



**Politécnico
de Viseu**

Escola Superior
de Educação
de Viseu

**Importância das competências socioemocionais
no contexto da educação especial e inclusiva:
Perceções de professores e educadores.**

Patrícia Raquel Miranda Santos - 13474

Viseu, fevereiro de 2022



**Politécnico
de Viseu**

Escola Superior
de Educação
de Viseu

**Importância das competências socioemocionais
no contexto da educação especial e inclusiva:
Perceções de professores e educadores.**

Patrícia Raquel Miranda Santos - 13474

**Trabalho de Projeto em Educação Especial
Mestrado em Educação Especial – Domínio
Cognitivo e Motor**

Trabalho efetuado sob a orientação da

Professora Doutora Maria João Amante e Professora
Doutora Susana Fonseca

Fevereiro 2022

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE CIENTÍFICA

Patrícia Raquel Miranda Santos, n.º 13474 do curso de Mestrado em Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor declara, sob compromisso de honra, que o Trabalho de Projeto Final em Educação Especial é inédito e foi especialmente concebido para o efeito.

Viseu, 02 de fevereiro 2022

A aluna, _____

Dedicatória

**Ao meu filho João Pedro, o meu mundo!
Ao meu sobrinho João Miguel, por ser tão
especial.**

Os amores da minha vida!

AGRADECIMENTOS

Estes últimos anos foram sem dúvida os mais exigentes da minha vida, quer a nível pessoal quer a nível emocional. Sim! A nível emocional também... senti emoções que até então nunca as tinha vivenciado desta forma, mas a verdade é que as conheço hoje muito melhor. Agradeço a quem esteve sempre comigo, nunca me deixou sozinha e sempre me apoiou nos momentos menos positivos dos últimos anos.

Quero agradecer à minha orientadora Professora Doutora Maria João Amante e à minha coorientadora Professora Doutora Susana Fonseca pela compreensão e disponibilidade que sempre demonstraram.

Este trabalho não teria sido possível sem ajuda imprescindível de uma pessoa muito especial que sempre me apoiou e me motivou para que hoje esteja a escrever esta página... foi a primeira pessoa que conheci quando iniciei este mestrado e foi a que mais me ajudou e nunca me deixou desistir... estarei eternamente grata meu querido Tadeu!

Quero agradecer à minha família o meu pilar, que sempre acreditou em mim, sempre me incentivou para lutar pelo que quero e sonho.

Quero agradecer ao meu marido pela pessoa maravilhosa que é, por estar sempre disponível para o nosso filho quando eu não consegui estar... que bom que os nossos destinos se cruzaram e que felizes que somos! Obrigada!

Ao meu primeiro Amor... de olhar brilhante e sereno, vou confiar sempre em ti! E dizer-te todos os dias o quanto eu te amo, mesmo que respondas mil vezes "- Já sei tia, estás sempre a dizer isso...". A tia vai estar sempre aqui para ti!

E ao grande Amor da minha vida que me fez descobrir que o melhor desta vida é ser Mãe, que me virou a vida do avesso e me mostrou que o nosso caminho nem sempre está garantido, que me fez sentir e descobrir o melhor e o pior da vida. Mas que me ensina todos os dias, que tudo valeu a pena.

Obrigada Amor da mãe! Que sorte eu tenho por te ter na minha vida!

RESUMO

“Todas as emoções são, fundamentalmente, impulsos para agir, planos iminentes para enfrentar a vida que a evolução incutiu em nós, a própria raiz da palavra emoção é *motere*, ou seja, o verbo latino “*mover*”, mais o prefixo “*é-*” para “*dar mover para*”, que sugere que a tendência para agir está implícita em todas as emoções (Goleman, 1997, p.28).” É no contexto escolar e na forma como ensinamos que se geram respostas emocionais, que nem sempre são positivas, neste sentido, é necessário refletir e criar espaços que promovam sentimentos de autoestima, satisfação pessoal e profissional (Day, 2004).

Assim, o presente estudo de carácter exploratório emergiu da tentativa de conhecer as percepções dos professores e educadores sobre a relevância das emoções, no âmbito do trabalho pedagógico com crianças no contexto de educação inclusiva.

Para a concretização do mesmo recorremos à metodologia de investigação qualitativa, que dadas as suas características interpretativas nos possibilitou dar resposta ao nosso problema de partida.

Assim, o estudo teve como instrumento de recolha de dados a entrevista semiestruturada aplicada a um grupo de 12 professores e educadores dos quais oito eram professores, e quatro educadores de infância. A faixa etária deste grupo de docentes varia entre os 37 e 63 anos, o tempo de serviço varia entre os 5 e os 40 anos. No decorrer do plano de pesquisa e dos resultados recolhidos nas entrevistas, verificámos que as emoções primárias foram as mais referidas pelos docentes, tais como: alegria, tristeza, medo. Percebemos que os docentes preferem trabalhar as emoções positivas em detrimento das negativas.

Identificamos ainda, que existe um défice de formação sobre as emoções e considera-se essencial formar docentes reflexivos que aprofundem o seu conhecimento através de formação de educação emocional para uma melhoria no seu desempenho profissional.

Com a evolução deste tema foi possível confirmar que é essencial promover os afetos, assim como concluir que é importante integrar atividades deste âmbito no dia a dia da criança proporcionando-lhe ferramentas essenciais para o desenvolvimento emocional equilibrado.

Em suma, a expressividade das emoções depende da avaliação realizada sobre a informação que recebemos e que está diretamente relacionada, com nossos conhecimentos prévios, crenças, objetivos pessoais, percepção do ambiente.

Palavras-Chave: Emoções; inteligência emocional; educação inclusiva; trabalho pedagógico; competências socioemocionais.

ABSTRACT

All emotions are fundamentally impulses to act, impending plans to face the life that evolution has instilled in us, the very root of the word emotion is *motere*, that is, the Latin verb "move", plus the prefix "is-" to "give move to", which suggests that the tendency to act is implicit in all emotions (Goleman, 1997, p.28)."

It is in the school context and in the way we teach that emotional responses are generated, that they are not always positive, in this sense, it is necessary to reflect and create spaces that promote feelings of self-esteem, personal and professional satisfaction (Day, 2004).

This way, the present exploratory study emerged from the attempt to know the perceptions of teachers and educators about the relevance of emotions, pedagogical work with children in the context of inclusive education. For the implementation, we use the methodology of qualitative research, that due to the interpretative characteristics, has permitted us to respond to our starting problem.

The study had as a data collection instrument the semi-structured interview applied to a group of 12 teachers and educators of whom eight were teachers, and four kindergarten teachers. The age group of teachers varies between 37 and 63 years, the time of service varies between 5 and 40 years.

During the research plan and the results collected in the interviews, we found that the primary emotions were the most mentioned by the teachers, such as: joy, sadness, fear. We noticed that teachers prefer to work positive emotions to the detriment of negative ones.

We also identified that there is a lack of training on emotions, and it is considered essential to train reflective teachers to deepen their knowledge through emotional education training for an improvement in their professional performance.

With the evolution of this theme, it was possible to confirm that it is essential to promote affections, as well as to conclude that it is important to integrate activities of this scope in the day-to-day life of the child, providing him essential tools for balanced emotional development.

In conclusion, the expressiveness of emotions depends on the evaluation made about the information we receive, and which is directly related with our previous knowledge, beliefs, personal goals, perception of the environment.

Key words: Emotions; emotional intelligence; inclusive education; pedagogical work; socio-emotional skills,

ÍNDICE GERAL

Declaração de integridade científica	i
Epigrafe	ii
Agradecimentos	iii
Resumo	iv
Abstract	v
Índice Geral	vi
Índice de Figuras	vii
Índice de Tabelas	viii
Lista de Siglas	xi
Introdução.....	1
Parte I – Revisão da Literatura	3
1. As Emoções	4
1.1 Definição de Emoções.....	4
1.2 Função das Emoções	5
1.3 Emoções e Regulação emocional	7
1.4 Emoções Básicas e expressões Faciais	9
1.5 Reconhecimento Facial das emoções	11
1.5.1 Alegria	11
1.5.2 Medo	12
1.5.3 Surpresa	13
1.5.4 Aversão /Nojo	13
1.5.5 Desprezo	14
1.5.6 Cólera/Raiva	14
1.5.7 Tristeza	15
2. Inteligência Emocional	16
2.1 Desenvolvimento da Inteligência Emocional	16
2.2 Competências Emocionais e Sociais	17
2.3 Modelos de Inteligência Emocional	18
2.3.1 Modelo Daniel Goleman	19
2.3.2 Modelo de Inteligência Emocional e Social de Bar-on	20
2.3.3 Modelo de aptidões Mayer e Salovey	21
3. Inteligência Emocional e a Educação Especial e Inclusiva.....	22
3.1 Relação Pedagógica e as Emoções	22
3.2 Aspectos Socioemocionais e os entraves à Aprendizagem	24
3.3 Importância do Trabalho das Emoções na educação especial e inclusiva	25
3.4 O Papel da Família	28

3.5 O Papel da Escola	29
3.6 O Papel do Docente.....	31
Parte II – Estudo Empírico	33
1. Contextualização e Justificação da Temática em Estudo.....	34
1.1 Definição do Problema	34
1.2 Objetivos da Investigação	36
2. Metodologia de Investigação	36
2.1 Tipo de Estudo	37
2.2 Participantes e Contexto de Estudo	38
2.3 Instrumentos de Recolha de Dados	40
2.4 Procedimentos	42
2.5 Técnicas e análise de dados	44
3. Resultados e Discussão	45
3.1 Dimensão “Perceção sobre o conceito emoções”	46
3.2 Dimensão “Vivenciadas pelos professores /educadores”	47
3.3 Dimensão “Vivenciadas pelos alunos”	48
3.4 Dimensão “Promovidas pelos professores/educadores”	50
3.5 Dimensão “Integradas na sala de aula”	53
3.6 Dimensão “Trabalho pedagógico intencional”	54
3.7 Dimensão “Importância do desenvolvimento emocional da criança com e sem NEE	56
3.8 Dimensão “Papel da família”	57
3.9 Dimensão “Papel da escola”	61
3.10 Dimensão “gestão emocional”	64
3.11 Dimensão “Competências socioemocionais”	70
3.12 Dimensão “Inclusão”	75
Conclusão.....	81
Referências bibliográficas	88
Anexos	115
Anexo A - Pedido de autorização para a realização da entrevista.....	116
Anexo B - Guião da entrevista aos professores e educadores	117
Anexo C – Tabelas de Categorização.....	122

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Caracterização dos participantes do estudo (n=12)	39
Tabela 2 – Representativa da dimensão “Percepção sobre o conceito emoções”	46
Tabela 3 – Representativa da dimensão “Vivenciadas pelos professores/educadores”	47
Tabela 4 – Representativa da dimensão “Vivenciadas pelos alunos”.....	48
Tabela 5 – Representativa da dimensão “Promovidas pelos professores/educadores”	50
Tabela 6 – Representativa da dimensão “Integração na sala de aula”.....	52
Tabela 7 – Representativa da dimensão “Trabalho pedagógico intencional”	54
Tabela 8 – Representativa da dimensão “Importância do desenvolvimento emocional da criança com e sem NEE”	56
Tabela 9 – Representativa da dimensão “Papel da família”	58
Tabela 10 – Representativa da dimensão “Papel da escola”	61
Tabela 11 – Representativa da dimensão “Gestão emocional”	65
Tabela 12 – Representativa da dimensão “Competências socioemocionais”	70
Tabela 13 – Representativa da dimensão “Inclusão”	76

LISTA DE SIGLAS

EENEB - Equinet European Network of Equality Bodies

NEE - Necessidades Educativas Específicas

IE - Inteligência Emocional

OCDE – Organização de Cooperação e Desenvolvimento Económico

SPO – Serviço de Psicologia e Orientação

LBSE - Lei de Bases do Sistema Educativo

INTRODUÇÃO

O presente trabalho foi realizado no âmbito do Mestrado de Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor. Tendo como título “Importância das competências socioemocionais no contexto da educação especial e inclusiva: Percepções de professores e educadores”, este estudo procura contribuir de algum modo para a sensibilização da importância de incluir as emoções no trabalho pedagógico, nomeadamente no que ao bem-estar emocional diz respeito e passar a mensagem de que a educação também é feita de afetos e emoções.

De acordo com Jares (2002) o objetivo de aprender a conviver faz parte, pelo menos de forma implícita, de todo e qualquer processo educativo, dado que o Homem no seu quotidiano está constantemente em interação com os outros. Assim sendo, aprender a conviver é uma necessidade impreterível, sendo fundamental para a promoção de capacidades sociais nas crianças, para que estas sejam capazes de se relacionar positivamente com os seus pares e com os adultos.

Vygotsky (1979) refere que a interação com os outros é um fator essencial para a aprendizagem e o desenvolvimento da criança. É através da sua participação nas interações que a criança constrói a compreensão do mundo social, apropriando-se de uma série de instrumentos socioculturais, nomeadamente, a linguagem. É fundamental que se insira no processo educacional a aprendizagem de competências emocionais e sociais, não se cingindo apenas aos conteúdos cognitivos. O contexto escolar deve, pois, representar a possibilidade de crescimento intelectual e cognitivo, mas também de crescimento emocional, pois aprende melhor quem está bem consigo mesmo e com os outros (Strecht, 2005).

A capacidade emocional é também fundamental para o desenvolvimento integral da criança encontrando-se intimamente ligada à forma como o indivíduo se adapta socialmente. “As emoções constituem-se como o suporte para compreender e responder adequadamente à informação Social” (Ramalho 2015, p.18), pois o comportamento infantil e juvenil é muitas vezes alterado pela existência de emoções desajustadas (Pinto, 2001), afetando a convivência familiar, social, escolar o bem-estar psicológico da criança (Chan, 2003).

Neste sentido, promover a competência emocional é essencial para o desenvolvimento da criança, na medida em que a desafia a compreender as emoções para que as consiga gerir adequadamente, bem como, aprender a controlar com mais eficiência os seus impulsos.

O Decreto-Lei 54/2018 veio trazer a necessidade de se olhar para o processo inclusivo de forma mais assertiva, pretendendo dar resposta à multiplicidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos.

A nova abordagem multinível pretende que a escola considere e atenda às especificidades de cada aluno, de modo a evitar a sua segregação e implementa novas soluções para responder às necessidades de todos, possibilitando, desta forma, a todas as crianças e jovens o acesso ao currículo e ao sucesso escolar, prevalecendo os valores da partilha, da cooperação e entreajuda entre pares, promovendo a inclusão de todos.

A investigação em torno das emoções e da inteligência emocional reúne cada vez mais apoiantes, vindo a surgir cada vez mais investigações que comprovam que a compreensão das emoções é uma parte fundamental do desenvolvimento infantil. Crianças com oportunidade de emergir em ambientes de aprendizagem de conteúdos e esclarecimentos emocionais são crianças mais estáveis, calmas e socialmente inseridas.

Com este trabalho de investigação pretende-se conhecer as perceções de educadores e professores (ensino regular e educação especial) sobre a pertinência das emoções no âmbito do trabalho pedagógico em crianças com e sem necessidades educativas específicas (NEE).

O presente trabalho teve como principal objetivo “conhecer as perceções de educadores e professores sobre a relevância das emoções no âmbito do trabalho pedagógico com crianças no contexto da educação especial e inclusiva, tendo como objetivos orientadores conhecer as perceções dos educadores/professores sobre a importância das competências emocionais no âmbito da prática pedagógica; conhecer as perceções dos educadores/ professores de crianças com NEE sobre a importância que atribuem à dimensão socioemocional no âmbito do processo ensino aprendizagem; Conhecer a perceção dos educadores/professores sobre a forma como o trabalho educativo e intencional sobre as emoções em crianças com NEE promove o desenvolvimento multidimensional.

Metodologicamente o estudo está dividido em duas partes. A primeira parte, refere-se à revisão da literatura onde se procura refletir sobre a temática estudada. A segunda parte diz respeito ao enquadramento empírico do estudo, onde realizamos o enquadramento teórico deste projeto, onde são enunciados os objetivos e caracterizados os participantes do estudo, os instrumentos de recolha de dados, os procedimentos e as técnicas de análise de dados. De seguida procedemos à análise e discussão dos resultados, seguindo-se a conclusão onde apresentamos as considerações finais sobre o trabalho desenvolvido.

PARTE I – REVISÃO DA LITERATURA

1. As emoções

1.1 Definição de emoções

O interesse humano e científico do estudo das emoções tem vindo a ganhar terreno em diferentes áreas do saber (Kemper, 2004). Ao longo dos tempos, as teorias sobre as emoções levaram em conta pressupostos biológicos e sociais que surgiram de diferentes áreas científicas como a filosofia, a História, a sociologia e a antropologia, salientando o papel cognitivo e o desenvolvimento de outros conceitos relativos à identificação e compreensão da emoção (Fonseca, 2016).

O estudo antropológico tem-se debruçado sobre a relação entre as emoções e a dimensão cultural das sociedades, já a História tem desenvolvido esforços no sentido de descrever o curso do interesse pelas emoções, enquanto a sociologia se tem preocupado em compreender a relação entre o funcionamento emocional e a pertença a grupos sociais (Kemper, 2004).

Historicamente os primeiros teóricos a fazer referência às emoções foram Platão e Aristóteles, seguidos por diversos investigadores e filósofos que tentaram teorizar sobre o conceito de emoção que se apresenta como amplo e subjetivo (Leão, 2012). Sendo difícil o consenso entre os vários investigadores interessados por esta ampla área de pesquisa (Arriaga & Almeida, 2010), é também um termo cujo significado ou definição tem vindo a ser objeto de controvérsias, há mais de um Século, entre psicólogos e psiquiatras (Goleman, 2012).

Podemos dizer que a emoção é o sistema menos conhecido dos processos cognitivos básicos, dificultando a sua definição, devido às múltiplas formas de a entender e às complexas metodologias utilizadas no seu estudo. É verdade que a emoção combina a ativação fisiológica e o campo cognitivo, construído desde o contexto da aprendizagem (Damásio, 1999).

Segundo Watson e Clark (1997) no âmbito da psicologia só a partir da década de 80 é reconhecida a importância central da emoção na experiência humana, anteriormente os estudos debruçavam-se essencialmente no estudo do comportamento e posteriormente no estudo da cognição.

As emoções deixam de ser consideradas como peças à parte da razão, através de autores como António Damásio (1995/ 1999; Daniel Goleman (1995); LeDoux (2000); Howard Gardner (1983).

Neste sentido, é importante compreendermos o que são as emoções. A palavra emoção vem do latim “emovere” que significa abalar, sacudir, deslocar. Esta, por sua vez, deriva de “movi”, que significa pôr em movimento, mobilizam o sujeito para ação, logo emoção significa movimento, sem emoção nada avança. (Freitas-Magalhães, 2009; Martins e Melo, 2008).

Damásio (1999) defende que as emoções são sistemas complicados de respostas químicas e neurais que formam um padrão, todas as emoções exercem um papel regulador que conduz, de uma forma ou de outra, à criação de circunstâncias vantajosas para o organismo. A finalidade das emoções segundo o autor é ajudar o organismo a manter a vida.

Segundo Muller-Lissner (2001), as emoções surgem como processos centrais do funcionamento humano, desempenhando um papel importante como organizadores do desenvolvimento cerebral e em diversos domínios do funcionamento psicológico e social.

Para Ekman (2003), as situações que provocam reações emocionais são influenciadas pela experiência do indivíduo, o mesmo autor refere ainda que as emoções evoluíram preparando o indivíduo para lidar de forma rápida e eficaz nas situações da vida, funcionando como mecanismo de alerta e defesa. A emoção é, portanto, uma reação súbita de todo o nosso organismo, com componentes fisiológicas (o nosso corpo), cognitivas (o nosso espírito) e comportamentais (as nossas ações) (André & Lelord, 2002). Comprovada por Salovey e Grewlar (2006), que defendem que a emoção é como uma resposta organizada que compreende o nível fisiológico, cognitivo, motivacional e experiencial.

Numa perspetiva multidimensional, a emoção implica um processo de uma série de situações desencadeadas por estímulos, experiências ou sentimentos, diversos níveis de processamento cognitivo e mudanças fisiológicas, que têm efeitos na adaptação ao meio envolvente. Formando um conjunto complexo de respostas (químicas, neurológicas) no cérebro, que ao identificar um estímulo, faz originar uma emoção (Bisquerra, et al., 2015).

Bisquerra (2009) considera, as emoções são um estado complexo do organismo caracterizado por uma excitação ou perturbação que predispõe a ação.

Podemos então, definir a emoção como um processo complexo e multidimensional que provoca respostas neurofisiológicas, motoras e cognitivas; sendo o conhecimento emocional muito valioso para o ser humano (Damásio, 1994).

1.2 Função das emoções

De acordo com Pinto (2001), as emoções possuem três tipos de funções: adaptativas, motivacionais e perturbadoras. As funções adaptativas estão relacionadas com a sobrevivência, uma vez que ajudam os organismos na resolução de problemas. As funções motivacionais permitem ao organismo reagir de forma rápida. E finalmente as funções perturbadoras poderão prejudicar a tomada de decisão, provocando uma ação desmobilizadora.

Ekman (1992) e Davidson (2000) referem que as emoções integram mudanças fisiológicas necessárias para o organismo responder de uma forma adaptativa, preparam para a ação, sendo que cada emoção específica prepara o organismo para um conjunto de ações, modificam a atividade cognitiva, pois a emoção pode impossibilitar a cognição, mas também a pode promover por outro lado, as emoções fornecem informação afetiva, uma vez que temos consciência que os nossos sentimentos nos permitem fazer juízos de valor e tomar decisões com base naquilo que sentimos.

Levenson (1994) sintetiza que as emoções exercem funções interpessoais, na medida em que permitem estabelecer o espaço entre o indivíduo e as entidades que o rodeiam, assim como desempenham um papel importante na comunicação e controle (através de expressões faciais, tom de voz, gestos e postura são comunicados estados emocionais ao outro que, por sua vez, influenciam o comportamento deste último).

As funções intrapessoais implicam: a) a coordenação dos sistemas de respostas (a função essencial da emoção é a organização); b) a alteração de hierarquias de comportamento (as emoções têm a capacidade de ativar determinados comportamentos); c) o recrutamento de suporte fisiológico (as emoções têm como função criar um meio fisiologicamente propício perante uma determinada atividade/comportamento, desempenhando um papel crucial no processo de adaptação e sobrevivência); e d) Interferência nos processos cognitivos (embora o emocional e o racional se encontrem em constante interação, muitas vezes o emocional sobrepõe-se aquando da tomada de decisão do indivíduo) (Almeida, 2004; Levenson, 1994).

Uma outra função das emoções é que estas facilitam respostas filogeneticamente adaptativas, além disso, também organizam as componentes subjetiva, comportamental e fisiológica do processo emocional, têm funções específicas e têm funções interpessoais, já que informam os outros sobre as nossas motivações e motivam os outros a agir (Davidson, 2000; Ekman, 1992).

Já Izard e Ackrman (2004) referem as emoções discretas como sendo de interesse para estes autores as funções do interesse são fundamentalmente motivar a exploração e a aprendizagem, bem como assegurar que o indivíduo mantenha uma relação de investimento com a realidade que o rodeia.

Num estudo realizado por Rimé et al., (1991) constataram que as pessoas confidenciavam a maioria das suas experiências emocionais a outras e concluíram que a partilha de emoções apresenta uma função na definição das relações sociais. Neste sentido, percebemos que é indiscutível a importância das emoções sendo estas, ao mesmo tempo, agente e objeto de regulação: são agentes porque atuam como

reguladores, influenciando a cognição, motivação, comportamento e relações interpessoais; são objeto porque são reguladas (Cole et al., 1994).

As emoções desempenham uma função social e comunicativa, interferindo na definição de relações interpessoais e rede sociais, assim como uma função intrapessoal, psicológica e biológica que garante a sobrevivência da espécie. (Damásio, 2011).

1.3 Emoção e regulação emocional

O termo regulação emocional começa a ser utilizado por volta dos anos 80 (Gross, 1998). Para Denham et al., (2012), o cerne da regulação emocional está na flexibilidade e capacidade de o indivíduo para conseguir ajustar-se às circunstâncias do momento, pela variação das suas emoções, envolve a iniciação ou manutenção de estados emocionais positivos, tal como a diminuição dos negativos.

Do mesmo modo, Gross (1998) acentua que a regulação emocional pode envolver a diminuição das emoções negativas em circunstâncias em que determinada emoção deixa de ser útil, quando é ativada desnecessariamente por estímulos enganosos ou quando surge conflito entre diferentes tendências de ação despoletadas.

De acordo com Damásio (2000, 2003), os sistemas emocionais têm um papel fundamental com contributos únicos no funcionamento humano. O próprio desenvolvimento cerebral é influenciado, ao mesmo tempo que influencia, o desenvolvimento emocional da criança (Melo & Soares, 2006). As emoções funcionam como uma espécie de “organizador central” (Siegel, 1999) ao mesmo tempo que os circuitos cerebrais das emoções evidenciam bem a plasticidade e capacidade de transformação do cérebro (Melo, 2006).

Gross (1998) afirma ainda que a regulação emocional é também útil para a ativação das emoções ou para aumentar a sua intensidade quando é necessário impulsionar algum comportamento, visto que a emoção funciona como força ativadora da ação, ou ainda quando é necessário substituir experiências emocionais que se revelam desajustadas.

Martin e Dennis (2004) consideram que está associada a mudanças na natureza da emoção, na sua intensidade e duração e afirmam poder falar-se de dois tipos de regulação: aquela em que é a própria emoção que está a ser alvo de mudança e aquela em que a emoção parece regular outros processos (cognitivos, comportamentais, relacionais) defendendo que, nesta última situação, a emoção não deixa de estar a ser também regulada.

Para Thomson (1994), a regulação das emoções pode ser conseguida de diferentes formas, entre elas a gestão de respostas e comportamentos, a inferência de

alterações neurofisiológicas, a alteração e controlo dos processos intencionais e atribuições cognitivas ou pelo acesso a diferentes recursos de coping.

Analisando os diferentes modelos de desenvolvimento emocional verifica-se que o enfoque varia em termos da dimensão do desenvolvimento emocional que é privilegiada e na relação que é assumida entre, por exemplo, emoção e cognição (Melo, 2006).

Campos et al., (2004) defendem uma abordagem epigenética no desenvolvimento da emoção e da regulação emocional, afirmando que as conquistas no decorrer do desenvolvimento numa fase particular da vida do indivíduo vão facilitar ou dificultar as próximas. Segundo os mesmos autores, o desenvolvimento emocional é influenciado pelas mudanças que ocorrem noutras áreas, como a motora, linguística e cognitiva, ao mesmo tempo que se constitui fonte de influência para, por exemplo, o desenvolvimento social e a construção de relações.

Segundo Cole et al., (1994), o desenvolvimento de estratégias de regulação emocional ocorre ao longo de todo o ciclo vital do indivíduo, embora o período entre o nascimento e a adolescência ser considerado como o período crítico de aprendizagem destas mesmas estratégias, uma vez que neste período se verificam importantes alterações nos sistemas de respostas comportamentais e fisiológicas (Gross & Thompson, 2007).

Dunn e Brown (1994) acrescentam que aquilo que está em causa no desenvolvimento emocional é uma maior capacidade de envolvimento e intimidade com os outros, pois o aperfeiçoamento da capacidade de comunicação de estados emocionais vai contribuindo para a construção de proximidade ao longo do desenvolvimento, o indivíduo vai sendo aculturado em formas socialmente desejadas de se comportar em relação às emoções.

Alguns modelos de desenvolvimento emocional falam do desenvolvimento da competência emocional caracterizada por Gross (1998) como uma capacidade de saber como usar as emoções para uma vantagem plena, ou por Saarni (1999) como referindo-se ao facto de emergirmos de um encontro desencadeador de emoções com a sensação de termos conseguido o que nos tínhamos proposto fazer, que evidencia estar relacionada com a evolução de todas as componentes das emoções.

Steiner e Perry (2001) reconhecem que a pessoa emocionalmente formada é capaz de lidar com as emoções de maneira a desenvolver o seu poder pessoal e a criar maior qualidade de vida, defendendo também que o desenvolvimento emocional permite aumentar os relacionamentos, gerar possibilidades de afeto entre pessoas, tornando possível o trabalho cooperativo. O mesmo é defendido por Goleman (2001) quando refere que uma visão da natureza humana que ignore o poder das emoções é

lamentavelmente míope. O mesmo autor reforça a importância que a infância representa na vida de uma pessoa, justificando-se com o facto de que são os episódios que vivemos, que definem hábitos emocionais e que irão conduzir-nos ao longo da nossa vida (Goleman, 2012).

