções são representadas na língua é produto da cultura, e não da evolução” (p. 30). De referir que a maioria os sujeitos de estudo pertencem a meios socioeconómicos e culturais pouco favorecidos.

Por outro lado, independentemente da qualidade da expressão verbal, surge o reconhecimento das emoções que, segundo Salovey e Mayer citados por Goleman (2011, p. 73) “é a pedra de toque da inteligência emocional”. Trata-se da “autoconsciência, cujo objetivo é reconhecer sentimentos, e montar um vocabulário para eles e ver as ligações entre pensamentos, sentimentos e reações” (p. 318).

Os níveis elevados de reconhecimento e identificação das emoções, descritos nesta investigação, são concordantes com as abordagens de Ekman (2011) quando

defende que “ao aprender a focar o que estamos sentindo, ao aprender algumas das sugestões internas que nos sinalizam quais emoções estamos sentindo, tendemos a ser capazes de monitorar nossos sentimentos” (p. 97), pois reconhecemos e identificamos os sinais que nos indicam como os outros reagem emocionalmente às nossas condutas/atitudes, alerta-nos sobre o que estamos a fazer e sentir, o que no permite (re)agir assertivamente perante as emoções e os comportamentos dos outros.

Segundo Ekman, (2011) “na ciência, é comum agrupar a raiva, o medo, a aversão, a tristeza e o desprezo em uma categoria — emoção negativa — e contrapor isso à emoção positiva” (p. 75).

Posto isto e articulando os dados das tabelas 3.3. e 3.4., reconhecimento de emoções positivas, reconhecimento de emoções negativas e as respostas registadas na tabela 3.9., reconhecimento, nomeação e identificação das oito emoções primárias, é possível verificar que a maioria dos sujeitos de estudo, sete, reconhece e distingue manifestações físicas, emocionais e sociais de emoções positivas e de emoções negativas; nos quadros 3.6. e 3.9. confirma-se a sua nomeação e a Dinâmica Lúdica, através das imagens ilustrativas de cada emoção, permitiu confirmar que as crianças participantes no estudo relacionaram expressões faciais às emoções positivas e às emoções negativas.

“Em geral, como a surpresa pode ser positiva ou negativa, é ignorada” (Ekman, 2011, p. 75) e esta investigação, indo ao encontro das conceções do referido autor, também revelou que a surpresa foi a emoção menos reconhecida, menos identificada e menos nomeada.

Nas notas de campo foram registadas observações de comportamentos, atitudes e expressões associadas a emoções, positivas e negativas, quer referentes ao estado emocional dos sujeitos de estudo no decorrer das sessões, quer durante a partilha de situações que lhes eram significativas e ilustrativas de episódios emocionalmente envolventes. Baseia-se esta interpretação em Damásio (2010), quando refere que “uma emoção negativa, como a tristeza, leva à invocação de ideias sobre factos negativos; uma emoção positiva faz o oposto” (p. 144).

Ekman (2011) faz referência ao seu mentor, Silvan Tomkins, de quem sempre ouviu que “organizamos nossas vidas para maximizar a experiência das emoções positivas e minimizar a das negativas” (p. 16). No entanto, a análise de dados desta investigação sugere que as atividades pedagógicas direcionadas para a gestão emocional ainda são pouco ou dispersamente dinamizadas junto das crianças, sendo que os dados recolhidos espelham reações muito impulsivas e fruto da reprodução comportamental de

experiências assistidas ou vivenciadas. A tabela 3.5. reflete que as emoções positivas são expressadas através da realização de atividades promotoras de bem-estar como brincar, passear, comer, entre outras de interesse pessoal, por seu lado as reações às emoções negativas pautam-se pelo recurso a agressões, descontrolo verbal, acusatório e intimidatório, sentidos pelo próprio e/ou imputados aos outros, como se confirma nos quadros 3.12., 3.13. e nas notas de campo.

Defende Damásio (1995, 2000, 2003), citado em Veiga Branco (2004), que “pensamos com o nosso corpo e com as nossas emoções (. . .). Ao defender que os processos de pensamento passam pelo corpo, assume que sem emoções não poderiam existir raciocínios assertivos” (p. 33).

Na mesma linha de resposta encontra-se a autorregulação que é marcada pelo recurso à violência, por vezes antecipada por uma tentativa de controlo emocional em busca da calma, mas maioritariamente sem sucesso, dado o sentimento de ineficácia que envolve outras formas de gestão, como por exemplo o diálogo. As situações retratadas pelos sujeitos de estudo acabam em agressões e com a necessária mediação de outros intervenientes educativos, em especial os docentes e funcionários.

Concorda-se com Fonseca (2016) no que concerne à pertinência da formação dos indivíduos, desde a infância, em estratégias de autorregulação, pois sem esta função emocional a aprendizagem das crianças e dos adolescentes seria “um drama indescritível, as emoções tomariam conta das funções cognitivas e os seres humanos só saberiam agir de forma impulsiva, excitável, eufórica, episódica e desplanificada” (p. 366).

A relação entre as emoções e a aprendizagem é relevante e confirmada nos estudos de Fonseca (2016) quando afirma que “as emoções precisam fazer parte das experiências de aprendizagem de qualquer aluno ou estudante, pois a sua integração efetiva e eficiente só se opera neurofuncionalmente quando a emoção e a cognição estão em perfeita sintonia” (p. 375). Neste sentido a investigação, nas tabelas 3.6. e 3.7., revela que os sujeitos de estudo reconhecem a influência das emoções na sua formação e identificam, exclusivamente, emoções positivas como facilitadoras e emoções negativas como comprometedoras da sua aprendizagem. Fonseca (2016) esclarece que “as reações emocionais perante situações de aprendizagem podem mudar rapidamente o comportamento do indivíduo, depende frequentemente das suas consequências e como elas são, ou não, cultural e pedagogicamente reforçadas e valorizadas” (p. 375).

As emoções positivas são entendidas, pelos sujeitos de estudo, como promotoras de motivação, aumento da atenção e concentração, fatores assumidamente

imprescindíveis num processo de aprendizagem que se quer pleno e verdadeiramente inclusivo. Por outro lado, as emoções negativas são referidas como potenciadoras de nervosismo, do aumento da distração, da desconcentração, da agressividade e da insegurança, aspetos que limitam a disponibilidade e predisposição para aprender. Como afirma Fonseca (2016), “a emoção envolve, portanto, processos de atenção, sensação, apreensão, excitação, propensão, inclinação, predileção, gosto, sensibilidade, focagem, intuição, preferência, impressão, receio, suspeição, suscetibilidade, pressentimento, ideação, premunição, consciencialização, etc.” (p. 371), gerando respostas de “antecipação muito importantes para o processo de aprendizagem” (P. 371).

Cury (2008) propõe algumas estratégias para o desenvolvimento de competências (auto)críticas, de entre as quais se destaca a importância de se elogiar “sempre antes de se criticar ou apontar um erro” (p. 100); e de, em primeiro lugar, se conquistar “o território da emoção e depois o da razão” (p. 100); de se alimentarem “reações generosas e surpreendentes” (p. 100); de se interessar pelos gostos da outra pessoa e perguntando-lhe “que dificuldades tem” (p. 100), demonstrando-lhe preocupação genuína. Acrescenta, ainda, a importância de se pensar antes de se reagir.

No que concerne aos objetivos, realça-se que os gerais foram amplamente concretizados, confirmando que os resultados levam a crer que os alunos do 1.º ciclo do ensino básico, com Necessidades Educativas Específicas inquiridos, reconhecem, identificam e compreendem quer as suas emoções quer as dos pares e adultos, esforçando-se por ser aceites e participar de modo adequado na vida escolar. Reconhecem as suas forças e fraquezas e no seu conjunto, conseguiram expressar uma grande parte das emoções primárias, também consideradas por alguns autores como principais ou básicas.

Estes objetivos também demonstram que nas situações que implicam a gestão de conflitos os alunos revelam dificuldade em autorregular o seu sistema emocional de forma assertiva, dado tratar-se de contextos que exigem uma maior compreensão/elaboração mental dos factos e um maior autodomínio dos impulsos, perante situações de stress ou maior frustração, competências que requerem formação específica. Os resultados são ricos nas expressões em que identificam as circunstâncias reconhecidas pelos sujeitos de estudo como facilitadoras ou comprometedoras da sua aprendizagem. Todos conseguem expressar vivências que demarcaram emoções conservadas ao longo da escolaridade. As que realçam influências nas aprendizagens, ligam-se com marcas inculcadas por professores, colegas, familiares que os incentivam e apoiam, tais como ‘a minha amiga

Erica ela me ensina, fico mais feliz, mais leve'; 'A professora já me ajudou a fazer o trabalho do desenho'.

Claramente, é possível compreender a relação exponencial entre as emoções e a predisposição para se aprender, como é referida sucessivamente pelos investigadores nestas áreas, ao incidirem no âmbito educacional, apontando razões diversificadas, mas intrinsecamente articuladas e consequentes, no desenvolvimento integral, nas aprendizagens e na aplicação dos conhecimentos, com impactos transversais e longitudinais.

Percebe-se, sobretudo na parte empírica, que cada emoção traz uma história, construindo-se, de forma sumativa, ao longo das experiências de vida, variando em intensidade e frequência, consoante os acontecimentos e as memórias episódicas – o desenvolvimento emocional – e todas as formas de desenvolvimento humano que dele decorrem e o reconstroem ao longo das etapas da vida, conservando traços comuns intemporais, transversais à multiculturalidade, similares nas crianças com e sem NEE, com a maior ou menor capacidade de as exprimirem.

Dai que estudar as relações que se estabelecem, entre a compreensão emocional e o desenvolvimento infantil será fundamental para se ajudarem as crianças em idade escolar a alcançarem níveis saudáveis de desenvolvimento integral, atendendo às necessidades específicas de cada uma.

Capítulo V – Considerações Finais

Assiste-se a uma escolaridade frenética, com currículos extensos, com temáticas variadíssimas, extremamente teóricas, subjetivas e frequentemente desarticuladas no tempo de ser criança e adolescente; e, então, sem o devido tempo para as experiências contextualizadas, os devidos relacionamentos dos factos e as respetivas consolidações das aprendizagens. Com alguma ligação, poderá pensar-se que muitos dos comportamentos e atitudes de uma ‘certa’ displicência, banalização, e até inconsciência na transição para a vida adulta, e já nesta - manifestadas no ensino superior e nos primeiros empregos - decorrem desta ‘carrera’ desenvolvimental, curricular. Atualmente, os programas e as orientações voltam o foco mais para o desenvolvimento tecnológico de competências digitais que protejam o planeta, do que para o uso assertivo de emoções e sentimentos que contribuirão para relacionamentos interpessoais orientados para a evolução e manutenção das sociedades humanas/humanistas, que valorizarão, de facto a sustentabilidade da espécie e do planeta, num espírito global/universal de cidadania em ação.

Pelas abordagens teóricas e empíricas, o estudo leva a crer que as emoções, ao atingirem o seu desenvolvimento ótimo, predisõem as crianças para condições favoráveis, proativas e pró-sociais, quando confrontadas com situações adversas, conferindo-lhes melhores oportunidades para o uso de fatores de resiliência e resolução de problemas, sem se desestruturarem emocionalmente. Assim, as emoções diversificadas que foram experienciadas, promovem o desenvolvimento de fatores defensivos e protetores, consoante os casos, evoluindo e ajustando-se ao longo da vida.

No decurso da investigação foi emergindo e ganhando força a questão: O que acontece com o(s) professor(es) que percecionam e consideram, nas ações pedagógicas e didáticas, o(s) conhecimentos atualizados sobre as emoções dos alunos à sua responsabilidade? O estudo realizado leva a inferir que o facto de o professor compreender melhor as emoções e o que as despoleta nas crianças, como se manifestam em cada uma, ouvindo-as sobre os sentimentos e emoções percecionados ao longo das estratégias pedagógicas, lhe facilitará criar as condições mais favoráveis às aprendizagens de cada uma e de todas, personalizadas, numa salutar relação pedagógica, construída e desenvolvida nos diferentes contextos escolares. Por outro lado, irá ajudá-lo a selecionar e orientar os pares ou grupos de trabalho que melhor facilitarão a promoção do sucesso de cada aluno, no respeito pela sua individualidade e na promoção tanto da sua autoestima

como do seu autoconceito - autopercepção. Carecendo de aprofundamento investigativo, infere-se da revisão da literatura e do trabalho empírico que tal percepção será determinante nas relações estabelecidas entre o professor e o(s) aluno(s); assim, cada docente será um modelo que promove, sucessivamente, confiança, autonomia nas relações atuais e futuras, na escola, para além dela e na vida, porque as suas marcas persistirão para além do ciclo de escolaridade, de modo sistémico.

Consequentemente, deverão ser evitadas, nos contextos escolares, situações que minimizem a autoestima de umas crianças e sublequem a de outras, pois essas marcas emocionais (negativas nuns e positivas noutros) poderão tornar-se duradouras e reduzir as probabilidades de relacionamentos profícuos ao longo do percurso escolar e na vida pós-escolar. É um exemplo, a estratégia de propor que uns alunos observem e registem no quadro ou numa folha os nomes dos colegas que se comportaram mal na ausência curta do professor, para que este depois de regressar sancione os colegas registados como tão bem exprime um sujeito quando refere: ‘hoje não tive piedade deles porque eu é que vou ver quando a professora tar aqui dentro e agente tá aqui nas aulas eu é que aponto os nomes de quem é que falou, quem é que brincou e depois no fim das aulas eu pego nisto e vou dar à professora para a professora distribuir os *minions* de comportamento’ (Apêndice AA).

As emoções ocorridas em cada aluno da turma neste momento específico, podem ser alteradas pela circunstância e exacerbadas, gerando, por vezes, situações atípicas e sentidas como injustas, inculcando (por diferentes formas mnésicas) marcas efetivas e consequentes nas personalidades em desenvolvimento.

A revisão da literatura leva a crer que é natural que qualquer criança manifeste estados emocionais altos e baixos durante os processos de aprendizagem e aplicação dos conhecimentos, pelo que se entende como fundamental que os professores e outros profissionais envolvidos, articulados com os familiares, ajudem cada uma das crianças a gerir as emoções de modo a obter melhor autodomínio, desempenho académico e realização pessoal e social. Isto é igualmente importante para todas as crianças com ou sem dificuldades, sejam as reações causadas por circunstâncias biopsicossociais ou de desempenho escolar.

Por outro lado, as respostas dos alunos nas entrevistas e as suas expressões individuais perante a dinâmica lúdica, trianguladas com as conceptualizações dos autores, foram determinantes para se perceber que, nestas tarefas pedagógicas, também os adultos se projetam desde a criança que já foram até ao adulto que são – vislumbrando o

desenvolvimento emocional que alcançaram pelo conhecimento teórico aprendido; e também pelas experiências vividas sucessivamente – compreendendo mais objetivamente o lugar de cada aluno (e até de outros do passado), valorizando-os mais e ao seu próprio papel docente (humanista), responsabilizando-se ainda mais no contributo para o desenvolvimento integral de todas e de cada uma, com mais consciência e intensidade, para a promoção da IE, a partir de então.

Por exemplo, consideram-se estratégias adequadas para promover a IE nas escolas, o trabalho dos professores a realizar com os alunos na pesquisa de frases significativas sobre aspetos da IE (que os façam consciencializar e vivenciar uma cidadania ativa nos diversos contextos escolares), promovendo aprendizagens e mnemónicas assertivas para usarem pela vida fora, no conhecimento e na ação. E, encontrarem-se as melhores estratégias de autorregulação dos comportamentos individuais nos grupos de trabalho e no grupo-turma, valorizando-se os contributos dos alunos, ouvindo-se e considerando-se a ‘sua voz’ no presente, de forma a que os alunos procurem ajudar-se uns aos outros, ao invés de se prejudicarem e de minimizarem os colegas. E percebe-se a importância de se aplicarem e criarem instrumentos, até com a participação dos próprios alunos, para a perceção e monitorização dos seus estados emocionais e das suas motivações, no decurso das atividades escolares, não só as letivas, mas também as não letivas, articuladamente com as equipas pedagógicas.

Este trabalho, tanto nos aspetos teóricos como nos empíricos, reflete, de forma inequívoca, a sua importância para a investigação no âmbito do domínio cognitivo e motor, tendo em consideração as crianças alvo do estudo.

Naturalmente, cada registo contextual puxa os contributos de valor para as distintas análises, consoante os objetivos traçados e as problemáticas em estudo.

