

Educar as emoções e desenvolver habilidades socioemocionais no Ensino Básico de Português: estudo de caso

Educating emotions and developing socio-emotional skills In Elementary Portuguese Education: a case study

Ernesto Candeias Martins¹  0000-0003-4841-1215

Resumo

O artigo aborda a educação para as emoções, ministrada a alunos de duas turmas do 4º ano do Ensino Básico de Português. O estudo, realizado entre o final de 2019 e começo de 2020 (pré-pandemia), pretendeu desenvolver a inteligência emocional e habilidades socioemocionais naqueles alunos de modo a melhorar o desempenho escolar, as relações interpessoais, a convivência e o ambiente educativo de aula. O marco teórico-conceptual norteou-se por uma bibliografia sócio e psicopedagógica sobre as emoções, a inteligência emocional e as habilidades sociais, destacando-se referências a Salovey,

¹ Instituto Politécnico de Castelo Branco, Escola Superior de Educação. Castelo Branco, Portugal.
E-mail: <ernesto@ipcb.pt>.

Como citar este artigo/How to cite this article

Martins, E. C. Educar as emoções e desenvolver habilidades socioemocionais no Ensino Básico de Português: estudo de caso. *Revista de Educação PUC-Campinas*, v. 28, e235917, 2023. <https://doi.org/10.24220/2318-0870v28e2023a5917>



Mayer e Caruso e colaboradores, Fernández-Barrocal, Extremera e Fernández-Barrocal, Zurita *etc.* Utilizou-se a metodologia qualitativa (estudo de caso), inserida no paradigma interpretativo, com aplicação de um programa de intervenção. As técnicas de coleta de dados utilizadas foram: observação do participante e documental; entrevista semiestruturada a dois professores; Teste Sociométrico de Amizade e prova de análise/reflexão com sete situações escolares cotidianas para desenvolver habilidades emocionais, além de notas de campo. Foram cumpridas as regras éticas e legais. Os resultados confirmaram um incremento nas relações interpessoais de amizade, desenvolvimento do conhecimento das próprias emoções e das dos outros, melhoria nas habilidades sociais e no clima educativo. Valorizou-se a importância de desenvolver a inteligência emocional e as competências emocionais na escola para melhorar a convivência escolar.

Palavras-chave: Competências emocionais. Emoções. Ensino Básico. Habilidades sociais. Inteligência emocional.

Abstract

The article addresses emotion education in students from two 4th grade elementary school Portuguese classes. The study, conducted between late 2019 and early 2020 (pre-pandemic), aimed to develop emotional intelligence and socio-emotional skills in those students to improve their school performance, interpersonal relationships, and classroom coexistence and educational environment. The theoretical and conceptual framework was guided by a socio-pedagogical bibliography on emotions, emotional intelligence, and social skills, highlighting references to Salovey, Mayer, and Caruso and collaborators, Fernández-Barrocal, Extremera and Fernández-Barrocal, Zurita, etc. Qualitative methodology (case study) was used, within the interpretative paradigm, with the application of an intervention program. Data collection techniques were: participant and documentary observation; semi-structured interview with two teachers; Sociometrist Friendship Test and analysis/reflection test using seven daily school situations to develop emotional skills; and field notes. Ethical and legal guidelines were followed. The results confirmed an increase in interpersonal friendship relationships, development of knowledge of one's own and others' emotions, improvement in social skills, and a better educational atmosphere. The importance of developing emotional intelligence and emotional skills at school was valued to improve school coexistence.

Keywords: Emotional skills. Emotions. Primary education. Social skills. Emotional intelligence.

Introdução

É verdade que, tradicionalmente, a escola se preocupou mais com as habilidades cognitivas, na pretensão de desenvolver de forma integral os alunos, até que se começou a dar importância à educação afetivo-emocional e às relações intra e interpessoais como necessidades sociais e exigências educativas dos alunos.

A educação para as emoções tem muita relevância na vida cotidiana, pois sabe-se da sua indiscutível influência nos pensamentos, ações e decisões das pessoas. Após as leituras das obras *Inteligências Múltiplas*, de Gardner e *Inteligência Emocional*, de Goleman (Alzina; Andrés, 2019), divulgou-se a concepção de que cada ser humano desenvolve um tipo de inteligência; ou seja, a Inteligência Emocional (IE) possibilita desenvolver a capacidade de processar a informação emocional, constituindo-se em uma forma de habilidade que envolve dois conceitos basilares: inteligência e emoção. É óbvio que são conhecidos

vários modelos explicativos de inteligência, segundo as perspectivas, por exemplo (Alzina, 2017): nível da psicometria (identificação de aptidões intelectuais através de testes); nível biológico (relação entre capacidade intelectual, competências psicofisiológicas e neuropsicológicas); nível genético; nível evolutivo (inteligência evolui com a espécie – Piaget e Vygotsky); nível da relação ‘herança-meio’ (o meio e a interação com a genética); nível cognitivo (interação entre processos mentais, contexto e capacidades, difundidos por Sternberg e Gardner); nível da bioecologia etc. Os fatores afetivo-emocionais e relacionais tornaram-se importantes na educação (Mestre; Fernández-Berrocal, 2007).

É possível encontrar diversas posturas no que diz respeito à IE e à sua conceptualização, desde Gardner, que a define como potencial biopsicológico para processar informação, que é gerado no contexto cultural para resolver problemas, ou, então, Goleman, que considera a IE como a capacidade de reconhecer os próprios sentimentos e os dos outros com o propósito de se motivar e gerir a emocionalidade nas relações interpessoais, e, ainda Mayer, Caruso e Salovey (2016), que consideram-na como uma habilidade ou aptidão para entender e aplicar a perspicácia das emoções (Mestre; Fernández-Berrocal, 2007; Salovey; Wooler; Mayer, 2001). O próprio modelo de Mayer e Salovey indica três dimensões: dar atenção aos sentimentos (percepção das próprias emoções – sentir e expressar as emoções); clareza emocional (compreender os estados emocionais) e regulação das emoções aos próprios estados emocionais (Fernández-Berrocal; Extremera-Pacheco, 2005).