1.4 Emoções básicas e expressões faciais

Pereira (2009), defende que as emoções encontram-se presentes em todos os seres humanos, assim como em outros animais próximos a nível evolucionários. Nos diversos estudos, Darwin (2006/1889) concluiu que a expressão facial de algumas emoções é universal e comum ao Homem e aos animais. Este mesmo autor defende a existência de seis emoções básicas, nomeadamente, a alegria, a tristeza, o medo, a surpresa, o aborrecimento e a cólera (Darwin, 2006/1889). Segundo Pereira (2009) vários autores iniciaram o seu estudo sobre a generalidade destas emoções associando a existência de uma expressão facial característica para cada emoção.

Das várias investigações realizadas surge a noção de emoções básicas ou primárias, sendo que estas possuem um papel adaptativo específico, ajudando o organismo a lidar com várias situações ambientais com impacto na sua sobrevivência (Plutchik, 1980).

Ekman (2003) advoga a existência de sete emoções básicas ou primárias: a alegria, a tristeza, o medo, a surpresa, o nojo, o desprezo e a raiva. O mesmo autor, em 1950, recorreu a fotografias com as sete expressões faciais, correspondentes às sete emoções básicas, e apresentou-as a participantes de cinco culturas diferentes, nomeadamente Chile, Argentina, Brasil, Japão e Estados Unidos com o objetivo de responder às seguintes questões: As expressões faciais são universais, ou são elas, como a linguagem, específicas de cada cultura? (Ekman, 2003). Os resultados obtidos revelaram que a maioria dos participantes, oriundos das diferentes culturas, reconheceu acertadamente as emoções expressas, o que conduziu à conclusão de que as emoções básicas são universais, uma vez que, mesmo pertencentes a diferentes culturas ou contextos, as pessoas expressam e reconhecem as emoções de forma semelhante (Ekman, 2003).

Damásio (2003) declara que as emoções primárias representam as reações inatas e pré-organizadas a estímulos (exteriores ou interiores), considerando a existência de seis emoções básicas, nomeadamente, a tristeza, o medo, a felicidade, a ira, a surpresa e o nojo.

Segundo Ekman e Friesen (2003) defende que as emoções básicas humanas são transmitidas através de expressões faciais e, segundo Wey (1999), as expressões faciais constituem um meio básico de linguagem corporal. As expressões faciais

desempenham um papel importante nos processos de regulação das trocas interpessoais que favorecem o fluxo da interação, a alternância das falas, a sincronia entre os interlocutores. As emoções provocam expressões específicas, considerando que a área do corpo com maior importância na expressão e comunicação é o rosto (Bitti & Zani, 1997).

Freitas-Magalhães (2009) refere que as expressões faciais, sendo mecanismos de processamento de comunicação, refletem os estados emocionais e podem, também, ajudar a produzi-los. O rosto humano é o palco da nossa identidade e é a parte que mais expomos aos outros durante toda a vida.

A expressão facial surge na infância, sendo o rosto ou a face uma ferramenta muito importante na interação humana, uma vez que é o primeiro meio de comunicação existente (Freitas-Magalhães, 2011). O rosto constitui-se como uma fonte de símbolos que desde logo atrai o recém-nascido e capta a sua atenção (Bitti & Zani, 1997).

O indivíduo procura ser coerente na sua expressão facial, mas nem sempre tal procedimento é possível, por razões que se prendem com as variáveis moderadoras, como o género, a idade e o contexto social. A expressão das emoções reais passa pela intensidade e pela duração; se a expressão das emoções reais se coaduna com o estado psicológico, a expressão facial será real, uma vez que se verifica a harmonia no processamento da informação (Freitas-Magalhães, 2009).

A expressão facial implica uma atividade neuromuscular que permite exprimir mensagens e sinais (Freitas-Magalhães, 2011). São identificadas duas áreas do rosto com particular especialização: a área inferior, que engloba a boca e o nariz, e a área superior, que engloba os olhos, os sobrolhos e a testa (Bitti & Zani, 1997).

As expressões faciais são mecanismos de processamento de comunicação que têm como moderadores o estado emocional e o contexto social, e que se distinguem pela intensidade e a duração (Magalhães, 2011).

Os músculos faciais são utilizados pelo cérebro na sustentação das emoções, tendo em conta que é necessário que o rosto esteja preparado para executar as instruções derivadas do cérebro.

A análise da expressão facial centra-se em três partes relevantes do rosto: a testa, os olhos e a boca. A realização de um sorriso implica o exercitamento de mais de quarenta e seis músculos (Magalhães, 2011).

As emoções podem ser expressas de diferentes formas, mas o sorriso é o mecanismo que nos permite exibir estados emocionais. O sorriso é o resultado de todos os componentes do rosto e é inato (Damásio, 2003; Magalhães, 2011).

O sorriso contribui para o desenvolvimento cognitivo e afetivo do indivíduo e é um dos principais organizadores do psiquismo humano e uma fonte segura de recompensas

personais e interpessoais. Segundo Magalhães (2011) caracteriza-se como uma resposta psicofisiológica que tem a sua origem em processos e estados mentais, transmite inúmera informação e está presente em todas as culturas.

1.5 Reconhecimento facial das emoções

As expressões faciais são importantes na obtenção de informação sobre as pessoas e ler habilmente as emoções nas faces dos outros é seguramente um processo complexo, que exige conhecimento profundo de teorias e técnicas de análise da expressão facial (Santos & Roldão, 2006).

O conhecimento das emoções constrói-se de diversas capacidades que, segundo Denham e Couchoud (1994), incluem a capacidade de distinguir os seus estados emocionais e os estados emocionais dos outros, usar o léxico da emoção, identificar as situações que desencadeiam emoções, identificar as causas das emoções, conhecer as razões psicológicas em situações específicas nos outros, utilizar a informação pessoal para compreender a emoção que o outro vivencia. Magalhães (2011) descreve as emoções como as impressões digitais comuns a todos os humanos.

Por estas razões optamos por aprofundar as sete emoções básicas defendidas por Ekman (2003) e Freitas-Magalhães (2011), a alegria, medo, surpresa, aversão/ nojo, desprezo, cólera/raiva e tristeza.

1.5.1 Alegria

Freitas-Magalhães (2011) refere a alegria como uma emoção positiva que provoca bem-estar e satisfação. Esta emoção básica conduz a sentimentos positivos e potencia a inibição de pensamentos negativos. Pode ser desencadeada pela 'mera' satisfação de necessidades básicas, como pelo alcance de sucesso ou autorrealização e não só varia em tipo (prazer, excitação), como também em intensidade (uma pessoa pode sentir-se ligeiramente alegre ou pode experienciar momentos de êxtase) (Pereira, 2009).

A alegria "é gerada devido à libertação de substâncias químicas como a dopamina e a noradrenalina" e faz-se acompanhar por alguns estados psicológicos, tais como a diversão, o êxtase, o prazer, a euforia e a satisfação (Freitas-Magalhães, 2011b, p. 113). Esta emoção tem função na proteção do sistema imunológico do sujeito e no controlo de pensamentos negativos (Ferraz et al., 2007).

De acordo com Ekman e Friesen (2003) na expressão facial da alegria deverá observar-se os cantos dos lábios puxados para cima e para trás, os lábios podem ou não apresentar-se separados, com os dentes expostos ou não, as bochechas sobem e as pálpebras inferiores são levantadas com formação de rugas abaixo das mesmas.

Segundo Freitas-Magalhães (2011), na expressão facial da alegria observa-se o franzir da glabella, a elevação das sobrancelhas e das pálpebras superiores e inferiores, a dilatação e semi-cerração dos olhos, a contração das têmporas.

1.5.2 Medo

O medo é um estado interno do indivíduo que associa o perigo com diferentes durações. Todos os mecanismos de defesa encontram-se focados na hipotética ameaça. Mas a emoção medo também pode servir como defesa, pois obriga-nos a reagir, ajudando-nos a enfrentar os perigos (Magalhães, 2011).

Segundo Ekman (2003), o medo tem sido a emoção mais pesquisada, provavelmente, por ser fácil de provocar em quase todos os animais. Esta emoção é incitada por um aumento de intensidade bastante rápido na estimulação neuronal consequente a um perigo real ou imaginário.

De acordo com Freitas-Magalhães (2011), o medo muitas das vezes faz-se acompanhar por alguns estados psicológicos como, por exemplo, o nervosismo, a cautela, a ansiedade, o susto, a apreensão, o terror, o pavor e a inquietação.

O medo é uma emoção despertada face ao perigo ou à ameaça e, apesar de ser considerada uma emoção negativa, pode assumir uma função protetora ou de defesa na medida em que conduz a pessoa a reagir perante o perigo ou a ameaça (Freitas-Magalhães, 2011). Para o mesmo autor esta emoção pode assumir uma função útil na proteção, visto que provoca reações corporais inconscientes de defesa. De acordo com Ekman (2003) podemos aprender a deixar de ter medo de quase tudo, pois muitas vezes sentimos medo de coisas que não representam qualquer perigo.

Durante esta emoção o organismo segrega adrenalina, dilatando as pupilas e aumentando a velocidade do batimento cardíaco e o nível de açúcar no sangue (Freitas-Magalhães, 2011b).

De acordo com Ekman e Friesen (2003), na expressão facial do medo deverá observar-se um levantamento das pálpebras superiores, os lábios esticados na horizontal e para trás e sobrancelhas levantadas.

Segundo Freitas-Magalhães (2011a), na expressão facial do medo verifica-se que a pálpebra superior elea-se, o queixo fica descaído, a boca abre-se de um modo horizontal e as sobrancelhas elevam-se e juntam-se.

1.5.3 Surpresa

A emoção surpresa é despertada face a acontecimentos súbitos e inesperados e é a mais breve de todas, tendo uma duração máxima de apenas alguns segundos (Freitas-Magalhães, 2011).

A surpresa pode desencadear o aparecimento de outras emoções, nomeadamente a raiva, o medo ou nojo, assim como pode, em alguns casos não despoletar qualquer outra emoção como consequência (Freitas-Magalhães, 2011a). Como a emoção surpresa é muito breve e rápida, é muito difícil captar a sua expressão facial numa fotografia (Ekman, 2003).

Diversos autores não consideram a surpresa como uma emoção, por não a conseguirem classificar como positiva ou negativa, ou como agradável ou desagradável, alegando que as emoções devem ser uma ou outra (Freitas-Magalhães, 2011a). Ekman (2003, p. 115) afirma que a surpresa "é sentida como uma emoção pela maioria das pessoas. Um momento ou dois antes de nos apercebemos do que se está a passar, antes de mudarmos para outra emoção ou mesmo nenhuma emoção de todo, a surpresa pode ser algo bom ou mau".

Segundo Ekman e Friesen (2003), na expressão facial da surpresa deverá observar-se as sobrancelhas levantadas, os olhos bem abertos e a boca aberta.

De acordo com Freitas-Magalhães (2011^a, p. 75), na expressão facial da surpresa verifica-se que "os olhos e pálpebras ficam semiabertos; a raiz do nariz encorriha; ocorre uma dilatação das narinas; as bochechas elevam-se; a boca fica aberta em forma de elipse; o queixo eleva-se".

1.5.4 Aversão/Nojo

Segundo Freitas-Magalhães (2011b) a emoção aversão/nojo manifesta-se perante situações desagradáveis e adversas, esta emoção pode ser desencadeada pela observação de matéria deteriorada ou eventos que traduzam, no campo do pensamento abstrato, uma degradação dos valores sociais aceites, sendo que não são só os gostos, cheiros, etc., que podem provocar nojo, mas também as ações e ideias (Ekman, 2003). Freitas-Magalhães (2011a) acrescenta que a emoção aversão/nojo pode ser confundida ou até mesmo alternada com a emoção cólera/raiva.

Segundo Strongman (1998), a aversão/nojo pode estar intimamente relacionada com algo que o sujeito julgue ser prejudicial para si ou que lhe possa ser desagradável, a nível físico e/ou a nível psicológico. Na sua perspetiva, esta emoção encontra-se associada a um sentimento de rejeição (Strongman, 1998).

Goleman (2012) afirma que, na expressão facial da aversão/nojo, o lábio superior é repuxado para os lados e dá-se também um ligeiro franzimento do nariz, com objetivo de tapar as narinas contra um odor ofensivo ou cuspir um alimento venenoso.

De acordo com Ekman e Friesen (2003), na expressão facial da aversão/nojo deverá observar-se o nariz enrugado (quando o nariz enruga demasiado as sobrancelhas descem levando algumas pessoas a pensar que é raiva), as bochechas contraídas e levantadas e o lábio superior levantado.

A identificação da aversão/nojo, segundo Freita-Magalhães (2011), pode ser feita através dos seguintes sinais faciais, a testa franze-se para baixo, as sobrancelhas descaem-se; as pálpebras superiores contraem-se horizontalmente, as pálpebras inferiores elevam-se de forma subtil, os olhos ficam semicerrados, a raiz do nariz encorriha para cima, as bochechas contraem-se e sobem, a boca contrai-se para dentro e perpendicularmente, o queixo contrai-se para o centro e para cima.

1.5.5 Desprezo

Segundo Ekman (2003) a emoção desprezo diferencia-se da emoção aversão/nojo na medida em que pode ser sentida apenas em relação a pessoas ou ações destas e não perante gostos, cheiros ou toques. O mesmo autor afirma ter dúvida que o desprezo possa ser classificado como tal, já que muitas vezes provoca sensações agradáveis (Ekman 2003).

Na ótica de Freitas-Magalhães, (2011a), esta emoção é, inclusive, mais experienciada como agradável do que como desagradável, sendo difícil identificar a função desta emoção, mencionando, todavia, servir a manifestação de um sentimento de superioridade face ao outro, de poder e de estatuto.

Ekman e Friesen (2003) referem que na expressão facial do desprezo poderá observar-se o comprimir dos cantos dos lábios e o levantar de apenas um dos lados do rosto.

Magalhães (2011) relata que a demonstração da emoção desprezo apresenta as seguintes modificações faciais, o queixo elevado, uma parte do canto da boca eleva-se ligeiramente e as pálpebras contraem-se ligeiramente.

1.5.6 Cólera/Raiva

Segundo Strongman (1998) a cólera/raiva é a única emoção que prepara para a defesa, proporcionando energias necessárias para o efeito. Apesar de a cólera/raiva ser uma emoção negativa, pode muitas vezes ser útil para contrabalançar o medo, uma vez que estas duas emoções podem ser motivadas por situações idênticas e como resposta às mesmas ameaças (Freitas-Magalhães, 2011a). Nas reações psicofisiológicas são

caracterizadas pela afluência de massa sanguínea para as mãos e o processo hormonal desencadeia e acelera atividade cardíaca tendo como provável uma atitude firme e possante (Magalhães, 2011).

Esta emoção pode ser incitada por pessoas, sobretudo quando as suas ações não são aprovadas, mas embora não estejamos com raiva continuamente para com a pessoa odiada, quando a encontramos ou ouvimos falar sobre ela pode facilmente despertar sentimentos de raiva (Ekman, 2003).

Segundo Magalhães (2011) nesta emoção podemos identificar fortes sinais na voz e no rosto e pode ser acionada por diferentes causas que provocam diferentes intensidades. A cólera por vezes surge associada a outras emoções como medo, aversão, culpa ou vergonha. A pessoa ao sentir cólera pode sentir a aceleração do ritmo cardíaco, aceleração da respiração, aumento da pressão sanguínea, elevação do queixo, aumento da pressão arterial e ritmo cardíaco, contração muscular e aceleração da respiração, entre outras (Freitas-Magalhães & Castro, 2007; Freitas-Magalhães, 2011a).

Ekman e Friesen (2003) afirmam que na expressão facial da raiva/cólera deverá observar-se o descer das sobrancelhas e a junção das mesmas, os olhos bem abertos, com pálpebras a empurrar as sobrancelhas, e o pressionar dos lábios.

Segundo Freitas-Magalhães (2011a), na expressão facial da cólera observam-se as sobrancelhas descaídas; o enrugamento acentuado da testa; a contração das têmporas; o cerrar dos olhos; a contração da raiz do nariz; a dilatação das narinas; a contração para dentro da infra orbital; a boca fica cerrada; há contração do queixo.

1.5.7 Tristeza

A tristeza provoca desespero, resignação, desilusão, desencorajamento, desagrado, culpa e rejeição (Freitas-Magalhães, 2011b). Porém, a tristeza pode ser vivida por curtos períodos de tempo e pode ser funcional, uma vez que vivenciar variados momentos de tristeza possibilita à pessoa reconstruir os seus meios e conservar energia para experiências posteriores (Freitas-Magalhães, 2011b).

Embora a tristeza e a depressão se encontrem relacionadas a nível neurofisiológico, e possam ser entendidas como "centros" de um mesmo processo, a tristeza é considerada "fisiológica" e a depressão é considerada "patológica" e encontra-se associada a défices em áreas estratégicas do cérebro, incluindo regiões límbicas" (Esperidião-Antonio et al., 2008, p. 63).

Ekman (2003) refere que existem diferentes tipos de perda que podem provocar tristeza, como por exemplo, rejeição por parte do outro, perda de saúde e perda de autoestima devido a fracasso profissional. Assim como podemos experienciar a tristeza

em situações de luto ou face a uma situação de insucesso profissional, ou seja, mesmo em situações tão distintas esta emoção pode ser vivenciada, de forma mais ou menos intensa (Freitas-Magalhães, 2001a).

Para Ekman (2003) as lágrimas são um dos indicadores de tristeza intensa, não são sinal exclusivo desta emoção, uma vez que também podem ocorrer durante a alegria intensa e em ataques de riso. A nível fisiológico verifica-se a descida dos níveis de noradrenalina, dopamina e serotonina (Freitas-Magalhães, 2011b).

De acordo com Ekman e Friesen (2003), na expressão facial desta emoção deverá observar-se os cantos da boca para baixo, os cantos interiores das sobrancelhas para cima e a testa junta no meio.

Segundo Freitas-Magalhães (2011a, p.75), na expressão facial da tristeza verifica-se que as sobrancelhas descaem e ficam mais juntas; as pálpebras superiores também descaem e as pálpebras inferiores contraem-se fazendo um movimento para baixo e na horizontal; as narinas contraem-se fazendo um movimento descendente; a raiz do nariz encorriha muito para baixo; nas bochechas não se verifica qualquer movimento; a boca fica fechada, mas contraída; o queixo fica tenso e pode até franzir.

2.Inteligência Emocional

2.1 Desenvolvimento da Inteligência Emocional

No domínio da Psicologia, Inteligência Emocional (IE) pode ser definida como uma inteligência uma vez que é um aspeto quantificável e mensurável da capacidade do indivíduo para realizar pensamentos não concretos, aprender e adaptar-se ao meio envolvente (Nascimento, 2006).

Contudo, a IE é um conceito que também tem merecido diferentes definições. De acordo com Valdez (2008), verificam-se divergências na sua conceptualização, sendo por alguns autores, como Goleman (2000), Mayer e Salovey (1999), entendida como uma capacidade de processamento de informação e regulação emocional e, por outros, como Bar-On (2000), interpretada como um traço da personalidade. Analisando os diferentes modelos de desenvolvimento emocional verifica-se que o enfoque varia em termos da dimensão do desenvolvimento emocional que é privilegiada e na relação que é assumida entre, por exemplo, emoção e cognição (Melo, 2006).

Mayer et al., (2000) afirmam que a IE é considerada um tipo de inteligência que assenta em vários pressupostos, o concetual, correlacional e desenvolvimental. Segundo o critério concetual, uma inteligência deverá refletir uma performance mental. O critério correlacional diz respeito ao facto de um tipo de inteligência deve descrever um grupo de aptidões que embora semelhantes distinguem-se de outras capacidades

já descritas na conceptualização de outras inteligências. O último critério, o desenvolvimental indica que uma inteligência desenvolve-se com a idade e a experiência.

Salovey e Mayer (1999) na sua conceptualização de IE definiram um modelo que envolve aptidões mentais, características semelhantes a outras inteligências como a inteligência social defendida por Thorndike (1936) e as inteligências pessoais de Gardner, (1983) as aptidões descritas desenvolvem-se ao longo do tempo (Mayer et al., 1990; Salovey & Mayer, 1990).

Saraiva (2007) defende que a IE marca a interação entre o cognitivo e o emocional, dando importância aos sentimentos e as emoções sobre as ações, pois ao entender as diversas situações que provocam emoções, a pessoa é capaz de criar estratégias para lidar mais adequadamente com essas situações e com as suas emoções.

Goleman (2012) garante que a IE inclui o autocontrolo, o zelo e a persistência, bem como a capacidade de nos motivarmos a nós mesmos permitindo que aconteça uma dominação do estímulo emocional, ou seja, interpretar os sentimentos mais íntimos de outra pessoa e saber gerir as nossas relações.

Immordino-Yang e Damásio (2007) defendem que os processos das emoções têm um efeito significativo no desenvolvimento cognitivo, e relativamente à regulação emocional, esta tem posteriormente, uma consequência direta na concentração, na recuperação da memória, compreensão, raciocínio, habilidade, criatividade e no desempenho da tarefa pelas crianças.

Franco (2009) afirma que as aprendizagens devem apoiar-se nos aspetos emocionais, uma vez que a educação é uma forma de preparar as crianças para a sua vida, sendo fulcral que seja aplicado o domínio das emoções na sua aprendizagem, visto que estas aparecem durante a nossa vida.

De acordo com Goleman (2006), a inteligência emocional confere mais uma vantagem no trabalho que a pessoa exerce, pois, as pessoas emocionalmente capazes e que lidam bem com os seus próprios sentimentos têm vantagens em quaisquer outros aspetos da vida.

2.2 Competências emocionais e sociais

Saarni (1999) defende que a competência emocional é uma demonstração de eficácia pessoal nos relacionamentos sociais que evocam a emoção sempre que a criança aplica a eficácia pessoal aos relacionamentos sociais está simultaneamente a reagir emocionalmente e a aplicar o que aprendeu sobre o significado das emoções. Assim sendo, fica claro que as reações emocionais influenciam as relações sociais que

são estabelecidas e por sua vez, as relações sociais influenciam as nossas emoções (Vale 2009).

Esta competência consiste num conjunto de habilidades que permitem reconhecer, compreender e responder de um modo coerente às emoções dos outros, bem como regular e utilizar as expressões das próprias emoções. Sendo desenvolvidas entre os três e os onze anos habilitam as crianças a reconhecerem expressões faciais, compreenderem a sua natureza e causas, assim como em controlarem as suas emoções (Roazzi et al., 2008).

Entende-se por competência social a capacidade que os indivíduos têm de interagir positivamente com os outros desenvolvendo, assim, relações positivas (Ramalho, 2015). É fundamental que a criança interaja ativamente com os outros no âmbito de experiências que lhe permitam desenvolver habilidades sociais e estabelecer relações positivas e gratificantes, que serão essenciais para a saúde mental e o bem-estar (Katz & McClellan, 2006).

A competência social das crianças é determinada por dois indicadores: a qualidade do comportamento social exibido num determinado contexto social e o estatuto social que a criança adquire no grupo de pares. Por sua vez, a aceitação pelos pares fornece um contributo positivo e significativo para o funcionamento social da criança (Alves, 2006).

Segundo Moreira (2008) o ser humano que lida positivamente com os seus estados emocionais revela melhores relações com os outros, aumentando assim os seus níveis de satisfação, refletindo-se nas diversas áreas da sua vida. O desenvolvimento de competências e sociais surge como um processo contínuo e constante que funciona de forma complementar ao desenvolvimento cognitivo (Teixeira 2010).

De acordo com Mayer e Salovey (1995), é importante que todos os alunos desenvolvam a capacidade de perceber e gerir as emoções, pois só assim podem compreender e controlar as emoções de forma flexível para promover o seu crescimento emocional e intelectual saudável.

2.3 Modelos de inteligência emocional

A IE tem despertado bastante interesse nos últimos anos, levando ao desenvolvimento de vários modelos explicativos. Tendo em conta a revisão da literatura efetuada verificamos que os modelos de IE podem ser divididos em modelos mistos e modelos de habilidade.

Goleman (1995) e Bar-On (2000) destacam-se nos modelos mistos, que incluem traços de personalidade, a motivação, a tolerância, a frustração, a gestão do stresse, a

ansiedade, a confiança e a persistência (García-Fernández & Giménez-Mas, 2010; Silva & Duarte 2012).

Por outro lado, os modelos de habilidades atribuem à IE um conjunto de habilidades de processamento de informação emocional. Estes modelos não consideram a influência de traços pessoais como os modelos mistos. De acordo com Caruso et al., (2001), estes modelos consideram que a IE é constituída por um conjunto de aptidões que permitem aos sujeitos atuar de forma mais inteligente, uma vez que existe uma interação adaptativa entre as emoções e o pensamento.

2.3.1 Modelo de Daniel Goleman

No livro “A Inteligência Emocional” Daniel Goleman (1998) refere que para além de uma inteligência “intelectual” nós possuímos também uma inteligência “emocional” sendo esta tão ou mais importante que a outra para o sucesso na escola e na vida (Goleman ,1995).

Daniel Goleman procurou identificar quais as razões porque algumas pessoas tinham sucesso na vida e outras não, embora pudessem ter um quociente intelectual (QI) elevado. A resposta para esta pergunta foi encontrada num conjunto de características associadas à IE, como o autocontrolo, o zelo, a persistência e a capacidade de automotivação (Goleman, 1998). Assim, o mesmo autor afirma que o conceito de quociente emocional (QE) não é um conceito oposto ao QI, mas sim um complemento.

Goleman (1995) fala mesmo num QE, que complementaria o QI procurando demonstrar que não é apenas a razão que exerce influência nos nossos atos, uma vez que a emoção também é responsável pelas nossas respostas.

Para Goleman (1995), a inteligência geral, e a IE ativam diferentes áreas cerebrais. Enquanto a inteligência geral se associa ao funcionamento do neórcortex, a IE envolve um funcionamento mais elaborado entre as zonas mais antigas do cérebro com as zonas mais recentes, nomeadamente o neórcortex.

O modelo de Goleman considera cinco áreas, e dentro de cada área associou um conjunto de competências, prefazendo um total de 25. As cinco áreas são a autoconsciência, autorregulação, motivação, empatia e competências sociais. A autoconsciência diz respeito ao conhecimento dos próprios estados internos, preferências e intuições; A autorregulação corresponde à gestão dos estados internos, consciência moral, adaptabilidade e inovação; A motivação envolve todo um conjunto de tendências emocionais que orientam os sujeitos a atingir determinados objetivos. Seguem-se duas competências sociais, a empatia que se traduz na consciência dos sentimentos, necessidades e preocupações dos outros sujeitos e as competências

sociais que envolvem a proficiência de induzir respostas desejáveis nos outros (Goleman, 1998).

De forma a medir as competências descritas por Goleman foram desenvolvidos dois instrumentos, o *Emotional Competency Inventory 360*, que é uma medida de 360 graus e o *Emotional Intelligence Appraisal*, que é uma escala de autorrelato (Silva et al., 2010).

O modelo de Goleman revelou-se muito importante porque contribui para a valorização de outras competências que não só as intelectuais. Contudo, a visão de IE foi mais alargada e o próprio autor afirmou que o seu modelo desviou-se do conceito puro de IE, centrando-se principalmente nas questões do trabalho, das organizações e da liderança.

2.3.2 Modelo de Inteligência emocional e social de Bar-on

Um dos nomes importantes no tema da IE é o do psicólogo Reuven Bar-On, que se tem dedicado ao estudo da IE desde 1980. Bar-On afiançava que a IE resultava da combinação de competência emocionais e sociais, por este motivo integra a parte social na designação do seu modelo.

A IE, segundo este autor, assume-se então como: *“a cross-section of interrelated emotional and social competencies, skills and facilitators that determine how effectively we understand and express ourselves, understand others and relate with them, and cope with daily demands.”* (Bar-On, 2006, p.14). Desta forma, uma pessoa com competências emocionais e sociais compreende-se a si própria e expressa as suas emoções, desejos e vontades, compreende os outros indivíduos e relaciona-se com estes e enfrenta com sucesso as exigências do quotidiano.

O autor define a capacidade de o sujeito estar consciente de si mesmo e de compreender as nossas potencialidade e limitações, de compreender os outros e expressar os sentimentos de forma adaptativa como a base de toda a IE (Lippels, 2009). Bar-On (2000) identifica cinco habilidades que estão relacionadas com diferentes competências emocionais e sociais: intrapessoais, interpessoais, adaptabilidade, gestão de stresse e humor geral.