De momento, o maior contributo sentido na concretização do estudo, consiste na sua projeção nas práticas docentes inclusivas, que prosseguirão com estes alunos, valorizando-os ainda mais, como consequência do conhecimento aprofundado de cada um e das suas necessidades específicas, dos seus interesses, projetos, medos, desejos, modos de sentirem e de se emocionarem, de participarem e aprenderem, na sequência do trabalho empírico.

Na continuidade, apraz a ampliação e transferência dos conteúdos teórico/práticos para a profissionalidade docente, valiosos para as dinâmicas individuais e de grupo futuras. E, ainda, a capacitação para a formação de professores e equipas pedagógicas, multidisciplinares. Reconhece-se e valoriza-se a transformação ocorrida na investigadora,

como pessoa/profissional alargada aos próximos, pares, alunos, famílias e comunidade. Apropriou-se, sobretudo dos valores pedagógicos, com projeção na compreensão de fenómenos que, bem compreendidos e resolvidos, reduzirão algumas barreiras significativas para as aprendizagens. De contrário, poderão retroalimentar barreiras, também significativas no pior sentido, conseqüentes da manutenção ou do agravamento das dificuldades de aprendizagem, sem que sejam entendidas/atendidas as necessidades específicas dos alunos.

Procurou-se alicerçar o conhecimento e prosseguir práticas, através das conceções de autores que investigaram as emoções ligadas com aspetos da aprendizagem, pois foi essa necessidade, sobretudo sentida com alunos com NEE, com mais dificuldades em verbalizarem o que os perturba e impede de atingirem os resultados esperados, em linha com as aprendizagens essenciais, a sua idade e o nível de escolaridade, que motivou a investigação neste campo de estudo.

Pelo caráter humanista, sistémico, urgente em todas as idades e culturas, a pesquisa indicia que é premente a formação de professores, específica no âmbito da Inteligência Emocional, desde a formação inicial.

Esta matéria deveria ser um ponto-chave na promoção curricular do domínio/tema cidadania e desenvolvimento, quer na abordagem transversal ao currículo, quer enquanto disciplina.

Em suma, este estudo visa contribuir para o conhecimento científico relacionado com esta problemática, que envolve sensibilizar para a necessidade da Literacia Emocional, entendida como um fator promocional de uma aprendizagem positiva.

É premente promover a ativação de estratégias diferenciadas em contexto de sala de aula promotoras de vivências e aprendizagens específicas da Literacia Emocional, que se concorda ser crucial na seleção e gestão das próprias emoções e das emoções dos outros, levando à adoção de estratégias de autorregulação mais eficazes e promotoras de uma vivência da escolaridade mais positiva e desenvolvente.

Portanto, considera-se que a análise e a interpretação dos resultados demonstram o cumprimento dos objetivos e respondem às questões.

Os objetivos delineados para o presente estudo foram totalmente atingidos porque todos os alunos demonstraram, de diversas e distintas formas, que reconhecem emoções e, independentemente da forma, mais ou menos assertiva, conseguem descrever como gerem as suas emoções e as dos outros, numa tentativa de autorregulação, quer nos

momentos em que vivenciam emoções positivas, quer nas situações em que estão patentes emoções negativas, conforme se encontra descrito na apresentação dos resultados.

Relativamente às questões de partida deste estudo evidencia-se que foram, na globalidade, respondidas, permitindo inferir que os alunos inquiridos reconhecem mais emoções primárias (alegria, tristeza, medo, raiva e nojo) do que as que conseguem identificar e nomear. Consta-se que o seu repertório verbal sobre as emoções se apresentou reduzido, sobretudo para alguns, limitando a sua elaboração do pensamento e a expressão das emoções vivenciadas ou projetadas. Assim, se confirma que o aumento da literacia exponencia as competências de processamento das informações recebidas e de elaboração mental e de planeamento motor das ações, e que, especificamente a Literacia Emocional lhes facilitará a identificação, o reconhecimento, a compreensão e o uso mais consciente e elaborado dos próprios estados emocionais e dos outros significativos. Esta aprendizagem ampliará diversificadas competências individuais e sociais, em benefício do Perfil Individual de cada criança/aluno, com repercussões vantajosas imediatas, a médio e longo prazo.

Da triangulação dos resultados sobressai que o desenvolvimento da consciência das emoções contribui para o aumento da elaboração de comportamentos mais adaptativos e vantajosos e para a diminuição de reações impulsivas e desvantajosas, de acordo com os registos da Dinâmica Lúdica e das notas de campo. Infere-se que os alunos têm consciência que os atos impulsivos são negativos e desfavoráveis nas suas interações com os pares e com os adultos, mas que nem sempre os conseguem controlar, percebendo que lhes traz desvantagens. E que, ao aprenderem a conhecer e a identificar as emoções, ou seja, ao dominarem mais a Literacia Emocional, tomam uma consciência atempada dos seus atos, possibilitando-lhes que travem alguns comportamentos desajustados e adotem outros mais assertivos, vantajosos e pró-sociais. O estudo também demonstra que eles representam o conhecimento das emoções, Literacia Emocional, como um fator favorável e que lhes permite controlar parte dos comportamentos impulsivos.

Os alunos com NEE parecem reagir emocionalmente de modo similar ao esperado para a idade e nível de escolaridade das crianças em geral. Ao longo do estudo os sujeitos manifestaram hábitos empáticos para com colegas em situações reveladoras de dificuldades de aprendizagem. Também permitiu constatar que as diferenças de idade não revelaram distinção significativa nos resultados. Os mais novos não fizeram diferença significativa dos mais velhos. As notas de campo também demonstraram que, quer os

alunos com NEE, quer os outros colegas reagem com empatia e oferta de ajuda perante colegas que apresentam dificuldades.

Não foram identificados obstáculos à realização da investigação, que decorreu naturalmente e num clima aprazível com a comunidade escolar.

Esta investigação representou um elevado desafio para a investigadora, pela complexidade do processo investigativo, de modo a cumprir todos os preceitos científicos, éticos e de rigor de análise, com instrumentos criados para o estudo.

E demonstrou que a temática é complexa, mas urgente na formação não só de educadores/professores, como dos vários elementos das comunidades escolares, pela necessidade de coerência pedagógica, para garantir assertividade e boas práticas nos contextos escolares.

A transmissão destes conhecimentos e a proposta de alargamento do estudo a outros agrupamentos, poderá ajudar cada comunidade educativa a compreender melhor as motivações, os interesses, as necessidades, os receios, as ambições, as orientações culturais, os valores que determinarão os comportamentos e as atitudes dos seus educandos, também elas dependentes do desenvolvimento dos seus conhecimentos, das suas capacidades e das circunstâncias de cada criança/aluno e famílias.

Por outro lado, os comportamentos e as atitudes dos alunos refletem as vivências e experiências marcantes, inclusive as positivas e as negativas inculcadas nas escolas, dependentes em boa parte do conhecimento e da proficiência pedagógica dos docentes no ensino da Literacia Emocional, assim como da sua consciencialização relativamente ao potencial positivo que esta abordagem tem na promoção de uma aprendizagem/educação positiva, orientada para a qualidade da educação e do bem-estar nas escolas.

Assume-se que as linhas futuras de investigação deverão transpor a experiência e os conhecimentos adquiridos com esta pesquisa, de forma a delinear-se um outro tipo de estudo que assente na indagação aos docentes do 1.º CEB sobre as suas representações acerca do desenvolvimento emocional dos alunos. E, eventualmente, na observação de aulas, com o enfoque nas manifestações e análises do potencial das emoções em contextos escolares.

Referências Bibliográficas

- Abad, A. (2022). *Análise de conteúdo na pesquisa qualitativa. Alternativas cubanas en Psicología*. 10(28), 24-32. <https://abrir.link/uZLUz>
- Abreu, M. C. (2021). *A casa das crianças: Três modelos de espaços escolares Montessori* [Dissertação de Mestrado]. Faculdade de Arquitetura da Universidade do Porto. <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/138832/2/522783.pdf>
- Aires, L. (2015). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Universidade Aberta. <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/2028>
- Almeida, J., & Pinto, J. (1973). *Significação conotativa nos discursos das ciências sociais*. Gabinete de Investigações Sociais.
- Alves, M. (2019). *Cognição, emoções e ação*. Cultura Acadêmica.
- Amado, J. (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação* (2.^a ed.). Imprensa da Universidade de Coimbra. <http://dx.doi.org/10.14195/978-989-26-0879-2>
- Amaral, S. C. M. (2014). *Promovendo a regulação emocional em crianças do 1.º ciclo do ensino básico: Um programa de competências emocionais e sociais* [Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação, especialidade em Contextos Educativos]. Universidade dos Açores. <https://abrir.link/RvDI4>
- Arruda, M. (2014). *O ABC das emoções básicas: Implementação e avaliação de duas sessões de um programa para a promoção de competências emocionais: Um enfoque comunitário* [Relatório de Mestrado, Universidade dos Açores]. Repositório da Universidade dos Açores. <https://abrir.link/Dgtnc>
- Batista, C., Matos, L., & Nascimento, A. (2017). A entrevista como técnica de investigação na pesquisa qualitativa. *Revista Interdisciplinar Científica Aplicada*, 11(3), 23-38. <https://abrir.link/vxp25>
- Batista, H., & Noronha, A. (2018). Instrumentos de autorregulação emocional: Uma revisão de literatura. *Avaliação Psicológica*, 17(3), 389–398. <http://dx.doi.org/10.15689/ap.2018.1703.15643.12>
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. [Edição revista e atualizada]. Edições 70.
- Bell, J. (2002). *Como realizar um projecto de investigação* (2.^a ed.). Gradiva.
- Belzung, C. (2010). *Biologia das emoções*. Instituto Piaget.
- Branco, M. E. C. (2000). *Vida, pensamento e obra de João dos Santos*. Livros Horizonte.
- Branco, M. A. (2005). *Competência emocional em professores: Um estudo em discursos do campo educativo* [Dissertação de Mestrado]. Universidade do Porto.

- <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/22892/2/29720.pdf>
- Brito, A., Oliveira, G., & Silva, B. (2021). A importância da pesquisa bibliográfica no desenvolvimento de pesquisas qualitativas na área de educação. *Cadernos da Fucamp*, 20(44), 1-15. <https://abrir.link/lPy0c>
- Bueno, D. (2018, janeiro, 24). *Versión Completa: David Bueno explica cómo cambia nuestro cerebro al aprender* [podcast em canal youtube]. BBVA, Aprendemos Juntos 2030. <https://www.youtube.com/watch?v=nXQe7I5WBXs>
- Bueno D. (2020a). Genética y aprendizaje: Cómo influyen los genes en el logro educativo. *JONED. Journal of Neuroeducation*, 1(1); 38-51.
doi: 10.1344/joned.v1i1.31788 31788-Article Text-75189-3-10-20200718.pdf
<https://revistes.ub.edu/index.php/joned/article/view/31788>
- Bueno, D. (2020b, agosto, 20). *Neuroeducación: Claves para aprender con eficacia en cualquier contexto* [Congreso Internacional Virtual Compartir]. Juntos abrimos las puertas de la escuela del futuro. <https://abrir.link/lI0t3>
- Cabanac, M. (2002, novembro). What is emotion? *Behavioural Processes*, 60(2), 69–83.
doi: 10.1016/s0376-6357(02)00078-5.
- Carlos, E., & Carlos, R. (1981). *Emoções*. [Gravado por Roberto Carlos]. In *LP Roberto Carlos* [LP]. CBS. <https://cifrantiga3.blogspot.com/2006/05/emoes.html>
- Casanova, N., Sequeira, S., & Silva, V. M. (2009). Emoções. *Revista de Psicologia*, 1-27.
- Castellarnau, A., & Castro, M. (2020). Maria Montessori: A revolução do ensino. *National Geographic, Grandes Mulheres*, 4, RBA Revistas.
- Céspedes, A. (2014). *Educar as emoções: Um guia para pais e educadores*. Editorial Presença.
- CNE. (2021). Recomendação n.º 2/2021. Diário da República, 2.ª série. <https://abrir.link/oRT5f>
- Correia, T. (2022). *Laboratório de emoções* (1.ª ed.). Oficina do livro.
- Creswell, J. W. (2007). *Projeto de pesquisa: Métodos qualitativo, quantitativo e misto*. (2.ª ed.). Artmed.
- CRIAP. (2023). *O conceito e as teorias de inteligência emocional*. Instituto CRIAP. <https://abrir.link/jrpGL>
- Cunha, A. (1997). *Dicionário etimológico nova fronteira da língua portuguesa*. Editora Nova Fronteira.
- Cury, A. (2004). *Treinando a emoção para ser feliz*. Edições Paulinas.

- Cury, A. (2008). *O código da inteligência: A formação de mentes brilhantes e a busca da excelência emocional e profissional*. Pergaminho.
- Cusati, I., Santos, N., & Cusati, R. (2021). Metodologia qualitativa nas pesquisas em Educação: Ensaio a partir dos estudos sobre formação e desenvolvimento profissional docente. *Conjecturas*, 21(7), 1-17. <https://abrir.link/sDaxs>
- Damáσιο, A. (1995). *O Erro de Descartes: Emoção, razão e cérebro humano*. Companhia das Letras.
- Damáσιο, A. (2004). *O sentimento de si: O corpo, a emoção e a neurobiologia da consciência*. Publicações Europa América.
- Damáσιο, A. (2000). *O mistério da consciência: Do corpo e das emoções ao conhecimento de si*. Companhia das Letras.
- Damáσιο, A. (2010). *E o cérebro criou o homem: Construindo a mente consciente*. Companhia das Letras.
- Damáσιο, A. (2013). *O homem está evoluindo para conciliar a emoção e a razão*. Fronteiras. <https://abrir.link/zIIOm>
- Damáσιο, A. (2019). *A estranha ordem das coisas: A vida, os sentimentos e as culturas*. Temas e Debates - Círculo dos Leitores.
- Damáσιο, A. (2020). *Sentir e saber: A caminho da consciência*. Temas e Debates - Círculo dos Leitores.
- Darwin, C. (2000). *A expressão das emoções no homem e nos animais*. Companhia das Letras.
- Decreto-lei n.º 54/2018, de 6 de julho. Diário da República, I Série - n.º 129/2018. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>
- Decreto-lei n.º 55/2018, de 6 julho. Diário da República, I Série - n.º 129/2018. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/55-2018-115652962>
- Delgado, A. (2022, março, 20). *Métodos, instrumentos e coleta de dados*. Escola de Autores. <https://doi.org/10.3916/escuela-de-autores-174>
- Despacho n.º 6172/2016, de 10 de maio, do Gabinete do Primeiro-Ministro (2016). Diário da República, II Série, n.º 90. <https://abrir.link/jpxOF>
- Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho, do Gabinete do Secretário de Estado da Educação. Diário da República: II Série, n.º 143. <https://abrir.link/XrQgz>
- DGE-MEC (2017). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*. [Documentos de referência]. <https://abrir.link/CGema> <https://abrir.link/8lg4q>

- DGE. (2018). *Para uma educação inclusiva - Manual de Apoio à Prática*.
<https://abrir.link/F3ZAD>
- Díaz-Benítez, M., Gadelha, K., & Rangel, E. (2021). Nojo, humilhação e desprezo: Uma antropologia das emoções básicas hostis e da hierarquia social. *Anuário Antropológico*, 46(3), 10-29. <https://doi.org/10.4000/aa.8898>
- Dionísio Gonçalves, C. (2020/2021). *Regras essenciais do estilo APA* (American Psychological Association) (7.ª edição). UAlg ESEC.
- Duarte, T. (2009). *A possibilidade da investigação a 3: Reflexões sobre triangulação (metodológica)*. [CIES e-Working Papers] (pp. 1-24). ISCTE.
- Ekman, P. (2011). *A linguagem das emoções*. Lua de Papel. (Obra original em inglês publicada 2003). <https://abrir.link/MsqTH>
- Estevão, C. (2018). *Repensar a escola como organização: A escola como lugar de vários mundos*. Editora Laboro.
- Estrela, A. (1999). *Teoria e prática de observação de classes: Uma estratégia de formação de professores*. Porto Editora.
- Ferreira, A. (1999). *Dicionário de português–latim*. Porto Editora.
- Ferreira, W. (2020). Regulação emocional em terapia cognitivo comportamental. *Pretextos – Revista da Graduação em Psicologia da PUC Minas*, 5(9), 618-630. <http://periodicos.pucminas.br/index.php/pretextos/article/view/24411/17098>
- Fonseca, V. (2016). Importância das emoções na aprendizagem: Uma abordagem neuropsicopedagógica. *Revista Psicopedagogia*, 33(102), 365–384. <https://abrir.link/8Motj>
- Franco, M., & Santos, N. (2015). Desenvolvimento da compreensão emocional. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 31(3), 339-348. <https://abrir.link/gnxXv>
- Franco, J., & Jardim, J. (2019). *Dicionário de educação para o empreendedorismo*. Gradiva. <https://abrir.link/xDc9x>
- Freitas-Magalhães, A. (2007). *A psicologia das emoções: O fascínio do rosto humano*. Edições Universidade Fernando Pessoa.
- Freitas, S. (2019). *A relação entre dificuldades no funcionamento familiar, autorregulação e ansiedade e depressão infantil*. Universidade de Lisboa.
- Gil, A. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. (6.ª ed.). Editora Atlas.
- Goleman, D. (1995). *Inteligência Emocional*. Círculos de Autores.
- Goleman, D. (1995, 2005, 2011). *Inteligência Emocional: A teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente*. Objetiva.