O propósito da pesquisa assenta num estudo de caso (múltiplo e situacional) envolvendo duas turmas de 4º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico (1º-CEB) pertencentes às escolas de Ensino Básico - Mina e Bordados, de um agrupamento de escolas da cidade de Castelo Branco, realizado entre outubro de 2019 e fevereiro de 2020 (início da pandemia). O estudo se inseriu no âmbito Projeto Internacional Transfronteiriço *Programa de Inteligência Emocional para alunos do 1º-CEB na região de Castelo Branco (2012-2017)*, ao abrigo do Protocolo/Convênio entre o Instituto Politécnico de Castelo Branco/Portugal e a Universidade de Extremadura – Faculdade de Educação/Centro de Investigação – Crespe (Espanha/Badajoz). Assim, pretendeu-se desenvolver habilidades socioemocionais naqueles alunos, alguns com problemas de aprendizagem, utilizando na intervenção o Teste Sociométrico de Amizade (TSA) (relações dos alunos da turma/classe) e a análise das situações cotidianas escolares dadas (imagens com legenda), de modo a explorar/refletir sobre as emoções dos alunos e dos seus pares com o intuito de melhorar as relações interpessoais, o rendimento escolar e o ambiente ou convivência (Alonso-Ferres; Berrocal de Luna; Jiménez-Sánchez, 2018; Porras *et al.*, 2020).

Foram estabelecidos os seguintes objetivos: conhecer a importância das emoções no ensino-aprendizagem dos alunos do 1º-CEB e o impacto no rendimento escolar deles; verificar se os alunos do 1º-CEB identificam, controlam e como lidam com as suas emoções e as dos seus pares perante situações cotidianas escolares; compreender as dificuldades de aprendizagem desses alunos e a articulação com o estado socioemocional deles em sala de aula; analisar/refletir sobre a intervenção nos alunos dessas turmas a partir da aplicação do Teste de Habilidades Emocionais (THE) com a pretensão de lhes desenvolver habilidades socioemocionais; consciencializar os professores do 1º-CEB para a inclusão da educação para as emoções na prática pedagógica deles, de modo a melhorar a relação pedagógica e desempenho escolar dos alunos.

O marco teórico-conceitual elencou-se num leque de estudos de teor sócio e psicopedagógico sobre as emoções, a IE e habilidades e/ou competências socioemocionais no contexto escolar, recorrendo

a várias investigações, especialmente às de Mayer, Caruso e Salovey (2016) e/ou Mayer, Salovey e Caruso (2004), Alzina (2016, 2017) ou Alzina e Andrés (2019), Emmadi (2019), Extremera-Pacheco e Fernández-Berrocal (2004, 2015), Fernández-Berrocal, Cabello e Gutiérrez-Cobo (2017), e, ainda, a estudos de Acosta (2013), López-Cassà e García-Navarro (2020), Porras *et al.* (2020), Ros *et al.* (2017) *etc.*, associando outros relativos às dificuldades de aprendizagem, como, por exemplo, os de Alves (2014) e Valgôde (2016), *etc.* Metodologicamente, o texto foi dividido em três pontos. No primeiro, em moldes de enquadramento teórico-conceitual, foram abordadas as emoções, a IE, as competências e habilidades socioemocionais e respectivo impacto no desenvolvimento dos alunos do 1º-CEB, de acordo com os objetivos do estudo. No segundo ponto foram explicados o design de metodologia, as técnicas de coleta de dados utilizadas e os procedimentos éticos e legais, e, finalmente, no último ponto analisamos e interpretamos os dados, de modo sintético e fundamentado teoricamente.

Da conceitualização das emoções à contextualização escolar

As situações de aprendizagem geram nos alunos aspectos de medo, ansiedade e outras manifestações emocionais que desestabilizam a concentração, execução das atividades e o desempenho deles em sala de aula; ou seja, o estado emocional do aluno não lhe permite aprender adequadamente (Valgôde, 2016). Muitos deles apresentam déficit ou carências afetivas não conciliáveis com a aprendizagem, por isso, é importante educar para as emoções e/ou comportamento afetivo-emocional, já que o aprender se relaciona com o clima socioemocional em que ocorrem as aprendizagens (Valenzuela-Santoyo; Portillo, 2018). Ou seja, as dificuldades no aprender acompanham os problemas afetivo-emocionais, havendo uma relação entre a parte socioemocional e essas dificuldades (Alves, 2014). O ato pedagógico deve ter em conta os interesses e motivações dos alunos e as atividades escolares devem produzir prazer e gosto e um estado emocional que permita que os alunos possam envolver diretamente as suas habilidades socioemocionais (Bar-On, 2006). Dessa forma, as emoções apresentam uma relação com o desempenho e rendimento escolar e no processo ensino-aprendizagem. É certo que são imensas as questões comportamentais e emocionais que os alunos manifestam nas situações de desempenho e que implicam no rendimento escolar deles (Alonso-Ferres; Berrocal de Luna; Jiménez-Sánchez, 2018).

Sabe-se que as emoções são a exteriorização da afetividade e a expressão do estado emocional de qualquer sujeito, e, por isso, são visíveis pelas atitudes comportamentais e possibilitam aos educadores a captação dessas expressões e o entendimento sobre o que acontece no momento (López-Cassà; García-Navarro, 2020; Mayer; Salovey & Caruso, 2004). Por vezes essas manifestações perceptivas não são bem compreendidas pelos educadores, em especial no processo ensino-aprendizagem e nos momentos relacionais, e, por isso, eles não conseguem intervir e ajudar nessas dificuldades enfrentadas pelas crianças (Porras *et al.*, 2020).

É muito útil que todos esses elementos dos contextos em que a criança se insere (familiar, escolar e social) sejam percebidos e observados nas suas características, já que é mais fácil determinar a forma como a criança se comporta e reage em cada um desses contextos (Alzina, 2017). Algumas características podem ser observadas e identificadas no comportamento da criança em seus contextos educativos, em

especial nas que têm dificuldades de aprendizagem, como, por exemplo: formas irrequietas constantes, impulsividade, tristeza, apatia, agressividade (verbal e física), desinteresse, imaturidade, fraco nível de atenção *etc.* (Alzina, 2016). Esses problemas são emocionais e influenciam na capacidade de se comunicar, pensar, agir, imaginar e estar concentrado; ou seja, impedem que as crianças enfrentem as exigências escolares e se concentrem na sua aprendizagem (Extremera-Pacheco; Fenández Berrocal, 2015).

As crianças até podem ter potencialidade intelectual para aprender e ter curiosidade pelo mundo que as rodeia; contudo, desencadeiam uma rejeição ao pensar e aprender, bem evidente em algumas situações de instabilidade, insegurança, agressividade e/ou indisciplina, inibições cognitivas e relacionais que desenvolvem no processo educativo. Essas crianças apresentam um desempenho marcado por um fraco rendimento ou até por insucessos repetidos, além de uma acentuada desvalorização das suas capacidades (Celma-Pastor; Rodríguez-Ledo, 2017). Por isso, um elevado quociente de inteligência não é garantia de êxito, uma vez que a inteligência envolve a capacidade cognitiva, a percepção, a expressão e o controle das emoções (Mayer; Salovey; Caruso, 2004). É fundamental que a criança adquira confiança em si, possua autonomia, facilidade relacional, capacidades e competências técnicas, bem como aptidões para se comunicar (Alves, 2014) e, ainda, promover uma adequada convivência entre pares (Camacho *et al.*, 2017).