De acordo com Franco (2008) em cada uma destas habilidades encontram-se muitos traços de personalidade. A dimensão intrapessoal está relacionada com fatores internos ao indivíduo, envolve o estar consciente acerca de si próprio, das suas capacidades e limitações, a capacidade de compreender as suas emoções e pensamentos e expressá-los.

O fator interpessoal diz respeito à capacidade de estar atento às emoções e necessidades dos outros e estabelecer relacionamentos sociais saudáveis. Inclui

competências como a empatia e responsabilidade social. A adaptabilidade envolve a resolução de problemas pessoais e sociais, sentido de realidade e a flexibilidade. Um indivíduo com capacidade de adaptação analisa as situações e procura dar uma resposta eficaz e adequada. A gestão do stress faz alusão à regulação emocional e engloba a tolerância e o controlo dos impulsos. A última dimensão, o humor geral, é composta pelo otimismo e felicidade, envolve uma visão positiva acerca da vida e dos acontecimentos (Bar-On, 2006; Franco, 2008).

De acordo com Bar-On (2006), um indivíduo emocionalmente e socialmente inteligente consegue gerir os aspetos pessoais e sociais da sua vida, porque realiza uma avaliação quer do seu mundo interno, quer externo, e consegue responder de forma imediata, resolvendo problemas e tomando decisões. Neste processo, o indivíduo tem de gerir as emoções e utilizá-las em seu benefício e manter uma atitude otimista. Este modelo foi desenvolvido ao longo do tempo, nomeadamente com estudos utilizando o *Emotional Quotient Inventory*.

2.3.3 Modelo de aptidões Mayer e Salovey

O modelo de Mayer e Salovey entende a IE como a capacidade de reconhecer o significado das emoções e utilizar a informação emocional para auxiliar um conjunto de tarefas cognitivas como o raciocínio, resolução de problemas e criatividade (Franco, 2007; Mayer Salovey, et al., 2001; Mayer & Caruso, 2008; Mayer & Salovey, 1997; Salovey, 1999).

Este modelo define quatro áreas: perceção das emoções, assimilação das emoções, compreensão das emoções e gestão das emoções. As dimensões estão organizadas de forma hierarquizada, sendo o primeiro ramo o nível mais baixo e o último nível o mais complexo (Mayer et al., 2000).

Em cada ramo, estão subjacentes determinados domínios: A perceção das emoções diz respeito à identificação das emoções, não apenas em si mas também nos outros; a capacidade de identificar emoções não só em pessoas, mas também objetos, arte, música, paisagens; capacidade de expressar de forma precisa as emoções e a capacidade de discriminar expressões emocional, ou seja, compreender se as emoções expressas correspondem realmente ao que o sujeito sente. A assimilação das emoções corresponde à utilização das emoções para auxiliar o pensamento, o julgamento dos sujeitos e a memória (Mayer & Salovey, 1997; Franco, 2008).

A compreensão das emoções envolve o pensamento acerca destas, conhecer as diversas emoções e o reportório emocional a elas relacionado, interpretar o significado das emoções, a capacidade de compreender sentimentos complexos e a capacidade de compreender a transição entre estados emocionais. O último ramo, o mais complexo,

envolve não somente o controlo emocional, mas, também, a avaliação das emoções e dos comportamento e situações, a capacidade de analisar a necessidade ou não de mudar as emoções ou manter de acordo com a situação (Mayer & Salovey, 1997; Franco, 2008).

3. A inteligência emocional e a educação Especial e Inclusiva

3.1 Relação pedagógica e as emoções

Alguns autores como Portugal (1998), Postic (1990), Bhering e Sarkis (2009), e Portugal e Leavers (2010) apontam a importância das emoções para a interação social, referindo que as mesmas são determinantes para o comportamento humano e desempenham funções sociais que poderão facilitar ou não a interação com o outro.

De acordo com Bhering e Sarkis (2009) o desenvolvimento humano ocorre por meio de processos progressivamente mais complexos de interação recíproca entre um sujeito ativo e as pessoas, ambiente e símbolos do seu ambiente. Este processo de reciprocidade é chamado de processo proximal e, para ter efeitos no desenvolvimento, deve ocorrer de uma forma regular durante um período extenso de tempo.

Segundo Rothbart (1994) é possível detetar manifestações positivas e negativas e diferenças individuais muito prematuramente, os primeiros comportamentos começam a surgir entre os quatro e seis meses, é a partir desta altura possível observar-se comportamentos de aproximação/abordagem relativamente estáveis até aos 13 meses (Melo, 2006).

Também a frustração e o medo parecem revestir-se de alguma estabilidade no primeiro ano de vida e é no final deste que se começa a desenvolver a capacidade de atenção que será largamente responsável pelo desenvolvimento da autorregulação voluntária, ou por esforço (Derryberry & Rothbart, 2001). Expressões como o sorriso, ou a manifestação de emoções de interesse, tristeza ou raiva, alimentam uma das tarefas do desenvolvimento geral destas idades, a construção de relações de vinculação (Abe & Izard, 1999; Melo & Soares, 2006).

O jogo também começa a pertencer às relações afetivas mais próximas e nele começa a ser notória uma capacidade crescente, por parte da criança, de manipular as suas expressões emocionais com o intuito de regular o comportamento dos adultos, por exemplo, quando finge começar a chorar (Melo & Soares, 2006; Saarni, 1999;).

É durante o período pré-escolar que a competência de autorregulação das emoções não só se forma, como também se sedimenta, passando a constituir uma característica da personalidade da criança. Trata-se de uma etapa crucial do percurso de desenvolvimento da criança, podendo desencadear consequências quer positivas, quer negativas ao nível do seu desenvolvimento (Denham, 1998). Porém dependem

ainda muito do apoio dos agentes de socialização para a regulação das emoções e só a partir dos sete anos começam a revelar maior independência (Melo & Soares, 2006; Saarni 1999).

No período dos seis aos 12 anos, sendo este um período de grandes mudanças os padrões de comunicação recíproca são de grande importância para o desenvolvimento da autorregulação da criança, da avaliação que faz de si mesma e do desenvolvimento de competências sociais (Cummings et al., 2000). É fundamental que os pais/ educadores consigam auxiliar a criança a integrar estes novos acontecimentos e a expandir o seu repertório de estratégias de autorregulação. Abe e Izard (1999) definem este momento como o período-chave para o desenvolvimento do autoconceito e da percepção de competência social, muito alimentada pela comparação com os outros.

A emergência das emoções sociais facilita este processo de comparação social e as experiências afetivas contribuem bastante para a criação de uma imagem de si mesmo. Além do mais, a emergência de emoções em contexto de relacionamento com os pares e a discussão sobre essas emoções podem contribuir significativamente para o desenvolvimento da capacidade de tomada de perspectiva social (Melo & Soares, 2006).

O processo de proximidade em conjunto com o contexto são aspetos fundamentais para o desenvolvimento do ser humano, principalmente, na área da educação, na medida em que os contextos preparados para as crianças são vitais e as interações aí estabelecidas são determinantes para o seu desenvolvimento (Bhering & Sarkis, 2009).

A relação educativa deve ser encarada como um conjunto de relações sociais que se vinculam entre o educando e o educador, não devendo, nunca, ser abandonada a dimensão afetiva (Postic, 1990).

O educador professor deve ser alguém que permite o desenvolvimento de relações de confiança e de prazer através de atenção, gestos, palavras e atitudes. Deve ser alguém que estabeleça limites claros e seguros que permitam à criança sentir-se protegida de decisões e escolhas para as quais ela ainda não tem suficiente maturidade, mas que ao mesmo tempo permitam o desenvolvimento da autonomia e autoconfiança sempre que possível (Portugal, 1998).

Neste sentido, é fundamental para o desenvolvimento da criança que haja uma interação mútua entre a criança e o promotor do processo educacional, pelo facto da criança também desempenhar um processo ativo na moldagem das relações (Post & Hohmann, 2007). Assim como na relação pedagógica entre professor e aluno, desempenha um papel importante quer para a criança quer para o seu relacionamento com os outros, e muitas vezes o sucesso na aprendizagem é positivo devido ao clima

afetivo que é criado entre professor/criança. Para Seco (1997) o êxito escolar depende muito menos dos fatores intelectuais do que dos fatores afetivos, referindo que a aprendizagem é facilitada quando o indivíduo trabalha com prazer e os seus esforços são reflexo do seu sucesso.

Segundo Fernandes (1990) educar deve ser, para o educador, algo indispensável, pois faz parte integral da relação pedagógica, processo que deve ter como objetivo fundamental favorecer o desenvolvimento integral do educando e a sua autonomia em relação ao adulto e ao real. Pois ao proporcionar um clima emocional eficaz ajuda no desenvolvimento humano, assim como ao nível de qualquer nova aprendizagem (Dupont, 1987).

Fernandes (1990) refere ainda que a relação pedagógica deve ser estabelecida sob o diálogo e troca de experiências entre educador e criança, tendo em conta que a comunicação ajuda a desenvolver o potencial intelectual, emocional e afetivo, assim como as aprendizagens pretendidas. O mesmo autor menciona que para que haja aprendizagem, é necessário que o educando tenha desejo de aprender, que seja sujeito da sua própria ação e que o conteúdo ou objetivos das suas experiências tenham significado, sentido ou razão de ser. Desta forma a relação educativa funde-se com o diálogo sendo as vivências das crianças utilizadas como instrumentos de aprendizagem (Santos, 1982).

Em suma, à medida que as crianças crescem apreendem e compreendem e controlam melhor as suas emoções, porém deve ser vista com maior preocupação a educação afetiva, visto que esta regula o comportamento, a personalidade e a atividade cognitiva da criança (Paula & Faria, 2010).

3.2 Aspetos socioemocionais e os entraves à aprendizagem

Uma criança emocionalmente formada é uma criança capaz para lidar com as emoções de forma a desenvolver o seu poder pessoal criando uma maior qualidade de vida (Steiner & Perry, 2001). A primeira exteriorização emocional que a criança tem é o vínculo criado com os seus cuidadores (pais, professores e amigos) vínculo este que é essencial para construir o seu sistema racional básico que vai regular os restantes, determinando o tipo de relação que a criança estabelecerá com as pessoas ao longo da vida (Veldet, 2011).

Segundo Boimore (2001), a interação da criança com o meio em que está inserida, resulta na aquisição de habilidades, porém quando estas não desenvolvem harmoniosamente, podem surgir problemas de aprendizagem, sendo necessário analisar os efeitos das intervenções pedagógicas no processo educativo do aluno.

De acordo com Adrián et al., (2002) a família os professores e a sociedade são fundamentais para alunos com NEE, porém muitas vezes é revelada uma atitude de pouca compreensão e baixa tolerância,

Segundo Furtado (2015) são as situações de fracasso na escola e as vivências negativas na infância que levam muitas vezes ao fracasso escolar, interligando as questões emocionais com fatores instigadores da raiva, medo, tristeza, vergonha, assim como outras emoções que são vistas como elementos determinantes para o insucesso na aprendizagem.

As NEE não são só um problema escolar, mas também são um problema social, pois estas crianças demonstram muitas vezes características como problemas a nível de relações sociais, pouca autoestima, pouca tolerância a frustrações e a problemas, assim como distração, hiperatividade, impulsividade, falta de competências organizacionais (Correia & Martins; 2005; Smith & Strick, 2001; García, 1998).

Neste sentido, é essencial que estas crianças sejam devidamente apoiadas para ultrapassar as suas dificuldades, de acordo com Ballone (2004) não se deve tratar as NEE como se fossem problemas insolúveis, mas como desafios que são parte do próprio processo da aprendizagem.

3.3 A importância do trabalho das emoções em crianças na educação especial e inclusiva

De acordo com Asensio (2006), a componente afetiva tem uma grande importância no desenvolvimento da criança. O desenvolvimento das competências emocionais surge como um processo contínuo que funciona de forma complementar ao desenvolvimento cognitivo (Teixeira, 2010). O ser humano que lida positivamente com os seus estados emocionais tende a relacionar-se melhor com os outros, atingindo níveis mais elevados de satisfação, refletindo-se nas várias áreas da sua vida (Moreira, 2008).

De acordo com Vigotski (1998), a educação emocional proporciona resultados positivos que levam ao aumento do bem-estar, a uma melhoria significativa das relações sociais, para além de ser um facilitador de aprendizagens.

A componente afetiva é essencial no processo desenvolvimento da criança e na sua educação (Asensio, 2006), pois o seu desenvolvimento cognitivo e emocional pode ter consequências preocupantes nas suas aptidões cognitivas. É essencial que a criança aperfeiçoe a sua inteligência emocional ou a capacidade de perceber emoções, sabendo assim controlar as suas emoções, de modo a ajudar o pensamento a compreender e a promover o seu crescimento emocional e cognitivo (Salovey, 1999).

A criança necessita de lidar com as emoções, aprender a reagir às frustrações, ansiedade, zanga, angústias, medos, tristezas, raiva/ira... desenvolvendo o autoconhecimento emocional e o diálogo com os outros. Compete à escola e à família educar para as emoções para desenvolver a inteligência emocional (Arándiga, 2009).

Segundo Carpena (2003) toda a aprendizagem que é feita com elevado conteúdo emocional é mais eficaz que outra carenciada de emoção. O mesmo autor refere ainda que a emoção é parte integrante da cognição, o docente deve estar consciente de que ela está presente e estabelece uma conexão com os atos cognitivos de aprender.

O ambiente emocional que é desenvolvido na sala de aula interfere diretamente nas atitudes e práticas de aprendizagem. Na relação pedagógica é essencial que as emoções positivas sobressaiam sobre as negativas, para que professores e alunos mantenham o entusiasmo e interesse pelo ensino-aprendizagem. O professor deve consciencializar-se do trabalho emocional nos alunos, gerindo os desafios de ensinar turmas e alunos com e sem NEE com diferentes motivações, histórias pessoais e capacidades de aprendizagem diferentes em contextos diversos. O compromisso e o relacionamento emocional entre professor e aluno são importantes para elevar os padrões, como o conteúdo intelectual da própria aula e melhoria dos comportamentos e da motivação.

A escola, para além de ser o segundo agente de socialização mais importante das crianças e jovens, deve contribuir, associada a outros intervenientes sociais, para a construção de uma sociedade solidária e que considera as diferenças, tornando-se num local privilegiado de partilha, de cooperação e participação (Pintor, 2017; Xavier et al., 2014).

Com o número crescente de crianças com NEE a ser integrado em turmas regulares, havendo sem dúvida um progresso significativo no acompanhamento destas crianças, há ainda muito caminho a percorrer.

A discriminação e a promoção da igualdade são questões fundamentais que as escolas devem ter atenção. Muitos alunos deparam-se com estigma, estereótipos, desvantagens socioeconómicas (McConnachie, 2017) que dificultam a sua aceitação e a sua integração plena, neste sentido é necessário que acabemos com estes padrões de desigualdade estando atentos e evitando o surgimento de novos padrões (EENEB, 2018).

Deste modo, o conceito de inclusão, no contexto escolar, deve promover um ambiente positivo respeitando o tempo e o espaço de cada criança, de forma a proporcionar o direito de todos à educação: qualidade, igualdade e equidade (Ferreira, 2007). Neste sentido a escola deverá garantir o sucesso de todas as crianças, transformando-se e adaptando-se às exigências das diferentes necessidades dos

alunos (Ferreira, 2007), proporcionando oportunidades iguais, onde todos os alunos possam ver valorizadas as suas habilidades, gênero, linguagem, origem étnica ou cultural e desta forma serem igualmente tratados com respeito (Brandão & Ferreira, 2013).

Para Nielsen (1999), muitos professores, diretores de escolas, agentes de educação e pais continuam a ter uma perspectiva desadequada quanto às práticas educacionais mais apropriadas para estes alunos, muitas vezes porque não compreendem a natureza das suas problemáticas.

Segundo Marchesi (1995) a integração de alunos com NEE exige alterações a vários níveis: maior competência profissional dos professores, adaptações curriculares, recursos e projetos educacionais mais completos, tendo em conta as necessidades dos alunos. Assim, uma resposta educacional a estas crianças pressupõe, para Marchesi (1995), uma reflexão coletiva sobre como adaptar o currículo, definir critérios de avaliação e sequências de aprendizagens, coordenar os diferentes métodos de ensino e organizar a escola para oferecer uma estrutura mais adequada e eficiente.

Neste sentido, Hegarty (2001) considera que é necessária uma reforma global na escola para que esta possa proporcionar uma educação adequada e satisfatória a estes alunos.

A educação inclusiva não se refere apenas aos alunos com NEE, mas também a um sistema de educação que deve incluir e beneficiar todas as crianças e jovens com o compromisso de não deixar ninguém colocado de lado e esquecido (Pereira et al., 2018). Assim, é necessário adotar uma pedagogia centrada na individualidade de cada aluno e desenvolver intervenções específicas para cada criança de modo a garantir que a educação seja um sistema inclusivo e que forneça diversas opções aos alunos e às suas especificidades (Freitas, 2019; Saragoça & Candeias, 2019). É o reconhecimento da diversidade e da heterogeneidade como elemento enriquecedor (Freitas, 2019).

Segundo Freire (2008) entende-se por inclusão, no contexto escolar “o direito de todos os alunos desenvolverem e concretizarem as suas potencialidades, bem como de apropriarem as competências que lhes permitam exercer o seu direito de cidadania, através de uma educação de qualidade, que foi talhada tendo em conta as suas necessidades, interesses e características” (Freire, 2008, p.5).

Em suma, é pertinente promover o desenvolvimento de uma consciencialização sobre a deficiência, fomentar o uso de modos e meios alternativos, assim como de técnicas de ensino apoiadas de materiais para ajudar as pessoas com NEE (UNESCO, 2006). Este caminho envolve mudanças significativas na metodologia e na realização de uma abordagem diversificada e diferenciada (Freitas, 2019; Pereira et al., 2018).

A educação inclusiva implica o desenvolvimento de ambientes equitativos adequados às potencialidades, expectativas e necessidades de cada criança,

respeitando os diferentes ritmos e níveis de aprendizagem, desenvolvendo na criança o sentido de pertença a uma escola que é de todos e para todos (Freitas, 2019; Pereira et al., 2018).

3.4 O papel da família

Segundo Correia (1997) a família é o alicerce da construção da identidade pessoal, um dos principais contextos de desenvolvimento da criança, sendo um dos elementos fundamentais na vida e no desenvolvimento desta, assumindo um papel fundamental no ensino de lições básicas, emocionais e sociais (Gottman & Declair, 2000).

Segundo Cummings, Davidson (2000), os pais devem adotar uma posição de apoio e acompanhar de forma ativa essa exploração, a qual suporta a aprendizagem e a autorregulação emocional da criança, passando pela avaliação individual e pelo desenvolvimento de competências emocionais.

Almeida (2006) refere que com o crescente interesse dado à aprendizagem emocional e ao facto deste processo estar profundamente ligado à forma como os pais reagem às experiências emocionais dos filhos, compete à família um papel primordial no desenvolvimento físico, cognitivo e emocional, podendo esta favorecer ou desfavorecer a criança. Segundo o mesmo autor diversas investigações têm demonstrado que as expressões e avaliações emocionais sofrem influência da sociedade e da cultura atual, chamando a atenção para a posição marcante que os pais exercem no ensino da expressão e da regulação emocional, preparando a criança emocionalmente para lidar com as frustrações quotidianas ou proporcionando-lhe um ambiente hostil e angustiante no qual pode estar presente a agressão ou a falta de diálogo e empenho dos familiares (Almeida, 2006).

Neste sentido, Ashiabi (2000) identifica três processos na relação que os pais desenvolvem com os filhos, que segundo o autor marcam o crescimento emocional das crianças:

1 - A expressão das emoções dos filhos transpõe as expressões emocionais dos pais, visto que as reações emocionais dos pais são identificadas como exemplos sendo estas reações orientadoras para os filhos, dando instruções à criança a respeito da essência, expressão e reação das suas emoções e das emoções dos outros;

2 - Os pais despertam de forma direta a busca e o entendimento das emoções nos filhos, através da maneira como comunicam e exprimem o significado das emoções, o que permite à criança desenvolver a capacidade de expressar um padrão emocional positivo;

3 - A forma como os pais reagem e se comportam relativamente às emoções dos filhos possibilita o desenvolvimento da capacidade da criança distinguir as diversas emoções.

Estas divergências na forma como lidam e expressam as suas emoções irão exercer influência no desenvolvimento emocional dos filhos, marcando a capacidade da criança se expressar, compreender e regular as suas emoções.

Ashiabi (2000) refere que a resposta mais adequada passa pelo apoio da família na salvaguarda de uma emoção positiva e na tolerância aquando do surgimento das emoções negativas, ajudando os filhos a lidar de forma adequada com o vasto leque de emoções, no sentido de promover um desenvolvimento emocional adequado e harmonioso.

Neste sentido, entende-se que as reações dos pais às expressões têm uma grande repercussão na socialização das emoções e no desenvolvimento emocional futuro dos filhos. O apoio e a participação ativa da família neste processo de socialização das emoções têm vindo a ser exposto como um agente determinante no conhecimento e na regulação emocional, cumprido no sentido de ensinar aos filhos formas socialmente adequadas de expressar as suas emoções (Manzeske & Stright, 2009).

Assim, as crianças que se desenvolvem em ambientes familiares positivos no que diz respeito às emoções, revelam uma menor vulnerabilidade ao humor negativo, desenvolvem mais interações com os seus pares assentes na cooperação e mostram, ainda, maior capacidade e rapidez aquando da ativação emocional (Jager & Bartsch, 2006).

3.5 O papel da escola

A Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) (1986) define que o principal objetivo da escola é educar e preparar os indivíduos para a vida em sociedade, sendo capazes de intervir na reconstrução social para se desenvolverem numa sociedade que se pretende mais justa, mais humanizada e que privilegie a plenitude do desenvolvimento do ser humano.

Paulo Freire (1997) refere que a escola deve ser um lugar de trabalho, de ensino e de aprendizagem, sendo um espaço privilegiado para pensar.

Em 2017 surgiu em Portugal o perfil do aluno homologado pelo Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho, que envolveu algumas mudanças nas práticas pedagógicas que para além de tentar promover o espírito crítico, a autonomia, a solidariedade e atenção aos outros, promovem também a capacidade de tomar decisões e de viver numa sociedade em contínua mudança. Segundo Magalhães (2011) pretendem-se espaços escolares que promovam ações de compreender, completar, expandir e/ou contradizer

os outros. É necessário que alunos e professores experimentem a tomada de decisões conjuntas, questionando aspetos sociais, históricos e culturais, construindo de forma conjunta, novas possibilidades de ser, agir e sentir.

De acordo com Cortesão (2000), existem escolas diferentes porque são influenciadas pelo meio envolvente, pelos alunos, pelos docentes e não docentes, pelos pais e pelo espaço em que está localizada, pela comunidade em geral. Deste modo é a comunidade escolar e envolvente, tendo em conta as suas fragilidades e potencialidades, regras, interesses, crenças e valores que influenciam e determinam as características de uma e de outra escola.

A noção de escola tem evoluído bastante, passando agora a ser vista como comunidade educativa abrangendo professores, alunos e comunidade envolvente, assim como a relação entre a escola e a família sendo alvo de um conjunto de atenções quer a nível político, dos meios de comunicação e da nova legislação (Pereira, 2008).

Segundo Soares (2018) a educação emocional colabora de uma forma bastante positiva com a escola, promovendo nos professores e alunos o conhecimento das suas próprias emoções, no controle emocional e na identificação de situações que se apresentam como estímulos para determinadas emoções que interferem no processo de ensino aprendizagem. É igualmente importante que os professores aprendam a lidar com as suas próprias emoções, no sentido de cuidar deles próprios para estarem preparados para cuidar dos outros. Assim podem compreender melhor e dar mais atenção às emoções dos alunos, ajudando-os e motivando-os nas aprendizagens. (Nicolau, 2002).

É a na idade escolar que as crianças têm a possibilidade de explorar as suas próprias emoções e o contacto com as emoções das outras crianças, não apenas por meio das expressões faciais, característica das crianças mais novas, mas envolvendo, igualmente e com maior peso, a informação relativa à situação (Alves, 2006).

É primordial que a escola, professores e pais estejam atentos às NEE dos alunos e, em especial, à sua vertente afetivo-emocional (Bisquerra, 2003). Cabe ao agrupamento de escolas garantir condições que assegurem o apoio educativo aos alunos com NEE, desenvolvendo a sua atuação com as várias estruturas de orientação educativa, numa dinâmica interdisciplinar e de cooperação com a escola e com a família (Zurita, 2011).

Estes alunos têm maior dificuldade em fazer amigos, tornando os obstáculos emocionais e comportamentais mais evidentes, exercendo uma forte influência nas realizações escolares que por seu turno afetam os sentimentos e os comportamentos dos alunos (Ângelo, 2007). Quando as NEE não são bem trabalhadas na escola/sala de aula ou então ignoradas, podem agravar-se com o decorrer do tempo, acabando por se

intensificar e causar desinteresse e distúrbios nesses alunos, incluindo problemas do âmbito comunicacional (Domingos, 2007).

Segundo a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) (2018) existe a necessidade dos sistemas educativos do séc. XXI preparar as crianças para um mundo designado de incertezas, indicando que os alunos precisam de desenvolver a imaginação, a curiosidade, a resiliência, a autorregulação, valores, respeito por si e pelos outros e sobretudo lidar com o fracasso e o sucesso. A educação emocional tem aqui um importante papel a desempenhar.

3.6 O papel do docente

O papel do docente está cada dia mais exigente, neste sentido Cunha e Carvalho (2018) referem que o professor enquanto dirigente de aprendizagem, deverá ser capaz de intervir melhorando continuamente o seu desempenho profissional e adaptando estratégias e metodologias de ensino.

Segundo Rêgo e Rocha (2009) o ensino não deve abranger apenas os conteúdos cognitivos, sendo indispensável inserir no processo educacional a aprendizagem de competências emocionais e sociais, tendo em conta que uma educação limitada ao conhecimento cognitivo se revela diminuta e insuficiente. Neste sentido, os mesmos autores apontam que a relação que se estabelece entre a aprendizagem emocional e o processo de ensino propriamente dito ultrapassa os ensinamentos dos professores e a aquisição de conhecimentos por parte dos alunos, uma vez que o ensino e a aprendizagem emocional devem funcionar de forma complementar, visando um desenvolvimento cognitivo, emocional e social da criança. (Rêgo & Rocha, 2009)

Luz (2014) menciona a importância dos laços afetivos, referindo que educar com afeto é tanto ou mais importante do que educar com todos os meios e recursos pedagógicos ideais, para um adequado desenvolvimento das crianças. A mesma autora destaca a importância da afetividade no desenvolvimento intelectual da criança, referindo que quando a criança se sente amada, querida e respeitada, pelo professor, sentirá mais desejo em aprender (Luz, 2014; Portugal, 2008;).

Para Marchesi (1995) a forma como o professor favorece atitudes positivas e a confiança do professor na sua tarefa é fundamental para fomentar atitudes positivas nos alunos e na integração destes na sala de aula. Deste modo, é necessário que o professor promova, de maneira positiva, uma educação mais diversificada e adaptada aos seus alunos, e que encontre os apoios, meios e instrumentos de formação para que a sua prática profissional seja eficaz.

Os sistemas educativos que proporcionam aos seus professores condições e incentivos para que continuem a aprender, que dão tempo para desenvolver trabalho

colaborativo e para realizar investigação, bem como condições para liderar e desenvolver projetos pessoais de aprendizagem profissional, tem apresentado os melhores resultados (Jensen et.al., 2016). Na mesma linha a OCDE (2018) refere que os professores devem ser incentivados a continuar a aprender durante o seu percurso profissional, necessitando de tempo para trabalhar e aprender com os seus colegas, conduzindo a sua própria investigação, o que lhes permitirá testar e implementar práticas inovadoras.

Segundo Jorge (2011) todo o acompanhamento possível por parte dos agentes educativos revela-se essencial no período de descoberta emocional. Tendo em conta que as crianças passam a maior parte do seu tempo na escola e os docentes são o seu ponto de referência, podem e devem intervir ativamente neste processo de aprendizagem contribuindo, desde cedo, para o desenvolvimento do conhecimento emocional da criança.