- Goleman, D. (1999). *Inteligência emocional*. Temas e Debates - Actividades Editoriais, Lda.
- Goleman, D. (2011). *Emoções destrutivas e como dominá-las: Um diálogo científico com o Dalai-Lama*. Temas e Debates.
- Goleman, D. (2006). *Inteligência Emocional*. Sábado.
- Goleman, D. (2012). A inteligência emocional é um conjunto distinto de capacidades? *O cérebro e a inteligência emocional: Novas perspectivas*. [Trad. de Carlos Leite da Silva]. Objetiva.
- Goleman, D. (2015). *Uma força para o bem: A visão de Dalai-Lama para o nosso mundo*. Temas e Debates - Círculo dos Leitores.
- Goleman, D. (2019). The emotionally inteligente leader. *E-Livro*, páginas apresentadas com permissão da Harvard Buiseness Press. <https://abrir.link/woT1L>
- Guerreiro, A. (2020). Comunicação matemática numa escola inclusiva. In C. Luísa e L. Borges (Coords.) *Construindo a educação inclusiva: Teoria e prática* (pp. 85-98). Papa-Letras.
- Haguette, T. (1992). *Metodologias qualitativas na sociologia*. Vozes. <https://abrir.link/ASVwr>
- James, W. (2008). As emoções. *Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental*, 2, 669–674. <https://www.redalyc.org/pdf/2330/233016511013.pdf>
- Júnior, A. (2015, novembro). O conceito de sentimento no monísmo de triplo aspecto [The concept of feeling in triple-aspect monismo]. *Kínesis*, 7(14), 1-24. <https://abrir.link/mNZP3>
- Kleinginna, P. R., & Kleinginna, A. M. (1981). Uma lista categorizada de definições de emoções, com sugestões para uma definição consensual. *Motivação e Emoção*, 5, 345–379. <https://doi.org/10.1007/BF00992553> <https://rdcu.be/dlo4i>
- LeDoux, J. E. (1992, abril). Brain mechanism of emotion and emotional learning. *Current Opinion in Neurobiology*, 2(2), 191-197.
- LeDoux, J. E. (2020, junho). Thoughtfull feelings. *Current Biology: CB*, 30(11), 619-623. <https://doi.org/10.1016/j.cub.2020.04.012>
- Leite, R. (2019, maio). O papel da escola na apropriação da inteligência emocional. *Revista Científica Educ@ção*, 3(5), 605-621.
- Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro. Diário da República: I Série, n.º 176/2019. <https://dre.pt/dre/detalhe/lei/116-2019-124680588>

- Lessard-Hérbert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (1990). *Investigação qualitativa: Fundamentos e práticas*. Instituto Piaget.
- Levenson, R. (1999). The intrapersonal functions of emotion. *Cognition and Emotion*, 13 (5), 481-504. <https://doi.org/10.1080/026999399379159>
- Lima, D., Muniz, M., Schelini, P., Vieira-Santos, J., & Sartori, R. (2018). *Inteligência emocional: Revisão internacional da literatura*. Londrina.
- Linhares, M., Okano, C., Loureiro, S., & Marturano, E. (2004). Crianças com dificuldades escolares atendidas em programa de suporte psicopedagógico na escola: Avaliação do autoconceito. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17(1), 121-128. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722004000100015>
- Lins, A. (2021). Método qualitativo na pesquisa acadêmica. *Primeira Evolução*, 2(14), 17-24. <http://primeiraevolucao.com.br/index.php/R1E/article/view/42/37>
- Lobo Antunes, N. (2018). *Sentidos: O grande livro das perturbações do desenvolvimento e comportamento – do autismo à hiperatividade, da adição à internet à dislexia*. Lua de Papel. ISBN: 979-989-23-43740-7.
- Magalhães, S. (2015). *Pré-validação de um teste de emoções na idade pré-escolar*. [Dissertação de mestrado]. [Imagem]. Universidade da Madeira. <https://abrir.link/kAdUT>
- Mairink, A., Gadim, C., & Panobianco, M. (2021). O uso da metodologia qualitativa da teoria fundamentada nos dados na pesquisa em enfermagem. *Escola Anna Nery*, 25(3), 1-8. <https://abrir.link/YVSJw>
- Martin, D., & Boeck, K. (1997). *QE: O que é a inteligência emocional*. Editora Pergaminho.
- Martins, M. H. (2020). A vinculação: Porto seguro para o desenvolvimento da criança com deficiência ou risco de desenvolvimento. In C. Luísa e L. Borges (Coords.) *Construindo a educação inclusiva: Teoria e prática* (pp. 155-170). Papa-Letras.
- Marujo, H. (2008). A urgência de uma educação positiva, igualitária e libertadora: Um desafio social. *Caminhos*, 6, 2-9.
- Maturana, H., & Dávila, X. (2016). *El arbol del vivir*. MVP Editores.
- Maturana, H. (dez. 2019, jun. 2020). Cultura da gestão de pessoas na perspectiva da biologia cultural. [Entrevista cedida a Káritas Ribas]. *Revista Observatório Itaú Cultural*, 26, 174-181. https://issuu.com/itaucultural/docs/obs26_issuu

- Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (2016). The ability model of emotional intelligence: Principles and updates. *Emotion Review*, 8(4), 290–300. <https://doi.org/10.1177/1754073916639667>
- Mikolajczak, M., Quoidbach, J., Kotsou, I., & Nelis D. (2023). *Les compétences émotionnelles*. Dunot. <https://abrir.link/whbOz>
- Mondal, A., & Gokhale, S. (2021). *Mining emotions on Plutchik's wheel*. [Dissertação de mestrado]. [Imagem]. University of Connecticut. <https://abrir.link/ADyXv>
- Rey, R., Valero, A., Paniello, S., & Monge, M. (2012). *Programa “Aulas Felices”:* *Psicología positiva aplicada a la educación* (2.^a ed.). Equipo Sati. <https://abrir.link/Mwc0w>
- Montessori, M. (2008). *The absorbent mind*. Wilders Publications.
- Mora, F. (2013). *Neuroeducación: Solo se pode aprender aquello que se ama*. Alianza Editorial.
- Morais, C. (2005). *Descrição, análise e interpretação de informação quantitativa: Escalas de medida, estatística descritiva e inferência estatística*. Instituto Politécnico de Bragança. <https://abrir.link/qQqEg>
- Moreira, C. D. (2007). *Teorias e práticas de investigação*. Universidade de Lisboa, Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.
- Moreira, P. (2016). *Emoções e sentimentos ilustrados: Para trabalhar com crianças entre os 4 e os 10 anos*. Porto Editora.
- Muller-Lissiner, A. (2001). *A inteligência emocional na criança: Como estimulá-la no seu filho*. (1.^a ed.). Pergaminho.
- Nunes-Valente, M., & Monteiro, A. (2016, setembro). Inteligência emocional em contexto escolar. *Revista Eletrónica de Educação e Psicologia*, 7, 1-11. <http://edupsi.utad.pt/index.php/component/content/article/79-revista2/143>
- Oatley, K., Keltner, D., & Jenkins, J. M. (2006). *Understanding emotions* (2.^a ed.). Blackwell Publishing.
- Papalia, D., Feldman, R. D., & Olds, S. W. (2009). *O mundo da criança*. McGraw Hill
- Passos, E. (2004). *Ética nas organizações*. Editora Atlas. <https://abrir.link/85u09>
- Pastor, C. A. (2016). Educación inclusiva y enseñanza para todos: El diseño universal para el aprendizaje. In C. A. Pastor, (Coord.), *Diseño universal para el aprendizaje: Educación para todos y prácticas de enseñanza inclusivas* (pp. 11-23). Ediciones Morata.

- Patton, M. Q. (1990). Qualitative evaluation and research methods (2.^a ed.). *Designing Qualitative Studies*, 169-186. Sage. <https://abrir.link/xKQtb>
- Peña, J. (2023). As emoções: A base neurológica do comportamento. *National Geographic. Segredos do Cérebro*, 3, RBA Revistas S. L.
- Perry, P., & Steiner, C. (2000). *Educação emocional- literacia emocional ou a arte de ler emoções*. (1.^a ed). Editora Pergaminho.
- Plutchik, R. (1982). A psychoevolutionary theory of emotions. *Social Science Information*, 21(4/5), 529-553. <https://abrir.link/2V87f>
- Porto Editora. (2022). *Dicionário da língua portuguesa*. Porto Editora.
- Queirós, M. (2014). *Inteligência emocional: Aprenda a ser feliz*. Porto Editora.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (1998). *Manual de investigação em ciências sociais*. Gradiva.
- Ribeiro, A. P. (2020). *Um professor mais feliz: O poder da inteligência emocional*. Insular Livros. <https://abrir.link/6BbzV>
- Ribeiro, E. (2008). A perspectiva da entrevista na investigação qualitativa. *Revista Evidência*, 4, 129-148. <https://abrir.link/gHwz2>
- Ribeiro, M. G. (2018). *Novo manual de investigação: Do rigor à originalidade como fazer uma tese no século XXI*. Contraponto.
- Richins, M. L. (1997). Measuring emotions in the consumption experience. *Journal of Consumer Research*, 24(2), 127-46.
- Ricou, M. (2011). *A ética e a deontologia no exercício da psicologia*. [Tese de doutoramento em Psicologia Clínica, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra]. <http://hdl.handle.net/10316/20349>
- Rieffe, C., Terwogt, M., Petrides, K. V., Cowan, R., Miers, A., & Tolland, A. (2007). Propriedades psicométricas do questionário de consciência emocional para crianças. *Personalidade e Diferenças Individuais*. 43(1.^a ed.), 95-105. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2006.11.015>.
- Roazzi, A., Dias, M., Silva, J., Santos, L., & Roazzi, M. (2011). O que é emoção? Em busca da organização estrutural do conceito de emoção em crianças [What is emotion? Searching the organizational structure of children's concept of emotion]. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 24(1), 51-61. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722011000100007>
- Roberts, D., Flores, C., & Nascimento, E. (2002). Inteligência emocional: Um construto científico. *Paidéia*, 12(23), 77-92. <https://www.scielo.br/pdf/paideia/v12n23/06>

- Rocha, A. M., Candeias, A. A., & Silva, A. L. (2018). Regulação das emoções na infância: Delimitação e definição. *Psychologica*, 61(1), 7-28.
https://doi.org/10.14195/1647-8606_61-1_1
- Röhrs, H. (2010). *Maria Montessori*. [Fundação Joaquim Nabuco]. Editora Massangana.
<https://www.livrosgratis.com.br/ler-livro-online-123724/maria-montessori>
- Rose, D. (2016). *Diseño universal para el aprendizaje: Educación para todos y prácticas de enseñanza inclusiva* [Prólogo, p. 10]. Ediciones Morata.
- Salomão, G. (2023). *Lar Montessori: A educação como uma ajuda à vida*. Themes Harbor. https://larmontessori.com/maria-montessori/#_edn23
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
- Santana, G. A. (2017, junho, 25). As pressões excessivas que as crianças sofrem da parte dos pais para serem bem sucedidas na sociedade competitiva contemporânea. *Psicologia.pt o portal dos psicólogos*, pp. 1-18.
<https://www.psicologia.pt/artigos/textos/A1090.pdf>
- Sasaki, R. (2007, julho/agosto). Nada sobre nós, sem nós: Da integração à inclusão – Parte 1. *Revista Nacional de Reabilitação*, 10(57), 8-16.
- Seligman, M. (2011). *Flourish: A new understanding of happiness and well-being and how to achieve them*. Nicholas Brealey Publishing.
- Sérgio, J. (2011). *Pegadas na areia*. Recanto das letras. <https://abrir.link/qWL35>
- Sheth, J. N., Mittal, B., & Newman, B. L. (2001). *Comportamento do cliente: Indo além do comportamento do consumidor*. Atlas.
- Silva, M. (2011). *Gestão das aprendizagens na sala de aula inclusiva*. Edições Universitárias Lusófonas.
- Silverman, D. (2001). *Interpreting qualitative data: Methods for analysing talk, texto and interaction* (2.^a ed.). Sage Publications. <https://abrir.link/Rv7bs>
- Sousa, A., Oliveira, G., & Alves, L. (2021). A pesquisa bibliográfica: Princípios e fundamentos. *Cadernos da Fucamp*, 20(43), 64-83.
<https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2336>
- Sousa, A. B. (2003). *Educação pela arte e artes na educação*. Instituto Piaget.
- Sousa, J., & Santos, S. (2020). Análise de conteúdo em pesquisa qualitativa: Modo de pensar e de fazer. *Pesquisa e Debate em Educação*, 10(2), 1396-1416.
<https://doi.org/10.34019/2237-9444.2020.v10.31559>

- Sousa, M. (2020). Cem razões para incluir: Sem razões para excluir. In C. Luísa e L. Borges (Coords.) *Construindo a educação inclusiva: Teoria e prática* (pp. 43-66). Papa-Letras.
- Sprea, J. (2009). *Inteligência emocional: O diferencial nas organizações educacionais competitivas* [Dissertação de Mestrado em Gestão de Empresas] Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa.
- Stake, R. (1994). Case Studies. In: N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 236-247). Sage Publications.
- Strongman, K. (2004). *A psicologia da emoção*. (2.^a ed.). Climepsi Editores.
- Tilstone, C., Florian, L., & Rose, R. (2005). *Promover a educação inclusiva*. Instituto Piaget Horizontes Pedagógicos.
- Tuckman, B. (2000). *Manual de investigação em educação*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Tupin, J., Borges, C., & Duarte, E. (2021). Jogo didático investigativo como instrumento de ensino e desenvolvimento da argumentação científica. *Revista Ciências & Ideias*, 12 (2), 99-116. <https://abre.ai/gODT>
- UNICEF. (2015, setembro). *Manifesto da UNICEF Portugal pelas crianças: Dar prioridade à infância e adolescência*. Comité Português para a UNICEF. <https://abre.ai/gODS>
- UNICEF (2019). *Convenção sobre dos direitos da criança e protocolos facultativos*. Comité Português para a UNICEF. <https://abre.ai/gODP>
- Veiga Branco, A. (2004). *Competência emocional* (1.^a ed.). Quarteto. <https://abrir.link/zse7m>
- Veiga Branco, A. (2005). *Competência emocional em professores: Um estudo em discurso do campo educativo*. [Tese de doutoramento] Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. <http://hdl.handle.net/10216/22892>.
- Veiga Branco, A. (2011). Auto-motivación como factor de la competencia emocional. [Paper presentation]. *XVII Congreso Internacional Infad-Roma*. Instituto Politécnico de Bragança. <https://abrir.link/6KjDq>
- Webster-Stratton, C. (2017). *Como promover as competências sociais e emocionais das crianças*. Psiquilibrios Edições.
- Weiten, W. (2016). *Introdução à psicologia: Temas e variações*. Cengage Learning. https://issuu.com/cengagebrasil/docs/livreto_introducao_a_psicologia

- Weschler, D. (2003, 2009). *Escala de inteligência de Weschler para crianças – Terceira Edição (WISC-III)* [Manual]. Cegoc.
- Woyciekoski, C., & Hutz, C. (2009). Inteligência emocional: Teoria, pesquisa, medida, aplicações e controvérsias [Emotional intelligence: Theoty, research, measurement, applications, and controversies]. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 22(1), 1-11. <https://www.scielo.br/pdf/prc/v22n1/02.pdf>>
- Yousafzai, M. (2013, julho, 12). *Malala Yousafzai faz discurso na ONU por educação*. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=-blSbx0Xyg>