A IE considera a capacidade de sentir, entender, controlar e modificar os estados anímicos e emocionais próprios e dos outros e, ao ser desenvolvida na escola pelos professores, promove nos alunos competências práticas, como a destreza, e habilidades sobre o que eles sentem e sobre o que sentem os outros pares, como controlam ou gerem seus estados emocionais e o talento de motivar-se, para além da empatia e das habilidades sociais (Alzina, 2016). Os próprios professores, nas suas práticas pedagógicas, são conscientes da necessidade de trabalharem a educação para as emoções na sala de aula. Contudo, reconhecem que não tiveram na sua formação inicial (nem em ações de formação contínua) a oportunidade de se aprofundar na inclusão da educação emocional no contexto escolar como uma bagagem pedagógica essencial para as suas práticas (Fernández-Martínez; Montero-García, 2016). Ora, a IE, como ferramenta no processo de ensino-aprendizagem, ao ser desenvolvida, se relaciona com um leque de habilidades (percepção, valorização, expressão, compreensão e regulação das emoções *etc.*), constituindo-se um pilar do âmbito educativo, favorecedor de um clima positivo e emotivo na sala de aula (Ros *et al.*, 2017). Daí a importância da IE e das emoções na trajetória e no desempenho escolar dos alunos, no rendimento acadêmico deles, nas relações e na convivência escolar (Matorell *et al.*, 2009); ou seja, esta é a pretensão dos professores em desenvolver nos alunos habilidades sociais e/ou competências emocionais (Romanova, 2021).

Por conseguinte, a educação emocional constitui-se em um processo educativo, contínuo e permanente que permite desenvolver o conhecimento sobre as próprias emoções e a dos outros com o objetivo de capacitar o aluno para que ele adote comportamentos que englobem os princípios de prevenção e desenvolvimento (Alzina, 2017). Por isso, a implementação da educação para as emoções nas escolas tem como objetivos ajudar os alunos a: adquirir um melhor conhecimento das próprias emoções como autoconceito; identificar as emoções dos outros para facilitar as relações interpessoais; desenvolver habilidades (sociais) para controlar e orientar adequadamente as próprias emoções; prevenir os efeitos prejudiciais das emoções negativas intensas (ira, raiva, medo, zanga, estresse, depressão *etc.*); desenvolver habilidades emocionais para experimentar pensamentos positivos ou emoções positivas de

forma consciente e voluntária; promover a IE e as competências emocionais consequentes; promover habilidades de automotivação e autoconfiança; adotar atitudes positivas no cotidiano *etc.* Nesse sentido, a educação emocional, entendida como um tema transversal no âmbito curricular, se constitui numa orientação psicopedagógica, com estratégias e programas de intervenção centralizados na prevenção e no desenvolvimento humano (Alzina; Andrés, 2019; Ros *et al.*, 2017), incluindo a capacitação para a resolução de conflitos, incluindo a tendência ao consumo de álcool e drogas e uma harmoniosa convivência social.

Metodologia empírica: design, técnicas e procedimentos

Este artigo é o resultado de um estudo exploratório, descritivo, analítico, interpretativo e transversal (coleta de dados num ambiente natural e num período de tempo específico), baseado numa metodologia mista de preponderância qualitativa (análise de situações cotidianas através de imagens e narrações), com uma amostra total de 33 estudantes, alunos de duas turmas do 4º ano do 1º-CEB (escola básica suburbana Mina = 11 alunos; escola básica urbana Bordados = 22 alunos), do Agrupamento de Escolas da cidade portuguesa de Castelo Branco (interior do país), 14 meninos; 19 meninas, com idades entre 10-11 anos, sendo que muitos desses alunos apresentavam dificuldades de aprendizagem ou problemas em aprender. Nessas turmas haviam cinco alunos com necessidades educativas especiais e pertencentes à etnia cigana (apoios). Foi utilizada a metodologia investigação-ação nessa intervenção escolar, com o intuito de mudar as atitudes dos alunos perante a educação para as emoções, intentando desenvolver neles habilidades/competências socioemocionais através de uma prática reflexiva de 'situações cotidianas' propostas de modo que os alunos compreendessem as suas emoções e a dos outros (Teste de Habilidades Emocionais). Foram realizadas oito sessões de intervenção com aplicação do THE nos alunos de cada turma (duração de cada sessão semanal: 2h), havendo, no início de cada sessão, a narração de um conto.

Os pesquisadores recorreram às seguintes técnicas de coleta de dados: a observação documental (dossiê de turma) e participante às turmas (notas de campo); o Teste Sociométrico de Amizade para conhecer as relações interpessoais dos alunos na turma, em que cada aluno pontuava numa escala de Likert (1 a 5 pontos) os respectivos companheiros (fase pré e pós intervenção); o Teste de Habilidades Emocionais, com sete situações cotidianas escolares (representação de uma situação, seguida de exploração com questões de análise) e grupo focal com cada turma no final da aplicação do THE. Esse instrumento abrangia as seguintes áreas das habilidades socioemocionais: percepção emocional (conhecer as próprias emoções e as dos outros); facilitação emocional (capacidade de sentir as emoções, comunicando os sentimentos e utilizando-os nos seus processos cognitivos); compreensão emocional (compreender a informação emocional combinando as emoções e entender como essas evoluem nas transições interpessoais – significados emocionais); regulação emocional ou manuseamento emocional pelo aluno (capacidade de expressar os sentimentos e explicitá-los para si e para os outros colegas de modo a promover a sua compreensão). Após cada situação proposta, os alunos valorizavam as emoções sentidas. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os professores das turmas sobre a importância de educar para as emoções e desenvolver habilidades e competências emocionais no 1º-CEB. As regras éticas e legais de protocolo foram cumpridas e todos assinaram o termo de livre aceitação.

Resultados e Discussão

Os dados obtidos ao longo do estudo foram analisados, tendo sido discriminados a sua análise, tratamento e interpretação fundamentada (recurso à triangulação de dados).