Parte II – ESTUDO EMPÍRICO

1. Contextualização e Justificação da temática em estudo

1.1 Definição do Problema

Ao longo da revisão da literatura constatamos que o estudo das emoções tem vindo a ganhar uma grande importância, sendo alvo de investigação e interesse científico e humano desde há muito tempo, nas diferentes áreas do saber (Kemper, 2004). As emoções atualmente são apresentadas como sendo essenciais para as experiências dos seres humanos, surgindo como processos centrais no funcionamento humano, desempenhando um papel essencial como organizadoras no desenvolvimento cerebral e nos diversos domínios do funcionamento psicológico e social (Muller-Lissner, 2001).

Tendo como referência a revisão da literatura, as emoções são indispensáveis para a nossa sobrevivência e equilíbrio, estando na base do nosso desenvolvimento enquanto seres humanos, e fundamentais no desenvolvimento da capacidade para construir relações sociais. As emoções são consideradas imprescindíveis em todos os ambientes que envolvam convivência entre pessoas e grupos (Belzung, 2010).

Vários autores referem também que os aspetos racionais e emocionais estão relacionados, não se tratando de polos opostos, mas de sistemas que se complementam, isto é, as emoções influenciam os pensamentos humanos, assim como, os processos cognitivos se relacionam com os estados emocionais (Bisquerra, 2009; Salovey & Grewlar, 2006).

Seguindo este raciocínio, quando falamos na questão das emoções e da competência emocional é fundamental associar os aspetos sociais, uma vez que se torna impossível separar as emoções do contexto social, pois é através das emoções que nos adaptamos ou não aos diferentes contextos de vida, representando um papel importante nas relações sociais do indivíduo (Mayer & Salovey, 1997).

Para Golman (2012) as emoções desempenham uma função essencial no desenvolvimento do ser humano salientando a importância que a infância apresenta na vida de uma pessoa, reforçando o facto de que são os episódios que vivemos na infância que definem hábitos emocionais que irão acompanhar-nos ao longo da vida.

Neste sentido, Chan (2003) e Arándiga (2009), defendem que quando existem emoções desajustadas, o comportamento infantil e juvenil é alterado afetando não só a convivência familiar, social, escolar, mas também o seu bem-estar psicológico.

Fonseca (2007) refende que quando se desenvolve a capacidade que permite dominar as emoções conseguimos atingir um bom comportamento racional, o que leva à diminuição da ansiedade, agindo de uma forma mais calma e autoconfiante. Desta forma entendemos que as pessoas que sabem gerir melhor as suas emoções têm mais

sucesso ao nível relacional, estando mais preparados para lidar com os diversos ambientes sociais em que convivem.

De acordo com Arándiga (2009) a inteligência emocional e a sua relação com os aspetos escolares evidenciam a importância das emoções para alcançar uma adaptação escolar positiva, pois o sucesso da vida e o bem-estar encontra-se mais dependentes destas competências do que propriamente das competências intelectuais (Mayer & Salovey, 1997).

Segundo Vale (2009), a escola deve proporcionar um ambiente seguro e apelativo, preparando as crianças para desempenharem com sucesso os vários papéis que encontrarão no futuro, ampliando o leque de competências a trabalhar, promovendo o desenvolvimento de atitudes pessoais, valores e competências socioemocionais, contribuindo desta forma para o seu desenvolvimento integral e fomentando um ambiente que promova as relações pessoais e sociais positivas (Fonseca, 2016).

Assim, no nosso estudo foi definido como problema/Questão de investigação conhecer as perceções de educadores e professores sobre a relevância das emoções no âmbito do trabalho pedagógico com crianças em contexto de educação inclusiva.

Efetivamente, poucas são as respostas às seguintes interrogações com que ao longo da nossa prática nos temos vindo a deparar como se seja:

- Que emoções são mais promovidas/ experienciadas pelos professores/ educadores?
- Será que os professores/educadores trabalham intencionalmente as emoções com os seus alunos?
- De que forma é que os professores/educadores integram o trabalho das emoções na sala de aula?
- Será que os professores e educadores acham que o trabalho educativo intencional das emoções promove o desenvolvimento multidimensional da criança?
- Qual a perceção dos professores relativamente à valorização dada pela família e pela escola ao desenvolvimento emocional da criança?
- Quais as opiniões dos professores/educadores acerca do desenvolvimento emocional das crianças com e sem NEE?

- Qual a importância dada pelos professores/ educadores à gestão das emoções?
- Qual a opinião dos professores/educadores relativamente à importância do desenvolvimento socioemocional da criança?

Deste modo, o nosso estudo procura centrar-se na análise da importância dada pelos educadores e professores à gestão das suas próprias emoções e das emoções dos alunos, a forma como trabalham as competências emocionais e a dimensão socioemocional no processo de ensino aprendizagem e na sua prática pedagógica.

Segundo Vale (2009), a escola deve proporcionar um ambiente seguro e apelativo, preparando as crianças para desempenharem com sucesso os vários papéis que encontrarão no futuro, ampliando o leque de competências a trabalhar, promovendo o desenvolvimento de atitudes pessoais, valores e competências socioemocionais, contribuindo desta forma para o seu desenvolvimento integral e fomentando um ambiente que promova as relações pessoais e sociais positivas (Fonseca, 2016).

Em suma, consideramos que as relações interpessoais mais estáveis devem fazer parte do sistema educativo, baseadas na confiança e afetividade pois desempenham um papel essencial no comportamento, motivação e desenvolvimento da criança (Valente & Monteiro, 2016).

1.2. Objetivos da investigação

Depois de definirmos o problema/questão de investigação foram formulados os seguintes objetivos específicos:

- Conhecer as perceções dos educadores/professores sobre a importância das competências emocionais no âmbito da prática pedagógica.
- Conhecer as perceções dos educadores/professores de crianças com e sem NEE sobre a importância que atribuem à dimensão socioemocional no âmbito do processo ensino aprendizagem.
- Conhecer a perceção dos educadores/professores sobre a forma como o trabalho educativo e intencional sobre as emoções com crianças com NEE promove o seu desenvolvimento multidimensional.

2. Metodologia de investigação

A investigação é uma atividade de natureza cognitiva que consiste no método sistemático, flexível e objetivo de pesquisa que contribui para explicar e compreender os fenómenos sociais. É através da investigação que se reflete e interrogam os

problemas que nascem na prática, que suscitam o debate e se constroem as ideias inovadoras (Coutinho, 2014).

A mesma autora refere que a investigação é um processo de seleção da estratégia de pesquisa, que condiciona a escolha das técnicas de recolha e análise de dados, que devem ser adequados aos objetivos que se pretendem alcançar (Coutinho, 2019).

Kaplan (1998) refere que a metodologia procura descrever e analisar métodos, advertir para os seus limites e recursos, clarificar os seus pressupostos e consequências, ajudando a compreender não os resultados do método científico, mas o próprio processo em si.

Ao optar por uma determinada metodologia de investigação o investigador demonstra as preocupações e a visão de mundo que o próprio adota e que estarão no suporte da produção de novos conhecimentos científicos. (Amado, 2014).

Assim, tendo em conta a natureza da investigação e dos seus objetivos propostos pretendemos que o nosso estudo se enquadre dentro do paradigma qualitativo de investigação.

2.1. Tipo de estudo

O trabalho empírico aqui desenvolvido recorre a uma metodologia qualitativa, sendo esta pelas suas características a escolha mais indicada para a problemática aqui exposta. Por outras palavras, o recurso à metodologia qualitativa fundamenta-se pela nossa necessidade de aprofundar a compreensão do entendimento que os professores e educadores sentem, fazem e perspetivam relativamente às emoções nos seus contextos de realização.

No mesmo sentido, a opção por este tipo de estudo, justifica-se pelo facto de se atribuir um maior enfoque aos aspetos explicativos da realidade, considerando a elevação da experiência subjetiva como fonte de conhecimento e o estudo dos fenómenos a partir da perspetiva do outro ou respeitando os seus marcos de referência (Almeida & Freire, 2003).

Por outro lado, na perspetiva qualitativa, do ponto de vista concetual, o objeto de estudo da investigação são as intenções e situações, ou seja, não são os comportamentos, dando ênfase à investigação de ideias, encontrar significados em atitudes individuais ou coletivas a partir do ponto de vista dos participantes do processo (Coutinho, 2019).

Sendo um estudo qualitativo, é, como tal, indutivo, pois pretende desenvolver conceitos chegando à compreensão dos fenómenos a partir de padrões provenientes da recolha de dados. No mesmo sentido, é holístico, pois teremos em conta a “realidade

global”, tentando conhecer os sujeitos como pessoas não os reduzindo a meras hipóteses (Bogdan & Biklen, 1994).

Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos, tendem a analisar os seus dados de forma indutora e descritiva, tendo em conta o significado e as várias perspetivas de interpretação de significado dos participantes (Viegas, 2015).

Durante o processo de investigação o investigador está sujeito às interferências do meio que o rodeia, podendo verificar-se implicações na sua escolha, especialmente a relevância, oportunidade e comportamento, pois sabemos que numa investigação o problema constitui a posição do investigador (Flick, 2005).

2.2. Participantes e contexto de estudo

A população é entendida como a totalidade dos elementos constitutivos do conjunto, assim a amostra é o conjunto de pessoas de quem se recolhe dados que partilham uma determinada característica em comum (Coutinho, 2019).

Assim, o grupo de participantes foi escolhido tendo em conta alguns critérios de inclusão, nomeadamente o de os participantes serem professores/ educadores que trabalharam ou trabalham com crianças com NEE e que demonstrassem disponibilidade para responder à entrevista. Os critérios de exclusão eliminaram qualquer outro tipo de profissionais ou professores e educadores de infância que não se demonstrassem disponíveis para o fazer.

Foram contactados 10 professores e 10 educadores de infância, mas apenas oito professores e quatro educadores aceitaram conceder a entrevista. Destes 12 docentes cinco lecionam em escolas do distrito de Lisboa e sete lecionam em escolas do distrito de Viseu.

A Tabela 2 compõe a caracterização da amostra tendo em conta género, idade, ano de conclusão de curso, anos de serviço, tipo de estabelecimento de ensino, área de formação, grau de formação académica, formação em NEE, formação específica na área das emoções.

Tabela 1

Caraterização dos participantes no estudo

Caraterísticas		N	%
Género	Masculino	2	16,6
	Feminino	10	83,3
Idade	37 – 46	3	25
	47 – 56	5	41,6
	57 – 67	4	33,3
Ano de conclusão de curso	1982 – 1991	4	33,3
	1992 – 2001	4	33,3
	2002 – 2012	4	33,3
Anos de serviço	05 – 14	3	25
	15 -24	2	16,6
	25 – 34	5	41,6
	35 – 45	2	16,6
Tipo de estabelecimento de ensino	Público	8	66,6
	Privado ou cooperativo	4	33,3
Área de formação	Professores 1º e 2ª ciclo	8	66,6
	Educadores	4	33,3
Grau de formação académica	Bacharelato/Licenciatura/ Pós-graduação	10	83,3
	Mestrado/Doutoramentos	2	16,6
Formação NSE	Sim	6	50,0
	Não	6	50,0
Formação emoções	Não	12	100

Participaram no nosso estudo 12 professores e educadores dos quais oito (66,6%) eram professores, e quatro (33,3%) educadores de infância. Dos 12 professores/educadores participantes dois (16,6%) são do sexo masculino e 10 (83,3%) do sexo feminino, oito (66,6%) trabalham em escolas publicas e quatro (33,3%) em escolas privadas.

A faixa etária deste grupo de docentes varia entre os 37 e 63 anos sendo a média etária dos participantes de 51,25 anos, o tempo de serviço varia entre os 5 e os 40 anos, sendo a média de 24,81 anos, o ano de conclusão de curso varia entre 1982 e 2009. Dos 12 professores/educadores seis (50%) têm pós-graduação na área de educação especial – Domínio cognitivo e motor, e um tem mestrado na área de didática do ensino das ciências do 1º ciclo, sendo a tese de mestrado desenvolvida sobre Desenvolvimento e implementação de um programa de intervenção para o ensino das ciências a alunos com necessidades educativas especiais. Os restantes seis não têm formação especializada em NEE.

Dos 12 participantes dois (16,6%) têm mestrado ou doutoramentos os restantes 10 (83,3%) mencionam apenas o primeiro ciclo de estudos (bacharelato, licenciatura, pós-graduação) à data da entrevista. Os 12 elementos da amostra referem que trabalham ou já trabalharam com crianças com NEE.

Os 12 participantes (100%) indicam não terem qualquer formação específica sobre emoções.

2.3. Instrumentos de recolha de dados

Segundo Fortin et al., (2006) a escolha do método de recolha de dados constitui um dos aspetos mais importantes do processo de investigação, neste sentido, o instrumento utilizado neste estudo para a recolha de dados foi a entrevista, sendo esta a técnica que nos pareceu ser a mais adequada tendo em conta o nosso trabalho de pesquisa, pois, permite trabalhar tendo em conta a reflexão dos participantes que poderão apresentar as suas opiniões, conexões e sugestões sobre a temática abordada. Com efeito, as investigações de carácter qualitativo pretendem entre outros aspetos explorar o “mundo” dos entrevistados, e assim poder extrair informações diretamente a partir da perspetiva singular que os mesmos possuem acerca do fenómeno em estudo (Patton, 2002).

Efetivamente, a entrevista é um método de recolha de informação no sentido mais rico da expressão, sendo estas caracterizadas por um contacto direto entre o investigador e os seus interlocutores, ao contrário do que acontece nos métodos de inquérito por questionário (Quivy & Campenhoudt, 2008).

O mesmo autor refere que para conduzir uma entrevista adequadamente é necessário a elaboração de um guião, e o seu sucesso depende da composição das perguntas, mas também da capacidade de concentração e habilidade de quem conduz a entrevista (Quivy & Campenhoudt, 2003).

Segundo Bogdan e Blikem, (1994) a entrevista é um procedimento de investigação que usando a comunicação verbal pode ajudar na recolha de informações úteis e adequadas possibilitando ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a forma como os sujeitos compreendem determinados aspetos.

As entrevistas são técnicas de recolha de dados que podem ser realizadas individualmente ou em grupo, proporcionando o contacto entre o investigador e o entrevistado, permitindo ao investigador compreender com detalhe o que o entrevistado pensa sobre determinado assunto (Quivy, 2005). Segundo o mesmo autor o contacto direto com o entrevistado proporciona uma verdadeira troca, durante a qual o interlocutor do investigador exprime as suas perceções de um acontecimento ou de uma situação, as suas interpretações ou as suas experiências (Quivy, 2005).

Azevedo (2003) advoga que a entrevista pretende recolher a opinião do sujeito acerca de temáticas de interesse para a própria investigação. Na entrevista ocorre uma interação entre o entrevistador e o entrevistado, pelo que se torna necessário observar certos aspetos comportamentais por parte do investigador.

Segundo Fortin et al., (2006) existem três tipos de entrevista, estruturada, não estruturada e semi-estruturada, neste estudo é utilizada a entrevista semi-estruturada para professores e educadores, que permite liberdade ao entrevistado para se posicionar favoravelmente ou não sobre o tema, sem se prender à questão formulada. Neste tipo de entrevista é possível mudar a ordem ou acrescentar questões durante a sua realização (Batista et al., 2017).

As entrevistas semi-estruturadas permitem a organização de uma estrutura de tópicos de forma a conduzir a entrevista, tendo, porém, o entrevistado a liberdade para exprimir as suas opiniões, limitando-se o entrevistador a colocar habilmente as questões e a sondar opiniões, com o objetivo de obter dados comparáveis entre os vários entrevistados (Bogdan & Biklen 1994; Quivy & Campenhoudt, 2003).

Recorrer à entrevista, permite trabalhar tendo por base reflexões dos elementos participantes que poderão apresentar as suas impressões, conceções e sugestões relativamente à problemática que queremos analisar (Quivy, 2003).

Face ao exposto, e tendo em consideração os objetivos do estudo que nos propusemos alcançar, desenvolvemos um guião de entrevista semiestruturada de modo a permitir abranger as diversas temáticas inerentes à problemática que orbita em torno das emoções em contexto escolar.

Tendo em consideração que a elaboração do guião da entrevista pretende que o investigador disponha de uma série de perguntas guia, a partir das quais é impreterível receber informação (Quivy & Campnhoudt, 2003), o nosso guião de entrevista foi elaborado objetivando conhecer as interpretações e pertinência dada às emoções no âmbito do trabalho pedagógico com crianças com e sem NEE.

Neste sentido, o mesmo está subdividido em seis blocos a saber: i) o primeiro bloco diz respeito à legitimação da entrevista; clarificação de procedimentos; motivação da entrevista; ii) o segundo bloco à caracterização do entrevistado; iii) o terceiro bloco às conceções do entrevistado sobre o desenvolvimento emocional; iv) o quarto bloco à percepção da valorização das próprias emoções do entrevistado; v) o quinto bloco à valorização das competências emocionais nas várias vertentes e finalmente; vi) o sexto bloco à conclusão da entrevista.

A elaboração do guião de entrevista foi realizada com base na revisão da literatura relacionada com a temática e tendo em conta os objetivos do estudo. Depois de elaborado o guião foi apresentado a dois doutores e um professor de educação especial com experiência em metodologia qualitativa que deram os seus pareceres de melhoria. Após recebidas as sugestões de ajustamentos, o guião foi aplicado a um elemento do universo do estudo, procedendo-se depois à reformulação de algumas questões onde surgiu, posteriormente, a versão final do mesmo (anexo B).

2.4. Procedimentos

Segundo Bogdan e Biklen (1994) todos os investigadores devem respeitar os princípios éticos da investigação, sendo que na investigação qualitativa o meio natural surge como fonte direta dos dados, constituindo o investigador o instrumento principal. Depois de realizarmos uma pesquisa da literatura sobre o tema escolhido e de procedermos à definição do problema e dos objetivos, refletimos sobre qual a melhor forma de recolha e análise dos dados.

Inicialmente e tendo em conta a literatura foi decidido incluir no nosso estudo professores e educadores, pois concordamos que “a infância e adolescência são como janelas de oportunidade críticas para definir os hábitos emocionais que hão de governar as nossas vidas” (Goleman, 2012, p. 21). Neste sentido, também achamos que seria importante que os professores/educadores entrevistados trabalhassem ou já tivessem trabalhado com crianças com NEE.

Todas as entrevistas foram realizadas por nós através de vídeochamadas ficando apenas registado o áudio, com o devido consentimento foram gravadas de forma a permitir a sua posterior transcrição e análise mantendo a fiabilidade das respostas, o

tempo de duração médio foi de 30 a 45 minutos e decorreram entre outubro e novembro de 2021.

Depois da transcrição das entrevistas foram agrupadas por temas/questões numa tabela que posteriormente ajudou a estruturar os dados recolhidos. A análise de dados é o processo de ordenar, estruturar e de dar significado à massa de dados reunidos. É um processo confuso, ambíguo, demorado, criativo e fascinante. Não decorre de forma linear, não é arrumado (Marshall & Rossman, 1999).

Depois de uma leitura atenta sobre os dados recolhidos começamos a classificar, agrupar e categorizar. Como refere Bardin, (2008) a análise dos dados procura respostas sobre as relações entre as categorias de dados, assim, através das questões de partida e dos objetivos gerais passamos à codificação e categorização dos dados.

De acordo com Bardin (1977), a análise de conteúdo envolve três fases principais: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, inferência e interpretação. A pré-análise tem por objetivo a operacionalização e sistematização das ideias iniciais; a exploração do material consiste essencialmente em operações de codificação; e, por fim, os resultados são tratados de maneira a serem reveladores e sólidas.

Assim, para a análise e tratamento dos dados recolhidos, utilizamos a técnica de análise de conteúdo, tendo o sistema categorial sido construído a priori e a posteriori (Bardin, 2008). Escolhemos a função heurística (Bardin, 2008), seguindo-se um percurso de descoberta, deixando-se que as entrevistas falassem por si.

Neste sentido, achamos pertinente dividir o nosso trabalho nas seguintes dimensões: 1) Perceção sobre o conceito emoções; 2) Vivenciadas pelos professores/educadores; 3) Vivenciadas pelos alunos, 4) Promovidas pelos professores/educadores; 5) Integração na sala de aula; 6) Trabalho pedagógico intencional; 7) Importância do desenvolvimento emocional da criança com e sem NSE; 8) Papel da família; 9) Papel da escola; 10) Gestão emocional; 11) Competências socioemocionais; 12) Inclusão, que posteriormente foram divididas em várias categorias e subcategorias. Foi atribuído um código a cada participante, sendo este composto por uma letra e um número, foi atribuída a letra (P) para os professores e as letras (PE) para os educadores acrescido de um número, por exemplo, (P1 e PE7).

De seguida procedeu-se a um esboço das categorias e subcategorias que foram esquematizadas numa tabela, incluindo também o valor da frequência.

Por fim, recorreremos à análise e descrição de cada uma das categorias, pois achamos que é o método mais adequado para a análise da entrevista, segundo Quivy (2003). A análise de conteúdo permite satisfazer harmoniosamente as exigências do

rigor metodológico e da profundidade imaginativa, que nem sempre são facilmente conciliáveis.

A análise de conteúdo tem como referência principal um conjunto de técnicas de análises da comunicação que pode utilizar procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição dos conteúdos apresentados pelas mensagens analisadas (Bardin, 1977), levando-nos assim às conclusões pretendidas no nosso estudo.

2.5. Técnicas de análise de dados

O conceito de investigação qualitativa é visto como um processo reflexivo que permite resolver problemas ligados ao conhecimento humano de fenómenos do mundo real, sendo a sua realidade construída a partir das referências dos próprios sujeitos do estudo, cabendo ao pesquisador decifrar o significado da ação humana, não se cingindo apenas à descrição de comportamentos (Queiroz et al., 2007).

A exploração do material ou codificação consiste no processo de transformação e agregação dos dados brutos em unidades, as quais descrevem as características do conteúdo exposto. O tratamento dos resultados, inferência e interpretação pretende colocar em relevo as informações fornecidas pela análise, através de quantificação simples ou mais complexa como a análise fatorial (Oliveira, 2008).

O procedimento de análise de conteúdo consistiu, numa primeira leitura vertical das entrevistas, que permitiu a sua classificação, resultando na definição de quatro dimensões principais, categorias e subcategorias que nos vão facilitar a leitura dos dados recolhidos para podermos retirar as conclusões para o nosso estudo e assim podermos guiar a nossa análise por diversos caminhos (Bardin, 2009).

As categorias foram elaboradas a partir das entrevistas que foram submetidas a dois investigadores independentes, por forma a cumprir-se os princípios que orientam a construção de um sistema categorial, ou seja, a exclusão mútua, homogeneidade, pertinência, objetividade, fidelidade e a produtividade (Bardin, 2008).

Segundo Amado, (2013), a categorização representa o método pelo qual os dados brutos são transformados e agrupados em unidades que permitem uma descrição exata das características pertinentes do conteúdo.

Deste modo, procedeu-se à organização dos dados que, por sua vez, nos conduziu à construção de um sistema de categorização aberta, definido à priori e à posteriori e de acordo com os elementos orientadores e da análise das entrevistas realizadas. É de referir que este sistema de categorias foi confrontado com outro sistema de codificação construído por outro codificador, com vista à garantia da sua consistência. Isto é, quando se verificaram divergências entre as codificações, os respetivos codificadores tiveram o cuidado de discutir e chegar a um consenso, no

sentido de conseguir um sistema de categorias preciso e coerente com todos os registos em análise e que confira maior fidelidade e validade à investigação (Amado, 2013).

De seguida, procedemos à separação por unidades de registo, sendo estas essenciais para o estudo e classificação destas unidades de acordo com os respetivos códigos de categorias (Bardin, 1977).

Por último, procedeu-se à interpretação dos resultados, onde se destacou as informações pertinentes para a análise, culminando nas respetivas deduções, do qual se pode explorar os dados através de uma análise crítica e reflexiva (Bardin, 2009).

É relevante referir que foram tidas em conta todas as questões éticas quer na recolha de dados, quer na análise dos resultados, protegendo a confidencialidade dos intervenientes que participaram no estudo.

Assim, foram identificadas quatro dimensões principais no nosso estudo a saber: Emoções; Desenvolvimento emocional; Inteligência emocional; Competências socioemocionais (anexo D), que foram divididas nas seguintes categorias e subcategorias como apresentaremos a seguir.

3. Resultados e Discussão

De seguida passamos à apresentação e discussão dos resultados obtidos através das entrevistas realizadas aos professores e educadores. O conceito da investigação qualitativa é um processo reflexivo que permite resolver problemas da vida real. Ao investigador das ciências sociais e humanas, cabe uma função interpretativa e construtiva constante, decifrando o significado da ação humana e não apenas descrever os comportamentos (Queiroz et al., 2007).

Os dados analisados foram retirados dos instrumentos de recolha utilizados, neste caso as entrevistas semiestruturadas, realizadas para responder às questões que foram levantadas no início do estudo. De igual forma e de modo a melhor compreendermos e interpretarmos estes resultados.

Os dados recolhidos foram organizados por quatro dimensões, a saber: Emoções; Desenvolvimento emocional; Inteligência emocional; Competências socioemocionais (anexo D).

O seguinte estudo teve como questão orientadora conhecer as perceções de professores e educadores sobre a relevância das emoções, no âmbito do trabalho pedagógico com crianças no contexto de educação inclusiva.

Das entrevistas concedidas por este grupo de professores e educadores surgiram as seguintes dimensões:

Perceção sobre o conceito (n=13), “Vivenciadas pelos professores/educadores” (n=26), “vivenciadas pelos alunos” (n=8), “Promovidas pelos professores/educadores” (n=19),

“integração na sala de aula” (n=22), “trabalho pedagógico intencional” (n=14), “importância do desenvolvimento emocional da criança com e sem NSE” (n=19), “Papel da família” (n=31), “Papel da escola” (n=33), “gestão emocional” (n=41), “Competências socioemocionais” (n=46), Inclusão (n=22). Que de seguida passamos a descrever

3.1 Dimensão “Percepção sobre o conceito emoções”

Em relação à categoria “percepção sobre o conceito das emoções”, reconhecemos que para este grupo de docentes as suas percepções sobre o conceito de emoções (n=13), está muito associado aos sentimentos (n=10) e a reações instintivas (n=3) que se vivem ao longo do dia, como observamos na Tabela 2:

Tabela nº2

Representativa da dimensão “Percepção sobre o conceito emoções” (n=13)

Categoria	Subcategoria	Menções (n)
Percepção sobre o conceito emoções	Sentimentos	10
	Reações	3

Assim como constatamos nas falas dos nossos entrevistados:

“...São sentimentos que as pessoas nos transmitem...(P2).”

“...é o sentimento que nós manifestamos em relação a situações que mexem connosco (PE8);

“... tudo aquilo que sentimos na nossa prática, no nosso dia a dia, na nossa vida...(PE9).”

No entanto, também foi utilizada a palavra reações (n=3) pelos participantes

“...para mim são reações instintivas a um qualquer estímulo, seja ele bom ou mau...(P1).”

“...São reações cerebrais promovidas por momentos e situação...(PE12),”

“...é a forma de reagir depois com os outros...(P6).”

Podemos ver através da literatura vários autores que utilizam estes termos na designação de emoções, como (Goleman, 1997) que refere emoções como um sentimento e os raciocínios daí derivados, e Vigotski (1999) que utiliza as palavras emoção, sentimento e afeto, sem mostrar preocupação com possíveis diferenças

conceituais. Para André e Lelord (2002, p. 13) “a emoção é, portanto, uma reação súbita de todo o nosso organismo, com componentes fisiológicas (o nosso corpo), cognitivas (o nosso espírito) e comportamentais (as nossas ações).

Moreira (2010, p. 23), defende que “...uma emoção é uma resposta que o corpo dá ao que se passa à nossa volta” e Damásio (1999) refere que a emoção é um conjunto de reações corporais, automáticas e inconscientes, derivada dos estímulos provenientes da situação em que estamos inseridos.

3.2 Dimensão “Vivenciadas pelos professores/educadores”

Na categoria “vivenciadas pelos professores educadores” (n=26), onde identificamos que a emoção que foi mais mencionada pelos participantes foi a Alegria com (n=8), podemos constatar que este grupo de professores e educadores quando se aborda a temática das emoções em contexto escolar realçam aquelas emoções experienciadas por si. Isto é, as emoções vivenciadas pelos professores educadores, destacando-se as emoções negativas como o medo (n=6), a tristeza (n=5) entre outras (n=7). De igual forma, realçam as emoções positivas, particularmente, a alegria (n=8), como observamos na Tabela 3:

Tabela 3
Representativa da dimensão “Vivenciadas pelos professores/educadores” (n=26)

Categoria	Subcategoria	Menções (n)
Negativas	Medo	6
	Tristeza	5
	Outras	7
Positivas	Alegria	8

Recordando Moreira (2004) e Fredrickson (2003), as emoções positivas são respostas face a estímulos do meio provenientes de acontecimentos positivos, constituindo uma resposta caracterizada por sensações subjetivas de bem-estar.