Apêndices

Apêndice A. Guião de entrevista semiestruturada

Categorias/Blocos	Objetivos	Informações/Questões	Questões de ajuda e/ou esclarecimento ao sujeito
<p>Categoria A Legitimação da entrevista</p>	<p>Legitimar a entrevista; Informar sobre o âmbito do trabalho que conduziu à realização da entrevista.</p>	<p>Como sabes eu estou a estudar na Universidade e tenho que fazer um trabalho. Para isso tenho que fazer algumas entrevistas aos meninos como tu que andam na escola. Os dados recolhidos serão tratados de forma a garantir a confidencialidade e anonimato.</p>	
<p>Categoria B Dados biográficos do entrevistado</p>	<p>Caracterizar o Entrevistado.</p>	<p>Sexo (feminino/masculino) Idades Ano de escolaridade</p>	
<p>Categoria C Reconhecimento de emoções</p>	<p>Perceber se os entrevistados reconhecem emoções</p>	<p>1 – Sabes o que são emoções? 1.1 – Explica o que são? 1.2 Para que servem as emoções? 2 – Diz-me algumas emoções que conheças.</p>	<p>E a expressão faz-se com o quê? Então tu usas as emoções para ficar como? Porque é que isso é importante?</p>
<p>Categoria D Reconhecimento de emoções positivas</p>	<p>Perceber se os entrevistados reconhecem emoções positivas em distintas situações;</p>	<p>3 – Quais são as emoções que te fazem sentir bem? 4 – Em que situações te sentes assim? 5 – O que sentes no teu corpo quando tens essa emoção?</p>	<p>O medo faz-te sentir bem? Essas duas são as que te fazem bem?</p>

			<p>E como é que tu sabes que estás a sentir essa emoção?</p> <p>Se alguém estiver feliz tu olhas e consegues descobrir?</p> <p>Como é que tu sabes que era medo que estavas a sentir?</p>
<p>Categoria E Reconhecimento de emoções negativas</p>	<p>Perceber se os entrevistados reconhecem emoções negativas em distintas situações;</p>	<p>6 – Quais são as emoções que te fazem sentir mal?</p> <p>7 – Em que situações te sentes assim?</p> <p>8 – O que sentes no teu corpo quando tens essa emoção?</p>	<p>Tu, às vezes, sentes inveja?</p> <p>O que é a inveja?</p> <p>Já aconteceu estares com medo?</p> <p>Tinhas medo de quê?</p> <p>Em que situações é que tu ficas com raiva?</p> <p>O que te deixa irritado?</p>
<p>Categoria F Regulação emoções negativas</p>	<p>Perceber se os entrevistados revelam algum tipo de autorregulação face às emoções negativas.</p>	<p>9 – O que fazes quando sentes emoções negativas?</p> <p>10 - O que fazes para te sentires melhor?</p>	<p>E então o que é que tu lhe fizeste?</p> <p>Como é que isso se resolveu?</p> <p>E conseguiste resolver?</p>
<p>Categoria G</p>	<p>Perceber se os entrevistados reconhecem que</p>	<p>11 – Gostas da escola? Que emoções</p>	<p>Gostas mais de vir à escola ou ficar em casa?</p>

<p>Relação entre as emoções e a aprendizagem</p>	<p>as emoções influenciam o seu processo de aprendizagem.</p>	<p>tens em relação à escola? 12 – Achas que algumas emoções te ajudam a aprender? 13 – Quais? 14 – Como? 15 – Achas que algumas emoções não te deixam aprender? 16 – Quais? 17 – Como? 18 – O que achas que podia/devia ser diferente na escola?</p>	<p>Não te deixa fazer coisas, mas também te ajuda a fazer coisas?</p> <p>Se ele mudasse ele ia aprender mais?</p> <p>As atitudes dos colegas, é isso?</p>
--	---	---	---

Apêndice B. Dinâmica Lúdica

Para cada situação que te vou mostrar vais dizer-me como te sentes e que nome terá essa emoção.			
Alegria/Prazer	<p>A professora diz que fizeste tudo muito bem. Como te sentes? (escolhe uma imagem)</p>  <p>Como se chama essa emoção?</p> <hr/>	<p>Estás sozinho(a) e ouves um barulho lá fora. Ficas a tremer. Como te sentes? (escolhe uma imagem)</p>  <p>Como se chama essa emoção?</p> <hr/>	Medo
Tristeza	<p>Estás a chorar porque o teu melhor amigo vai para outra escola. Como te sentes? (escolhe uma imagem)</p>  <p>Como se chama essa emoção?</p> <hr/>	<p>Um colega diz que tu só estragas a brincadeira. Como te sentes? (escolhe uma imagem)</p>  <p>Como se chama essa emoção?</p> <hr/>	Raiva
Surpresa	<p>É o teu aniversário. Chegas à escola e não vês ninguém. Quando entras na sala os teus colegas, pais e professores aparecem de repente a cantar os parabéns. Qual será o teu sentimento? (escolhe uma imagem)</p>  <p>Como se chama essa emoção?</p> <hr/>	<p>A colega nova tem dificuldades e demora muito a fazer as fichas. Precisa de ajuda. Como te sentes? (escolhe uma imagem)</p>  <p>Como se chama essa emoção?</p> <hr/>	Confiança/Aceitação
Desgosto/Aversão/Nojo	<p>Vais à casa de banho do supermercado e está suja. Como te sentes? (escolhe uma imagem)</p>  <p>Como se chama essa emoção?</p> <hr/>	<p>É preciso escolher um aluno para representar a turma. Desejavas ser o escolhido? Como te sentes? (escolhe uma imagem)</p>  <p>Como se chama essa emoção?</p> <hr/>	Antecipação/Expectativa/Interesse

Apêndice C. Transcrição da entrevista ao sujeito A1



Categoria A – Legitimação da entrevista

Estimado(a) Encarregado(a) de Educação.

A presente investigação é desenvolvida no âmbito do Curso de Educação Especial Domínio Cognitivo e Motor e insere-se na elaboração de um trabalho académico integrado na Unidade Curricular: Dissertação. Com este estudo pretende-se compreender “A Inteligência Emocional em alunos do 1º ciclo com necessidades Educativas Específicas: Um contributo para a aprendizagem positiva”.

Neste sentido, pretende-se conhecer em que medida a Inteligência Emocional favorece a aprendizagem de crianças com necessidades educativas específicas.

Querido(a) aluno(a).

Como sabes eu estou a estudar na Universidade e tenho que fazer um trabalho. Para isso tenho que fazer algumas entrevistas aos meninos como tu que andam na escola. Os dados recolhidos serão

tratados de forma a garantir a confidencialidade e anonimato.

Obrigada pela tua disponibilidade e colaboração.

Categoria B - Dados biográficos do entrevistado (A1)

1- Estás em que ano?

R: 3º

2- Quantos anos tens?

R: 10

3- Tu és:



Categoria C - Reconhecimento de emoções

1– Sabes o que são emoções?

R: Não

1.1- Explica o que são.

R: Não sei mesmo.

1.2 - Para que servem as emoções?

R: Não sei.

2 – Diz-me algumas emoções que conheças.

R: Triste, feliz, irritado,

Categoria D - Reconhecimento de emoções positivas

3 – Quais são as emoções que te fazem sentir bem?

R: Feliz.

4 – Como é que o teu corpo mostra essas emoções?

R: A cara a rir.

5- Em que situações te sentes assim?

R: Eu ir ao Jumbo, eu ir à casa da minha avó, ir prá escola.

Categoria E - Reconhecimento de emoções negativas

6 – Quais são as emoções que te fazem sentir mal?

R: Irritado, triste.

7 – Como é que o teu corpo mostra essas emoções?

R: Irritado a cara e os braços (levanta o punho para dar um murro), triste (mexe nos olhos) as gotas a cair.

8- Em que situações te sentes assim?

R: Já sei com triste, o meu pai ficou sem carta.

Choraste?

R: Chorei.

Mais alguma?

R: Eu cair, baterem-me.

O que te deixa irritado?

R: Eles baterem-me.

Categoria F - Regulação das emoções positivas e negativas

9 – O que te apetece fazer quando sentes emoções positivas?

R: Passear de bicicleta.

10 – O que te apetece fazer quando sentes emoções negativas?

R: Choro.

10.1- O que fazes para resolver essas situações?

R: Pedir à professora a ajuda.

10.2- Quando não consegues resolver a quem pedes ajuda na escola?

R: A professora já me ajudou a fazer o trabalho do desenho.

Categoria G - Relação entre as emoções e a aprendizagem

11 – Gostas de ir à escola?

R: Sim, muito. Para aprender.

11.1 - Que emoções tens em relação à escola?

R: Feliz.

12 – Achas que algumas emoções te ajudam a aprender?

R: Sim.

13 – Quais?

R: Feliz.

14 – De que forma essas emoções te ajudam a aprender?

R: A ler, escrever, a pensar melhor.

15 – Achas que algumas emoções não te deixam aprender?

R: Sim.

16 – Quais?

R: Triste.

17 – Porque é que achas que essas emoções não te deixam aprender?

R: Porque ninguém me ajudou.

18 – O que achas que devia existir na escola para seres mais feliz?

R: Ler e escrever melhor.

Apêndice D. Dinâmica Lúdica aplicada ao sujeito A1

Para cada situação que te vou mostrar vais dizer-me como te sentes e que nome terá essa emoção.

A professora diz que fizeste tudo muito bem.
Como te sentes? (escolhe uma imagem)



Como se chama essa emoção?
Feliz.

Estás sozinho(a) e ouves um barulho lá fora.
Ficas a tremer.
Como te sentes? (escolhe uma imagem)



Como se chama essa emoção?
Irritado.

Estás a chorar porque o teu melhor amigo vai
para outra escola.
Como te sentes? (escolhe uma imagem)



Como se chama essa emoção?
Triste.

Um colega diz que tu só estragas a brincadeira.
Como te sentes? (escolhe uma imagem)



Como se chama essa emoção?
Irritado.

É o teu aniversário. Chegas à escola e não vês
ninguém. Quando entras na sala os teus
colegas, pais e professores aparecem de repente
a cantar os parabéns.
Qual será o teu sentimento? (escolhe uma
imagem)



Como se chama essa emoção?
Feliz.

A colega nova tem dificuldades e demora muito
a fazer as fichas. Precisa de ajuda.
Como te sentes? (escolhe uma imagem)



Como se chama essa emoção?
Cansado e quieto.

Vais à casa de banho do supermercado e está
suja.
Como te sentes? (escolhe uma imagem)



Como se chama essa emoção?
Irritado.

É preciso escolher um aluno para representar a
turma. Desejavas ser o escolhido?
Como te sentes? (escolhe uma imagem)



Como se chama essa emoção?
Feliz.

Apêndice E. Nota de campo da entrevista ao sujeito A1

Nota de campo n.º 7	
Entrevistado (A1)	Data: 18 – 04 - 2023
Momento: Depois do almoço	Horas: 13h
Espaço: Sala de aula	
Observação	Reflexão pessoal
<p>Aceitou prontamente participar, mas estava algo inseguro. Foi ficando confiante com o desenrolar da entrevista, mas o primeiro impulso era dizer: “Não sei.”</p> <p>O rosto fica leve e descontraído quando faz referência a contextos de bem estar e pessoas que lhe são significativas.</p> <p>Vocabulário reduzido: “As gotas a cair”, referindo-se às lágrimas.</p> <p>Identifica situações de desconforto suas ou que implicam os outros “O meu pai ficou sem carta, eu chorei”.</p> <p>Ficou empolgado a falar dos irmãos, em particular do irmão mais velho.</p> <p>Terminou dizendo que já sabia o que eram emoções e qual a sua função.</p>	<p>Revela falta de educação emocional, trata-se de uma temática pouco abordada quer em meio escolar quer familiar.</p> <p>Respondeu de forma sincera e honesta, muito intuitivo.</p> <p>Necessidade do imediato, dificuldade em esperar. No entanto revela consciência do errado, dizendo que o pai conduz muitas vezes mesmo sem carta.</p> <p>Sente falta de acompanhamento individualizado.</p> <p>Uma breve abordagem sobre as emoções alterou a sua consciência.</p>

Apêndice F Transcrição da entrevista ao sujeito A2



Categoria A – Legitimação da entrevista

Estimado(a) Encarregado(a) de Educação.

A presente investigação é desenvolvida no âmbito do Curso de Educação Especial Domínio Cognitivo e Motor e insere-se na elaboração de um trabalho académico integrado na Unidade Curricular: Dissertação. Com este estudo pretende-se compreender “A Inteligência Emocional em alunos do 1º ciclo com necessidades Educativas Específicas: Um contributo para a aprendizagem positiva”.

Neste sentido, pretende-se conhecer em que medida a Inteligência Emocional favorece a aprendizagem de crianças com necessidades educativas específicas.

Querido(a) aluno(a).

Como sabes eu estou a estudar na Universidade e tenho que fazer um trabalho. Para isso tenho que fazer algumas entrevistas aos meninos como tu que andam na escola. Os dados recolhidos serão

tratados de forma a garantir a confidencialidade e anonimato.

Obrigada pela tua disponibilidade e colaboração.

Categoria B - Dados biográficos do entrevistado (A2)

1- Estás em que ano?

R: 4º ano

2- Quantos anos tens?

R: 9

3- Tu és:



Categoria C - Reconhecimento de emoções

1 – Sabes o que são emoções?

R: Sim sei.

1.1- Explica o que são.

R: É quando por exemplo, se tu sentires-te feliz isso é uma emoção, se sentires triste é uma emoção, se sentires-te zangado é uma emoção.

1.2 - Para que servem as emoções?

R: Para nós não ficarmos aborrecidos e ficarmos sem nada.

Então tu usas as emoções para ficar como?

R: Feliz, as emoções, supostamente é para nós sentirmos algo, para nos sentirmos melhor.

2 – Diz-me algumas emoções que conheças.

R: Feliz, triste, zangado e medo. Inveja. (resposta espontânea)

(Reconheceu algumas imagens de emoções: nojo,

Categoria D - Reconhecimento de emoções positivas

3 – Quais são as emoções que te fazem sentir bem?

R: Medo.

O medo faz-te sentir bem?

R: Sim e dúvida.

Essas duas são as que te fazem bem?

R: Sim, por que o medo é por causa que se eu tiver medo então isso mostra que pode ser inseguro e se eu tiver dúvida significa que eu não sei aquilo e que é melhor aprender.

4 – Como é que o teu corpo mostra essas emoções? Sentes alguma coisa no corpo?

R: Não, só emoção.

E como é que tu sabes que estás a sentir essa emoção?

R: Eu não sei o que é que faz eu sentir essa emoção, mas eu sei quando é que eu tenho medo, quando é que eu tenho dúvidas.

5- Em que situações te sentes assim?

R: Por exemplo, eu tenho medo de alturas, então se eu caísse de paraquedas eu ia ter medo, é uma reação deferente.

Como é que tu sabes que era medo que estavas a sentir?

R: Por causa que dá para sentir a insegurança de saltar. A minha cabeça coloca: É inseguro é melhor não saltares. E depois eu tenho medo de saltar.

Categoria E - Reconhecimento de emoções negativas

6 – Quais são as emoções que te fazem sentir mal?

R: Raiva e inveja, inveja também é uma emoção, não é?

7 – Como é que o teu corpo mostra essas emoções?

R: Com raiva eu fico muito puto, eu fico muito agressivo, por causa que eu tenho uma raiva super grande se me chatearem. É tipo um problema de raiva e depois eu fico mais forte e ao mesmo tempo eu me apetece bater e eu não quero. E inveja é normalmente, eu tou a fazer uma coisa depois eu vejo a outra pessoa, ela é muito mais evoluída, depois eu fico com inveja e paro de fazer aquilo.

Tu, às vezes, sentes inveja?

R: Só foi três vezes, mas foi mau.

Foi quando?

R: Foi num jogo.

O que é a inveja?

R: É tipo, tu vês a outra pessoa, não sei explicar bem.

Sabes.

Mais evoluída do que tu.

Joga melhor, é isso?

R: Depois tu ficas com inveja e acabas ficando chateado com aquilo.

8- Em que situações te sentes assim?

R: Eu tive três vezes inveja e raiva já tive mais de cem vezes.

Em que situações é que tu ficas com raiva?

R: Por exemplo, o Afonso que é da minha turma, ele fica esfregando os pés na minha roupa fingindo que é uma aranha e com os sapatos. Depois aquilo dá-me raiva por causa que são sapatos nojentos que andaram no chão com um monte de micóbrios a esfregar na roupa.

E então o que é que tu lhe fizeste?

R: Aí eu derrubei para o chão, mas só que não é tipo um golpe que magoa é só que deixa ele no chão. E depois ele continuava e eu disse: pára, pára, pára. E ele continuava sem parar, fazia isso de surto.

Categoria F - Regulação das emoções positivas e negativas

9 – O que te apetece fazer quando sentes emoções positivas?