Teste Sociométrico de Amizade aplicado às turmas:

– *Turma 4º ano 1º-CEB da escola Mina*. Os registros de notas de campo, a observação documental, observação participante e os dados da entrevista com o professor confirmaram que os 11 alunos eram provenientes de famílias com dificuldades socioeconômicas e níveis culturais baixos, filhos de pais com profissões pouco qualificáveis e empregos temporários, alguns de famílias desestruturadas ou monoparentais – situações que impedem um adequado apoio da família e participação na escola; ou seja, famílias que mantêm escassos contatos com o professor. Essa escola teve, naquele ano letivo, três professores, já que o titular pediu vários períodos de baixa médica e os substitutos eram jovens professores que criaram um melhor ambiente educativo e empatia na relação pedagógica. A turma apresentava conflitos de indisciplina, descumprimento das normas, falta de respeito e desmotivação na execução das tarefas escolares, havendo muitos alunos com dificuldades de aprendizagem, que se isolavam em si e estabeleciam poucas relações com os seus pares. Ou seja, apresentavam déficit afetivo-emocionais, hiperatividade, falta de atenção e de concentração nas atividades escolares. A turma teve alguns apoios nas atividades curriculares e um programa orientado ao insucesso escolar (uma vez na semana). O TSA foi aplicado em janeiro/19 (pré-teste) e no começo de junho/2019 (pós-teste). Verificou-se que houve pouca diferença estatística entre o pré e o pós-teste, apesar do ligeiro aumento nas pontuações correspondente às relações de amizade. Muitos alunos eram postos de lado e sofriam *bullying* devido às dificuldades que tinham com os exercícios na aula e em casa e daí reprimiam as suas emoções e criavam um medo de falar ou de intervir devido à sensação de que iriam dizer algo errado (Alonso-Ferres; Berrocal de Luna; Jiménez-Sánchez, 2018; Vallés Arandiga, 2005). Em termos gerais, as relações interpessoais nessa turma (incremento no pós-teste) provêm do início do ano, bem expressas na escolha dos colegas, aquando das atividades curriculares, havendo alunos que se davam melhor com alguns dos seus pares – caso do aluno nº 5, de etnia cigana ('Diogo'), que tinha poucas relações de amizade, muitas dificuldades de aprendizagem e de integração e, por isso, foi pouco pontuado pelos colegas, assim como os alunos nº 1 e nº 8, que manifestavam baixa autoestima e insegurança (Extremera-Pacheco; Fernández-Berrocal, 2004; Valenzuela-Santoyo; Portillo, 2018). Enquanto existiam alguns alunos 'pacatos', com baixa autoestima, timidez, discretos e com um grupo restrito de amigos (alunos nº 6, nº 9 e nº 10), outros conseguiam ser amigos de todos os colegas e/ou tinham os seus 'amigos preferidos' desde o início do ano, com relações normais.

– *Turma 4º ano 1º-CEB escola Bordados*. As notas de registro, as observações e os dados da entrevista com a professora confirmaram que os 20 alunos da turma eram provenientes em geral de famílias participativas, com bons níveis culturais, poucas dificuldades socioeconômicas e adequada qualificação profissional, havendo uma aluna de etnia cigana (nº 10). Todos eles eram ativos, e participavam das atividades e (pré) dispostos a ajudar os colegas. As alunas nº 10 e nº 12 (possuidoras de deficiência branda, pouco socializadas na turma) receberam menos pontos dos colegas, enquanto os alunos nº 2, nº 8 e nº 13 (pacatos dentro/fora da sala de aula) obtiveram pontuações mais baixas, mas evoluíram nas suas habilidades sociais, tendo o seu grupo de amigos para brincar, mas sem demonstrarem abertura

para novas amizades ou terem melhores relacionamentos com as outras crianças. Notou-se que os melhores alunos tinham mais amigos, mas deixavam de lado os que tinham dificuldades.

Os resultados do TSA aplicado às duas turmas confirmaram que as pontuações inter-turma entre pré e pós-teste eram pouco significativas, bem evidenciados por provas estatísticas 'U' de Mann-Whitney e 'T' de Wilcoxon com $p=0,581$, apesar de haver um incremento nas pontuações, o qual se deve ao fato de alguns alunos manterem relações com outros desde o início do ano e/ou de anos anteriores, estando os grupos de amizade coesos nas escolhas e interações (sem rejeição) e, por isso, não houve mudanças muito significativas. Na análise intra-turmas ao pré-pré, as atitudes de amizade produziram algumas diferenças nas relações dentro das turmas, sendo mais significativas (maior coesão de amizades) na escola Bordados, em detrimento da Mina – na qual existiam alunos com muitas dificuldades em aprender, com déficit afetivos, níveis emocionais descoordenados, sucesso escolar fraco ou insucesso em alguns casos, para além do quase nulo contato dos pais/família com a escola e o professor. A turma da escola Mina apresentou diferenças significativas entre o pré e o pós-teste (nível significância $p<0,05$), muito devido à intervenção escolar realizada através deste estudo. Comparando os resultados pré e pós-testes inter-turmas, destaca-se a escola Bordados, que tem menos alunos com dificuldades de aprendizagem e maior apoio dos pais/família e dos professores (perfil e prática pedagógica) – ao contrário do que acontecia na escola Mina, que teve professores substituídos. A seguir, tem-se descrita a análise dos resultados do tratamento do instrumento PHE.

Prova de Habilidades Emocionais perante 'situações escolares'

A Prova de Habilidades Emocionais (PHE) baseava-se em 'sete situações' do cotidiano escolar, que exigia de cada aluno uma análise e interpretação, tendo sido exploradas as respostas deles e, depois ponderadas no final da intervenção no grupo focal (registros de notas de campo). A seguir são descritas cada situação e as análises às questões propostas (Q1, Q2, Q3...).

– 1ª situação: *"Na sala de aula, os alunos fizeram um exame de matemática. A professora tinha avisado aos alunos uns dias antes sobre a prova. Teresa tinha estudado muito e falhou no exame, como Ruben, que não estudou nada, e Clara, que estudou muito pouco. Francisca e Ricardo tiveram notas muito boas".* Ação: cada aluno escolhia a alternativa que indicava como eles acreditavam que o personagem se sentia em cada situação.

Q1 – Como Teresa deve dizer à professora que tinha ficado desiludida? Das cinco alternativas possíveis, a maioria dos alunos da escola Mina escolheu b) *"Teresa tinha vontade de gritar e ficar furiosa a respeito daquilo que fez mal"*, seguida da c) *"Teresa queria chorar, pois sentia-se inútil, querendo dizer à professora tudo o que tinha estudado"*, enquanto na de Bordados a maioria respondeu a alternativa e) *"Como Teresa tinha de chorar e estava triste, a professora, ao vê-la assim, já sabia o que a aluna sentia e não precisava dizer nada"*. Houve dispersão em cada turma devido à dificuldade de diferenciar as emoções básicas das complexas, mas os alunos da escola Bordados mostraram uma maior expressividade emocional.