Os resultados encontrados estão de acordo com o ponto de vista destes autores, segundo os quais este tipo de emoções é esperado face a um acontecimento considerado positivo como podemos constatar nas seguintes falas dos nossos entrevistados.

“.... De uma forma geral sinto-me, alegre, feliz, contente... (P3).”

“...alegria, boa disposição... (P11).”

“...alegria (P4, P5, P6, PE7, P12).”

Porem também foram referidas emoções negativas como medo (n=6) e tristeza (n=4):

“...medo, sim o medo também...(P12)”,
 “...sinto medo que as coisas não corram bem não sei se medo será o termo certo...(P10)”,
 “... mas outras vezes também de preocupação e de tristeza às vezes...tristeza ...porque as coisas não correm bem...(P2)”.

Tendo em conta os dados expostos percebemos que as emoções primárias são as mais identificadas pelos participantes (Alegria, tristeza, medo), tendo a alegria um lugar de destaque, porém a junção das emoções negativas acaba por superar as emoções positivas. Em suma estes resultados vão ao encontro do observado por Ekman (2003) e Freitas Magalhães (2011b).

No seguimento desta categoria achamos pertinente salientar outros sentimentos que foram referidas pelos participantes como frustração, preocupação, angústia, cansaço, zangado, insegurança, incompreensão, desilusão, referidos como experienciados quer em relação aos alunos, quer em relação aos colegas. Apenas um participante falou em satisfação e dever cumprido. O que vai ao encontro de alguns autores que alertaram nas suas pesquisas para a influência que o ambiente social detém na gestão das emoções. (Ashforth e Humphrey,1993; Morris e Feldman,1996). A literatura refere ainda algumas causas sobre a insatisfação dos professores com o seu trabalho, como alude Alves (1997) salientando os fatores económicos, institucionais, pedagógicos, relacionais e sociais como tendo inerentemente um impacto nas emoções dos docentes.

3.3 Dimensão “Vivenciadas pelos alunos”

Na categoria “emoções vivenciadas pelos alunos” (n=8) identificamos igualmente nos discursos destes docentes um conjunto de emoções que são normalmente vivenciadas pelos alunos, como a tristeza (n=4), alegria (n=3) e raiva (n=1) sendo a raiva (n=1) identificada apenas por um professor, como pudemos observar na Tabela 4:

Tabela nº4

Representativa da dimensão “Vivenciadas pelos alunos” (n=8)

Categoria	Menções (n)
Tristeza	4
Alegria	3
Raiva	1

E constatar nas seguintes falas dos participantes:

“...ele não conseguiu fazer português, este ano ficou triste.
(P2).

“...De vez em quando tristeza. (P6).”

“...com as crianças é mais tristeza quando há a separação dos pais... quando são contrariados demonstram que não estão satisfeitos, ficam zangados, outras vezes tristes (PE8).”

“...De vez em quando alegria...(P6).”

“...alegria quando concluem uma tarefa...(PE8).”

“...é importante que eles sintam vontade de expressar as suas emoções para que nós também os consigamos ajudar a lidar com elas...que eles entendam o que estão a sentir e qual a melhor forma de lidar com as frustrações, com a raiva (P11).”

Neste sentido, percebemos que as crianças demonstram tristeza quando não concluem as tarefas ou não têm êxito na sua realização, assim como quando são contrariadas. E alegria quando concluem uma tarefa com sucesso. Sendo expectável eles sentirem várias emoções é fundamental, segundo os professores, que as expressem para aprenderem a lidar com elas. O que vai ao encontro dos autores (Portugal e Leavers, 2010, p.116) quando referem que “o mundo dos comportamentos, sentimentos, relações e valores faz parte da vida da criança, sendo importante ajudá-la a perceber o que se passa nela e nos outros, a compreender as relações, comportamentos e seus efeitos, valores que dão sentido à vida em comunidade.

Assim como, Goleman (1997, p. 30) que defende que “as emoções são um sentimento e os raciocínios daí derivados, estados psicológicos e biológicos, e um leque de propensões para a acção (...).”

Em suma, infere-se que as emoções sentidas pelos professores e educadores estão relacionadas com o seu estado de espírito e o que estão a sentir naquele dia, sendo influenciada pelo comportamento e motivação dos seus alunos, o relacionamento com os seus pares, tentando sempre passar emoções positivas e de bem-estar.

Apesar de se destacar a alegria como uma emoção das mais vivenciadas, percebemos através do diálogo que há muitos sentimentos negativos relacionados com a profissão.

De facto, Santomé (2006) menciona a falta de incentivos, aos professores mais inovadores, não lhes legitimando o trabalho e compromisso com a vida quotidiana nas escolas. Também Lopes (2001) e Seco (2002) referem que o estatuto socioprofissional dos professores tem vindo a degradar-se, sobretudo, em termos de reconhecimento público e do prestígio que outrora era dado à profissão.

De igual forma percebemos nas falas dos nossos entrevistados que nem sempre se dá a devida atenção aos alunos com NEE de outros aspetos que não apenas conteúdos escolares, os docentes realçam as falhas como a falta de formação, falta de preparação para trabalhar com crianças com NEE, currículos extensos, exigências por parte da escola e dos pais que exigem trabalho e sucesso em detrimento das relações.

Tal como refere Nóvoa (1999), a formação de professores é um instrumento para a aquisição de competências profissionais relevantes, tornando-os mais eficazes na sua ação docente.

Destacamos ainda que dos participantes referiram que trabalhavam as emoções intencionalmente três são educadores e um é professor, o que pode estar relacionado com facto de nas entrevistas alguns professores evidenciarem o currículo muito extenso e a importância dada às aprendizagens quer a nível de escola, quer a nível da família em detrimento das emoções, referindo o sucesso escolar como primordial.

3.4 Dimensão “Promovidas pelos professores/educadores”

Na categoria “promovidas pelos professores/educadores” (n=18) tivemos em conta as emoções promovidas com os alunos das quais salientamos a alegria (n=6), a tristeza (n=4) e a surpresa (n=2), na relação com os seus pares (professores e educadores) surgem quer emoções positivas (n=3), negativas (n=1) e um docente refere que não promove emoções com os seus pares (n=1), como podemos constatar na Tabela 5:

Tabela nº 5
Representativa da dimensão “Promovidas pelos professores/educadores” (n=19)

Categoria	Subcategoria	Menções (n)
Com os alunos	Alegria	6
	Tristeza	4
	Surpresa	2
	Outros	2
Com os pares	Positivas	3
	Negativas	1
	Não Promove	1

Os participantes que destacam que é importante promover a emoção surpresa, como podemos constatar nas falas dos nossos entrevistados:

“...alegria, muita alegria, boa disposição...(P6)”

“...eu sou normalmente uma pessoa positiva, alegre e bem-disposta ...e tento de alguma forma também transmitir isso aos alunos e claro que a nossa personalidade e a nossa forma de estar acaba por influenciar a forma como ensinamos também. (P3)”

“...é importante nós não vivemos só de alegrias e de coisas boas... a tristeza também faz parte e é muito importante...(P3)”

“... quando há uma situação de tristeza ou cansaço, uma emoção mais negativa também gosto de trabalhar com eles e fazê-los sentir que não são os únicos, que há sempre uma solução...(P6)”

“...fazer com que eles manifestem a surpresa, porque pensamos que a surpresa é só pela positiva, mas também podemos ter a surpresa pela negativa...(P6)”

Neste sentido, percebemos que apesar da emoção alegria ser a mais destacada, os participantes referem que também é importante trabalhar as emoções mais negativas como a tristeza. Vários autores têm defendido que a emocionalidade negativa da criança promove uma base emotiva, mostrando bastante estabilidade ao longo do tempo (Fabes et al., 2002).

Segundo Filliozat (2000, p.29) “O papel das emoções é o de assinalar os acontecimentos que são significativos para o indivíduo e motivar os comportamentos que permitem geri-los.” A alegria foi sempre referida como a mais vivenciada e a mais promovida, sendo esta uma emoção positiva que provoca bem-estar e satisfação, conduzindo a sentimentos positivos e potenciando a inibição de pensamentos negativos (Freitas Magalhães, 2011a). Segundo Pereira (2009) a alegria pode surgir de uma simples satisfação básica, como a autorrealização ou a obtenção de sucesso, podendo a pessoa sentir-se ligeiramente alegre ou experienciar momentos de entusiasmo.

É ainda pertinente referir a forma como foi a exposta a emoção surpresa podendo esta ser positiva ou negativa consoante o contexto, ideia defendida também por Alzira (2000) que refere que a surpresa, a esperança e a compaixão são emoções ambíguas, na medida em que consoante a situação específica podem ser consideradas positivas ou negativas.

Com os seus pares os professores e educadores referiram que promovem emoções positivas salientando que procuram promover ambientes positivos. Apenas um participante referiu que o ambiente vivido com os seus pares era negativo, como podemos observar:

“...com os meus pares eu tento criar um ambiente de paz, de calma e tranquilidade...(P10)”

“...estou com um ambiente de trabalho muito bom, camaradagem...(P11).”

“...com os meu pares eu promovo sempre o diálogo e tento estar atenta e perceber alguns sinais...(PE9).”

“...a nível de adultos, nós infelizmente não conseguimos desenvolver grande afetividade, grande trabalho de equipa...(PE8).”

Neste sentido, conseguimos perceber que o ambiente vivido com os pares é muito importante para a estabilidade emocional dos professores e educadores, como podemos perceber pelo termo utilizado (infelizmente) pelo educador que revela não ter bom ambiente com os seus pares. Estes resultados coincidem com vários estudos que referem que a relação com os colegas de trabalho é uma parte vital no processo de gestão emocional mesmo que em alguns casos essa interação seja mais frustrante, muitas vezes, se não fosse o apoio por parte dos pares o desempenho das funções profissionais estaria comprometido (Lively, 2006).

Segundo Seco (2002) o conceito de satisfação no trabalho é visto como um conjunto de sentimentos positivos que o indivíduo exterioriza em relação ao seu trabalho. Já de acordo com Fonseca (2012), um estado emocional positivo perante a profissão, em contexto de trabalho, gera bem-estar e felicidade. Assim, a relação criada entre os colegas de trabalho deve proporcionar um ambiente de trabalho agradável, positivo e de confiança, sentindo-se genuinamente emoções positivas e agradáveis. DeMeulenaere (2015) e Esen-Aygun e Sahin-Taskin (2017) apontam a importância da relação positiva dado que se desenvolve um sentimento de bem-estar, segurança e comunicação positiva.

3.5 Dimensão “Integração na sala de aula”

Na categoria “Integração na sala de aula” destacaram a sua integração na sala de aula. Neste sentido, deduzimos pelas suas palavras que os professores e educadores abordam e materializam as emoções recorrendo ao diálogo (n=11), com os professores e educadores a identificarem ser esta a forma mais utilizada para trabalhar as emoções na sala de aula, seguido pela realização de atividades lúdicas (n=5), outras (n=5) e não integra (n=1) como podemos observar na Tabela 6:

Tabela nº 6

Representativa da dimensão “integração na sala de aula” (n=22)

Categoria	Menções (n)
Oralmente/ Diálogo	11
Atividades lúdicas	5
Outras	5
Não integra	1

Os participantes destacam o diálogo como a principal forma de abordar as emoções como podemos ver nas seguintes falas.

“...da minha parte o diálogo é o mais importante...(P1)”,

“...Principalmente através do diálogo acho que não há semana nenhuma e com alguns alunos em particular que não se fale de emoções...(P3)”,

“...nas atividades plásticas...(P1),

“...jogos, na realização de atividades que ajudam a falar e a conhecer as várias emoções que podemos sentir...(P6)”.

Salientamos ainda que na subcategoria “outros” (n=5) apenas um professor referiu utilizar livros, o mesmo que refere ainda o jogo simbólico como intencional onde a criança pode explorar todo o tipo de emoções sentidas. Vários autores afirmam que o jogo simbólico melhora a capacidade de relação com os outros pois é durante o brincar que existem progressos nas competências socioemocionais e cognitivas (Silva et al., 2016) como também podemos observar nas falas dos nossos entrevistados:

“.... Com ajuda de livros... também temos alguns materiais que ajudam nessa verbalização, nesse tipo de gestão, temos livros e jogos...(PE8)”

“...para os mais pequenos o jogo de faz de conta, é muito importante exatamente para se apropriarem da situação que estão a viver e de certa forma gerirem as suas emoções (PE8)”.

Um dos participantes refere que não integra (n=1) as emoções na sua sala de aula.

Neste sentido podemos constatar que o diálogo (n=11) é o mais utilizado para trabalhar as emoções, seguido de atividades lúdicas e outros (n=5), como representação de histórias, imagens. Segundo Vale (2012), o controlo da impulsividade e da frustração podem passar por estratégias específicas, como reforços positivos que incluem verbalizações e gestos afetivos. O mesmo autor refere ainda que o diálogo calmo deve ser adotado para que as crianças se sintam escutadas o que contribui para o amadurecimento do controlo interno.

3.6 Dimensão “Trabalho pedagógico Intencional”

No mesmo sentido, identificamos que no que respeita ao “trabalho pedagógico intencional” das emoções no contexto da aula, a maioria dos professores não tem esta intencionalidade no seu trabalho pedagógico diário. Os participantes referem que não trabalham intencionalmente as emoções (n=6), porém alguns referem que têm intencionalidade pedagógica (N=4). Daqueles que referem ter essa intencionalidade identificamos que não a incluem na planificação (n=4), como podemos observar na Tabela 7:

Tabela nº 7

Representativa da dimensão “trabalho pedagógico intencional” (n=14)

Categoria	Subcategoria	Menções (n)
Trabalho pedagógico intencional	Tem intencionalidade pedagógica	4
	Não tem intencionalidade pedagógica	6
	Não planifica	4

Como também podemos observar nas falas dos nossos entrevistados:

“...não trabalho porque também onde estou não é isso que interessa o que interessa é ter sucesso...(P2).”

“...intencionalmente se calhar não, mas o que eu sinto é que todos os dias de alguma forma acaba por ser trabalhado...(P3).”

“...trabalho...quer dizer eu não decido eu hoje vou trabalhar as emoções, é no contexto do dia-a-dia, quando acho pertinente...(P11).”

“...intencionalmente não, a minha abordagem ocorre de forma informal, nas várias situações diárias...(P12).”

Neste sentido, constatamos que a maioria dos professores/educadores não trabalham as emoções intencionalmente (n=6), trabalham porque no seu dia-a-dia vão aparecendo situações que os induzem a falar sobre as emoções que as crianças estão a sentir, não propriamente com a intenção de trabalhar as emoções, como podemos observar:

“...sempre, assim como lhes pergunto que tempo faz hoje ...e depois quais a minhas emoções de hoje ou o meu smile (emoji)...(P6).”

“...sim, procuro sempre um ambiente positivo e que eles expressem o que sentem...(PE8),”

“...sim, quando estou a falar com a criança se está triste, não querias vir...eu estou a faze-lo intencionalmente...(PE9).”

De salientar que nenhum dos professores e educadores referiu que integrava na planificação o trabalho das emoções.

Podemos constatar através das entrevistas que o trabalho que é feito sobre as emoções é desenvolvido perante as situações que vão acontecendo no dia a dia da sala de aula, sempre que os professores e educadores achem pertinente. É de salientar que foi mencionado por um professor que nunca planificou porque nunca tinha sido sensibilizado para a temática:

“... em termos de planificação não ... olha é porque nunca tinha pensado nessa questão nessa perspetiva nunca fui sensibilizado para isso e ...em termos de escola não temos uma digamos planificação ou um guião para desenvolver esse tipo de competências, não. (P5).”

Inferimos, assim, que todos os entrevistados têm atenção as emoções dos seus alunos, porém o trabalho das emoções acontece, porque é uma ajuda para a eficácia das aprendizagens, isto é, ao trabalhar as emoções que a criança está a sentir naquele momento, seja ela de tristeza ou euforia, vão conseguir realizar um trabalho mais

adequado e com resultados mais positivos com os alunos, ou seja, “aprender a estar calmo ajuda a criança a concentrar-se nas situações de aprendizagem e a esforçar-se por realizar tarefas específicas” (Gottman & Declaire, 1997, p. 29).

3.7 Dimensão “Importância do desenvolvimento emocional da criança com e sem NEE”

Relativamente à “importância do desenvolvimento emocional da criança com e sem NEE” (n=19), e não menos relevante é a perceção por nós apurada da importância do desenvolvimento emocional da criança com e sem NEE (n=19). Para estes professores e educadores o desenvolvimento emocional em contexto escolar dos alunos com NEE é fundamental para o seu desenvolvimento equilibrado (n=9), e conseqüente sucesso escolar (n=6) e evolução nas aprendizagens (n=4), como podemos ver na Tabela 8:

Tabela nº 8

Representativa da dimensão “importância do desenvolvimento emocional da criança com e sem NEE” (n=19)

Categoria	Menções (n)
Aprendizagens	4
Desenvolvimento equilibrado da criança	9
Sucesso escolar	6

Os participantes referiram que o desenvolvimento emocional é crucial para o desenvolvimento equilibrado da criança, ajudando-os a enfrentar melhor as adversidades, como podemos observar nos seguintes excertos das entrevistas:

“... Ajuda-os a enfrentar melhor a adversidade se eles forem fortes emocionalmente conseguem gerir melhor as emoções e resolver melhor as situações(P11)”

, “...considero o bem-estar emocional essencial, mesmo crucial, para que todo o desenvolvimento e bem-estar da criança esteja assegurado e que ocorra de forma saudável (PE12)”.

Identificaram também a importância do desenvolvimento emocional tendo em conta o sucesso escolar da criança (n=6), referindo que se a criança estiver bem emocionalmente ajuda-a a integrar-se socialmente. Gomes (2016) acrescenta a capacidade de resolução de conflitos como parte das competências essenciais, que suportam o envolvimento na aprendizagem e, por consequência, o sucesso escolar, como se observa nas suas falas:

“...ao permitir-lhe ter sensações de bem-estar, de segurança ...ajudam no caminho para o sucesso (P4).”

se a criança está bem emocionalmente está desperta para novas aprendizagens, está integrada socialmente e com boa autoestima nas futuras conquistas (PE7).”

Em relação às aprendizagens das crianças(n=4), os professores referem que se as crianças não estiverem bem emocionalmente dificilmente estarão abertos a novas aprendizagens, neste sentido, estar emocionalmente bem vai levar a criança a ter um maior rendimento, aumentando assim a sua autoestima e a confiança, ficando predisposta a novas aprendizagens, como podemos constatar nas três respostas às entrevistas.

” ...acho muito importante, se os alunos não estiverem bem emocionalmente dificilmente estão preparados para a aprendizagem...(P3)”,

“...uma grande importância...as crianças só aprendem se estiverem bem emocionalmente...o bem-estar, a confiança e a motivação são elementos muito importantes no processo de aprendizagem das crianças...(PE7)”,

“...se a criança não estiver emocionalmente equilibrada, dificilmente consegue realizar aprendizagens...(P10)”.

Estes resultados estão em linha com os resultados destes autores que defendem que a compreensão das emoções leva a uma melhor autorregulação e, conseqüentemente, a um melhor bem-estar emocional e afetivo, conduzindo a uma construção das interações sociais mais eficaz, antecipando o sucesso escolar e na vida. (Machado et al., 2008; Vale 2012). Uma pessoa emocionalmente inteligente está apta para lidar com as suas emoções, o que vai fazer ampliar o poder pessoal, a sua qualidade de vida e a dos que o rodeiam (Steiner & Perry, 2001).

Doll et al. (2010) chamam a atenção para o contexto educacional em que os alunos aprendem, defendendo que as características sociais e afetivas das salas de aula, são responsáveis pelo envolvimento do aluno na sua própria aprendizagem.

3.8 Dimensão “Papel da Família”

Neste grupo de professores e educadores, reconhecemos igualmente a importância do “papel da família” (n=31) os entrevistados referem que os pais

reconhecem as emoções dos seus filhos (n=15), porém também salientam que não reconhecem (n=12), da mesma forma que evidenciam que os pais Valorizam as emoções (n=4) da mesma forma que referem que os pais não valoriza (n=2) as emoções dos seus filhos, referindo ainda a importância da estabilidade emocional (n=4) familiar, como podemos observar na Tabela 9:

Tabela nº 9

Representativa da dimensão “Papel da família” (n=37)

Categoria	Subcategoria	Menções (n)
Estabilidade emocional		4
Reconhecimento das emoções	Reconhece	15
	Não reconhece	12
Valorização das emoções	Valoriza	4
	Não valoriza	2

Segundo os participantes a estabilidade emocional da família como um dos principais fatores a ter em conta, como podemos confirmar nas seguintes falas:

“...ele lida muito bem com as emoções, é muito reservado, mas tem a sorte de ter uma família espetacular que o ajuda muito nisso...e ficou um bocadinho enervado, mas a família a mãe e o pai são pessoas que lhe dão sempre um reforço positivo, não há pressa se não é agora é depois, fazes com calma, fazes ao teu tempo, portanto ele é um jovem muito estável, tranquilo porque também tem uma família que o ajuda muito e uma família que investe muito nele...(P2)”,

“...cada vez mais os pais estão desmotivados para conversar, brincar, impor limites, e motivar seus filhos, devido principalmente à ausência de tempo para essa relação de aproximação. Além disso, a existência de problemas no núcleo familiar, como divórcios conturbados, ou até mesmo pais que não são emocionalmente saudáveis, são fatores que podem modificar o processo de desenvolvimento infantil abrindo espaços para possíveis desordens emocionais nas crianças (PE7)”,

Alguns dos professores e educadores evidenciam a estabilidade emocional familiar como fator relevante na estabilidade emocional dos filhos, referindo que as crianças que têm pais que dão atenção aos filhos, que acreditam

e investem o seu tempo com as crianças, vão ter crianças emocionalmente mais estáveis. Em contrapartida a falta de tempo para estar com os filhos, a desmotivação, núcleos familiares instáveis vão abrir espaços para a instabilidade emocional das crianças.

Estes resultados estão de acordo com Alzira (2000) que refere que pode ser complicado ter um desenvolvimento positivo, quando se vivenciam determinadas circunstâncias problemáticas. A inquietação familiar, muitas vezes, encontra-se associada a núcleos que favorecem tanto a expressão de agressividade, de raiva e hostilidade, quanto de carinho, ternura e afeto (Wagner et al., 1999). Na mesma linha de pensamento, Vale (2012) defende que é importante que as famílias se apresentem compreensivas com as crianças, possibilitando a aprendizagem, controlo e conhecimento emocional agregado ao desenvolvimento de afetos positivos. Quanto mais confortável uma criança ou jovem se sentir na célula familiar, mais tempo lhe vai dedicar, é na família que vai procurar a estabilidade emocional que internamente ainda não alcançou (Atwater, 1988).

Os participantes deste estudo identificaram também a importância do desenvolvimento emocional tendo em conta o sucesso escolar da criança (n=6), neste sentido Gomes (2016) acrescenta a capacidade de resolução de conflitos como parte das competências essenciais, que suportam o envolvimento na aprendizagem e, por consequência, no sucesso escolar, como é referido por um dos participantes:

“...é um jovem muito esforçado e a experiência que tenho com ele é muito positiva porque se esforça e apesar de precisar de mais tempo, mais trabalho com ele, mais esforço por parte dele, é preciso dar-lhe mais tempo, faz tudo mais devagar, nem sempre com sucesso, mas tem sempre conseguido superar as dificuldades (P2).”

No seguimento desta categoria foi referenciado ainda que os pais reconhecem as emoções dos seus filhos(n=9), mas apesar de as reconhecerem, de acordo com os participantes, por vezes não lhes dão a devida importância, referindo que pode ser por ser pessoas que normalmente não exteriorizam as emoções. Através das entrevistas, percebemos que a exteriorização das emoções e o tema em si, não era muito falado, nem exteriorizado anteriormente o que leva a que algumas pessoas ainda não consigam exteriorizar as suas emoções naturalmente, como podemos observar:

“... Sim alguns sim, alguns sim... noto que isso para eles é importante (P2).”

“A maior parte eu acho que sim, às vezes não querem valorizar, mas não quer dizer que não as reconheçam... pode ter a ver com a educação se são pessoas que normalmente exterioriza as suas emoções ou não (PE8).”

Por outro lado, também identificaram que os pais não reconhecem as emoções (n=12),

“...muitos pais não ligam a isso acham que o importante é ter boas notas, ter sucesso e ir para a faculdade (P2).”

Os participantes referiram ainda que alguns poderão achar que reconhecem as emoções dos filhos, porém confundem as emoções, como podemos constatar:

“...alguns estão, mas muitos confundem as emoções com o “comprar” (P1).”

“Alguns estarão outros não, assim no universo dos meus pais estarão...Portanto 50 % estarão realmente sensibilizados para essa importância, e outros não tanto (P3).”

Neste sentido, os entrevistados referiram que mesmo reconhecendo as emoções dos filhos, por vezes os pais não valorizam, não dão importância e que muitas vezes confundem as emoções com “comprar”.

Os participantes referiram que os pais valorizam (n=4) as emoções ainda que não lhe dando a devida importância, como podemos observar:

“... sim alguns, às vezes eles até falam se houver algum acontecimento em casa na família para ter um pouco mais de paciência, mas outros não ligam... mas por norma sim estão atentos (P2).”

“Sim, penso que sim... mas não lhe dão a devida importância (P5).”

Foi também referido por alguns professores e educadores que os pais não valorizam (n=2) as emoções, pois não têm tempo para os filhos, referindo que muitas vezes desvalorizam os comportamentos do filho, como podemos constatar nas falas dos entrevistados:

“...até aos primeiros 6 meses sim, depois não. Há pais que chegam a casa e os filhos estão a dormir, pais no plural (P6)”

“Depende... se forem as emoções que provocam o conflito, não. A “culpa” é dos outros (P1)”

Silva e Shneider (2007), referem a este propósito que a afetividade é a base das relações interpessoais, tendo não só a função de responder a necessidades físicas, mas também a necessidades emocionais. Marchesi (1995) salienta que o envolvimento e a colaboração dos pais no processo educacional dos alunos com e sem NEE é um fator fundamental para favorecer o seu desenvolvimento, indo ao encontro do referido pelos entrevistados.

3.9 Dimensão “Papel da escola”

Identificamos que existe grande unanimidade entre os professores sobre a importância do papel da escola (n=33) no desenvolvimento das emoções. Com efeito, identificamos que a componente efetiva tem alguma valorização (n=8) por parte de alguns docentes entrevistados. Porém identificamos também quem apresente uma postura diferente de desvalorização (n=4).

Neste sentido, reconhecemos igualmente que não é unânime a existência de instrumentos de avaliação das emoções nas escolas. De facto, a maioria dos professores referem que não existem (n=7) estes instrumentos, comparativamente, a uma pequena maioria que assume a sua existência (N=4) nos seus contextos. Um dos dados relevantes foi a identificação da existência de uma grande unanimidade entre este grupo de professores e educadores entrevistados para a existência de um défice de formação (n=10) docente no que respeita à área das emoções, como podemos observar na Tabela 10:

Tabela nº 10
Representativa da dimensão “Papel da escola” (n=33)

Categoria	Subcategoria	Menções (n)
Componente afetiva	Valorização	8
	Desvalorização	4
Instrumentos de avaliação das emoções	Existem	4
	Não existem	7
Défice de formação		10

Ainda assim salientam que apesar da valorização por vezes não sabem por em prática nem reagir a certos comportamentos que vão surgindo no dia a dia, como podemos constatar nas seguintes falas:

” Sim, neste momento, os alunos têm aulas de emoções, onde se devem trabalhar ferramentas essenciais que possam ajudá-los a gerir melhor as suas emoções, partilhando as suas ansiedades ou problemas (P4)”

“Sim, é valorizada sim, mas depois na prática não sabemos reagir a determinados comportamentos de alunos que por estarem a vivenciar determinada emoção têm aquele comportamento (P6)”

Neste sentido, os professores que acham que a componente afetiva não é valorizada (n=4), identificam a exigência do currículo e o trabalho que é exigido pelo para que as crianças sejam bem-sucedidas em detrimento da componente afetiva. Defendendo que como professores deve fazer parte do currículo do professor, mas a exigência do sucesso escolar das crianças acaba por se sobrepor à componente afetiva, como se depreende destas respostas:

“Não, é tudo muito profissional é eu sou o professor tu és o aluno e estamos aqui para trabalhar (P2). “

“Eu fico com a ideia que é pouco valorizado acho que há outros aspetos que são mais valorizados do que propriamente o lado afetivo e emocional (PE8).”