R: Tocar bateria. Descobrir coisas sobre os mares e sobre o espaço.

Tu tocas bateria?

R: Assim, eu ando a treinar por causa que eu gosto. Eu não sou muito bom, mas é assim eu gosto.

10 – O que te apetece fazer quando sentes emoções negativas?

R: Apetece-me bater, empurrar, depois sair dali.

E fazes?

R: Não faço porque não é certo. Não é certo bater, empurrar.

10.1- O que fazes para resolver essas situações?

R: Tento me segurar.

10.2- Quando não consegues resolver a quem pedes ajuda na escola?

R: Peço normalmente à Rosa.

É uma funcionária?

R: Sim. E à Albertina e ao Márcio.

Aos funcionários?

R: Sim. E se for muito a sério eu digo ao professor.

Já pediste ajuda ao professor alguma vez?

R: Sim.

E conseguiste resolver?

R: Sim, o professor ajudou-me.

Os funcionários também te ajudam?

R: Às vezes sim, outras vezes não.

Quando eles não conseguem como é que fazes?

R: Eu só espero e tento dizer ao professor.

Categoria G - Relação entre as emoções e a aprendizagem

11 – Gostas de ir à escola?

R: Gosto, não é mau.

11.1 - Que emoções tens em relação à escola?

R: Se nós comparássemos a escola com algumas coisas, a escola parece uma prisão literalmente, mas não é uma prisão má, é uma prisão boa, mas ao mesmo tempo má, por causa que a escola ela impede a nossa vida toda, mas ao mesmo tempo ajuda-nos com a nossa vida toda.

Não te deixa fazer coisas, mas também te ajuda a fazer coisas?

R: É isso. A escola é tipo uma prisão, se nós fossemos ver a escola diz para nós ficarmos aqui parados aprendermos, isso é bom, mas ao mesmo tempo mau por causa que tão a ir contra nós, depois não me deixam. Por isso a escola é meio termo boa e meio termo mau. Mas é mais bom do que mau supostamente.

12 – Achas que algumas emoções te ajudam a aprender?

R: Sim.

13 – Quais?

R: A curiosidade...

14 – De que forma essas emoções te ajudam a aprender?

R: A curiosidade nós ficamos com dúvidas e depois nós vamos muito mais longe a aprender.

15 – Achas que algumas emoções não te deixam aprender?

R: Sim.

16 – Quais?

R: Raiva.

17 – Porque é que achas que essas emoções não te deixam aprender?

R: Por causa que assim eu fico com raiva e depois eu fico sempre distraído.

18 – O que achas que devia existir na escola para seres mais feliz?

R: Assim, não muita coisa. Só o Martim, mas como ele tem problemas então nós temos que aprender a lidar com esses problemas do Martim. Ele cospe, bate. Eu até tentei ser amigo dele, ele pensa que eu sou seu amigo, mas eu não sou muito, eu não quero ser amigo dele se ele continuar assim.

Se ele mudasse ele ia aprender mais?

R: Sim.

E mais alguma coisa podia ser diferente?

R: O Afonso ele também está sempre a chatear.

As atitudes dos colegas, é isso?

R: Sim.

O Afonso fica muito distraído na aula, fica-se a rir, é queixinhas, ele é muito queixinhas sendo que eu faço a mesma coisa, aí eu perco também um pouco da razão.

Eu gosto da comida, mas a escola faz a comida super mal. A massa não tem sabor, a carne é muito seca. Eu sou viciado em canja, mas a escola faz a canja sem sabor.

Será melhor mudar o cozinheiro?

R: Não adianta.

(Considera-se um menino corajoso, sem medo. Eu sei que sou o melhor da escola a fazer jogo do tampão, eu me garanto de certeza).

Apêndice G. Dinâmica Lúdica aplicada ao sujeito A2

Para cada situação que te vou mostrar vais dizer-me como te sentes e que nome terá essa emoção.

A professora diz que fizeste tudo muito bem.
Como te sentes? (escolhe uma imagem)



Como se chama essa emoção?
Fico feliz, tá perfeito.

Estás sozinho(a) e ouves um barulho lá fora.
Ficas a tremer.
Como te sentes? (escolhe uma imagem)



Como se chama essa emoção?
Dúvida, não tenho medo sou corajoso.

Estás a chorar porque o teu melhor amigo vai para outra escola.
Como te sentes? (escolhe uma imagem)



Como se chama essa emoção?
Triste.

Um colega diz que tu só estragas a brincadeira.
Como te sentes? (escolhe uma imagem)



Como se chama essa emoção?
Ignorava, raiva não.

É o teu aniversário. Chegas à escola e não vês ninguém. Quando entras na sala os teus colegas, pais e professores aparecem de repente a cantar os parabéns.
Qual será o teu sentimento? (escolhe uma imagem)



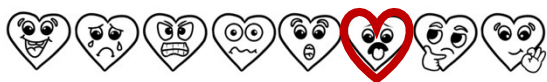
Como se chama essa emoção?
Espanto.

A colega nova tem dificuldades e demora muito a fazer as fichas. Precisa de ajuda.
Como te sentes? (escolhe uma imagem)



Como se chama essa emoção?
É melhor ajudá-lo.

Vais à casa de banho do supermercado e está suja.
Como te sentes? (escolhe uma imagem)



Como se chama essa emoção?

É preciso escolher um aluno para representar a turma. Desejavas ser o escolhido?
Como te sentes? (escolhe uma imagem)



Como se chama essa emoção?
OK. De certeza que vou ganhar.

Apêndice H. Nota de campo da entrevista ao sujeito A2

Nota de campo n.º 1	
Entrevistado (A2)	Data: 28 – 03 - 2023
Momento: Antes do almoço	Horas: 11h46m
Espaço: Sala de estudo / Biblioteca	
Observação	Reflexão pessoal
<p>Atitude muito cooperante.</p> <p>Escolheu ficar sentado na cadeira utilizando a secretária para colocar os instrumentos.</p> <p>Criança com dificuldades de dicção. Utiliza muitas expressões em português do Brasil.</p> <p>Responde com facilidade. Confiante e seguro das suas respostas.</p> <p>Mostra boa capacidade de se expressar, completa as ideias e explica pormenorizadamente alguns eventos que considera importantes para melhor contextualizar as suas opiniões. “O medo e a dúvida fazem-me sentir bem. Se eu tiver medo, então isso mostra que pode ser inseguro e se eu tiver dúvida significa que eu não sei aquilo e é melhor aprender.”</p> <p>Utiliza muito o sentido figurado, em modo de metáfora para melhor ilustrar as ideias. “Se nós comparássemos a escola com algumas coisas, a escola parece uma prisão, literalmente, mas não é uma prisão má, é uma prisão boa. Por causa que a escola impede a nossa vida toda, mas ao mesmo tempo ajuda-nos com a nossa vida toda”.</p>	<p>Muito motivado para participar.</p> <p>Sendo uma criança que ainda não domina as técnicas da leitura e da escrita previstas para a sua faixa etária demonstra, no entanto, muita capacidade oral para se expressar. Reconhece emoções, distingue emoções positivas de emoções negativas e fundamenta a sua opinião. Identifica as suas próprias emoções e reconhece as boas e más atitudes não se excluindo das situações em causa, “Ele é muito queixinhas sendo que eu faço a mesma coisa, aí eu perco também um pouco da razão.”</p> <p>Identifica emoções que o ajudam a aprender e as que lhe dificultam a aprendizagem, ilustrando com exemplos “a curiosidade nós ficamos com dúvidas e depois nós vamos muito mais longe a aprender. Quando eu fico com raiva eu fico distraído”. Indica alguns handicaps que a escola apresenta, muito direcionados para as atitudes e valores dos colegas, “Como ele tem problemas então nós temos que aprender a lidar com esses problemas”, mas demonstra alguma resiliência e aceitação.</p> <p>“Eu até tentei ser amigo dele e ele acha que eu sou seu amigo, mas é assim, eu não sou muito amigo por causa que eu não quero continuar a ser amigo dele se ele continuar assim. Se ele mudasse ele ia aprender mais.”</p>

Apêndice I. Transcrição da entrevista ao sujeito A3



Categoria A – Legitimação da entrevista

Estimado(a) Encarregado(a) de Educação.

A presente investigação é desenvolvida no âmbito do Curso de Educação Especial Domínio Cognitivo e Motor e insere-se na elaboração de um trabalho académico integrado na Unidade Curricular: Dissertação. Com este estudo pretende-se compreender “A Inteligência Emocional em alunos do 1º ciclo com necessidades Educativas Específicas: Um contributo para a aprendizagem positiva”.

Neste sentido, pretende-se conhecer em que medida a Inteligência Emocional favorece a aprendizagem de crianças com necessidades educativas específicas.

Querido(a) aluno(a).

Como sabes eu estou a estudar na Universidade e tenho que fazer um trabalho. Para isso tenho que fazer algumas entrevistas aos meninos como tu que andam na escola. Os dados recolhidos serão

tratados de forma a garantir a confidencialidade e anonimato.

Obrigada pela tua disponibilidade e colaboração.

Categoria B - Dados biográficos do entrevistado (A3)

1- Estás em que ano?

R: 3º

2- Quantos anos tens?

R: 11

3- Tu és:



Categoria C - Reconhecimento de emoções

1– Sabes o que são emoções?

R: Sim.

1.1-Explica o que são.

R: Não sei.

1.2 - Para que servem as emoções?

R: Não sei.

2 – Diz-me algumas emoções que conheças.

R: Feliz, triste, nervos, nervosa e nojo.

Categoria D - Reconhecimento de emoções positivas

3 – Quais são as emoções que te fazem sentir bem?

R: Feliz, contente e alegre.

4 – Como é que o teu corpo mostra essas emoções?

R: A cara tipo feliz.

5- Em que situações te sentes assim?

R: Fiz anos e tou contente, brincar com os amigos, oferecer prendas a eles e se o meu pai me oferecer algumas coisas.

Categoria E - Reconhecimento de emoções negativas

6 – Quais são as emoções que te fazem sentir mal?

R: Triste, nervos. Os nervos é o vermelho ou o azul.

7 – Como é que o teu corpo mostra essas emoções?

R: Vontade de bater. Fico triste, a chorar, não brinco com ninguém.

8- Em que situações te sentes assim?

R: Se eu pedir algumas coisas e eles não me darem fico triste.
Se eles me baterem eu também bato

Categoria F - Regulação das emoções positivas e negativas

9 – O que te apetece fazer quando sentes emoções positivas?

R: Brincar com os amigos.

10 – O que te apetece fazer quando sentes emoções negativas?

R: Bater a eles.

10.1- O que fazes para resolver essas situações?

R: Acalmo-me, bebo um bocado de água e fico mais calma.

10.2- Quando não consegues resolver a quem pedes ajuda na escola?

R: À minha amiga Erica ela me ensina, fico mais feliz, mais leve. E à Geovana também.

Categoria G - Relação entre as emoções e a aprendizagem

11 – Gostas de ir à escola?

R: Sim eu adoro.

11.1 - Que emoções tens em relação à escola?

R: Feliz.

12 – Achas que algumas emoções te ajudam a aprender?

R: Sim.

13 – Quais?

R: A pensar.

14 – De que forma essas emoções te ajudam a aprender?

R: Mais concentrada.

15 – Achas que algumas emoções não te deixam aprender?

R: Sim.

16 – Quais?

R: Triste.

17 – Porque é que achas que essas emoções não te deixam aprender?

R: Quando eu tou a trabalhar, eu não consigo e fico assim triste, muito nervosa, pulo da cadeira, vou pedir ajudas aos amigos, mas eles não me ensinam, apanho nervos e dou-lhes sovas.

18 – O que achas que devia existir na escola para seres mais feliz?

R: Pensar e não bater aos colegas. A psicóloga, elas fazem jogos.

Apêndice J. Dinâmica Lúdica aplicada ao sujeito A3

Para cada situação que te vou mostrar vais dizer-me como te sentes e que nome terá essa emoção.

A professora diz que fizeste tudo muito bem.
Como te sentes? (escolhe uma imagem)



Como se chama essa emoção?

Feliz.

Estás sozinho(a) e ouves um barulho lá fora.
Ficas a tremer.
Como te sentes? (escolhe uma imagem)



Como se chama essa emoção?

Medo.

Estás a chorar porque o teu melhor amigo vai para outra escola.
Como te sentes? (escolhe uma imagem)



Como se chama essa emoção?

Triste.

Um colega diz que tu só estragas a brincadeira.
Como te sentes? (escolhe uma imagem)



Como se chama essa emoção?

Nervos.

É o teu aniversário. Chegas à escola e não vês ninguém. Quando entras na sala os teus colegas, pais e professores aparecem de repente a cantar os parabéns.
Qual será o teu sentimento? (escolhe uma imagem)



Como se chama essa emoção?

Contente.

A colega nova tem dificuldades e demora muito a fazer as fichas. Precisa de ajuda.
Como te sentes? (escolhe uma imagem)



Como se chama essa emoção?

Nervos.

Vais à casa de banho do supermercado e está suja.
Como te sentes? (escolhe uma imagem)



Como se chama essa emoção?

Nojo.

É preciso escolher um aluno para representar a turma. Desejavas ser o escolhido?
Como te sentes? (escolhe uma imagem)



Como se chama essa emoção?

Feliz. Acreditava.

Apêndice K. Nota de campo da entrevista ao sujeito A3

Nota de campo n.º 5	
Entrevistado (A3)	Data: 18 – 04 - 2023
Momento: Antes do almoço	Horas: 12h
Espaço: Parque infantil / Recreio escolar	
Observação	Reflexão pessoal
<p>Os espaços físicos da escola estavam todos ocupados e a investigadora deixou ao critério da criança escolher um lugar disponível, calmo e acolhedor. Fomos então para a casinha do escorrega. Foi necessário subir uma pequena parede de escalada para entrar na casinha.</p> <p>Foi muito cooperante e respondeu a tudo com facilidade. Vocabulário reduzido, utiliza muitas vezes as mesmas palavras e expressões para diferentes situações. “Sinto nervos”.</p> <p>Criança curiosa, trocámos de papéis, momentaneamente, e a criança começou a fazer perguntas à investigadora.</p> <p>Fez referência à importância de uma psicóloga na escola como elemento facilitador da aprendizagem. Já havia tido essa experiência e partilhou-a como muito positiva.</p>	<p>Criança inquieta, sempre a olhar em redor, levanta-se muitas vezes, parece estar sempre alerta.</p> <p>Muita consciência das respostas socialmente aceites e da necessidade recorrente de se defender. Utilizou conhecimentos adquiridos para associar as emoções a algumas cores.</p> <p>Criança carente, estava muito feliz por receber uma atenção especial.</p>

Apêndice L. Transcrição da entrevista ao sujeito A4



Categoria A – Legitimação da entrevista

Estimado(a) Encarregado(a) de Educação.

A presente investigação é desenvolvida no âmbito do Curso de Educação Especial Domínio Cognitivo e Motor e insere-se na elaboração de um trabalho académico integrado na Unidade Curricular: Dissertação. Com este estudo pretende-se compreender “A Inteligência Emocional em alunos do 1.º ciclo com necessidades Educativas Específicas: Um contributo para a aprendizagem positiva”.

Neste sentido, pretende-se conhecer em que medida a Inteligência Emocional favorece a aprendizagem de crianças com necessidades educativas específicas.

Querido(a) aluno(a).

Como sabes eu estou a estudar na Universidade e tenho que fazer um trabalho. Para isso tenho que fazer algumas entrevistas aos meninos como tu que andam na escola. Os dados recolhidos serão

tratados de forma a garantir a confidencialidade e anonimato.

Obrigada pela tua disponibilidade e colaboração.

Categoria B - Dados biográficos do entrevistado (A4)

1- Estás em que ano?

R: 4º

2- Quantos anos tens?

R: 12

3- Tu és:



Categoria C - Reconhecimento de emoções

1– Sabes o que são emoções?

R: Sim.

1.1- Explica o que são.

R: Não sei.

1.2 - Para que servem as emoções?

R: Eu uso às vezes. Quando alguém faz mal a mim.

2 – Diz-me algumas emoções que conheças.

R: Triste, feliz, zangada, nojo, medo, a pensar.

Categoria D - Reconhecimento de emoções positivas

3 – Quais são as emoções que te fazem sentir bem?

R: Feliz e contente.

4 – Como é que o teu corpo mostra essas emoções?

R: (Faz cara de contente com um riso) Fico contente, a boca a rir.

5- Em que situações te sentes assim?

R: Alguém me oferece coisas, vamos passear, fazer anos

Categoria E - Reconhecimento de emoções negativas

6 – Quais são as emoções que te fazem sentir mal?