Q2 – Qual seria a emoção mais conveniente que a Teresa deveria sentir? A maioria dos alunos das escolas Mina e Bordados respondeu a alternativa a) *"Tristeza"*, sendo normal ficar tristes quando não se obtém a nota desejada numa prova (Alzina, 2017).

Q3 – O que é a vergonha? Enquanto na escola Mina, cinco alunos escolheram a alternativa d) *“É um sentimento produzido pelo medo de ficar em ridículo numa determinada situação”* e os outros dividiram-se por outras alternativas, os da escola Bordados responderam majoritariamente a d). Os alunos coincidiram na escolha do significado de ‘Vergonha’.

Q4 – Francisca recebeu 17 pontos, o seu esforço foi compensado. Por isso, ela estava muito contente e orgulhosa de si mesma. O que você acha que ela pensou e fez? Na escola Mina, apenas sete alunos responderam a alternativa a) *“Pensou que fez muito bem o exame e nos exames seguintes iria estudar mais”*, enquanto essa foi a alternativa marcada pela maioria dos alunos da escola de Bordados.

– 2ª situação: *“Na aula de Ciências da Natureza, a professora mandou os alunos organizarem-se em grupos de 4 quatro para fazerem um painel de parede (mural) que explicasse a função da nutrição; as partes do sistema digestivo; o processo da digestão e a pirâmide alimentar. Na primeira questão, Marco pertencia ao grupo de Maria, Filipe e José porque eles eram os seus melhores amigos e viviam próximos uns dos outros. Pedro queria ficar nesse grupo, mas não pôde porque já haviam quatro alunos no grupo, e Pedro nunca fazia os deveres de casa”*. Analisemos as respostas às questões propostas:

Q1 – O que é que Marco poderia fazer para que Pedro não ficasse chateado? A maioria dos alunos das duas escolas respondeu a alternativa a) *“Dizer que ele não podia fazer parte do grupo porque já estava completo”*. Foi valorizada a concordância entre colegas sobre as tarefas escolares em grupo, de modo a evitar problemas entre eles no fim, já que as discussões: se baseavam no fato de que uns fazem mais que outros, sendo necessário saber dividir bem as tarefas para ninguém sair prejudicado.

Q2 – Pedro disse que não é mais amigo do Marco. Por que você acha que Pedro disse isso? A maioria dos alunos, em ambas as escolas, escolheu a alternativa b) *“Porque ficou zangado por não estar no seu grupo”*. Para os alunos, a zanga é motivo de destabilização.

Q3 – Se Pedro se sentisse otimista, que comportamento ele devia ter? As respostas na escola Mina dividiram-se pelas diversas alternativas sendo que cinco alunos responderem a letra (a). A maioria dos alunos da escola Bordados escolheu a mesma alternativa. Registrou-se que é importante não ficar zangado quando não é possível ficar num grupo, pois é necessário estar em um grupo no qual o aluno se sente bem e ajudar os colegas nas tarefas escolares.

Q4 – Os participantes do grupo decidem distribuir o trabalho e encontrar informações sobre o que colocar no painel de parede (mural). Maria e José procuram informações sobre a função nutricional e Filipe e Marco fazem o resto. Eles ficam com raiva porque não concordam, pois uns fazem mais do que os outros. O que é que você poderia fazer se estivesse no grupo? A maioria dos alunos nas duas escolas respondeu a opção c) *“Dizer-lhes que não concordo e distribuir as atividades de outra forma”*. As turmas consideraram importante saber dividir o trabalho entre todos para que todos tenham tarefas a realizar no grupo.

Q5 – Quando o grupo se reuniu, Filipe explicou que não fez nada porque esteve doente. Filipe está triste, você se fosse Marco ficaria surpreendido, Maria ficou zangada e José sentiu medo. Quem pensou que Filipe era um preguiçoso? Enquanto os alunos da escola ‘Bordados’ responderam majoritariamente a alternativa b) (*“Maria”*), apenas seis alunos da escola Mina escolheram essa alternativa, havendo, portanto, houve dispersão nas respostas.

Q6 – Quem pensou que Filipe tinha desiludido os seus amigos? Enquanto na escola Bordados a maioria dos alunos respondeu a alternativa c) (“José”), na escola Mina houve dispersão entre essa alternativa e a opção a) (“Maria”).

Q7 – Quem pensou que não ia dar tempo de eles fazerem o trabalho e, por isso, iam reprovar? Enquanto os alunos da Mina se dividiram entre as opções a) (“Maria”) e a b) (“José”), os alunos da Bordados dividiram-se entre a) e c) (“Filipe”).

Q8 – Quem pensou que Filipe esteve realmente doente e, por isso, não fez o trabalho, já que ele sempre faz os trabalhos de casa? A maioria dos alunos da escola Mina respondeu a alternativa c) (“José”), enquanto os alunos da Bordados discordaram considerando, por maioria, a “Maria”.

Q9 – Como Maria quer afastar Felipe do grupo, o que você pode fazer para que ela mude de ideia? A maioria dos alunos da Mina respondeu a alternativa c) “*Eu digo à Maria que a compreendo, mas a culpa não é do Filipe por estar doente*”, enquanto os de Bordados majoritariamente concordaram com essa opção. Os alunos consideraram que é bom o esclarecimento para não criar opiniões falsas ou dispersas; ou seja, perceber se realmente o Filipe estava ou não doente, para que o grupo nessa situação não ter conseguido fazer o trabalho a tempo.

– 3ª situação: “*Margarida ganhou o concurso de criação de histórias da escola. A sua amiga Célia foi eliminada. A princípio, Margarida ficou surpresa, e pouco a pouco, ficou muito feliz*”. Analisemos a exploração das questões apresentadas:

Q1 – Quando Margarida percebeu que sua amiga Célia havia sido desclassificada, como ela se sentiu? A maioria dos alunos das duas turmas escolheu a alternativa b) (“Feliz” e “Triste”), compreendendo as emoções de ‘Margarida’ ao ver a sua amiga desclassificada.

Q2 – O que Célia sentiu quando descobriu que foi desqualificada do concurso? Todos os alunos das duas escolas escolheram a opção c) (“Tristeza”).

Q3 – Como Célia se sentiu quando viu que havia perdido e sua amiga Margarida tinha vencido? Aqui os alunos das escolas diversificaram a sua escolha, mas a maioria disse que Célia ficou “*Feliz como também Triste*” havendo um misto de emoções, pois Célia gostaria de ter ganhado, mas, ao mesmo tempo, ficou feliz pela vitória de sua amiga.