“Pois, não sei componente afetiva...da minha parte eu tento sempre ser afetiva, demonstrar carinho, mas acho que a instituição está é mais interessada no currículo e nas notas (P10).”

No que diz respeito à existência de instrumentos de avaliação das emoções nas escolas, a maioria dos professores e educadores mencionaram que não existem ou desconhecem instrumentos de avaliação das emoções (n=7) na escola, tal como se observa nas suas falas:

“...Não, não tenho conhecimento...(P2)”

“...Não, desconheço (PE8)

Também foi referido que existem instrumentos de avaliação das emoções (n=4), onde referem a avaliação psicológica e na avaliação descritiva através do desenvolvimento global da criança, atitudes e comportamentos, como podemos constatar a seguir:

“Sim através de uma avaliação psicológica (P4)”

“Existe uma avaliação descritiva do desenvolvimento global da criança, atitudes e comportamentos (PE7).”

“Sim, transversalmente sim. Na avaliação tu avalias os comportamentos, atitudes os valores (P11).”

Porém percebemos nas entrevistas que as crianças que são encaminhadas para os serviços de psicologia da escola é por outras problemáticas, onde também podem estar envolvidos problemas a nível emocional.

Cardeira (2012) refere que a escola deve apostar na formação de competências sociais e emocionais, tendo em conta que é um dos locais onde as crianças passam mais tempo, constituindo um dos maiores agentes de socialização, assim como Morales e zafra (2009) salientam que a escola é um meio muito importante na educação emocional das crianças, tendo como finalidade prevenir, pois quando o aluno adquire competências pessoais e sociais torna-se capaz de avaliar, expressar e adequar as suas emoções (Cardeira, 2012).

De igual modo relevante é o défice de formação referido (n=10) pelos professores e educadores, como podemos constatar:

“...Não, mas temos de nos adaptar. A expressão artística pode ser uma boa ajuda (P1).”

“...acho importante sensibilizar as pessoas para esta questão das emoções e acima de tudo haver formação específica também nesta área, que não há, normalmente não aparece muito este tipo de formação para trabalhar as emoções, ou como trabalhar as emoções com os alunos, é um pouco do nosso senso comum do nosso dia a dia... nunca tive formação nesse âmbito para poder desenvolver de forma mais assertiva esse tipo de trabalho com os alunos (P5).”

Este dado sai reforçado pela referência de todos os participantes à falta de formação na área das emoções, como vimos na categorização da amostra, a falta de formação sobre as emoções é uma realidade que vai ao encontro da autora Manuela Queirós (2012) que refere a urgência de existir formação dos professores na área das emoções. Já Nóvoa (1992, p.9), refere “não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores.”

Em suma, as emoções guiam e suportam as funções da atenção, e estas guiam as funções cognitivas de processamento preceptivo, simbólico e lógico, assim como as funções executivas de resolução de problemas (Damásio, 1979, 2010; Fonseca; 2014). Segundo Alves (2006), o conhecimento emocional é fundamental para o desenvolvimento, permitindo à criança responder de forma ajustada às várias situações do dia-a-dia, percebendo e gerindo as suas próprias emoções. Assim, ao alcançarem uma evolução adequada nestas áreas, os indivíduos estarão mais perto de atingir um bom desenvolvimento individual, alcançando também um bom nível de realização pessoal e, conseqüentemente a autonomia (Cruz & Mazaira, 2001).

Com efeito, entendemos que, quanto mais os docentes estimularem o seu crescimento emocional, através de uma reflexão contínua da sua prática e da forma como é aplicada tendo em conta a singularidade e as necessidades de todos os alunos, mais cientes vão estar das suas carências emocionais e dos estados emocionais dos que os rodeiam (Fonseca, 2016).

Concludentemente, autores Morales e Zafra (2009), defendem que a escola é um meio muito relevante, mas a família não deve desresponsabilizar-se do papel basilar que tem na formação da educação emocional das crianças. Neste sentido, são a família e a escola, que representam as figuras de vínculo, produzindo os modelos da ação, na medida em que a criança imita o que vê no que respeita às formas de reação desses modelos às situações (Laible & Thompson, 1998), o que vai ao encontro do que foi dito pelos participantes que referem que os professores/educadores são modelos para os seus alunos.

3.10 Dimensão “Gestão emocional”

Nesta dimensão pretendemos compreender a relevância dada pelos professores e educadores na gestão emocional, de que forma gerem as suas emoções e qual o impacto que a exteriorização das suas emoções tem no seu trabalho.

Neste sentido salientamos a exteriorização das emoções dos professores e educadores (n=11), porém (n=4) refere que não exterioriza, assim como o impacto das emoções no trabalho do professor/educador (n=7), a relevância da gestão emocional em crianças com NEE (n=10), sendo efetivamente aqui, que muitos docentes apresentam e

promovem estratégias de autogestão emocional (n=7). Outro dado igualmente apurado nesta componente é a imagem que os professores transmitem autointitulando-se como professores/ educadores como modelos para as crianças (n=2), como podemos observar na Tabela 11:

Tabela nº 11
Representativa da dimensão “Gestão emocional” (n=41)

Categoria	Subcategoria	Menções (n)
Exteriorização das emoções Professores/educadores	Exterioriza	11
	Não exterioriza	4
Impacto no trabalho do professor/educador		7
Estratégias da autogestão emocional		7
Docente como modelo para as crianças		2
Relevância da gestão emocional em crianças com NEE		10

A maioria dos professores e educadores revela que exterioriza as suas emoções (n=11), principalmente as emoções positivas, referindo que ao exteriorizarmos as emoções positivas as crianças vão sentir-se bem e o ambiente vai ser sempre mais positivo e mais leve, porém estes referem que é importante exteriorizar as emoções negativas e trabalhar estas emoções com as crianças, como se pode constatar nos excertos seguintes:

“..., mas as emoções mais positivas, sim... tento extravasar essas, no sentido de que também acho que é um bocadinho contagiante, se nós estivermos bem-dispostos e alegres e transmitirmos essa alegria e essa boa disposição acho que acaba por contagiar os alunos e acho que também os faz sentir bem (P3)”,

“Sim, normalmente exteriorizo independentemente do tipo de emoções, quer sejam mais positivas, quer sejam mais negativas se estiverem muito relacionadas com as emoções que estou a sentir sim (P5)”,

“...bastante eu sou uma pessoa muito emotiva e por exemplo chego ao ponto de arrepiar-me toda quando eles têm uma participação positiva... eu gosto de exteriorizar e digo-lhes, ensino-lhes que não tenham medo nem vergonha de exteriorizar nem de chorar...(P6)”,

Por outro lado, houve professores que referiram que não exteriorizam (n=4) as suas emoções, principalmente as emoções mais negativas, referindo a raiva como exemplo. Também identificamos que às vezes as não exteriorizam as emoções porque como são pessoas introvertidas, acabam por não exteriorizar assim tanto as emoções, como podemos observar nas falas de três participantes.

“Nem por isso... como já são adolescentes e às vezes até jovens adultos às vezes temos que ter aquela postura de eu sou o professor, claro com consideração e compreensão...(P2).”

“Eu sou um bocadinho contida...normalmente não (PE8).”

” Não, ... se estou com raiva não vou exteriorizar (P10)”.

Neste sentido, percebemos que os participantes normalmente tendem exteriorizar as suas emoções, ressalvando que as que mais exteriorizam são as emoções positivas. Destacamos, no entanto, o que os professores (P6) e (P2) referem que muitas vezes não exteriorizam o que estão a sentir com receio de serem mal interpretados. Segundo Segal (2001, p.18): “aprendemos a não confiar nas nossas emoções; disseram-nos que as emoções distorcem a informação presumivelmente mais precisa que o nosso intelecto nos oferece. Mesmo o termo emocional significa fraco, fora de controlo, até infantil”, como podemos observar nos excertos das entrevistas que se seguem:

“...quando a emoção é mais para o negativo, nós associamos o chorar a algo negativo e não deveria ser... sim, acho importante... ..contrariamente ao que se pode pensar que ao exteriorizarmos estamos a por em cima da mesa a nossa fraqueza (P6),

“...temos que ter aquela postura de eu sou o professor claro com consideração e compreensão, mas às vezes isso é tomado como uma fraqueza e é preciso ter cuidado (P2).”

Seguidamente os professores e educadores referiram que as emoções têm impacto no seu trabalho (n=7), assim como no desempenho deste, referindo muitas vezes os alunos percebem que não estamos bem, ou estamos mais irritados e isso vai ter repercussões no grupo e na prestação destes, assim como, se a nível emocional formos professores mais instáveis isso vai passar para as crianças e criar um ambiente mais negativo na sala, como podemos constatar de seguida:

“...interfere bastante, na minha opinião as emoções, o estado emocional da parte do professor em relação ao aluno é muito determinante, porque muitas vezes, nós podemos estar a ter um dia menos bom e os alunos apercebem-se do nosso estado emocional e muitas das vezes pode ser determinante para eles terem uma melhor ou pior prestação...(P6).”

“Sim, se as crianças notarem que o professor está bem disposto, está bem, elas também estão, se estiveres triste ou mais abatido isso passa para a turma, da mesma forma que se estiveres alegre...(P11).”

“...A influência do nosso estado emocional é muito significativa no nosso dia-a-dia e nosso trabalho, se fores um professor com muita raiva e estiveres sempre zangado, crias um clima de medo e não é agradável (P11).”

Os estudos indicam que é importante os professores e educadores promoverem relações interpessoais e ajudar na comunicação, sendo esta comunicação fundamental para as crianças se apropriarem da linguagem emocional (Laible & Thomson, 1998; Vale, 2012), assim como, a regulação emocional é considerada parte das competências emocionais (Valente & Monteiro, 2016), os gestos positivos são estratégias e ferramentas essenciais para o desenvolvimento emocional das crianças (Vale, 2012).

No que diz respeito à relevância da gestão emocional em crianças com NEE (n=10), foi mencionado o impacto que esta tem nestas crianças, neste sentido foi referido que:

“...eles precisam sempre de alguma ajuda... são alunos que de uma maneira geral têm que lidar com mais frustrações inerentes às dificuldades que têm, muitas vezes até a vergonha, frustração e a tristeza em relação à dificuldade que têm e sentirem-se diferentes dos outros ou não conseguirem alcançar os mesmos resultados do que os outros (P3)”

“... também tem muito a ver com a idade, os mais velhos eventualmente podem saber gerir melhor... Isso depende muito das problemáticas, mas de uma forma geral é como

todos nós, uns sabem mais outros sabem menos, mas atendendo às problemáticas muitos deles não sabem lidar com as emoções (P5)”

“Nem sempre... porque eles a maior parte das vezes não sabem gerir as suas emoções e temos que ser nós adultos incluindo os assistentes operacionais a darmos algumas dicas e estratégias para eles ser mais proativos nessa parte (P6)”

No seguimento do mencionado percebemos que na perspetiva dos participantes a gestão emocional nas crianças com NEE é importante para o seu desenvolvimento, porem e dependendo das problemáticas e da idade são crianças que necessitam sempre de mais apoio e terão mais dificuldade em gerir as suas emoções.

Os estudos indicam que a compreensão das emoções leva a uma melhor autorregulação e, conseqüentemente num melhor bem-estar emocional e afetivo, conduzindo a uma construção das interações sociais mais eficaz, com repercussões no sucesso escolar e na vida. Segundo Goleman (2006), as pessoas com a prática emocional bem desenvolvida têm mais possibilidades de se sentirem satisfeitas e serem eficientes nas suas vidas, dominando hábitos mentais que beneficiam a sua eficiência.

Neste sentido, compreendemos que os professores regulam e aproveitam as emoções dos seus alunos orientando-as para finalidades educativas, mas também a maneira como regulam as suas próprias exteriorizações emocionais, tendo como referência as suas finalidades e valores educativos (Freire, et al., 2012).

Em relação às “estratégias da autogestão emocional” (n=7). Os participantes identificaram que utilizam estratégias como a reflexão, respirar fundo e parar um bocadinho. De salientar que um dos participantes refere o choro, como podemos constatar nas falas dos entrevistados:

“...a reflexão pessoal e a autoanálise... Por vezes choro. A música relaxa e acalma...(P1).”

” Procuro refletir sobre o que levou à seguinte emoção ou ao seguinte estado, quer seja positiva quer seja negativa, para poder refletir sobre a questão e procurar que isso depois não se reflita no desenvolvimento do meu trabalho ou não transparece para outras pessoas, que não vá influenciar outros (P5).”

“Respiro fundo, interrompo ou faço uma pausa, afasto-me e procuro um espaço para usar palavras que expressem os meus sentimentos (PE7).”

Neste sentido, percebemos a importância da regulação das emoções por parte dos professores, levando-os a criar estratégias para lidar com as emoções mais negativas, que vão surgindo. Salientamos a importância da reflexão para podermos avaliar os nossos comportamentos e posteriormente conseguir adaptá-los às nossas vivências da melhor forma possível.

Segundo Filliozat (2000, p.29): “O papel das emoções é o de assinalar os acontecimentos que são significativos para o indivíduo e motivar os comportamentos que permitem geri-los.”

Foi referido também pelos professores e educador que têm consciência que são modelos para as crianças, e que é a forma como gerem as suas emoções que vai servir de modelo para a criança gerir as suas, mencionando que ao exteriorizar as várias emoções vão fazer com que a criança, ao observar o professor, interiorize a forma como lida com as suas emoções, como podemos verificar nas falas seguintes:

“... A forma como gerimos as nossas emoções serão refletidas na gestão que as crianças irão fazer das suas emoções..... no sentido de que se passamos os dias zangados e a ralar é esse o exemplo que as crianças têm e vão replicar (P12)”,

“... porque como servimos muitas vezes de modelo para esses alunos, acho que não faz mal nenhum mostrar que naquele dia específico estamos tristes ou que no outro estamos nervosos ou assustados, é para eles também perceberem que as emoções existem e que temos que as exteriorizar (P6)”.

Em suma, entendemos que os professores partilham da opinião que as emoções devem ser exteriorizadas, mesmo as emoções negativas, pois evidenciam que é necessário experienciá-las para as entendermos, porém referem que se deve encontrar um ponto de equilíbrio.

Os entrevistados referiram ainda que o estado emocional do professor pode ter um impacto positivo ou negativo no seu trabalho, dependendo da emoção que este está a sentir, se for uma emoção positiva, vai influenciar positivamente o grupo de crianças,

se for negativa, de tristeza ou de raiva, vai igualmente ter repercussões no ambiente da sala de aula. Assim, entendemos que a gestão emocional não é só a forma como os professores regulam e aproveitam as emoções dos seus alunos direcionando-as para finalidades educativas, mas também a modo como regulam as suas próprias exteriorizações emocionais, tendo como referência as suas finalidades e valores educativos (Freire et al., 2012).”

3.11 Dimensão “Competências socioemocionais”

Na dimensão “competências socioemocional”, pretendemos compreender qual a importância das competências socioemocionais, e o que promove o desenvolvimento das competências socioemocionais.

Neste sentido, identificamos que este grupo de professores e educadores dá grande importância das competências socioemocionais (n=46) identificando o desenvolvimento multidimensional da criança (n=12), assim, como a relevância deste para o processo ensino aprendizagem (n=11).

Reconhecemos igualmente a preocupação que transmitem para a necessidade do Desenvolvimento das competências socioemocionais com os alunos. Estas competências socioemocionais, por sua vez, e segundo estes professores e educadores configuram-se um importante promotor e facilitador da autonomia emocional (n=11) nos alunos, de um importante catalisador de relacionamentos positivos (n=8), assim como, de desenvolvimento da Autonomia/ autoestima (n=2) e promoção de comportamentos adequados (n=2), como podemos ver na Tabela 12:

Tabela nº12

Representativa da dimensão “Competências socioemocionais” (n=46)

Categoria	Subcategoria	Menções (n)
Importância das competências socioemocionais	No desenvolvimento multidimensional da criança	12
	No processo de ensino aprendizagem	11
Desenvolvimento das competências socioemocionais	Facilitador de autonomia emocional	11
	Relacionamentos positivos	8
	Autonomia / Autoestima	2
	Promoção de comportamentos adequados	2

Neste sentido, concluímos que na perspectiva dos participantes estão todos de acordo com a importância das competências socioemocionais ao nível do desenvolvimento multidimensional da criança (n=12), como podemos observar nos excertos das entrevistas:

“... claro que sim, de todas as crianças cada uma com a sua especificidade. Não somos todos iguais (P12).”

” ... é importantíssimo e nas crianças com NSE é ainda mais pois através das emoções acabamos por desenvolver várias capacidades, várias áreas que o vão ajudar a estar mais integrado e a ser mais aceite pelo outro (P2)”,

“... quanto melhor soubermos identificar, gerir as nossas emoções melhor nos conseguimos sentir como pessoas, como indivíduos, socialmente nas várias componentes digamos da nossa vida (P3)”,

“...sem dúvida nenhuma... uma criança que sabe gerir de uma forma adequada as suas emoções é uma criança que está emocionalmente mais preparada o que conseqüentemente a leva a ter uma maior aceitação e adaptação ao outro e ao que a rodeia. Desenvolvendo-se assim de uma forma mais positiva e eficaz nas variadas dimensões (P5)”, “

“Claro que sim, porque as vai ajudar a desenvolver mais harmoniosamente nas várias dimensões e nas crianças com NSE ainda é mais importante é mais importante (P10)”,

Neste sentido, percebemos que os entrevistados referem que o desenvolvimento multidimensional das crianças é essencial para um desenvolvimento adequado destacando que com as crianças com NEE, é necessário trabalhar de uma forma mais precisa e assertiva estas competências. A inteligência emocional compreende qualidades como a compreensão das próprias emoções, a capacidade de nos pormos no lugar dos outros e a capacidade de controlarmos as emoções de forma a melhorar a qualidade de vida (Martin & Boeck 1997).

Quanto à importância das competências socioemocionais no processo de ensino aprendizagem a maior parte dos entrevistados (n=11) refere que é importante estar atento aos comportamentos, como podemos observar nas seguintes falas:

“...de alguma forma quando eles vêm mais tristes, ou desanimados, ou frustrados com alguma coisa há sempre um diálogo para tentar perceber o que eles estão a sentir, para os conseguir ajudar na gestão das emoções (P3).”

“Todo o docente tem, naturalmente, de dar atenção aos problemas socioemocionais das crianças, o bem-estar é fundamental para que tudo funcione de forma harmoniosa (P4).”

“...procuro estar atenta a esses pormenores, procuro perceber o porquê de a criança estar triste ou zangada, para depois a apoiar da melhor forma (PE8)”.

Neste sentido percebemos que os entrevistados revelam preocupação estando atentos a mudanças de atitudes e tentando perceber através do diálogo o que se passa com as crianças, como

“...porque vai ter influência no desempenho deles (P5)”.

Esta ideia é suportada por Gomes (2016), quando afirma que a qualidade positiva das interações culmina no envolvimento das aprendizagens. Por seu turno, Carpena (2003) refere que as aprendizagens que são feitas com elevado conteúdo emocional são mais eficazes que as que são desprovidas de emoção. Sendo a emoção parte integrante da cognição o professor deve estar ciente que a emoção está presente e estabelece uma interface com as ações cognitivas de aprender. O clima emocional que se desenvolve na sala de aula interfere diretamente nas atitudes e práticas de aprendizagem (Martins, 2016).

Apresentamos de seguida o desenvolvimento das competências socioemocionais como facilitadoras de autonomia emocional (n=11), estando a maior parte dos entrevistados de acordo, como podemos observar nas falas seguintes:

“Facilita... pois a gestão das emoções é fundamental para a comunicação e relacionamento com os seus pares e os adultos (P1)”,

“Facilita, se souber gerir as emoções claro que sim é muito mais fácil de lidar com eles próprios e com os outros. Há crianças que não conseguem gerir a raiva, o fracasso, às vezes há muitas crianças que não conseguem gerir o sentimento de fracasso quando as notas baixam não sabem gerir...não são capazes de aceitar...(P2)”,

“Eu acho que facilita, se a criança reconhecer e sabe que vai reagir de determinada maneira também vai detetar determinados tipos de problemas, conhecendo a forma como ela age emocionalmente também consegue estar mais à vontade para estar com os outros e relacionar-se com os outros (P5)”,

“A forma como a criança lida com as emoções vai sempre influenciar, se lidar bem com as emoções vai facilitar o relacionamento com os outros, se lidar mal vai ser mais problemático e dificultará com certeza (PE8)”.

Neste sentido, compreendemos que a maioria dos participantes defende que se a criança conseguir gerir adequadamente as suas emoções facilitará a suas reações, adequando o seu comportamento às situações com que se depara. Vários estudos verificaram, que as crianças que revelam melhor nível de conhecimento das emoções, têm mais facilidade na socialização com os outros (Banerjee, et,al., 2006; Denham, 1986; Eisenberg, Hanish, & Spinrad, 2001; Fabes, Roberts, 1996; Mostow et al., 2002).

Na subcategoria relacionamentos positivos (n=8). Os entrevistados mencionaram que o desenvolvimento das competências socioemocionais promove os relacionamentos positivos, como podemos confirmar de seguida:

“...Dependendo da sua diferença a aceitação dos pares é tanto maior quanto melhor forem as suas reações e consequentemente a sua aceitação no grupo (P1).”

“... saber estar com eles e com os outros é muito importante para o desenvolvimento das crianças (P2).”

“É nas relações com o seus pares que as crianças têm todas as oportunidades para desenvolver as suas

capacidades de controlo de emoções...A gestão positiva das emoções vai criar relações fortes e positivas que contribuem para que as crianças aprendam a construir amizades, a comunicar as suas emoções e lidar com desafios, a desenvolver empatia, compaixão e um sentido de certo ou errado (PE7).”

“..., mas para aquela criança encontrar forma e estratégias de chegar aos outros, porque a criança quer sempre chegar ao outro, porque é naturalmente um ser humano e como ser humano quer socializar... agora pode não saber como chegar lá...tem um impacto enorme e positivo, porque ajuda a criança aprender a relacionar-se com o outro também, porque nós somos todos diferentes... (PE9).”

Verificamos que os professores e educadores identificam que o desenvolvimento das competências socioemocionais promove relacionamentos positivos, sendo catalisador na ajuda da construção de bases de socialização sólidas, que os vão ajudar na relação com o outro. Estando na linha de resultados de Cardeira (2012) que refere a importância do desenvolvimento das interações e relações sociais.

No seguimento do desenvolvimento das competências socioemocionais percebemos que para os entrevistados estas são promotoras da autonomia e autoestima (n=2) da criança sendo referido pelos professores que:

“...gestão positiva das emoções é fundamental pois potência um desenvolvimento global mais equilibrado, permitindo gerir as suas frustrações, os seus êxitos e assim tornar-se uma criança mais autónoma e solidária (P1)”.

“... lhes traz mais segurança, mais confiança a eles próprio, considero que isso é fundamental para a sua autoestima (PE8)”.

Além disso, e também na perspectiva dos participantes (n=2), o desenvolvimento de competências socioemocionais pode contribuir para comportamentos adequados (n=2), como podemos observar nas seguintes falas:

“...quanto maior a capacidade e maior percepção eles tiverem como gerir o seu estado emocional e compreenderem as emoções nos outros, melhor sabem estar, melhor sabem atuar perante determinado tipo de situações (P5)”

“Se as crianças souberem identificar emoções e expressá-las... será uma criança que futuramente será um adulto bem mais revolidado (PE8)”

A socialização com os pares é essencial no crescimento saudável das crianças, é através deste relacionamento que estas aprendem a lidar com as primeiras frustrações. Assim, relativamente à importância do desenvolvimento socioemocional da criança, os professores e educadores destacaram que estas competências promovem comportamentos adequados, autoestima e relacionamentos positivos, mencionando que esta aprendizagem é essencial à educação, sendo a melhor maneira de se prevenirem problemas de ordem emocional e social. Neste sentido, vários estudos concluíram que o conhecimento e a compreensão emocional estão associados a competência social (Alves, 2006; Denham, et al., 2003; Dunsmore, 2001; Eisenberg, et al., 1997; Halberstadt, Denham, & Saarni, 1999; Hubbard & Coie, 1994; Izard, 2007; Machado et al., 2008; Pons et al., 2003; Mostow et al., 2002; Pavarini, Loureiro & Souza, 2011; Santos, 2012; Trentacosta & Fine, 2010).

3.12 Dimensão “Inclusão”

Na dimensão “Inclusão”, pretendemos compreender se o trabalho das emoções promove a inclusão de crianças com e sem NEE e de que forma é que estas ajudam na integração dos alunos com NEE nas turmas regulares.

Neste sentido identificamos que este grupo de docentes referem que o trabalho das emoções promove a aceitação dos seus pares (n=2) das crianças com NEE, assim como ajuda nos relacionamentos com os pares (n=3), não menos relevante é a integração dos alunos com NEE nas turmas regulares, onde concluímos que os participantes referiram que estes não deviam ser incluídos nestas turmas (n=2), porém também foi referida a importância da sua inclusão (n=5), pois a sua integração pode

ajudar no seu desenvolvimento e promover a aceitação da diferença (n=2), como podemos observar na Tabela 13:

Tabela nº 13

Representativa da dimensão “Inclusão” (n=22)

Categoria	Subcategoria	Menções (n)
Emoções como promotoras da inclusão de alunos com NEE	Aceitação dos pares	2
	Relacionamento com os pares	3
	Promotor de aceitação da diferença	2
	Incluir	5
	Não Incluir	2

Podemos então concluir que os participantes acreditam que o trabalho das emoções ajuda na integração das crianças com NEE, proporcionando uma melhor aceitação por parte dos pares, como podemos constatar nas seguintes falas:

“...Dependendo da sua diferença a aceitação dos pares é tanto maior quanto melhor forem as suas reações e conseqüentemente a sua aceitação no grupo (P1).”

“... eu acho que há algumas patologias que tem ausência de empatia, outras tornam as crianças muito mais sensíveis e se elas tiverem apoio a identificar o que sentem vai ajuda-las a expressar aquilo que vai dentro delas, para que os outros, que não têm essa patologia, a consigam perceber de alguma maneira. Porque às vezes não é fácil aceitar aquilo que é diferente (P8).”

“Eu acho que é o conseguir chegar ao outro da forma mais ajustada possível... podemos falar nas aprendizagens, mas a base de tudo é o chegar ao outro a relação com os outros porque se não houver essa relação nada do resto acontece (PE9).”

Promover a aceitação e a integração positiva destas crianças nas turmas regulares é essencial para que estas se sintam acolhidas e integradas nas turmas e na sociedade, promovendo o seu bem-estar.

Na subcategoria “relacionamento com os pares” podemos constatar através das falas dos participantes que a criação de laços estáveis é muito importante para o bem-estar destas crianças. Os participantes referiram que é importante as crianças conhecerem e aprenderem a lidar com as suas emoções para saberem como têm que agir em determinadas situações, pois vai ajudar a criança a entender as suas atitudes e as atitudes dos seus pares perante determinada situação, como podemos constatar nas seguintes falas:

“É nas relações com o seus pares que as crianças têm todas as oportunidades para desenvolver as suas capacidades de controlo de emoções (PE7).”

“... , mas para aquela criança encontrar forma e estratégias de chegar aos outros, porque a criança quer sempre chegar ao outro, porque é naturalmente um ser humano e como ser humano quer socializar... agora pode não saber como chegar lá (PE9).”

“...porque imagine que a criança não está bem nesse dia porque aconteceu alguma coisa em casa, ou porque está triste e deprimida é natural que isso se vá refletir no seu relacionamento com os outros... tornar-se-á mais agressiva se a criança não estiver bem não terá uma resposta adequada á interação com o outro (P10).”

Na subcategoria “Promotor de aceitação da diferença” concluímos através das falas dos professores que ainda há um caminho bastante longo a percorrer no sentido destas crianças serem aceites como um de nós, foi referido que ainda existem muitos preconceitos entre as crianças, não estando estas sensibilizadas para a diferença, como podemos ver nas seguintes falas:

“...penso que permite que todos se aceitem e aceitem as sua diferenças (P1)”.