R: Zangada, triste.

7 – Como é que o teu corpo mostra essas emoções?

R: Triste e a chorar.

8- Em que situações te sentes assim?

R: Às vezes me batem, não me levam a nenhum lado, não passeio.

Categoria F - Regulação das emoções positivas e negativas

9 – O que te apetece fazer quando sentes emoções positivas?

R: Brincar, ao pé das tias, ao pé da avó.

10 – O que te apetece fazer quando sentes emoções negativas?

R: Tar calada, cabeça baixa, ninguém fala comigo.

10.1- O que fazes para resolver essas situações?

10.2- Quando não consegues resolver a quem pedes ajuda na escola?

R: As contínuas, as professoras.

Categoria G - Relação entre as emoções e a aprendizagem

11 – Gostas de ir à escola?

R: Gosto.

11.1 - Que emoções tens em relação à escola?

R: Contente.

12 – Achas que algumas emoções te ajudam a aprender?

R: Sim.

13 – Quais?

R: Pensando.

14 – De que forma essas emoções te ajudam a aprender?

R: A pensar no que fazer.

15 – Achas que algumas emoções não te deixam aprender?

R: Sim.

16 – Quais?

R: A raiva, nervos.

17 – Porque é que achas que essas emoções não te deixam aprender?

R: Porque eu tou nervosa, não consigo fazer.

18 – O que achas que devia existir na escola para seres mais feliz?

R: Aprender a ler, escrever, comportar bem.

Apêndice M. Dinâmica Lúdica aplicada ao sujeito A4

Para cada situação que te vou mostrar vais dizer-me como te sentes e que nome terá essa emoção.

A professora diz que fizeste tudo muito bem.
Como te sentes? (escolhe uma imagem)



Como se chama essa emoção?

Contente.

Estás sozinho(a) e ouves um barulho lá fora.
Ficas a tremer.

Como te sentes? (escolhe uma imagem)



Como se chama essa emoção?

Medo.

Estás a chorar porque o teu melhor amigo vai para outra escola.

Como te sentes? (escolhe uma imagem)



Como se chama essa emoção?

Triste.

Um colega diz que tu só estragas a brincadeira.
Como te sentes? (escolhe uma imagem)



Como se chama essa emoção?

Zangada.

É o teu aniversário. Chegas à escola e não vês ninguém. Quando entras na sala os teus colegas, pais e professores aparecem de repente a cantar os parabéns.

Qual será o teu sentimento? (escolhe uma imagem)



Como se chama essa emoção?

Pensar.

A colega nova tem dificuldades e demora muito a fazer as fichas. Precisa de ajuda.

Como te sentes? (escolhe uma imagem)



Como se chama essa emoção?

Nervosa. Tá a fazer mal, demora muito.

Vais à casa de banho do supermercado e está suja.

Como te sentes? (escolhe uma imagem)



Como se chama essa emoção?

Nojo. Cheira mal.

É preciso escolher um aluno para representar a turma. Desejavas ser o escolhido?

Como te sentes? (escolhe uma imagem)



Como se chama essa emoção?

Contente. Sim gostava.

Apêndice N. Nota de campo da entrevista ao sujeito A4

Nota de campo n.º 6	
Entrevistado (A4)	Data: 18 – 04 - 2023
Momento: Depois do almoço	Horas: 12h33m
Espaço: Parque infantil / Recreio escolar	
Observação	Reflexão pessoal
Os espaços físicos da escola estavam todos ocupados e a investigadora manteve-se na casinha do escorrega. Foi necessário subir uma pequena parede de escalada para entrar na casinha. A criança começou por manifestar muita insegurança dizendo que não ia saber responder a nada. Ponderou sempre as respostas, assegurando-se de que a sua participação não a viria a comprometer com nada.	Criança muito tímida e insegura, com vergonha de responder. Associa situações concretas a emoções sentidas. Refere a família, tias e avó, como elementos positivos e acolhedores. Diz muitas vezes: “Não sei”, mas acaba por revelar mais insegurança do que desconhecimento. Vocabulário pobre. Refere que o comportamento influencia a aprendizagem.

Apêndice O. Transcrição da entrevista ao sujeito A5



Categoria A – Legitimação da entrevista

Estimado(a) Encarregado(a) de Educação.

A presente investigação é desenvolvida no âmbito do Curso de Educação Especial Domínio Cognitivo e Motor e insere-se na elaboração de um trabalho académico integrado na Unidade Curricular: Dissertação. Com este estudo pretende-se compreender “A Inteligência Emocional em alunos do 1º ciclo com necessidades Educativas Específicas: Um contributo para a aprendizagem positiva”.

Neste sentido, pretende-se conhecer em que medida a Inteligência Emocional favorece a aprendizagem de crianças com necessidades educativas específicas.

Querido(a) aluno(a).

Como sabes eu estou a estudar na Universidade e tenho que fazer um trabalho. Para isso tenho que fazer algumas entrevistas aos meninos como tu que andam na escola. Os dados recolhidos serão

tratados de forma a garantir a confidencialidade e anonimato.

Obrigada pela tua disponibilidade e colaboração.

Categoria B - Dados biográficos do entrevistado (A5)

1- Estás em que ano?

R: 2º ano

2- Quantos anos tens?

R: 8

3- Tu és:



Categoria C - Reconhecimento de emoções

1 – Sabes o que são emoções?

R: Sim.

1.1 - Explica o que são.

R: São sentimentos.

1.2 - Para que servem as emoções?

R: Uso quando eu estou feliz, quando eu tou triste...

Para que é que servem as emoções?

Achas que é para nada?

R: Não.

É para alguma coisa... (associa expressões faciais às emoções que vai enumerando): quem está feliz é esta, quando tá triste é esta, quando tá com raiva é esta, quando tá assustado é esta, quem tá murcho (Puto?) é essa, quem tá suspeitando que alguma coisa não tava ali é esta.

2 – Diz-me algumas emoções que conheças.

R: Alegre, triste, raiva, assustado, nojo, suspeitando de alguma coisa.

Categoria D - Reconhecimento de emoções positivas

3 – Quais são as emoções que te fazem sentir bem?

R: Felicidade, OK

4 – Como é que o teu corpo mostra essas emoções? Como é que tu mostras às pessoas que estás feliz?

R: (Fez expressão facial quando está feliz)

5- Em que situações te sentes assim? Hoje já estiveste feliz?

R: Quando eu estava a vir para a escola.

Categoria E - Reconhecimento de emoções negativas

6 – Quais são as emoções que te fazem sentir mal?

R: Triste, nojo.

7 – Como é que o teu corpo mostra essas emoções?

R: (Começou a arrumar os cartões) Fez cara de triste.

8- Em que situações te sentes assim?

R: Uns dias eu ficava a vomitar e outra quando eu bebi o leite.

Categoria F - Regulação das emoções positivas e negativas

9 – O que te apetece fazer quando sentes emoções positivas?

10 – O que te apetece fazer quando sentes emoções negativas?

10.1- O que fazes para resolver essas situações? Pedes ajuda a alguma pessoa crescida?

R: Tento resolver sozinho.

10.2- Quando não consegues resolver a quem pedes ajuda na escola?

R: A outro lobisomem, porque eu sou um Lobisomem o Iago.

Categoria G - Relação entre as emoções e a aprendizagem

11 – Gostas de ir à escola?

R: Sim.

11.1 - Que emoções tens em relação à escola?

12 – Achas que algumas emoções te ajudam a aprender?

Posso chamar o Lobisomem, achas que ele me responde?

R: Sim.

13 – Quais?

R: Alegria, OK, da boca do O.

14 – De que forma essas emoções te ajudam a aprender?

15 – Achas que algumas emoções não te deixam aprender?

R: Sim.

16 – Quais?

R: O nojo, a tristeza, a raiva e o medo.

17 – Porque é que achas que essas emoções não te deixam aprender?

Quando estás triste não consegues aprender?

R: Não.

Já aconteceu estares com medo?

R: Já aconteceu.

Tinhas medo de quê?

R: Quando eu estou aqui parece que alguém está atrás de mim. Quando eu estou sozinho na sala.

18 – O que achas que devia existir na escola para seres mais feliz?

Apêndice P. Dinâmica Lúdica aplicada ao sujeito A5

Para cada situação que te vou mostrar vais dizer-me como te sentes e que nome terá essa emoção.

A professora diz que fizeste tudo muito bem.
Como te sentes? (escolhe uma imagem)



Como se chama essa emoção?
Alegre.

Estás sozinho(a) e ouves um barulho lá fora.
Ficas a tremer.
Como te sentes? (escolhe uma imagem)



Como se chama essa emoção?
Assustado.

Estás a chorar porque o teu melhor amigo vai para outra escola.
Como te sentes? (escolhe uma imagem)



Como se chama essa emoção?
Tristeza.

Um colega diz que tu só estragas a brincadeira.
Como te sentes? (escolhe uma imagem)



Como se chama essa emoção?
Tristeza.

É o teu aniversário. Chegas à escola e não vês ninguém. Quando entras na sala os teus colegas, pais e professores aparecem de repente a cantar os parabéns.
Qual será o teu sentimento? (escolhe uma imagem)



Como se chama essa emoção?
Feliz.

A colega nova tem dificuldades e demora muito a fazer as fichas. Precisa de ajuda.
Como te sentes? (escolhe uma imagem)



Como se chama essa emoção?
OK.

Vais à casa de banho do supermercado e está suja.
Como te sentes? (escolhe uma imagem)



Como se chama essa emoção?
Nojo.

É preciso escolher um aluno para representar a turma. Desejavas ser o escolhido?
Como te sentes? (escolhe uma imagem)



Como se chama essa emoção?

Apêndice Q. Nota de campo da entrevista ao sujeito A5

Nota de campo n.º 4	
Entrevistado (A5)	Data: 30 – 03 - 2023
Momento: Depois do almoço	Horas: 12h48m
Espaço: Sala de aula	
Observação	Reflexão pessoal
<p>Diálogo introdutório com vista a algum quebra gelo. Começou por falar dos seus gostos pessoais em particular os super-heróis que mais o fascinam. Nesta fase foi falador e expressivo. Inicialmente cooperante, mas foi ficando cada vez mais calado. Evitava cruzar o olhar. Ficou um pouco ausente do diálogo, direcionou o foco para os desenhos, trocando a sua ordem inicial. Respondeu, essencialmente, por gestos. Foi necessário recorrer ao diálogo informal que serviu de apresentação para sugerir à criança se preferia responder na qualidade de um super-herói “Se eu chamar o homem lobo achas que ele me diz?”. Voltou a responder como um personagem “ Eu sou um lobisomem.”</p> <p>Faz mais referência a situações que descrevem emoções negativas e fica calado quando se trata de falar de emoções positivas.</p>	<p>Criança muito tímida e insegura. Precisou de ser muito estimulado para responder.</p> <p>A coberto de uma personagem, com a qual se identifica, e através dela sente mais força e coragem, respondeu a mais algumas questões.</p>

Apêndice R. Transcrição da entrevista ao sujeito A6



Categoria A – Legitimação da entrevista

Estimado(a) Encarregado(a) de Educação.

A presente investigação é desenvolvida no âmbito do Curso de Educação Especial Domínio Cognitivo e Motor e insere-se na elaboração de um trabalho académico integrado na Unidade Curricular: Dissertação. Com este estudo pretende-se compreender “A Inteligência Emocional em alunos do 1º ciclo com necessidades Educativas Específicas: Um contributo para a aprendizagem positiva”.

Neste sentido, pretende-se conhecer em que medida a Inteligência Emocional favorece a aprendizagem de crianças com necessidades educativas específicas.

Querido(a) aluno(a).

Como sabes eu estou a estudar na Universidade e tenho que fazer um trabalho. Para isso tenho que fazer algumas entrevistas aos meninos como tu que andam na escola. Os dados recolhidos serão

tratados de forma a garantir a confidencialidade e anonimato.

Obrigada pela tua disponibilidade e colaboração.

Categoria B - Dados biográficos do entrevistado (A6)

1- Estás em que ano?

R: 4º

2- Quantos anos tens?

R: 11

3- Tu és:



Categoria C - Reconhecimento de emoções

1– Sabes o que são emoções?

R: (Acenou com a cabeça). “Sim”.

1.1 - Explica o que são.

R: São uma expressão que agente faz, como, quando acontece umas situações.

E a expressão faz-se com o quê?

R: Com a cara.

1.2 - Para que servem as emoções?

R: Não sei. Quando a pessoa tá triste ela chora porque aconteceu alguma coisa má. Às vezes os colegas podem ver outras vezes não.

2 – Diz-me algumas emoções que conheças.

R: Feliz, triste, zangado, envergonhado, espantado, com nojo, duvidoso, tipo duvida de alguma coisa, contente e o medo.

Categoria D - Reconhecimento de emoções positivas

3 – Quais são as emoções que te fazem sentir bem?

R: Feliz e o contente.

4 – Como é que o teu corpo mostra essas emoções?

R: Quando estou feliz sinto tipo borboletas na barriga. Vejo pelo sorriso.

5- Em que situações te sentes assim?

R: A brincar com as minhas amigas, tar com a minha família.

Categoria E - Reconhecimento de emoções negativas

6 – Quais são as emoções que te fazem sentir mal?

R: Nojo, triste, a raiva e o medo. O medo eu nunca tenho medo, não tenho medo de quase nada.

7 – Como é que o teu corpo mostra essas emoções?

R: Com medo a pessoa faz uma cara meio assim como se fosse quase a chorar. Fica com o coração a bater muito forte. Triste vemos nas lágrimas, mas também às vezes pode-se chorar de rir. Com nojo dá para vomitar.

8- Em que situações te sentes assim?

R: Quando o meu irmão, tipo, ele sabe que eu tenho medo de ficar sozinha ele tranca a casa de banho à chave e deixa-me trancada na sala. Ontem eu e a minha amiga, agente escreveu um texto da Capuchinho Vermelho. Tínhamos que criar uma história e ela escreveu: A mãe foi comprar bananas e todos entenderam outra coisa. Quando o meu irmão, eu estou a dormir e ele dá-me chapadas tenho raiva. Quando às vezes a minha amiga fica zangada comigo depois já não fala comigo. Quando as minhas amigas tão tristes eu fico triste também.

Categoria F - Regulação das emoções positivas e negativas

9 – O que te apetece fazer quando sentes emoções positivas?

R: Brincar.

10 – O que te apetece fazer quando sentes emoções negativas?

R: Vontade de gritar. Quando eu grito fica tudo bem.

10.1- O que fazes para resolver essas situações?

R: Falando com calma, mas não resultou, só levei uma chapada. Quando o meu irmão me bate eu dou-lhe de volta e daí ele para de chatear.

10.2- Quando não consegues resolver a quem pedes ajuda na escola?

R: Ao professor.

Categoria G - Relação entre as emoções e a aprendizagem

11 – Gostas de ir à escola?

R: Sim.

11.1 - Que emoções tens em relação à escola?

R: Muito feliz, menos a parte de estudar (riu-se). Ninguém gosta, já perguntei a todas as minhas amigas e elas disseram: - Eu gosto de vir à escola a única parte que eu não gosto é de estudar.

12 – Achas que algumas emoções te ajudam a aprender?

R: Sim.

13 – Quais?

R: Felicidade.

14 – De que forma essas emoções te ajudam a aprender?

R: Sei lá, porque tou contente e quero ficar atenta à aula.

15 – Achas que algumas emoções não te deixam aprender?

R: Sim, mais ou menos.

16 – Quais?

R: Zangada, triste.

17 – Porque é que achas que essas emoções não te deixam aprender?

R: Porque eu fico zangada, depois tenho raiva, depois fico um pouco desconcentrada.

18 – O que achas que devia existir na escola para seres mais feliz?

R: Podia haver nas salas, cada criança que se portasse bem ganhava tipo uma estrela, um ponto.

Apêndice S. Dinâmica Lúdica aplicada ao sujeito A6

Para cada situação que te vou mostrar vais dizer-me como te sentes e que nome terá essa emoção.

A professora diz que fizeste tudo muito bem.
Como te sentes? (escolhe uma imagem)



Como se chama essa emoção?
Feliz.

Estás sozinho(a) e ouves um barulho lá fora.
Ficas a tremer.

Como te sentes? (escolhe uma imagem)



Como se chama essa emoção?
Não tenho medo.

Estás a chorar porque o teu melhor amigo vai para outra escola.

Como te sentes? (escolhe uma imagem)



Como se chama essa emoção?
Mal, triste.

Um colega diz que tu só estragas a brincadeira.
Como te sentes? (escolhe uma imagem)



Como se chama essa emoção?
Zangado.