Q4 – Célia era a melhor amiga de Margarida. Quando Célia leu a história de Margarida, achou que ela era uma garota muito inteligente e criativa, que era perfeita e que sempre quis ser sua amiga. Célia começou... A maioria dos alunos da turma Bordados escolheu a alternativa c) “*Admirar a Margarida*”, enquanto seis alunos da escola Mina escolheram a alternativa a) “*Surpreender-se*”.

– 4ª situação: “*Imagine que hoje os alunos da sua escola farão uma visita de estudo a um museu de arte. Você nunca visitou um e está muito animado. Você e os seus amigos esperam pelo ônibus na porta da escola. Quando você entra no ônibus, percebe que o seu amigo Ângelo, que é sempre o primeiro, não chegou ainda e o ônibus vai partir sem ele*”.

Q1 – Você olha pela janela e os seus músculos ficam tensos, a sua respiração é interrompida por um momento e você eleva as pálpebras superiores enquanto sua boca está ligeiramente aberta. O que você sente? A maioria dos alunos das duas turmas escolheu as alternativas correspondentes: a

"Tristeza", "Raiva", "Surpresa" e "Medo". Quase todos os alunos da escola de 'Bordados' respondeu "Medo" (Alzina, 2016; Vallés Arandiga, 2005).

Q2 – Quando você vê o Ângelo, o seu coração e a sua respiração se aceleram e você tem muita vontade de sair do ônibus. O que você sente? Por unanimidade, os alunos responderam a alternativa "Alegria".

Q3 – Ao entrarem na 1ª sala da galeria de exposição, que tinha seis imagens, todos os alunos das turmas observavam cada imagem e escolheram a alternativa que correspondia à forma como a imagem fazia com que ele se sentisse naquele momento: Com relação à Imagem 1, optaram por "Alegre"; sobre a Imagem 2, escolheram "Aborrecido"; sobre a Imagem 3, "com Medo"; sobre a Imagem 4, escolheram "Triste"; com relação à Imagem 5, optaram por "zangado ou com raiva"; e sobre a Imagem 6, escolheram "zangado ou com raiva". De fato, os alunos expressaram os seus sentimentos de "Alegria", "Tristeza", "Aborrecimento", "Zangado", "Raiva", "Medo", perante as imagens expostas (Fernández-Martínez; Montero-García, 2016).

Q4 – Os alunos passaram à 2ª sala da galeria onde observaram mais imagens com formas e cores. Com relação à Imagem 7 (pintura cubista), os alunos da escola Mina disseram "Não sinto nada", enquanto a maioria da escola Bordados disse que sentia "Alegria" e alguns escolheram a opção "Não sinto nada". Com relação à Imagem 8 (paisagem impressionista), as opiniões dos alunos das duas escolas dividiram-se entre: "Alegria" e/ou "Alguma alegria", enquanto alguns optaram por "Não sinto nada". De fato, os alunos da escola Bordados expressaram mais a emoção positiva "Alegria", seguida de "Não sinto nada" com 4 alunos (indiferença) (Camacho *et al.*, 2017; López-Cassá; García-Navarro, 2020).

Q5 – Chegou a hora de ir para casa. Nesse momento, você sente que o seu coração bate mais devagar e diminui a tensão muscular, sendo mais difícil voltar para o ônibus, mas você começa a recordar o quanto foi boa essa visita. Que emoção você expressa? A maioria dos alunos das duas escolas respondeu "Tristeza", enquanto alguns escolheram "Surpresa" (5 alunos), sendo essa emoção a mais referida pelos alunos da Bordados.

Q6 – Como você expressa para a sua professora o quanto gostou da visita de estudo? As expressões majoritariamente escolhidas pelos alunos foram "Digo-lhe que foi um dia fantástico", "Digo-lhe que me diverti muito" ou "Que foi muito bom".

– 5ª situação: "Carolina vai se mudar para outra cidade e, por isso, vai para uma nova escola. Ela não quer morar em outra cidade ou mudar de escola porque tem na escola atual os seus amigos". Questões referentes a essa 'situação':

Q1 – O que você acha que Carolina sentiu quando seus pais lhe disseram que se mudariam para outra cidade? Os alunos das duas escolas responderam que a Carolina iria sentir "Tristeza". É normal sentir tristeza quando é necessário mudar de cidade e deixar os colegas, pois tem início uma nova fase onde é necessário conhecer novas pessoas e um novo lugar e, a princípio, é difícil se adaptar aos novos amigos e à nova escola (Alonso-Ferres; Berrocal de Luna; Jiménez-Sánchez, 2018; Extremera-Pacheco; Fernández-Berrocal, 2015).

Q2 – Quando Carolina pensa na mudança de cidade, ela tem uma sensação estranha porque fica inquieta e com medo da situação difícil que irá enfrentar, mas seu medo não é excessivo. Carolina

sente-se...!!! Os alunos de ambas as turmas responderam majoritariamente que Carolina se sentia "*Preocupada*" (Mayer; Caruso; Salovey, 2016).

Q3 – Nos dias seguintes, Carolina sente-se triste, e, depois da festa de despedida organizada pelos amigos, ela pensa sobre o que eles fizeram. O que ela sentiu? A maioria dos alunos de ambas as escolas respondeu que Carolina sentiu "*Gratidão*", mas a turma de 'Bordados' citou "*Surpresa*" e "*Orgulho*" (Fernández-Berrocal; Cabello; Gutiérrez-Cobo, 2017).

Q5 – Que emoção Carolina sentia quando saiu da cidade? Os alunos das turmas afirmam que Carolina saía triste ("*Tristeza*").

Q6 – Carolina e a sua família instalaram-se na nova cidade. Quando Carolina chegou à sua nova casa, estava triste e via tudo negativo, não gostou de nada. O seu pai mostrou-lhe o quarto. Carolina gostou do seu quarto, era maior e mais luminoso do que o que tinha antes, pois tinha móveis e brinquedos novos. Enquanto Carolina colocava a sua roupa, o que sentiu? A maioria dos alunos das duas turmas respondeu "*Aceitação*" e "*Felicidade*" em termos emocionais (exploração dos sentimentos) (Acosta, 2013; Alzina, 2017).

Q7 – A alegria normalmente aparece acompanhada de que? "*Entusiasmo*", "*Felicidade*" e "*Simpatia*" foram as emoções mais referidas pelos alunos da escola 'Mina', enquanto os alunos da 'Bordados' responderam "*Admiração*", "*Felicidade*" e "*Amor*" (Matorell, 2009).