“ Porque muitos dos jovens acabam por ser críticos... e críticos no sentido de ser maus colegas, porque muitas vezes tem os preconceitos criados e quando nós lhes fazemos ver que aquele colega também é um ser humano também tem valores também tem competências os outros

acabam por emocionar-se e reagem, e muitas vezes é o clique que precisamos para a turma perceber que aquele aluno é um dos nossos e o próprio aluno com NEE perceber que ele está incluído numa turma, está dentro da turma como ser participante (P6)”

Nas subcategorias “incluir” os participantes levam-nos a concluir que alguns professores são a favor da inclusão (n=5) das crianças com NEE nas turmas regulares, referindo que é muito positivo para as crianças, ajuda na sua integração, na observação de comportamentos ditos normais, sendo as crianças ditas normais exemplos muito positivos para as crianças com NEE, como podemos constatar nas seguintes falas:

“Os alunos vão se sentir melhor e vão se sentir mais integrados naquele grupo de alunos..., é sempre uma relação positiva uma relação direta no desenvolvimento das relações na inclusão deles na escola, nos grupos e nas turmas (P5).”

“Mas eu acho que a sua inclusão nas classes regulares é positivo, acho que devemos ser prudentes, mas é muito positivo, acho que eles devem contactar com as outras crianças, porque eu tenho lá os meninos e tenho lá exemplos com os alunos que tenho que eles reagem muito melhor em contacto com as crianças ditas normais têm comportamentos mais adequados do que quando estão na sala deles todos juntos... temos lá alunos que na sala do CA estão sempre a gritar e se vão para a turma estão caladinhos a ouvir, a olhar para os outros..., porque eles imitam os comportamentos, acho que a inclusão nesse aspeto é muito importante, sou 100% a favor deles frequentarem as turmas (P10).”

“Eu acho que é importante essas crianças estarem nas turmas normais..., porém e indo ter a questões políticas...o que eu acho é que tem a ver com a redução do número de alunos nas turmas, porque as turmas têm muitos alunos com especificidades diferentes e a

quantidade de alunos que existem numa turma com a extensão dos programas que temos, porque os programas são muito extensos, torna muito complicado dar o verdadeiro apoio a todos os alunos principalmente a estas crianças (P11).”

Porém também podemos constatar que alguns professores referem que as escolas ainda não estão preparadas para receber as crianças com NEE e mencionando que ainda há muito a fazer nas escolas para que haja uma verdadeira inclusão destas crianças, como podemos constatar nas seguintes falas:

“Em relação à inclusão acho que as escolas não estavam preparadas para incluir estes alunos no regular... não estavam não estão... ainda estamos um bocadinho longe de estar... se por um lado já se fez alguma coisinha, por outro lado o que se fez ainda se dilui bastante, ainda não se consegue dizer com muita segurança que estamos numa sociedade ou escola inclusiva. Já se deram vários passos repito, mas ainda não (P6).”

“Agora aqueles casos como já tivemos um aluno que ele grita, que se autoagride e se atira ao chão, há casos extremos que não faz sentido (P10).”

Neste sentido, percebemos que é importante a escola disponibilizar os meios e os recursos corretos aos alunos com NEE, para que estes possam crescer a nível pessoal e social atingindo de uma forma mais facilitada e acompanhada o sucesso académico, mesmo que seja por outro caminho, através das adaptações necessárias, tendo em conta as especificidades de cada aluno. Podemos constatar através de algumas falas que a vertente socioemocional é referida como tão importante como as aprendizagens formais dos conteúdos, não podendo ser dissociadas, estando em consonância com diversos autores (Correia, 2008; Marques, 2007; Rebelo, 2011; Rosa, 2010).

Não menos importante é a perceção dos entrevistados face à importância sobre a forma como é encarada a diferença quer pelos pares das crianças com NEE e mesmo pelos professores, pois se soubermos lidar com a diferença e potenciar as capacidades das crianças com NEE será mais positivo para a criança e ajudá-la-á a sentir-se mais integrada na turma e no grupo, sendo um facilitador da sua inclusão e não um entrave (Shields & Synnot, 2014).

Segundo Pocock e Miyahara, (2018), a sensibilidade dos professores, contribuem para o desenvolvimento efetivo da inclusão, mesmo havendo défices de conhecimentos, estratégias de intervenção ou das orientações específicas para o desenvolvimento de contextos inclusivos.

Neste sentido, concluímos que as atitudes positivas perante a inclusão das crianças com NEE é um fator primordial no sucesso dos processos inclusivos.

CONCLUSÃO

As emoções são uma parte relevante na vida humana que têm originado interesse científico, já que as vivenciamos e por vezes não as refletimos. O cérebro é quem controla as emoções, que explica a sua base fisiológica, mas também é afetado, ao longo do desenvolvimento, pelas diferentes experiências e acontecimentos de vida (Bisquerra, 2012; Carpena, 2003).

A importância de saber gerir as nossas emoções é essencial para a nossa existência e para o nosso relacionamento com os outros. Todas as emoções fazem parte da nossa vida, porém necessitamos de aprender a lidar e a controlar as emoções, assim, é pertinente compreender o que estamos a sentir e o que aqueles que estão à nossa volta sentem para melhor saber gerir os relacionamentos.

Sabendo que a aprendizagem de competências emocionais e sociais representam um elemento essencial para o desenvolvimento saudável, acredita-se que uma intervenção precoce e preventiva na ótica do desenvolvimento emocional, promova estas competências, sendo fundamental iniciar o trabalho destas competências com os mais pequenos, proporcionando o bem-estar pessoal e social destas crianças (Almeida & Araújo, 2014).

Assim o presente estudo teve como propósito conhecer as perceções de educadores e professores sobre a relevância das emoções no âmbito do trabalho pedagógico com crianças em contexto de educação inclusiva.

No que concerne ao primeiro objetivo, conhecer as perceções dos educadores e professores sobre a importância das competências emocionais no âmbito da prática pedagógica, os participantes referiram que apesar de achar esta temática importante nunca pensaram nela como primordial para o desenrolar do seu trabalho, porém identificamos que a maioria dos professores falam sobre as emoções com os seus alunos para os acalmar, pois só assim conseguem intervir de uma forma mais eficaz com as crianças, referindo que quando as crianças não estão bem emocionalmente o trabalho não é tão eficiente.

Assim concluímos que um bom desenvolvimento social e emocional é essencial para formar crianças e jovens responsáveis, independentes e seguros de si mesmos, favorecendo desta forma o respeito pelos outros, a cooperação e a convivência positiva.

O papel das escolas é cada vez mais relevante no que diz respeito ao trabalho da educação emocional das crianças, tendo em conta a dificuldade revelada pelas famílias na gestão das suas próprias emoções e simultaneamente na educação emocional dos seus filhos.

Neste sentido, no nosso estudo percebemos que os professores/educadores identificaram a solidez emocional familiar como um fator relevante para a estabilidade emocional da criança, identificando a família como um fator primordial para o bem-estar desta. Simultaneamente também é referido que os pais mesmo reconhecendo as emoções dos filhos, poucos as valorizam, não lhes dando a devida importância.

Assim, partilhamos a opinião que urge a necessidade de refletir sobre a importância da relação de afetividade professor-aluno e a influência que esta tem no processo de aprendizagem. Sabendo que as emoções e a afetividade são elementos primordiais na criação de relações entre a família e a equipa educativa, é fundamental que os professores trabalhem a forma de gerir as suas emoções, preparando-se para identificar os diferentes estados emocionais que sentem, assim como aprender a identificar os estados emocionais dos alunos para que consigam uma melhor gestão emocional no seu quotidiano profissional.

Relativamente à percepção dos professores e educadores à valorização dada pela escola ao desenvolvimento emocional das crianças (n=33) referiram que a escola valoriza a componente afetiva (n=8), porém alguns dos participantes aludiram que não há uma valorização efetiva da componente emocional por parte da escola (n=4), isto é, apesar de haver uma ponderação sobre esta temática, esta não é uma preocupação eficaz, sendo outros aspetos mais valorizados e falados, é uma preocupação individual de cada professor e não da escola, dependendo da sua sensibilidade e dedicação, salientando também que muitas vezes não sabem como reagir a determinados comportamentos.

Assim como, duas professoras também referem que por vezes não exteriorizam as suas emoções, principalmente as negativas porque têm receio de não serem bem interpretadas pelos alunos, podendo passar a imagem de ser uma fraqueza perante estes. Neste sentido, também foi referido que há instituições/ escolas onde a componente emocional não é valorizada em detrimento do sucesso escolar. Compreendemos que são poucas as escolas que valorizam a educação emocional permitindo que os professores desenvolvam metodologias que propiciem situações de equilíbrio emocional.

Apesar do crescente interesse e reconhecimento da importância das emoções, a sociedade de hoje encontra-se em constante mudança e os desafios atuais dos professores e educadores deparam-se muitas vezes com entraves e currículos extensos que acabam por colocar esta temática em segundo plano, referindo que o currículo é muito extenso e que o que importa é o sucesso escolar e não propriamente o que as crianças estão a sentir.

Por outras palavras, a divergência entre as expectativas perante a escola e a baixa eficácia social que a escola tem apresentado resulta precisamente do agravamento da inadequação do currículo que existe face às necessidades sociais e aos públicos alvo (Roldão & Almeida, 2018).

Esta atitude não é tão evidenciada pelos educadores, visto estes, referirem que o trabalho das emoções acaba valorizado e trabalhado intencionalmente sempre que acham pertinente, indo ao encontro do pretendido na Lei-Quadro nº5/97 da Educação Pré-Escolar que estabelece o regime jurídico por parte do Ministério da educação que define a educação pré-escolar como a primeira etapa da educação básica, tendo como objetivos essenciais o desenvolvimento psicomotor, intelectual, social e afetivo da criança, auxiliando o crescimento harmonioso da sua individualidade, preparando a criança para aprendizagens positivas na vida escolar e pessoal.

Com o aumento de crianças a revelarem cada vez mais instabilidade e comportamentos desajustados, com a ausência de regras e limites é importante perceber, de que forma é que o professor /educador conduz e gere as suas emoções, pois estas podem condicionar o ambiente e as crianças que o rodeiam.

Constatamos que a alegria (n=8) foi a emoção mais significativa e referenciada por este grupo de professores e educadores com a qual se infere que advém da necessidade dos professores se autorregularem e proporcionar bem-estar e satisfação.

As outras emoções referidas pelos professores e educadores deste estudo foi o medo com (n=6), seguido da tristeza (n=5), neste sentido, percebemos que apesar de promoverem a alegria e emoções positivas os professores e educadores demonstram alguma preocupação e tristeza perante a sua profissão.

Concluimos que apesar da alegria ser uma das emoções mais experienciada pelos professores e educadores, seguida pelo medo e tristeza, estes referem ainda sentimentos negativos como cansaço, preocupação, angústia, frustração, zangado, insegurança, apenas um professor revelou satisfação e dever cumprido. O que nos leva a concluir que os professores e educadores revelam bastantes receios perante as suas vivências, mencionando o esforço exigido e a dedicação que têm aos alunos que muitas vezes não é reconhecido no meio escolar e na comunidade.

Não obstante, consideramos que se, eventualmente, os docentes pensarem em aprofundar os seus conhecimentos ao nível da gestão emocional, vão conseguir encontrar estratégias que lhes permitam manter o equilíbrio emocional no local de trabalho e diminuir o desgaste emocional ao nível pessoal. Falar e sensibilizar os docentes para esta temática torna-se cada vez mais urgente.

Compreendemos, também, que uma aprendizagem que permita aos docentes evoluírem emocionalmente implica formar professores emocionalmente inteligentes que

respeitem e apoiem os seus alunos. Neste sentido, percebemos com este estudo que os professores/educadores não têm qualquer formação sobre emoções ou gestão emocional, dificultando assim muitas vezes o diálogo e a forma como lidam com as emoções quer suas, quer das crianças.

No que respeita ao conhecer as percepções dos educadores e professores de crianças com e sem NEE sobre a importância que atribuem à dimensão socioemocional no âmbito do processo ensino aprendizagem, os professores e educadores destacaram que estas competências promovem comportamentos adequados, autoestima e relacionamentos positivos, mencionando que esta aprendizagem é essencial à educação, sendo a melhor maneira de se prevenirem problemas de ordem emocional e social. Foi também salientada a importância de cada criança ser atendida tendo em conta as suas singularidades e necessidades pois, conforme o caso, terão maior ou menor dificuldade em expressar a suas emoções e entender as emoções/reações das crianças que os rodeiam.

No decorrer das entrevistas também pudemos verificar que os professores referem que a prática profissional com crianças com NEE oferece-lhes ferramentas essenciais para saberem como lidar com estas crianças, pois, ao lidarem com crianças com diferentes perfis prepara-os para trabalhar de um modo mais assertivo com estas, quanto mais experiências o professor tem com crianças de características diferentes, mais prática tem, desenvolvendo capacidades para gerir as emoções dos alunos e dos professores, ajudando-os a compreender melhor os outros.

Mediante a revisão da literatura compreendemos que o conhecimento emocional passa pela compreensão dos próprios estados emocionais e pela forma como os manifestamos através da linguagem verbal e não verbal, assim como pelo reconhecimento dos sentimentos e emoções dos outros. Segundo Moreira (2008), isto inclui o desenvolvimento do vocabulário emocional, o reconhecimento das próprias emoções e sentimentos, a linguagem verbal e não-verbal como forma de expressão emocional, a identificação dos sentimentos e das emoções dos outros e a tomada de consciência do próprio estado emocional.

Em relação à importância dada pelos professores e educadores à gestão das emoções, concluímos que os professores/ educadores reconhecem a importância de aprenderem a gerir as suas próprias emoções para poderem lidar com as emoções dos outros e deles próprios, neste sentido, concluímos que os professores/Educadores considera importante exteriorizar as suas emoções com os alunos (n=22), principalmente no que diz respeito às emoções positivas, porém referem que nem sempre exteriorizam as negativas (n=4). Referem ainda que o seu estado emocional pode ter um impacto positivo ou negativo no seu trabalho, evidenciando a forma como

gerem as suas emoções podem ser refletidas na gestão que a criança vai fazer das suas emoções, o que vai ao encontro do que Laible & Thompson, (1998) afirmam ao referir que a criança imita o que vê e as reações que temos em função das situações que vivemos.

De facto, a compreensão e a avaliação correta, das nossas emoções é uma tarefa que os professores e educadores devem implementar no seu dia-a-dia, passando por uma gestão eficiente das emoções para atenuar as tensões que resultam do quotidiano escolar. Foram referidas algumas estratégias para controlar as suas emoções como respirar fundo, fazer uma pausa, pensar em coisas positivas, refletir, chorar, colocar-se no papel do outro... neste sentido, entendemos que é normal haver sentimentos menos positivos na sala, frustrações, tristezas e conflitos, por parte do aluno, assim como por parte do professor, pois as emoções fazem parte de nós diariamente. Porém, é necessário ter em conta a forma como lidamos com essas emoções, “Qualquer um pode zangar-se - isso é fácil. Mas zangar-se com a pessoa certa, na justa medida, no momento certo, pela razão certa e da maneira certa - isso não é fácil” (Goleman, 2006, p.9).

Relativamente ao objetivo conhecer a perceção dos educadores e professores sobre a forma como o trabalho educativo intencional sobre as emoções com crianças com NEE promove o seu desenvolvimento multidimensional, os participantes foram unânimes ao referir que o trabalho educativo intencional das emoções é muito importante para o desenvolvimento multidimensional da criança (n=12), assim como no processo de ensino aprendizagem (n=11) , neste sentido defendem que estas competências promovem relacionamentos positivos (n=8), autonomia emocional (n=11), aumento da autoestima e autonomia (N=2) e promovem comportamentos adequados (n=2), promovendo uma maior aceitação dos seus pares.

Com esta investigação concluímos também que o trabalho das emoções não é intencional, isto é, não é pensado nem planificado principalmente no 1º ciclo, onde apenas uma professora referiu que trabalha recorrentemente as emoções através de imagens para perceber como é que os alunos se sentem. Alguns professores referiram que nunca planificaram porque nunca tinham pensado nisso, nem nunca tinham sido sensibilizados neste sentido.

Em relação à forma como integram o trabalho das emoções na sala de aula (n=22) foi referido que é principalmente através do diálogo que este trabalho é promovido.

Concluímos assim, que o trabalho educativo intencional das emoções promove o desenvolvimento multidimensional da criança e é fundamental para o desenvolvimento integral procurando promover ao máximo a sua autonomia individual e social.

Em suma, entendemos que os professores e educadores não estão habituados a refletir sobre este tema, embora considerem a temática emocional essencial para criar um ambiente propício as aprendizagens. Pensamos que os professores que se preocupam e conhecem os seus alunos criam relacionamentos mais fortes e estáveis que melhoram o processo de ensino-aprendizagem (Day, 2004).

Ao longo do nosso trabalho encontramos algumas limitações que achamos pertinente salientar. Uma das limitações foi a disponibilidade dos professores e educadores para participarem no estudo, neste sentido, a situação pandémica impediu a deslocação do investigador para proceder às entrevistas pessoalmente o que acabou por se evidenciar na dimensão da amostra.

Outro aspeto relevante é a predominância de professores em relação aos educadores, mais concretamente, o facto de participarem quatro educadores e oito professores o que não nos permite analisar de forma consistente a diferença entre os dois grupos. Deste modo, seria importante num próximo estudo obter o mesmo número ou um número mais aproximado de participantes de educadores e professores.

Na mesma linha, acrescentamos ainda a predominância de mulheres nesta amostra, participando 10 mulheres e apenas dois homens, o que também não nos permite analisar de forma clara a diferença entre os dois grupos. Neste sentido, seria importante numa próxima pesquisa obter um número mais aproximado para possibilitar a comparação entre géneros.

No seguimento do nosso estudo pensamos que seria pertinente realizar outros estudos que possam dar respostas ao modo como o trabalho das emoções com crianças com NEE facilita a sua inclusão nas turmas regulares. No mesmo sentido, seria pertinente realizar, face ao hiato de estudos desenvolvidos neste contexto, um estudo para aprofundar a compreensão e a perceção dos pais em relação às emoções dos seus filhos. Seria também bastante interessante, tendo em conta os poucos estudos realizados, perceber de que forma se desenvolvem as emoções em crianças com NEE, e como estas regulam as suas emoções.

Em suma, esta investigação veio evidenciar a importância que a escola e a família têm no desenvolvimento emocional da criança, sendo fundamental orientar a criança em termos emocionais, pois, as emoções influenciam as aprendizagens.

As crianças que conseguem gerir melhor as suas emoções, demonstram mais facilidade em se relacionar com os outros, estabelecendo laços de afetividade mais estáveis a nível de comportamentos, relacionamentos e aprendizagens. Estas crianças têm mais facilidade em ser aceites pelos seus pares, proporcionando-lhes reforços positivos que vão promover a sua, autoestima, autorregulação e predisposição para

novas aprendizagens, confirmando assim a pertinência da integração do trabalho pedagógico intencional das emoções na sala de aula.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abe, J. A., & Izard, C. E. (1999). A longitudinal study of emotion expression and personality development. *Journal of personality and social psychology*, 77(3), 566-577.
- Adrián, M., Fernández, I., & Gómez-Rubio, J. (2002). *Estrategias de Estudio para Dificuldades de Aprendizaje e Intervenção Psicopedagógica*. Sanz y Torres.
- Alegre, A. (2011). Parenting styles and children's emotional intelligence: What do we know? The family. *Counseling and therapy for Couples and Families*, 19 (1), 56-62.
- Almeida, R. M., & Alves, J. B. M. (2002). A informática e as dificuldades de aprendizagem: repensando o olhar e a prática do professor no cotidiano da sala de aula. *Fórum de Informática aplicada a Pessoas Portadoras de Necessidades Especiais*. <http://www.cbcomp.univali.br/anais/pdf/2002/iee005.pdf>
- Almeida, L. B. (2004). *Uma proposta de modelo fisiológico de emoções* (Dissertação de Mestrado). Retirado de Repositório Digital Lume da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. <http://hdl.handle.net/10183/4271>
- Almeida, S. L., & Araújo, M. A. (2014). *Aprendizagem e sucesso escolar: Variáveis pessoais dos alunos*. Psicologia e Educação.
- Almeida, L. S., & Freire, T. (2003). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação. Revista e ampliada 3ª edição*. PsiQuilíbrios.
- Almeida, M. (2006). *Socialização Parental das Emoções e a Competência Social da Criança*. Dissertação de Mestrado. Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Almeida, J. (2012). *Crianças com multideficiência na escola regular: da integração para a inclusão: projeto* (Dissertação de mestrado). Instituto Politécnico de Beja-Escola Superior de Educação. <http://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/393>
- Almeida, S., & Araújo, M. (2014). *Aprendizagem e sucesso escolar: Variáveis pessoais dos alunos*. Psicologia e Educação.

- Alves, F. C. (1997). *O Encontro com a Realidade Docente. Estudo exploratório (auto)biográfico* [Tese de Doutoramento em Ciências da Educação]. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação - Universidade de Lisboa, Policopiado.
- Alves, D. (2006). *O emocional e o social na idade escolar: Uma abordagem dos preditores da aceitação pelos pares* [Tese de Mestrado não publicada]. Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação da Universidade do Porto. <http://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/19962>
- Alves, Clara M. G. (2014). *Inteligência Emocional em Crianças com Dificuldades de Aprendizagem: Uma Perspetiva Educativa*, Tese de Mestrado em Ciências da Educação (Domínio Cognitivo-Motor) na Escola Superior de Educação João de Deus.
- Alzira, R. (2000). *Educación y bienestar*. Editorial Práxis, S.A.
- Amado, J., & Ferreira, S. (2013). Manual de Investigação Qualitativa em Educação. A entrevista em educação. Imprensa da Universidade de Coimbra, 207-232.
- Amaral, M. T., (1995). O desenvolvimento sexo-afectivo na trissomia 21. Em Félix I. & Marques A. E nós... somos diferentes? Sexualidade e educação sexual na deficiência mental. 1ª edição. Lisboa: Associação para o planeamento da família
- Amaral, S. (2015). Promovendo a regulação emocional em crianças do 1.o ciclo do Ensino Básico: um programa de competências emocionais e sociais (Tese de Mestra-do). Obtido de <http://repositorio.uac.pt/handle/10400.3/3358>
- American Psychiatry Association (2002). DSM- IV-TR - Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais (4ª ed.). Lisboa: Climepsi Editores.
- André, C., & Lelord, F. (2002). *A força das emoções*. Editora Pergaminho.
- André, C. (2007). *Psicologia do medo: como lidar com temores, fobias, angústias e pânico*s. Petrópolis, Vozes Averill.
- Ângelo, S. (2007). *Medição da inteligência emocional e a sua relação com o sucesso escolar* [Tese de Mestrado em Educação Formação Pessoal e Social].

apresentada na Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, Universidade de Lisboa.

Arandiga, A.V. (2006). *La inteligencia emocional de los hijos. Cómo desarrollarla?*.

Arandiga, A. (2009). *La inteligencia emocional de los padres y de los hijos*. Ediciones Pirámide.

Arriaga, P., & Almeida, G. (2010). Fábrica das emoções: A eficácia da exposição a excertos de filmes na indução de emoções. *Laboratório de Psicologia*, 8 (1), 63-80.

Asensio, J. (2006). *Cómo prevenir el fracaso escolar*. Ediciones Ceac.

Ashiabi, G. S. (2000). Promoting the emotional development of preschoolers. *Early Childhood Journal*, 28 (2), 79-84

Ashforth, B. E., & Humphrey, R. H. (1993). Emotional labor in service roles: The influence of identity. *The Academy of Management Review*, 18 (1), 88-115.

Atwater, E. (1988) *Adolescence*. Prentice Hall.

Azevedo, F. F. (2003). Intertextos fundamentais na constituição de um cânone literário para a infância. *Malasartes – Cadernos de Literatura para a Infância e a Juventude*, 13, 13-17.

Ballone, G. B. (2004). Dificuldades de Aprendizagem (ou escolares)

<http://virtualpsy.locaweb.com.br/index.php?art=49&sec=19>

Banerjee, R., Rieffe, C., Meerum-Terwogt, M., Gerlein, A. M., & Voutsina, M. (2006). Popular and rejected children's reasoning regarding negative emotions in social situations: the role of gender. *Social Development*, 15 (3), 418-433.

Bardin. L. (1977). *Análise de conteúdo*. Editora Edições 70.

Bardin, L. (2004). *Análise de conteúdo*. Edições 70.

- Bardin, L. (2008). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Bar-On, R., & Parker, J. D. A. (2000). *The Bar-On Emotional Quotient Inventory: Youth Version (EQ-i:YV)*. Multi-Health Systems, Inc.
- Bar-On, R. (2000). Emotional and social intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory (EQ-i). In R.Bar-On, & J.D.A.Parker (Eds.), *Handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment and application at home, school and in the workplace* 363-388.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18, 13-25.
- Batista, E., Matos, L., Nascimento, A. (2017). A entrevista como técnica de investigação na pesquisa qualitativa. *Revista Interdisciplinar Científica Aplicada*, 11 (3), 23-38.
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projeto de investigação: um guia para a pesquisa das ciências sociais e da educação*. Gradiva
- Belzung, C. (2007). *Biologia das Emoções*. Instituto Piaget, Coleção Epigénese.
- Bermejo, B. (2006). El mundo emocional de las personas con retraso mental. In *Investigació sobre persones amb Discapacitat intel·lectual*. Manresa: Ampans, Mutua Intercormacal:
http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO18264/premio_emociones.pdf#page=15&zoom=110,35,419
- Bhering, E., & Sarkis, A. (2009) Modelo bioecológico do desenvolvimento de Brofenbrenner: *implicações para as pesquisas na área da educação infantil*. In *Horizontes*, 27 (2), 7-20.
- Bisquerra, R. (2000) *Educación Emocional y Bienestar*. Wolters Kluwer
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competências básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21 (1), 7-43.

- Bisquerra, R. (2007). *Educación emocional y bienestar*. Praxis
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Síntesis.
- Bisquerra, R. Pérez-González, J.C., & García, E. (2015). *Inteligencia Emocional en educación*. Síntesis.
- Bitti, P.R. & Zani, B. (1997). *A comunicação como processo social*. Editorial Estampa.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação - Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto Editora.
- Boimare, S. (2001). *A Criança e o Medo de Aprender*. Climepsi Editores.
- Bowlby, J. (1988). *A secure base: Clinical implications of attachment theory*. Routledge.
- Brandão, M. T., & Ferreira, M. (2013). Inclusão de crianças com necessidades educativas especiais na educação infantil. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 19(4), 487-502.
- Bridges, L. J., Denham, S. A. & Ganiban, J. M. (2004). *Definitional issues in emotion regulation research*. Child Development
- Bronson, B. (2000). *Self-regulation in early childhood. Nature and nurture*. The Guilford Press.
- Bruner, J. (1997). *Atos de significação*. Artes Médicas
- Campos, J. J., Frankel, C. B., & Camras, L. (2004). On the nature of emotion regulation. *Child development*, 75 (2), 377-394.
- Candeias, A. (2008). *Inteligência Social. O que é e como avaliar?* Fundação Calouste Gulbenkian.
- Canavarro, M.C.S. (1999). *Relações afetivas e saúde mental*. Quarteto editora.

- Cardeira, A. R. (2012). Educação Emocional em Contexto Escolar: http://www.psicologia.pt/artigos/ver_artigo_licenciatura.php?educacao-emocional-em-contexto-escolar&codigo=TL0296&area=d6
- Carmo, H., & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da Investigação: Guia para Autoaprendizagem*. Publicações da Universidade Aberta
- Carochinho, J. A. (2013). *Métodos e Técnicas de Investigação e análise de dados em educação*.
- Carpena, A. (2003). *Educación socioemocional en la etapa de primaria*. Eumo.
- Caruso, D. R., & Salovey, P. (2007). *Liderança com inteligência emocional*. M. Books.
- Casel, (2013). *Casel guide: Effective Social and Emotional Learning Programs*. KSA-Plus Communications, Inc.
- Céspedes, A. (2014). *Educar as emoções*. Editorial Presença.
- Chan, D. (2003). Dimensions of emotional intelligence and their relations with social coping among gifted adolescent in Hong Kong. *Journal of Youth and Adolescence*, 32 (6), 409–418.
- Coll, C., & Onrubia, J. (2004). “Inteligência, inteligências e capacidade de aprendizagem. In C. Coll, A. Marchesi, & J. Palacios”, *Desenvolvimento psicológico e educação 2. Psicologia da educação escolar* (tradução de F. Murad – 2.ª edição). Artmed.
- Cole, P. M., Michel, M. K., & Teti, L. O. (1994). *The development of emotion regulation and dysregulation: a clinical perspective*. In N. A. Fox (Eds). *The development of emotion regulation: biological and behavioral considerations. Monographs of the society for research in child development*. 59 (2-3), 73-100.
- Correia, L. M. (1997). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Porto Editora.
- Correia, L. M. (2008). *A escola contemporânea e a inclusão de alunos com NEE*. Porto Editora.