É o teu aniversário. Chegas à escola e não vês ninguém. Quando entras na sala os teus colegas, pais e professores aparecem de repente a cantar os parabéns.

Qual será o teu sentimento? (escolhe uma imagem)



Como se chama essa emoção?
Fixe, surpreendido.

A colega nova tem dificuldades e demora muito a fazer as fichas. Precisa de ajuda.

Como te sentes? (escolhe uma imagem)



Como se chama essa emoção?
Comprendia. Podia ajudar. Aceitava.

Vais à casa de banho do supermercado e está suja.

Como te sentes? (escolhe uma imagem)



Como se chama essa emoção?
Nojo.

É preciso escolher um aluno para representar a turma. Desejavas ser o escolhido?

Como te sentes? (escolhe uma imagem)



Como se chama essa emoção?
Feliz. Acho que não ere escolhida.

Apêndice T. Nota de campo da entrevista ao sujeito A6

Nota de campo n.º 8	
Entrevistado (A6)	Data: 20 – 04 - 2023
Momento: Antes do almoço	Horas: 12h08m
Espaço: Sala de professores	
Observação	Reflexão pessoal
<p>As salas da escola estavam todas ocupadas e a investigadora optou por utilizar a sala de professores que na altura estava disponível.</p> <p>Criança inquieta, não pára na cadeira, tenta levantar-se e andar com a cabeça a rodar.</p> <p>Linguagem infantilizada “Num chei”.</p> <p>Reconhece a emoção medo, mas adota uma postura de negação e afirma não sentir medo perante situações assustadoras.</p> <p>Vocabulário reduzido, mas utiliza explicações acessórias, pequenas histórias para exemplificar.</p> <p>Faz referência à família como contexto de bem estar.</p> <p>Gosta da escola, mas não gosta de estudar.</p> <p>Diz que as amigas partilham da mesma opinião.</p> <p>Sente falta do reforço positivo.</p>	<p>Mostra necessidade de ser auto suficiente “Não tenho medo de quase nada”.</p> <p>Socializar é importante, mas a aprendizagem é-lhe difícil e desmotivante.</p> <p>Fraca auto estima “Os outros são melhores do que eu”.</p>

Apêndice U. Transcrição da entrevista ao sujeito A7



Categoria A – Legitimação da entrevista

Estimado(a) Encarregado(a) de Educação.

A presente investigação é desenvolvida no âmbito do Curso de Educação Especial Domínio Cognitivo e Motor e insere-se na elaboração de um trabalho académico integrado na Unidade Curricular: Dissertação. Com este estudo pretende-se compreender “A Inteligência Emocional em alunos do 1º ciclo com necessidades Educativas Específicas: Um contributo para a aprendizagem positiva”.

Neste sentido, pretende-se conhecer em que medida a Inteligência Emocional favorece a aprendizagem de crianças com necessidades educativas específicas.

Querido(a) aluno(a).

Como sabes eu estou a estudar na Universidade e tenho que fazer um trabalho. Para isso tenho que fazer algumas entrevistas aos meninos como tu que andam na escola. Os dados recolhidos serão

tratados de forma a garantir a confidencialidade e anonimato.

Obrigada pela tua disponibilidade e colaboração.

Categoria B - Dados biográficos do entrevistado (A7)

1- Estás em que ano?

R: 4º ano

2- Quantos anos tens?

R: 10 anos

3- Tu és:



Categoria C - Reconhecimento de emoções

1 – Sabes o que são emoções?

R: Sei.

1.1 - Explica o que são.

R: As emoções são quando ficas alegre, triste, irritado...

1.2 - Para que servem as emoções?

R: Para as pessoas verem o que é que estamos a sentir, se estamos a sentir felizes ou tristes.

Porque é que isso é importante?

R: Porque assim elas podem ver, podem-nos ajudar e dar conselhos, ajudar a melhorar.

2- Diz-me algumas emoções que conheças.

R: Alegre, triste, irritado

Categoria D - Reconhecimento de emoções positivas

3- Quais são as emoções que te fazem sentir bem?

R: A felicidade.

4- Como é que o teu corpo mostra essas emoções?

R: Quando tou a sorrir e quando tou a fazer coisas alegres, quando tou a mexer o corpo tou feliz.

5- Em que situações te sentes assim?

R: Quando tou ao pé da minha mãe, do meu pai, do meu irmão, da minha tia, da professora e dos meus avós e dos meus amigos.

Quando estás ao pé dessas pessoas é quando te sentes mais feliz?

R: Sim.

A fazer o quê?

R: A brincar, a perguntar coisas e a sentir o amor que a minha mãe me está a dar.

Categoria E - Reconhecimento de emoções negativas

6 - Quais são as emoções que te fazem sentir mal?

R: A raiva e a tristeza.

7 - Como é que o teu corpo mostra essas emoções?

R: Quando eu tou parado e tou com uma cara triste. Da raiva, não consigo, fico muito quieto e não falo com quase ninguém.

8- Em que situações te sentes assim?

R: Quando as pessoas gozam comigo ou quando eu sinto que fiz algo de mal.

Categoria F - Regulação das emoções positivas e negativas

9 - O que te apetece fazer quando sentes emoções positivas?

R: Brincar, falar, ajudar a minha mãe e brincar com os meus amigos.

10 - O que te apetece fazer quando sentes emoções negativas?

R: Fico sozinho.

10.1- O que fazes para resolver essas situações?

R: Com os abraços da minha mãe e com o carinho.

10.2- Quando não consegues resolver a quem pedes ajuda na escola?

R: Aos meus amigos e à professora e resolve.

Categoria G - Relação entre as emoções e a aprendizagem

11 – Gostas de ir à escola?

R: Sim.

11.1 - Que emoções tens em relação à escola?

R: Felicidade e alegria.

12 – Achas que algumas emoções te ajudam a aprender?

R: Sim.

13 – Quais?

R: Com a felicidade.

14 – De que forma essas emoções te ajudam a aprender?

R: Porque assim consigo ouvir mais a professora e consigo responder à professora.

15 – Achas que algumas emoções não te deixam aprender?

R: Sim.

16 – Quais?

R: A tristeza.

17 – Porque é que achas que essas emoções não te deixam aprender?

R: Porque não consigo responder à professora e fico nervoso.

18 – O que achas que devia existir na escola para seres mais feliz?

R: Queria ter um parque, um escorrega e um trampolim.

Apêndice V. Dinâmica Lúdica aplicada ao sujeito A7

Para cada situação que te vou mostrar vais dizer-me como te sentes e que nome terá essa emoção.

A professora diz que fizeste tudo muito bem.
Como te sentes? (escolhe uma imagem)



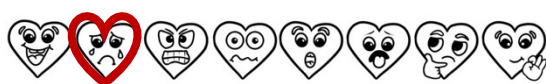
Como se chama essa emoção?
Felicidade.

Estás sozinho(a) e ouves um barulho lá fora.
Ficas a tremer.
Como te sentes? (escolhe uma imagem)



Como se chama essa emoção?
Assustado.

Estás a chorar porque o teu melhor amigo vai para outra escola.
Como te sentes? (escolhe uma imagem)



Como se chama essa emoção?
Tristeza.

Um colega diz que tu só estragas a brincadeira.
Como te sentes? (escolhe uma imagem)



Como se chama essa emoção?
Raiva.

É o teu aniversário. Chegas à escola e não vês ninguém. Quando entras na sala os teus colegas, pais e professores aparecem de repente a cantar os parabéns.
Qual será o teu sentimento? (escolhe uma imagem)



Como se chama essa emoção?
Felicidade.

A colega nova tem dificuldades e demora muito a fazer as fichas. Precisa de ajuda.
Como te sentes? (escolhe uma imagem)



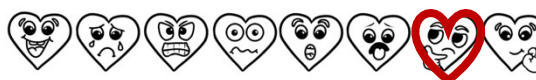
Como se chama essa emoção?
Ja ajudar.

Vais à casa de banho do supermercado e está suja.
Como te sentes? (escolhe uma imagem)



Como se chama essa emoção?
Nojo.

É preciso escolher um aluno para representar a turma. Desejavas ser o escolhido?
Como te sentes? (escolhe uma imagem)



Como se chama essa emoção?
Gostava e ficava a pensar.

Apêndice W. Nota de campo da entrevista ao sujeito A7

Nota de campo n.º 2	
Entrevistado (A7)	Data: 30-03-2023
Momento: Antes do almoço	Horas: 11h26m
Espaço: Sala de estudo / Biblioteca	
Observação	Reflexão pessoal
Atitude algo tímida, mas cooperante. Escolheu ficar sentado no chão, no espaço destinado à hora do conto, rodeado de almofadas sobre uma carpete fofa e acolhedora. Faz referência à mãe/família como elementos que transmitem segurança e proteção. “Quando estou a sentir o amor que a minha mãe me está a dar.”	Anula-se quando se sente posto em causa “a da raiva eu não consigo fico muito quieto e não falo com quase ninguém”, isola-se e contém as emoções quando se sente atacado, “quando gozam comigo e quando eu sinto que fiz algo de mal”, “fico sozinho”. Criança que revela inseguranças. A mãe surge como uma referência na manifestação das emoções positivas, “brincar, falar, ajudar a minha mãe.”

Apêndice X. Transcrição da entrevista ao sujeito A8



Categoria A – Legitimação da entrevista

Estimado(a) Encarregado(a) de Educação.

A presente investigação é desenvolvida no âmbito do Curso de Educação Especial Domínio Cognitivo e Motor e insere-se na elaboração de um trabalho académico integrado na Unidade Curricular: Dissertação. Com este estudo pretende-se compreender “A Inteligência Emocional em alunos do 1º ciclo com necessidades Educativas Específicas: Um contributo para a aprendizagem positiva”.

Neste sentido, pretende-se conhecer em que medida a Inteligência Emocional favorece a aprendizagem de crianças com necessidades educativas específicas.

Querido(a) aluno(a).

Como sabes eu estou a estudar na Universidade e tenho que fazer um trabalho. Para isso tenho que fazer algumas entrevistas aos meninos como tu que andam na escola. Os dados recolhidos serão

tratados de forma a garantir a confidencialidade e anonimato.

Obrigada pela tua disponibilidade e colaboração.

Categoria B - Dados biográficos do entrevistado (A8)

1- Estás em que ano?

R: 2º ano.

2- Quantos anos tens?

R: 7

3- Tu és:



Categoria C - Reconhecimento de emoções

1– Sabes o que são emoções?

R: Não.

1.1- Explica o que são.

1.2 - Para que servem as emoções?

R: Para nós ter a emoção brava tipo umas vezes eu fico bravo e nós se receber um presente eu fico feliz e isso é preciso das emoções.

2 – Diz-me algumas emoções que conheças.

R: Eu conheço uma, feliz.

E mais?

R: Feliz, triste, bravo, nojento, orgulhoso.

Categoria D - Reconhecimento de emoções positivas

3 – Quais são as emoções que te fazem sentir bem?

...

4 – Como é que o teu corpo mostra essas emoções?

R: Na minha cara, feliz, triste. Muda a minha boca.

5- Em que situações te sentes assim?

R: Um presente e algumas vezes eu mexo no telemóvel e eu fico feliz.

Categoria E - Reconhecimento de emoções negativas

6 – Quais são as emoções que te fazem sentir mal?

R: Triste, bravo e nojento.

7 – Como é que o teu corpo mostra essas emoções?

R: Só mexo a boca.

8- Em que situações te sentes assim?

R: No recreio fiquei bravo e bati no outro. Ele bateu em mim e eu bati nele. Eu cai eu choro.

Categoria F - Regulação das emoções positivas e negativas

9 – O que te apetece fazer quando sentes emoções positivas?

R: Comer um bolo.

10 – O que te apetece fazer quando sentes emoções negativas?

R: Eu bato nos tomates.

10.1- O que fazes para resolver essas situações?

R: Eu seguro ele nas goelas. Eu viro atrás e depois pego ele.

10.2- Quando não consegues resolver a quem pedes ajuda na escola?

R: Meu amigo Santiago e outro colega, eu tenho dois amigos.

Categoria G - Relação entre as emoções e a aprendizagem

11 – Gostas de ir à escola?

R: Gosto, tem vezes que eu não venho por causa que eu tou doente.

Gostas mais de vir à escola ou ficar em casa?

R: Vir na escola.

11.1 - Que emoções tens em relação à escola?

R: As boas.

12 – Achas que algumas emoções te ajudam a aprender?

R: Sim.

13 – Quais?

R: Feliz.

14 – De que forma essas emoções te ajudam a aprender?

R: Penso pra mim fazer, perfeito, que já penso logo, lendo e já acabei tudo.

15 – Achas que algumas emoções não te deixam aprender?

R: Sim.

16 – Quais?

R: Triste, bravo e nojento.

17 – Porque é que achas que essas emoções não te deixam aprender?

R: Eu tou estudando, eu não consegui eu choro, eu não consegui eu fico bravo e eu não ganhei nada eu fico assim, depois eu como alguma coisa nojenta e eu fico assim.

18 – O que achas que devia existir na escola para seres mais feliz?

R: Mais crianças.

Apêndice Y. Dinâmica Lúdica aplicada ao sujeito A8

Para cada situação que te vou mostrar vais dizer-me como te sentes e que nome terá essa emoção.

A professora diz que fizeste tudo muito bem.
Como te sentes? (escolhe uma imagem)



Como se chama essa emoção?
Perfeito.

Estás sozinho(a) e ouves um barulho lá fora.
Ficas a tremer.
Como te sentes? (escolhe uma imagem)



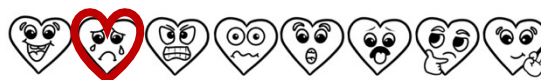
Como se chama essa emoção?
Triste.

Estás a chorar porque o teu melhor amigo vai para outra escola.
Como te sentes? (escolhe uma imagem)



Como se chama essa emoção?
Bravo, raiva.

Um colega diz que tu só estragas a brincadeira.
Como te sentes? (escolhe uma imagem)



Como se chama essa emoção?
Triste.

É o teu aniversário. Chegas à escola e não vês ninguém. Quando entras na sala os teus colegas, pais e professores aparecem de repente a cantar os parabéns.
Qual será o teu sentimento? (escolhe uma imagem)



Como se chama essa emoção?
Feliz.

A colega nova tem dificuldades e demora muito a fazer as fichas. Precisa de ajuda.
Como te sentes? (escolhe uma imagem)



Como se chama essa emoção?
Raiva, pensando.

Vais à casa de banho do supermercado e está suja.
Como te sentes? (escolhe uma imagem)



Como se chama essa emoção?
Raiva.

É preciso escolher um aluno para representar a turma. Desejavas ser o escolhido?
Como te sentes? (escolhe uma imagem)



Como se chama essa emoção?
Feliz.

Apêndice Z. Nota de campo da entrevista ao sujeito A8

Nota de campo n.º 3	
Entrevistado (A8)	Data: 30 – 03 - 2023
Momento: Antes do almoço	Horas: 11h56m
Espaço: Sala de estudo / Biblioteca	
Observação	Reflexão pessoal
<p>Atitude cooperante.</p> <p>Escolheu ficar sentado no chão, no espaço destinado à hora do conto, encostou-se às almofadas, deitou-se na carpete descontraidamente como quem está na praia. Estava sempre a mexer nos desenhos e a trocar a ordem.</p> <p>Utilizou uma linguagem muito marcada por expressões típicas de português do Brasil, mas trata-se de uma criança portuguesa filha de pais portugueses. Partilhou que consome muitos programas online de origem brasileira “sinto-me leca” ou “eu fico bravo”.</p>	<p>Linguagem muito influenciada pelos programas que assiste na Internet como reflexo de um diálogo em família pouco significativo.</p> <p>Criança inquieta.</p> <p>Resolve os problemas com recurso à violência.</p>

Apêndice AA. Transcrição da entrevista ao sujeito A9



Categoria A – Legitimação da entrevista

Estimado(a) Encarregado(a) de Educação.

A presente investigação é desenvolvida no âmbito do Curso de Educação Especial Domínio Cognitivo e Motor e insere-se na elaboração de um trabalho académico integrado na Unidade Curricular: Dissertação. Com este estudo pretende-se compreender “A Inteligência Emocional em alunos do 1º ciclo com necessidades Educativas Específicas: Um contributo para a aprendizagem positiva”.

Neste sentido, pretende-se conhecer em que medida a Inteligência Emocional favorece a aprendizagem de crianças com necessidades educativas específicas.

Querido(a) aluno(a).