Q8 – A surpresa é uma emoção negativa ou positiva? Todos os alunos compreenderam que a "*Surpresa*" pode ser positiva ou negativa, dependendo da situação que produz essa emoção, destacando que é positiva quando acontece algo alegre.

Q9 – Nós nos sentimos orgulhosos quando vivemos uma situação provocada por... . A maioria dos alunos das duas escolas citou "*Satisfação*" e/ou "*Alegria*".

– 6ª situação: "*O Miguel se inscreveu na equipe de futebol local e o treinador disse-lhe que no domingo seguinte ele iria jogar o seu primeiro jogo oficial. Miguel contou ao seu amigo Afonso e convidou-o para ir vê-lo. Afonso não sabia que Miguel estava treinando, pois, se soubesse, também teria ido jogar*". Analisemos as questões propostas:

Q1 – Quando o treinador disse ao Miguel que ele iria jogar como goleiro no jogo seguinte, Miguel ficou muito surpreso, porque ele estava treinando há pouco tempo. Como o Miguel se sentiu? A maioria dos alunos de ambas as turmas disseram que Miguel se sentiu "*Surpreendido*" e/ou "*Alegre*" (exploração emoção) (Extremera-Pacheco; Fernández-Berrocal, 2004).

Q2 – Quando o Miguel estava na pista aquecendo para começar o treino, a emoção anterior foi dando lugar ao entusiasmo que ele sentia ao pensar no jogo de domingo. O que você acha que ele pensou e fez? A maioria dos alunos da Mina optou por "*Penso que estava a treinando muito bem, mas tinha vontade de treinar mais*", enquanto os da Bordados referiram: "*Penso que estava treinando muito bem e já não sentia vontade de ouvir o treinador*" e "*Penso que não treinava o suficiente e tinha de melhorar*".

Q3 – Os jogadores da equipe de Miguel ficaram muito animados quando souberam que ele iria jogar, porque ele era um bom goleiro e, por isso, pensavam que iriam vencer o jogo. Como é que eles deviam expressar a emoção deles? Houve coincidência nas respostas das duas turmas, que escolheram

"Dar-lhe os parabéns e abraçá-lo", pois quando alguém tem uma novidade ou quando acontece algo de bom a alguém, normalmente os outros a felicitam.

Q4 – Quando o Miguel, muito animado, disse ao Afonso que o treinador tinha selecionado ele para jogar, e que ele gostaria que Afonso assistisse, como Afonso se sentiu? A maioria dos alunos das duas escolas disse: "Orgulhoso", "Alegre" e "Ansioso".

Q5 – Afonso também gostaria de jogar futebol na equipe do Miguel. O que você acha que ele pensou? A maioria dos alunos participantes optou por "Pensou que se alegraria ao ver Miguel a jogar no campo de futebol, apesar de não poder jogar", mas alguns alunos optaram por "Pensou que Miguel queria surpreendê-lo".

Q6 – Uns minutos antes do jogo, Miguel ficou inquieto, incapaz de permanecer sentado no balneário. O que ocorreu ao Miguel? As duas respostas mais mencionadas foram "Estava nervoso" e "Estava assustado". Os alunos da Bordados responderam majoritariamente "Sentia ira", mas, nessa situação apresentada, há mais nervosismo emocional, já que o personagem estava prestes a jogar (Alzina; Andrés, 2019; Valenzuela-Santoyo; Portillo, 2018).

– 7ª situação: "Luís descobre que os pais estão prestes a se separarem". Vejamos as questões propostas aos alunos:

Q1 – O que o Luís pensa sobre essa situação? Ele quer que seus pais continuem juntos, mas sem discutirem. Os alunos das duas turmas foram da opinião, dizendo que os pais devem estar juntos e que não devem discutir entre si.

Q2 – Qual será o comportamento do Luís? A maioria dos alunos da Mina disseram que o personagem "Tem que falar com os pais e dizer-lhes o quanto os ama", enquanto os da Bordados responderam "Tem de falar com eles pedindo-lhes que repensem sobre isso e se há outra solução", pois o Luís só quer que os pais fiquem juntos, senão ele ficará triste.

Q3 – Que influência terá no comportamento do Luís a separação dos pais? Como reagirá Luís para se adaptar à nova de situação escolar? A maioria dos alunos expressou que ficaria revoltado, triste, deprimido e com pouca motivação escolar devido à separação dos pais (exploração da situação de colocar-se no lugar do outro) (Matorell, 2009; Romanova, 2021).

Ao aplicar essas 'situações' do THE com a exploração socio-emocional e a escuta ativa entre os alunos, promove-se a consciência emocional, já que essa consiste em avaliar e compreender os sentimentos das outras pessoas e, para isso, será necessário prestar atenção àquilo que o outro diz e como 'se sente' (Fernández-Berrocal; Extremera-Pacheco, 2005). Essa importância do outro, o prestar atenção no que ele diz, ou seja, se atentar ao seu comportamento, ao tom de voz, à agitação e à expressão no olhar do outro, faz com que as pessoas aprofundem e reflitam sobre as emoções (Ros *et al.*, 2017). De fato, parte da inteligência emocional implica na maneira como as pessoas convivem com as outras e em desenvolver habilidades emocionais (Mayer; Caruso; Salovey, 2016). Essas habilidades são essenciais para interagir e se relacionar com os outros (Fernández-Berrocal; Cabello; Gutiérrez-Cobo, 2017). Aprender a ouvir o outro é apenas parte desse tipo de habilidade, necessária para comunicar-se (Alonso-Ferres; Berrocal de Luna; Jiménez-Sánchez, 2018; Emmadi, 2019; Salovey; Wooler; Mayer, 2001).

Ser emocionalmente inteligente é assumir a responsabilidade pelas coisas que faz (Celma-Pastor; Rodríguez-Ledo, 2017), desenvolvendo mais a habilidade interpessoal nos relacionamentos, para que as pessoas possam ter confiança. Ao desenvolver a inteligência emocional, a criança deve observar como as pessoas reagem: às vezes alguém acaba julgando os outros antes de conhecer os fatos (Mayer; Salovey; Caruso; 2004). É importante no desenvolvimento da IE e as habilidades emocionais, a escuta ativa, o relacionar-se com os outros, o colocar-se no lugar do outro, o ser mais aberto e aceitar as perspectivas do outro - ou seja, ser humilde, dizer que sabe o que fez e ser responsável pelas suas ações e não culpar ou ferir os sentimentos de alguém (Valenzuela-Santoyo; Portillo, 2018; Vallés Arandiga, 2005).