Como sabes eu estou a estudar na Universidade e tenho que fazer um trabalho. Para isso tenho que fazer algumas entrevistas aos meninos como tu que andam na escola. Os dados recolhidos serão

tratados de forma a garantir a confidencialidade e anonimato.

Obrigada pela tua disponibilidade e colaboração.

Categoria B - Dados biográficos do entrevistado (A9)

1- Estás em que ano?

R: 2º ano.

2- Quantos anos tens?

R: 7

3- Tu és:



Categoria C - Reconhecimento de emoções

1– Sabes o que são emoções?

R: Sei, são sentimentos.

1.2 - Para que servem as emoções?

R: Pá gente (suspira), as pessoas saberem como é que agente tá-se a sentir, se agente tá triste, feliz, irritado, alguma coisa. Porque os meus pais não conseguem me ajudar se não saberem qual o sentimento que eu tou a ter. Conseguem me ajudar.

2 – Diz-me algumas emoções que conheças.

R: Felicidade, tristeza, a raiva, o medo, a surpresa, o nojo, o pensativo e o OK.

Categoria D - Reconhecimento de emoções positivas

3 – Quais são as emoções que te fazem sentir bem?

R: A felicidade, a surpresa e o OK.

4 – Como é que o teu corpo mostra essas emoções?

R: Felicidade.

Se alguém estiver feliz tu olhas e consegues descobrir?

R: A pessoa quando está feliz, normalmente, não consegue fechar o sorriso (faz um sorriso grande), faz assim. Uma vez eu fiquei feliz da minha mãe me ter vindo buscar, eu tentava fechar o sorriso mas eu não dá.

5- Em que situações te sentes assim? Quando a mãe te vem buscar e...

R: Quando eu vou brincar, tipo tou a fazer um trabalho importante e eu acabo e tá tudo certo e eu vou brincar.

Categoria E - Reconhecimento de emoções negativas

6 – Quais são as emoções que te fazem sentir mal?

R: Triste, com raiva, com medo e o nojo e o pensativo que eu não sei o que é que eu vou fazer e depois eu acabo por fazer alguma coisa que não devia fazer e eu fico triste. O triste e o pensativo estão ligados. Às vezes eu tou a pensar mas o que faço, faço uma coisa errada e fico triste.

7 – Como é que o teu corpo mostra essas emoções?

R: O corpo reage tipo, o triste e a raiva também são um bocadinho conectados. Quando eu fico triste depois fico frustrado e depois fico cheio de raiva e às vezes quando eu tou com raiva ou triste e me chamam à atenção me dá alguma coisa e tipo.

8- Em que situações te sentes assim?

R: Ontem eu me descontrolei um bocadinho, levantei uma cadeira, bati ela pum no chão, porque eu fico triste, depois fico com raiva. Algumas pessoas aqui na escola que começam a gozar comigo por causa que eu fiz errado ou sou bebé chorão, fiquei irritado e começo a bater em tudo.

Categoria F - Regulação das emoções positivas e negativas

9 – O que te apetece fazer quando sentes emoções positivas?

R: O meu corpo tem duas coisas que normalmente ele tenta. Quando eu tou feliz começo a brincar e a tentar fazer toda a gente ficar feliz também.

10 – O que te apetece fazer quando sentes emoções negativas? Bater com a cadeira...

R: Com a cabeça na parede.

10.1- O que fazes para resolver essas situações?

R: Às vezes até consigo me controlar vou pedir a ajuda das auxiliares, quando o meu corpo não tem tempo de reagir e quando eu tou memo todo com raiva o corpo inteiro já tá quase dominado pela raiva eu começo a bater em tudo o que aparece pela frente.

10.2- Quando não consegues resolver a quem pedes ajuda na escola?

R: Às funcionárias.

Categoria G - Relação entre as emoções e a aprendizagem

11 – Gostas de ir à escola?

R: Gosto, mas nos últimos dias não queria vir porque chamavam nomes e depois iam-se fazer de coitadinhos e isso me deixa irritado. Mas hoje não tive piedade deles porque eu é que vou ver quando a professora tar aqui dentro e agente tá aqui nas aulas eu é que aponto os nomes de quem é que falou, quem é que brincou e depois no fim das aulas eu pego nisto e vou dar à professora para a professora distribuir os minions de comportamento. O vermelho é mau, o amarelo é mais ou menos, o verde é bom e o azul é muito bom.

11.1 - Que emoções tens em relação à escola?

R: Raiva, tristeza, felicidade e pensativo e surpresa.

12 – Achas que algumas emoções te ajudam a aprender?

R: Sim.

13 – Quais?

R: A felicidade.

14 – De que forma essas emoções te ajudam a aprender?

R: Faço as coisas com mais energia, tou com energia positiva mas caso contrário não.

15 – Achas que algumas emoções não te deixam aprender?

R: Sim.

16 – Quais?

R: A raiva e a tristeza.

17 – Porque é que achas que essas emoções não te deixam aprender?

R: Quando eu tou com raiva, com vontade de bater em tudo não consigo me controlar dentro da sala e a tristeza fico amuado, fico ali.

18 – O que achas que devia existir na escola para seres mais feliz?

R: O que precisava de mudar era que os meninos, alguns, fazem como se fossem santinhos e isso deixa-me triste, irritado e eu não consigo controlar. Parece que quase todos quem testar-me a paciência. A professora devia falar mais algumas vezes com os meninos. (gaguejou) Na terça-feira começaram todos a gozar comigo e me trancaram aqui dentro com as luzes apagadas.

Como é que isso se resolveu?

R: Estavam duas meninas a puxar com toda a força a porta. Resolveu-se porque uma menina chegou e elas dispararam a correr porque não queriam que eu soubesse que foram elas.

Quem é que é mais assim de se fingir que é santinho, são os meninos ou as meninas?

R: Há meninas e meninos.

Apêndice AB. Dinâmica Lúdica aplicada ao sujeito A9

Para cada situação que te vou mostrar vais dizer-me como te sentes e que nome terá essa emoção.	
<p>A professora diz que fizeste tudo muito bem. Como te sentes? (escolhe uma imagem)</p>  <p>Como se chama essa emoção? <u>Feliz.</u></p>	<p>Estás sozinho(a) e ouves um barulho lá fora. Ficas a tremer. Como te sentes? (escolhe uma imagem)</p>  <p>Como se chama essa emoção? <u>Assustado, com medo.</u></p>
<p>Estás a chorar porque o teu melhor amigo vai para outra escola. Como te sentes? (escolhe uma imagem)</p>  <p>Como se chama essa emoção? <u>Triste.</u></p>	<p>Um colega diz que tu só estragas a brincadeira. Como te sentes? (escolhe uma imagem)</p>  <p>Como se chama essa emoção? <u>Raiva.</u></p>
<p>É o teu aniversário. Chegas à escola e não vês ninguém. Quando entras na sala os teus colegas, pais e professores aparecem de repente a cantar os parabéns. Qual será o teu sentimento? (escolhe uma imagem)</p>  <p>Como se chama essa emoção? <u>Felicidade, surpresa.</u></p>	<p>A colega nova tem dificuldades e demora muito a fazer as fichas. Precisa de ajuda. Como te sentes? (escolhe uma imagem)</p>  <p>Como se chama essa emoção? <u>Triste, ajudava.</u></p>
<p>Vais à casa de banho do supermercado e está suja. Como te sentes? (escolhe uma imagem)</p>  <p>Como se chama essa emoção? <u>Nojo.</u></p>	<p>É preciso escolher um aluno para representar a turma. Desejavas ser o escolhido? Como te sentes? (escolhe uma imagem)</p>  <p>Como se chama essa emoção? <u>Gostava, tinha vergonha.</u></p>

Apêndice AC. Nota de campo da entrevista ao sujeito A9

Nota de campo n.º 9	
Entrevistado (A9)	Data: 20 – 04 - 2023
Momento: Depois do almoço	Horas: 12h49m
Espaço: Sala de aula	
Observação	Reflexão pessoal
Muito cooperante. Bom vocabulário e muita expressividade. Responsabiliza os outros pelo seu estado de raiva e muita dificuldade em controlar-se. Assume a vergonha e refere que ser o representante da turma é para quem gosta de se mostrar. A relação entre colegas desmotiva a frequência escolar “Agora uns dias eu não queria vir à escola”.	Fraca resistência à frustração. Nutre muitos sentimentos de injustiça. Carência afetiva . Mostra-se empático para com quem tem dificuldades e disponível para ajudar. Distingue o certo do errado e reconhece que erra quando não se controla e reage impulsivamente de forma agressiva.

Apêndice AD. Consentimento Informado

Caro(a) Encarregado de Educação,

Eu, Goreti Maria Mateus Domingos Conde Soares, no âmbito da minha dissertação de Mestrado em Educação Especial, estou a desenvolver um estudo que procura contribuir para a promoção da Inteligência Emocional em alunos do 1.º ciclo com necessidades Educativas Específicas: Um contributo para a aprendizagem positiva. Trata-se de um estudo que não compromete a aquisição de conhecimentos por parte das crianças envolvidas.

Para este efeito é necessário realizar entrevistas que garantam a recolha de informações, sinceras e fidedignas que fundamentem as considerações finais deste estudo.

Uma vez que se trata de um estudo realizado com crianças do 1º ciclo, a escola é um local privilegiado de acesso a esta amostra. Neste sentido solicito a vossa autorização para o vosso educando(a) participar neste estudo.

A participação é voluntária e anónima, consistindo na realização de uma dinâmica lúdica e numa entrevista. Tudo será realizado em contexto escolar, durante o tempo letivo.

Mais se acrescenta que os objetivos do estudo serão previamente apresentados e que os participantes poderão, em qualquer momento, desistir de colaborar se assim o desejarem.

Comprometo-me a salvaguardar os interesses dos participantes, assegurando uma rigorosa confidencialidade da informação recolhida e revelando a minha total disponibilidade para qualquer informação ou intervenção considerada útil.

Com os melhores cumprimentos.

A Mestranda

Goreti Maria Mateus Domingos Conde Soares
Montenegro, fevereiro de 2023



Eu, _____, Encarregado(a) de Educação do
aluno(a) _____

Autorizo

não autorizo

o meu educando a participar no estudo.

Montenegro, ____ de _____ de 2023

O Encarregado de Educação

Apêndice AE. Autorização do Diretor do Agrupamento de Escolas

Exma. Sr. Diretor do Agrupamento de Escolas de

Eu, Goreti Maria Mateus Domingos Conde Soares, professora do quadro de agrupamento de escolas de _____, do grupo 110 e aluna do curso de Mestrado em Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor (2º ciclo), da Escola Superior de Educação e Comunicação, da Universidade do Algarve, venho por este meio solicitar a V. Ex.ª, autorização para a realização de um trabalho de investigação neste Agrupamento, no âmbito da minha dissertação de Mestrado.

A tese de Mestrado está a ser orientada pela professora Doutora Cláudia Cristina Guerreiro Luísa, professora da Universidade do Algarve. Esta tese debruça-se sobre a Inteligência Emocional em alunos do 1º ciclo com necessidades Educativas Específicas: Um contributo para a aprendizagem positiva, através da perceção dos alunos com necessidades educativas específicas, que usufruem de medidas seletivas.

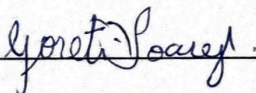
Este estudo académico tem por objetivo compreender se a Inteligência Emocional é reconhecida pelos alunos, com necessidades educativas específicas, como um fator que favorece a sua aprendizagem. Para o efeito, solicito a V. Ex.ª que se digne autorizar a minha recolha de dados e realização de entrevistas. Serão previamente explicados os objetivos do estudo aos participantes e aos respetivos Pais/Encarregados de Educação. A colaboração dos alunos é voluntária e anónima, podendo estes desistir da sua colaboração a qualquer momento.

Comprometo-me a salvaguardar os interesses dos participantes, assegurando uma rigorosa confidencialidade da informação recebida e revelando total disponibilidade para dar conta dos resultados finais desta investigação a todos os docentes do Agrupamento que V. Ex.ª superiormente dirige.

Agradeço desde já a atenção dispensada

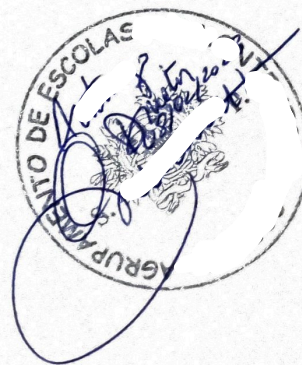
Com os melhores cumprimentos

A Mestranda



Goreti Maria Mateus Domingos Conde Soares

07/02/2023



Anexos

Anexo 1. Parecer do Encarregado de Proteção de Dados da Universidade do Algarve

Cara Goreti Soares

Na qualidade de Encarregado da Proteção de Dados da UALG e na sequência da continuidade do Vosso pedido de Parecer sobre a Conformidade RGPD do questionário no âmbito do estudo “A Inteligência Emocional em alunos do 1o ciclo com Necessidades Educativas Específicas: Um contributo para a aprendizagem positiva”, confirmo encontrar no estudo as condições necessárias para evitar possíveis situações que possam responsabilizar a UAlg em termos de falta de cumprimento de requisitos da conformidade de privacidade de dados conforme o RGPD e LPDP.

Mais informo que para garantir a conformidade RGPD o documento de Informação Prévia de Privacidade de Dados deve ser apresentado a cada participante requisitando a sua leitura, tomada de conhecimento e assinatura para os termos e condições e termo de consentimento.

Este email representa parecer do EPD sobre tratamentos de dados pessoais e pode ser apresentado para Parecer da Comissão de Ética da UAlg.

Ao dispor para eventuais esclarecimentos ou informações adicionais. Melhores

Cumprimentos

Júlio Fernandes - na qualidade de EPD da UAlg

Para mais informação e guias de ajuda, aconselho vivamente consultar a área de “Proteção de Dados” na Intranet da UAlg em <https://ualgnet.ualg.pt/servicos#protecao-de-dados> .

Anexo 2. Parecer da DGE para a realização de inquérito em meio escolar

Monotorização de Inquéritos em Meio Escolar: Inquérito n.º 0866200001

Exmo(a)s. Sr(a)s.

O pedido de autorização do inquérito n.º 0866200001, com a designação *A Inteligência Emocional em alunos do 1.º ciclo com Necessidades Educativas Específicas: Um contributo para a aprendizagem positiva.*, registado em 20-04-2023, foi aprovado.

Avaliação do inquérito:

Exmo.(a) Senhor(a) Goreti Maria Mateus Domingos Conde Soares
Cumpre-nos informar que o pedido de realização de inquérito em meio escolar é aprovado uma vez que, submetido a análise, cumpre os requisitos, devendo atender-se às observações aduzidas, sendo dado conhecimento das mesmas à orientadora responsável pelo estudo/investigação académica.
Com os melhores cumprimentos
José Carlos Sousa
Diretor de Serviços
DGE

Observações:

- a) A realização dos Inquéritos fica sujeita a autorização das Direções dos Agrupamentos de Escolas/Escolas não agrupadas do ensino público a contactar para a realização do estudo. Merece especial atenção o modo, o momento e condições de aplicação dos instrumentos de recolha de dados em meio escolar, porque onerosos, revelando sensibilidade e contemplam dados relativos à saúde e de vida privada, de categorias especiais de dados, devendo fazer-se em estreita articulação com as Direções das Escolas e com os encarregados de educação ou quem tutele os menores.
- b) Deve considerar-se o disposto legal em matéria de garantia de anonimato dos sujeitos e da sua não identificabilidade, confidencialidade, proteção e segurança dos dados a recolher e tratar no presente estudo, de cariz muito sensível e de vida privada, de categorias especiais de dados, devendo prever-se medidas adequadas e específicas para a defesa dos direitos fundamentais e dos interesses do titular dos dados. Deste modo, procura-se garantir o tratamento lícito dos mesmos e a conformidade com os termos procedimentais indicados e legislação em vigor. Considerados os documentos que foram anexados e para efeitos da proteção de dados a recolher junto dos inquiridos resultam obrigações que o responsável se propõe cumprir, enunciadas nos documentos apresentados. Destas deve dar conhecimento a todos os inquiridos e a quem intervenha na recolha e tratamento de dados. É obrigatório recolher o consentimento inequívoco, informado e esclarecido, junto dos inquiridos, no caso de menores, junto dos seus representantes legais. Não deve haver associação de dados entre os constantes da declaração de consentimento informado e os titulares respondentes aos instrumentos de inquirição.

Pode consultar na Internet toda a informação referente a este pedido no endereço <http://mime.dgeec.mec.pt>. Para tal terá de se autenticar fornecendo os dados de acesso da entidade.