Considerações Finais

Sabe-se que as emoções no âmbito educativo/escolar influem no – desempenho e/ou rendimento acadêmicos dos alunos; ou seja, atuam (in)diretamente na aprendizagem deles. O propósito deste estudo foi destacar a importância da educação para as emoções e o desenvolvimento de habilidades (competências) socioemocionais no campo da inteligência emocional. A intervenção permitiu conhecer a percepção, a compreensão e a regulação emocional nos alunos do 1º-CEB não só a partir da aplicação do instrumento THE, como também pela observação aos participantes (registros). Foi possível desenvolver, nos alunos, habilidades emocionais que proporcionaram uma melhoria no ambiente educativo e na convivência escolar deles e um incremento no rendimento escolar. De fato, foi possível promover competências emocionais para melhorar as relações, a redução de conflitos causados por indisciplina (desobediência, falta de respeito e descumprimento de regras), especialmente na escola Mina (que tinha alunos mais problemáticos), e melhoria na comunicação. Os alunos passaram a ter conhecimento das suas emoções e das dos outros colegas, com repercussão nas relações interpessoais (habilidades socioemocionais) e no ambiente educativo, com implicação no estado emocional (pensar positivo), no processo ensino-aprendizagem e no aproveitamento escolar, o que coincide com alguns estudos usados como suporte bibliográfico da pesquisa. O nível sociocultural da família e o nível de inteligência emocional dos alunos incidem no desenvolvimento das habilidades emocionais deles, e o (auto)conhecimento e controle das emoções implica em como eles vão superando as dificuldades de aprender e a forma de realizar atividades.

Referências

- Acosta, J. M. *PNL e inteligência emocional*. Madrid: Amat Editorial, 2013.
- Alonso-Ferres, M.; Berrocal de Luna, E.; Jiménez-Sánchez, M. Estudio sobre la inteligencia emocional y los factores contextuales en estudiantes de cuarto de educación primaria de la provincia de Granada. *Revista de Investigación Educativa*, v. 36, n. 1, p. 141-158, 2018.
- Alves, C. M. G. *Inteligência emocional em crianças com dificuldades de aprendizagem: uma perspectiva educativa*. 2014. Tese (Mestrado em Ciências da Educação) – Escola Superior de Educação João de Deus de Lisboa, 2014.
- Alzina, R. B.; Andrés, J. M. *Competencias emocionales para un cambio de paradigma en educación*. Barcelona: Horsori Editorial, 2019.
- Alzina, R. B. De la passió a l'emoció: Fonaments per a l'educació emocional. *Temps d'Educació*, v. 52, p. 253-267, 2017.
- Alzina, R. B. *Educación emocional: 10 ideas clave*. Barcelona: Graó, 2016.
- Bar-On, R. The Bar-On model of emotional-social intelligence. *Psicothema*, v. 18, p. 13-25, 2006.

- Camacho, N. *et al.* Convivencia escolar y cotidianidad: una mirada desde la inteligencia emocional. *Revista Educación y Desarrollo Social*, v. 11, n. 1, p. 24-47, 2017. Doi: <https://doi.org/10.18359/reds.2649>
- Celma-Pastor, L.; Rodríguez-Ledo, C. *Educación Socioemocional para jóvenes en el Aula: Programa SEA*. Madrid: TEA Ediciones, 2017.
- Emmadi, S. R. Emotional intelligence: a tool for success. *International Journal of Management*, v. 7, n. 11, p. 26-36, 2019.
- Extremera-Pacheco, N.; Fernández-Berrocal, P. El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, v. 6, n. 2, p. 1-17, 2004.
- Extremera-Pacheco, N.; Fernández-Berrocal, P. *Inteligencia emocional y educación*. Madrid: Acción Gestión Social, 2015.
- Fernández-Berrocal, P.; Extremera-Pacheco, N. La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, v. 19, n. 3, p. 63-93, 2005.
- Fernández-Berrocal, P.; Cabello, R.; Gutiérrez-Cobo, M. Avances en la investigación sobre competencias emocionales en educación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, v. 88, p. 15-26, 2017.
- Fernández-Martínez, A. M.; Montero-García, I. Aportes para la educación de la inteligencia emocional desde la educación infantil. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, v. 14, n. 1, p. 53-66, 2016.
- López-Cassà, E.; García-Navarro, E. La educación emocional en los centros educativos. *Comunicación y Pedagogía*, n. 323-324, p. 25-29, 2020.
- Matorell, C. *et al.* Convivencia e Inteligencia Emocional en niños en edad escolar. *European Journal of Education and Psychology*, v. 2, n. 1, p. 69-78, 2009.
- Mayer, J. D.; Caruso, D. R.; Salovey, P. the ability model of emotional intelligence: principles and updates. *Emotion Review*, v. 8, n. 4, p. 290-300, 2016.
- Mayer, J. D.; Salovey, P.; Caruso, D. R. Emotional Intelligence: Theory, Findings, and Implications. *Source: Psychological Inquiry*, v. 15, n. 3, p. 197-215, 2004.
- Mestre, J. M.; Fernández-Berrocal, P. *Manual de inteligencia emocional*. Madrid: Pirámide, 2007.
- Porras, C. *et al.* Competencias emocionales de las futuras personas docentes: un estudio sobre los niveles de inteligencia emocional y empatía. *Revista Educación*, v. 44, n. 2, p. 80-95, 2020.
- Romanova, E. N. Differentiation of the concepts of emotional intelligence and emotional competence. *International Research Journal*, v. 1, n. 103, p. 150-152, 2021.
- Ros, A. *et al.* Análisis de la relación entre competencias emocionales, autoestima, clima de aula, rendimiento académico y nivel de bienestar en educación primaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, v. 28, n. 1, p. 1-18, 2017.
- Salovey, P.; Wooler, A.; Mayer, J. Emotional intelligence: conceptualization and measurement. In: Fletcher, G.; Clark, M. S. (ed.). *Blackwell handbook of social psychology: intraindividual processes*. Oxford: Blackwell, 2001. p. 279-307.
- Valenzuela-Santoyo, A.; Portillo, S. La inteligencia emocional en educación primaria y su relación con el rendimiento académico. *Revista Electrónica Educare*, v. 22, n. 3, p. 228-242, 2018.
- Valgôde, M. J. *Dificuldades de aprendizagem e problemática emocional: utilização da prova "era uma vez..."*. 2016. Tese (Mestrado Integrado em Psicologia) – Universidade de Lisboa, 2016.
- Vallés Arandiga, A. *El desarrollo de la inteligencia emocional*. Madrid: Benacantil, 2005.

Editor responsável: Samuel Mendonça.

Conflito de interesse: não há.

Recebido em 5/6/2022 e aprovado em 19/2/2023.