- Correia, L. M. (2010). *Educação especial e inclusão (2.ª ed.)*. Porto Editora.
- Correia, L.; Martins, A. (1999). *Dificuldades de aprendizagem: o que são? Como entendê-las?* Porto Editora.
- Coutinho, C. P. (2008). A Qualidade da Investigação Educativa de Natureza Qualitativa: questões relativas à fidelidade e validade. *Revista Educação Unisinos*, 12, 5-15.
- Coutinho, C. (2012). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Edições Almedina.
- Coutinho, C. P. (2014). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas. Teoria e prática (2ª ed)*. Edições Almedina.
- Coutinho, C. (2019). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: Teoria e prática (2.ª ed.)*. Almedina.
- Cortesão, L. (2000). *Ser Professor: Um ofício em risco de extinção? – Reflexões sobre práticas educativas face à diversidade, no limiar do século XXI*. Edições Afrontamento.
- Cubero, R., & Moreno, M. C. (1995). "Relações sociais nos anos escolares: Família, escola, companheiros". Artes Médicas.
- Cummings, E., Davies, P., & Campbell, S. (2000). *Developmental psychopathology and family process*. The Guilford Press.
- Cunha, C., & Orvalho, L. (2018). "O trabalho de projeto no âmbito da prova de aptidão profissional no ensino profissional de música: o caso da Esproarte". *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 18, 134-164.
- Cruz, M., & Mazaira (2001). *DSA: Programa de desenvolvimento sócioafectiva (1ª ed.)*. Cegoc-tea.
- Cury, A. (2005). *Pais brilhantes, professores fascinantes: como formar jovens felizes e inteligentes*. Cascais: Pergaminho.

- Damásio A. (1979) *The frontal lobes*. University Press.
- Damásio, A. (1994). *O Erro de Descartes - Emoção, Razão e Cérebro Humano*. Publicações Europa-América.
- Damásio, A. R. (1995). *O Erro de Descartes: Emoção, Razão e Cérebro Humano (12ª ed.)*. Europa-América. (Trabalho original em inglês publicado em 1994).
- Damásio, António (1999). *O Sentimento de Si — O Corpo, a Emoção e a Neurobiologia da Consciência*. Lisboa/Mem Martins: Publicações Europa-América.
- Damásio, A. (2000). *O Sentimento em Si (11ª ed.)*. Publicações Europa-América.
- Damásio, A. (2001). Fundamental feelings. *Nature International weekly journal of science*, 413-781). <http://www.nature.com/nature/journal/v413/n6858/full/413781a0.html>
- Damásio, A. (2003). *Ao encontro de Espinosa. As emoções sociais e a neurologia do sentir*. Publicações Europa-América.
- Damásio, António (2010). *O Livro da Consciência. Temas e Debates*. Círculo de Leitores.
- Damásio, A. (2011). *O Erro de Descartes: Emoção, Razão e Cérebro Humano (12ª ed.)*. Mem Martins: Publicações Europa-América.
- Darwin, C. R. (1965) *The expression of the emotions in man and animals*. University of Chicago Press.
- Darwin, C. (2000). *A Expressão das Emoções no homem e nos animais*. Companhia das Letras.
- Darwin, C. (2006). *A expressão das emoções no homem e nos animais*. Tradução de José Miguel Silva da 2ª edição publicada em 1889. Relógio D'Água Editores.
- Davidson, R. J. (2000). Affective style, psychopathology and resilience brain mechanisms and plasticity. *American Psychologist*, 55 (11), 1196-1212.

Day, C. (2004). *A paixão pelo Ensino*. Porto Editora.

Decreto-Lei nº. 54/2018, de 6 de julho, alterado pela Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro. Define o regime da Educação Inclusiva.

DeMeulenaere, M. (2015). Dimensions of Early Childhood. Promoting Social and Emotional Learning in Preschool, *43* (1), 8-10.

Denham, S. A., Zoller, D., & Couchoud, E. A. (1994). Socialization of preschoolers' emotion understanding. *Developmental Psychology*, *30*, 928-936. doi:10.1037/0012-1649.30.6.928

Denham, S. A. (1998). *Emotional development in young children*. Guilford Press.

Denham, S. (2007). Dealing with feelings: How children negotiate the worlds of emotions and social relationships. *Cognition, Creier, Comportament / Cognition, Brain, Behavior*, *11* (1), 1-48.

Denham, S.A., Blair, K. A., DeMulder, E., Levita, J., Sawyer, K., Auerbach-Major, S., & Queenan, P. (2003). Preschool emotional competence: pathway to social competence?. *Child Development*, *74*, 238-256

Denham, S. A., Basset, H. H., Way, E., Mincic, M., Zinsser, K., & Graling, K. (2012). Preschoolers emotion knowledge: self-regulatory foundations, and predictions of early school success. *Cognition and Emotion*, *26*, 667 - 679. doi:10.1080/02699931.2011.602049

Denham, S., Bassett, H. H., Zinsser, K., & Wyatt, T. M. (2014). How Preschoolers' Social-Emotional Learning Predicts Their Early School Success: Developing Theory-Promoting, Competency-Based Assessments. *Infant and Child Development*, *23*, 426-454.

Derryberry, D., & Rothbart, M. K. (2001). *Early temperament and emotional development*. A. F. Kalverboer & A. Grawsbergen (Eds.) *Handbook of brain and behavior in human development*. Kluwer Academic Publishers

- Doll, B., Spies, R. A., LeClair, C. M., Kurien, S. A., & Foley B. P., (2010). Student perceptions of classroom learning environments: Development of classmaps survey. *School Psychology Review*, 39 (2) 203-218.
- Dunn, J., & Brown, J. (1994). Affect expression in the family, children's understanding of emotions and their interactions with others. *Merrill-Palmer Quarterly*. 40 (1),120-137.
- Dupont, P. (1987). *Prática da aula: domínio relacional*. Coimbra Editora, Lda.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Shepard, S. A., Murphy, B. C., Guthrie, I. K., Jones, S., Friedman, J., Poulin, R., & Maszk, P. (1997). Contemporaneous and longitudinal prediction of children's social functioning from regulation and emotionality. *Child Development*, 68 (4), 642-664.
- Ekman, P. (1992). Facial expression of emotion. *American Psychologist*, 48, 384-392.
- Ekman, P. (2003). Emotions revealed: Recognizing faces and feelings to improve communication and emotional life. New York: *Times Books*. Obtido de http://attach3.bdwm.net/attach/0Announce/groups/GROUP_0/PersonalCorpus/K/KITT/D5C6B10BD/M.1244423991.A/emotions%20revealed.pdf
- Ekman, P., & Friesen, W. (2003). *Unmasking the face: a guide to recognizing emotions from facial clues*. Malor Books. <https://www.paulekman.com/wp-content/uploads/2013/07/Facial-Expression.pdf>
- Ekman, P. (2011). *A linguagem das emoções*. Lua de Papel.
- Esen-Aygun, H., & Sahin-Taskin, C. (2017). Teachers' Views of Social-Emotional Skills and Their Perspectives, *Journal of Education and Practice* 8-7.
- Equinet European Network of Equality Bodies (2018). Equality in the classroom: Equality bodies and gender equality in education. Belgium: Equinet.
- Esperidião-António, V., Majeski-Colombo, M., Toledo-Monteverde, D., Moraes-Martins, G., Fernandes, J.J., Assis, M. B., & Siqueira-Batista, R. (2008). Neurobiologia das emoções. *Revista de Psiquiatria Clínica*, 35 (2), 55-65.

- Esteve, J. M. (1999). *O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores*. Edusc.
- Fabes, R. A., Eisenberg, N., Smith, M. C., & Murphy, B. C. (1996) Getting angry at peers: Associations with liking of the provocateur. *Child Development*, 67, 942-956.
- Fabes, R. A., Eisenberg, N., Hanish, L. D., & Spinrad, T. L. (2001). Preschoolers' spontaneous emotion vocabulary: Relations to likeability. *Early Education and Development*, 12 (1), 11-28.
- Fabes, R. A., Harish, L. D., Martin, C. L., & Eisenberg, N. (2002). Young children's negative emotionality and social isolation: a latent growth curve analysis. *Merrill-Palmer Quarterly*, 48, 284-307.
- Fernandes, E. (1990). *Problemas Linguísticos e Cognitivos do Surdo*. Agir.
- Ferraz, R. B., Tavares, H., & Zilberman, M. L. (2007). Felicidade: uma revisão. *Revista de Psiquiatria Clínica*. 34, 234-242.
- Ferreira, M.S. (2007). Educação regular, educação especial: Uma história de separação. Edições Afrontamento
- Franco, M.G. (2007). Inteligência Emocional: Modelos, instrumentos de avaliação e limites. In A. Candeias., & L.S. Almeida. (Eds.), Quarteto *Inteligência Humana*. 52-73.
- Franco, M. G. S. E. C. (2007). *A Gestão das Emoções na Sala de Aula. Projecto de modificação das atitudes emocionais de um grupo de docentes do 1º Ciclo do Ensino*. Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e Tecnologia.
- Franco, G. (2009). Inteligência Emocional. In A. Candeias, L. Almeida, A.Rozzi, & R. Primi (Eds.), *Inteligência: Definição e medida na confluência de múltiplas concepções* .

- Filliozat, I. (2000) *A Inteligência do Coração*. Pergaminho.
- Flick, U., (2004). *Introducción à la Investigación Cualitativa*. Ediciones Morata.
- Flick, U. (2005). *Métodos qualitativos na investigação científica*. Monitor.
- Fonseca, V. (1995). *Introdução às dificuldades de aprendizagem*. Artes Médicas.
- Fonseca, (2012). Do trabalho à reforma: quando os dias parecem mais longos: *Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*.
- Fonseca, V. (2014). Papel das funções cognitivas, conativas e executivas na aprendizagem: uma abordagem neuropsicopedagógica. *Rev. Psicopedagogia*; 31(96), 236-53.
- Fonseca, V. (2016). Importância das emoções na aprendizagem: uma abordagem neuropsicopedagógica. *Rev. Psicopedagógica*, 33 (102), 103-186.
- Fortin, M., Côte, J., & Fillion, F. (2006). *Fundamentos e etapas do processo de investigação*. Lusodidacta.
- Fredrickson, B. L. (2003). The value of positive emotions: the emerging science of positive psychology is coming to understand why it's good to feel good. *American Scientist*, 91, 330-335.
- Freeman, W.J. (2002). *How Brains Make Up Their Minds*. University Press. Cambridge
- Freire, P. (1997). *Pedagogia da esperança. Um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Paz e Terra.
- Freire I., Bahia, S., Estrela, M. T., & Amaral, A. (2012). A Dimensão Emocional da Docência: contributo para a formação de professores. *Revista portuguesa de pedagogia*. Ano 46 (2), 151-171.

- Freitas, S. (2019). *O contexto atual da educação inclusiva nas escolas: percepção dos professores* [Dissertação de mestrado]. Escola Superior de Educação de Fafe do Instituto Superior de Estudos de Fafe. <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/30362>
- Freitas-Magalhães, A. (2007). *A Psicologia das emoções: o Fascínio do Rosto Humano*. Edições Universidade Fernando Pessoa.
- Freitas-Magalhães, A., & Batista, J. (2009). Escala de percepção do medo: primeiro estudo de construção e validação na população portuguesa. *Revista da Faculdade de Ciências da Saúde*, 6, 438-438. http://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/1291/2/428-438_FCS_06_-4.pdf
- Freitas-Magalhães, A. (2011). *O código de Ekman: O cérebro, a face e a emoção*. Edições Universidade Fernando Pessoa.
- Freitas-Magalhães, A. (2011b). *A Psicologia das emoções: O fascínio do rosto humano (3ª ed)*. Edições Universidade Fernando Pessoa.
- Franco, M. (2008). *A gestão das emoções na sala de aula*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- García, J. N. (1998). *Manual de dificuldades de aprendizagem: Linguagem, leitura, escrita e matemática*. Artes Médicas.
- García-Fernández, M., & Giménez-Mas, S.I. (2010). La Inteligencia Emocional y sus Principales Modelos: Propuesta de un Modelo Integrador. *Espiral. Cuaderno sdel profesorado*, 3 (6), 43-52.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. Basic Books.
- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: The theory in practice*. Basic Books.
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Paidós198.
- Gardner, H. (2003). *Nova Ciência da Mente. Uma história da Revolução Cognitiva*. Universidade de São Paulo

- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. Bantam.
- Goleman, D. (1996). *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ*. Bloomsbury Publishing.
- Goleman, D. (1997). *Inteligência emocional. (19ª ed)*. Editorial Kairós, S.A.
- Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. Bantam Books.
- Goleman, D. (2000). *Trabalhar com Inteligência Emocional*. Temas e Debates.
- Goleman, D. (2001). *Inteligência Emocional. A teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente*. Objetiva.
- Goleman, D. (2003). *Inteligência emocional (12ª ed.)*. Temas e debates- Atividades Editoriais.
- Goleman, D. (2005). *La Práctica de la Inteligencia Emocional*. Editorial Kairós.
- Goleman, D. (2006). *Inteligência Emocional. O melhor de si*. Idea y Creación Editorial.
- Goleman, D. (2010). *Inteligência emocional (14ª ed.)*. Círculo de Leitores.
- Goleman, D. (2012). *Inteligência Emocional*. Temas e Debates.
- Gottman, J. (1997). *Inteligência emocional e a arte de educar nossos filhos*. Editora Objetiva.
- Gottman, J. & Declaire, J. (1997). *A inteligência emocional na educação*. Editora Pergaminho.
- Gottman, J. & DeClaire, J. (2000). *A Inteligência Emocional na Educação*. Pergaminho.
- Gonçalves, E. (2015). *Educação e emoções*. Editora Alínea.

- Gross, J. J., (1998). Sharpening the focus: emotion regulation in depressed and nondepressed children and young adolescents. *Development and Psychopathology*, 9 (4), 287-290.
- Gross, J. J. (1999) Emotion regulation: past, present, future. *Cognition & Emotion*, 13 (5), 551-573.
- Gross, J. (2002). Emotion regulation: Affective, cognitive and social consequences. *Psychophysiology*, 39, 281-291.
http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1017/S0048577201393198/pdf_105
- Gross, J. J., & Thompson, R. A. (2007). Emotion regulation: Conceptual foundations. In J. J. Gross (Ed.). *Handbook of emotion regulation*. Guilford Publications. 3-24.
- Halberstadt, A., Denham, S., & Dunsmore, J. (2001). *Affective Social Competence*. *Social Development*, 10 (1), 79-119
- Hegarty, S. (2001) O apoio centrado na escola: Novas oportunidades e novos desafios. David Rodrigues (Org.) *Educação e Diferença: Valores e práticas para uma educação inclusiva* (79-91). Porto Editora.
- Hubbard, J., & Coie, J. (1994). Emotional correlates of social competence in children's peer relationships. *Merrill-Palmer Quarterly*, 40, 1–20.
- Immordino-yang, M. H., & Damásio, A. (2007): We Feel, Therefore We Learn: The Relevance of Affective and Social Neuroscience to Education. *Mind, Brain, and Education*, 1(1), 3-10.
- Izard, C. (2001). Emotional intelligence or adaptive emotions? *Emotion*, 1 (3), 249-257
- Izard, C., Fine, S., Schultz, D, Mostow, A., Ackerman, B., & Youngstrom, E. (2001). Emotional knowledge as a predictor of social behaviour and academic competence in children at risk. *Psychological Science*, 12, 18-23.
- Izard, C. E., Fine, S., Mostow, A., Trentacosta, C., & Campbell, J. (2002). Emotion processes in normal and abnormal development and preventive intervention. *Development and Psychopathology*, 14, 761-787.

- Izard, C., & Ackerman, B. (2004). Motivacional, organization and regulatory functions of discrete emotions. Lewis, M. & Haviland-Jones, J. M. (Eds.). *Handbook of Emotions*. (2a ed.). *The Guilford Press* (253-264).
- Jager, C. & Bartsch, A. (2006). Meta-Emotions. *Grazer Philosophische Studien*, 73, 179-204.
- Jares, X. R. (2002). *Educação e conflito: guia de educação para a convivência*. Porto: Asa.
- Jensen, B., Sonnemann, J., Roberts-Hull, K., & Hunter, A. (2016). *Beyond professional development: teacher professional learning in high-performing systems*. National Center on Education and the Economy.
- Jordan, A., Carlile, O., & Stack, A. (2008). *Approaches to learning: a guide for teachers: a guide for educators*. McGraw-Hill Education
- Jorge, S. (2011). *Literacia Emocional nos Adolescentes: A Emoção como Sustentáculo para a Aprendizagem e o Sucesso Escolar ...?* Dissertação de Mestrado. Universidade da Madeira.
- Kart, L., & Mclellan, D. (2006). *O papel do professor no desenvolvimento social das crianças*. Formosinho (org), *A educação pré-escolar. A construção social da Moralidade (3ª ed)*, (12-47). Texto Editora.
- Kemper, T.D., (2004). Social models in the explanations of emotions. In: M. Lewis & J.M. Haviland-Jones (eds.). *Handbook of Emotions (2ª ed.)*, (45-58). The Guilford Press.
- Laible, D., & Thompson, R. (1998). Attachment and Emotional Understanding in Preschool Children. *Development Psychology*, 34, 1038-1045.
- Leão, R. (2012). *Indução da emoção através de estímulos emocionógenos gerados por computador*. Retirado da Revista Psicologia da Actualidade. http://www.psicologianaactualidade.com/trabalhos_academicos/mestrado.html

- Ledoux, J. (2000). *O cérebro emocional: As misteriosas Estruturas da Vida Emocional*. Pergaminho.
- Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), aprovada pela Lei n.º 46/1986, de 14 de outubro.
- Lei n. 5/97 de 14 de 10 de fevereiro. Lei de Bases da educação pré-escolar.
- Levenson, R. W. (1994). *Human emotion: A functional view*. In P. Ekman., & R. Davidson (Eds.), *The nature of emotion: fundamental questions*. Oxford University Press.
- Liberali, F. C. (2016). *Argumentação em contexto escolar: relatos de pesquisa*. Pontes Editores, 63-78.
- Lima, M. G. S. (2008). *A efetividade e sua relação no processo de ensino e aprendizagem*. Faculdade Kurius.
- Lopes, A. (2001). *Mal-estar na docência? Visões, razões e soluções*. ASA.
- Machado, P., Veríssimo, M., Torres, N., Peceguina, I., Santos, A. J., & Rolão, T. (2008). Relações entre o conhecimento das emoções, as competências académicas, as competências sociais e a aceitação entre pares. *Análise Psicológica*, XXVI, (3), 463-478.
- Magalhães, A. F. (2011). *A Psicologia das Emoções, o Fascínio do Rosto Humano (3ª Ed.)*. Edições Universidade Fernando Pessoa.
- Manzeske, D.P., & Stright, A.D. (2009). Parenting Styles and Emotion Regulation: The Role of Behavioral and Psychological Control During Youth Adulthood. *Journal of Adult Development*, 16, 223-229.
- Marshall, C., & Rossman, G.R (1999). *Designing qualitative research*. Sage Publications
- Martins, A., & Melo, J.M. (2008). Emoções...Emoções...que implicações para a Saúde e Qualidade de Vida. *Millenium*, 34, 125-148.

- Marchesi, A. (1995). *Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar*. Artes Médicas.
- Martins, E. (2016). O Marca passo das emoções no ritmo de crianças Portuguesas com NEE (caso de estudo). *Interfaces da Educação*, 19, 23-47.
- Mayer, J.D., DiPaolo, M., & Salovey, P. (1990). Perceiving Affective Content in Ambiguous Visual Stimuli: A Component of Emotional Intelligence. *Journal of Personality Assessment*, 54 (3 -4), 772-781.
- Mayer, J., & Salovey, P. (1995). Emotional intelligence and the construction and regulation of feelings. *Applied and preventive psychology*, 4, 197-208.
- Mayer, J.D., & Geher, G. (1996). Emotional intelligence and the identification of emotion. *Intelligence*, 22, 89-113.
- Mayer, J.D., Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence?. In P.Salovey & J.Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators*, 3 -31.
- Mayer, J.D., Salovey, P. (1999). O Que é a Inteligência Emocional?. In Inteligência Emocional da Criança: aplicações na educação e no dia-a-dia. P.Salovey & J.Sluyter (Ed.) 15-48.
- Mayer, J., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2000). Emotional intelligence meets standards for an intelligence. *Intelligence*, 27, 267-298.
- Mayer, J.D., Salovey, P., Caruso, D.R., & Sitarenios, G. (2001). Emotional Intelligence as a Standard Intelligence. *Emotions*, 3 (1), 232-242.
- Mayer, J.; Salovey, P., & Caruso, D. R. (2008). Emotional intelligence: New ability or eclectic mixt of traits?. *American Psychologist*, 63 (6), 503-517.
- Mayer, J.D., Salovey, P., & Caruso, D.R. (2000). Models of Emotional Intelligence. In R.Sternberg (Eds.), *Handbook of Intelligence*. Cambridge University Press.

- Mayer, J.D., Salovey, P., Caruso, D.R., & Sitarenios, G. (2001). Emotional Intelligence as a Standard Intelligence. *Emotions*, 3 (1), 232-242.
- Mayer, J. D., Roberts, R. D., & Barsade, S. G. (2008). Emerging Research in Emotional Intelligence. *Annual Review of Psychology*, 59, 1-44.
- McConnachie, C. (2017). Equality and unfair discrimination in education. In F. Veriava, A. Thom & T. Hodgson (Org.), *Basic education rights hand book: Education rights in South Africa* (pp. 91-104).
- McClure, K., Halpern, J., Wolper, P., & Donahue, J. (2009). Emotion Regulation and Intellectual Disability. *JoDDJournal on Developmental Disabilities*.
http://oadd.org/wpcontent/uploads/2009/01/McClure_15-2.pdf
- Melo, A. (2006). *Emoções no período escolar: Estratégias parentais face à expressão emocional e sintomas de internalização e externalização da criança* [Dissertação de Mestrado em Psicologia Clínica]. Universidade do Minho.
- Melo, A. & Soares, I. (2006). Desenvolvimento emocional e psicopatologia da criança. *Psychologica*, 43, 41-62.
http://www.academia.edu/5159100/Desenvolvimento_emocional_e_psicopatologia_da_crian%C3%A7a
- Morales, M., & Lopés-Zafra, E. (2009). Inteligencia emocional y rendimiento escolar: estado actual de la cuestion. *Revista latino-americana de psicologia*, 41 (1), 69-79.
- Moreira, P. (2004). *As emoções são nossas amigas – regulação emocional e emoções positivas*. Porto Editora.
- Moreira, P. (2008). *Ser professor: Competências básicas... 2. Diferenciação emocional, cognitiva e comportamental. Autoconceito e autoestima*. Porto Editora.
- Moreira, P. (2009). *Ser professor: Competências básicas... 3. Emoções positivas e regulação emocional. Competências sociais e assertividade*. Porto: Porto Editora.

- Moreira, P. (2010). *Ser Professor: competências básicas 3 - Emoções positivas e regulação emocional*. Porto Editora.
- Moreira, P., Oliveira, T., Crusellas, L., & Lima, L. (2012). Inventário de identificação de emoções e sentimentos (IIES): Estudo de desenvolvimento e de avaliação. *Revista de Psicologia da Criança e do Adolescente*, 3 (1), 39-66. <http://revistas.lis.ulusiada.pt/index.php/rpca/article/view/39>
- Morris, J. A., & Feldman, D. C. (1996). The dimensions, antecedents and consequences of emotional labor. *Academy of Management Review*, 21(4), 986-1010.
- Mostow, A., Izard, C., Fine, S., & Trentacosta, C. (2002). Modeling emotional, cognitive, and behavioral predictors of peer acceptance. *Child Development*, 73 (6), 1775-1787.
- Muller-Lissner, A. (2001). *A Inteligência Emocional na Criança*. Editora Pergaminho.
- Nascimento, S. H. (2006). *As Relações entre Inteligência Emocional e Bem-Estar no Trabalho*, [Dissertação de Mestrado em Psicologia da Saúde]. Universidade Metodista de São Paulo.
- Nielsen, L. B. (1999). *Necessidades Educativas Especiais na Sala de Aula – Um Guia para Professores*. Porto Editora.
- Nicolau, M. (2002). *Manual de sobrevivência do professor moderno ou a arte de transformar conflitos em aprendizagem (2ª ed)*. Paraíba Brasil.
- Nóvoa, A. (1992). *Os professores e a sua formação*. Dom Quixote
- Nóvoa, A. (1999). *Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas*. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.
- OCDE (2018). *The Future of Education and Skills: Education 2030: The future we want. Working Paper*. OECD.

- Oliveira, A. (2008). *As emoções como uma condição essencial na aprendizagem de um “jogar”*. Dissertação de Licenciatura: Universidade do Porto.
- Paula, S., & Faria, M. (2010). Afetividade na Aprendizagem. *Revista Eletrónica Saberes da Educação*. <http://www.facsao Roque.br/novo/publicacoes/pdfs/sandra.pdf>.
- Patton, M. (2002). *Qualitative evaluation and research methods (3 ed.)*. Sage.
- Pavarini, G., Loureiro, C., & Souza, D. (2011). Compreensão de emoções, aceitação social e avaliação de atributos comportamentais em crianças escolares. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 24 (1), 135-143
- Pereira, M. (2008). *A relação entre pais e professores: uma construção de proximidade para uma escola de sucesso*. Universidade de Málaga.
- Pereira, S. (2009). *O reconhecimento das emoções básicas em jovens portadores de deficiência mental: Estudo empírico na APPACDM de Matosinhos*. [Dissertação de Mestrado]. Universidade Fernando Pessoa, Porto. <https://estudogeral.sib.uc.pt/handle/10316/17419>
- Pinto, A. (2001). *Psicologia geral*. Universidade Aberta.
- Pocock, T., & Miyahara, M. (2018). Inclusion of students with disability in physical education: a qualitative meta-analysis. *International Journal of Inclusive Education*, 22(7), 751-766.
- Pons, F., Lawson, J., Harris, P. L., & Rosnay, M. (2003). Individual differences in children's emotion understanding: Effects of age and language. *Scandinavian Journal of Psychology*, 44, 347-353.
- Portugal, G. (1998). *Crianças, famílias e creches*. Porto: Porto Editora.
- Portugal, G. (2008). *Desenvolvimento e aprendizagem na infância. Relatório do Estudo. A educação das crianças dos 0 aos 12 anos*. Conselho Nacional de Educação.
- Portugal, G., & Laevers, F. (2010). *Avaliação em educação pré-escolar: Sistema de acompanhamento das crianças*. Porto editora.

- Post, J., & Hohmann, M. (2007). *Educação de Bebés em Infantários – Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Postic, M. (1984). *A relação pedagógica*. Coimbra Editora, Lda.
- Postic, M. (1990). *Observação e Formação de Professores*. Livraria Almedina.
- Plutchik, R. (1980). *Emotion: A psychoevolutionary synthesis*. Harper & Row.
- Plutchick, R. (1991). *The emotions*. University Press of America.
- Plutchik, R. (2001). The Nature of Emotions. *Sigma Xi. The Scientific Research Society*. 89 (4), 344- 350.
- Queirós, M. (2014). *Inteligência Emocional - Aprenda a ser Feliz*. Porto Editora.
- Queiroz, D.; Vall, J.; Souza, A., & Vieira, N. (2007). Observação Participante na Pesquisa Qualitativa. *Conceitos e Aplicações na área da saúde*. 15 (2), 276-283.
- Quivy, R., & Campenhoudt, LucVan (1992). *Manual de investigação em ciências sociais*. Editora Gradiva.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (2005). *Manual de investigação em ciências sociais*. Gradiva.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. Van. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Gradiva.
- Ramalho, V. (2015). *Lá em casa mandam eles? Como lidar com as birras, a oposição e o desafio*. (5ª ed). Psiquilibrios Edições
- Rebelo, M. (2011). *Concepções e práticas de professores do 2º e 3º ciclo do Ensino Básico face à inclusão de crianças com Necessidades Educativas Especiais*. [Dissertação de Mestrado]. Lisboa: Escola Superior de Educação.

<https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/122/1/Concep%C3%A7%C3%B5es%20e%20pr%C3%A1ticas%20de%20professores%20do%202%C2%BA%20e%203%C2%BA%20ciclo%20do%20Ensino%20B%C3%A1sico.pdf>

- Rêgo, C., & Rocha, N. (2009). Avaliando a educação emocional: subsídios para um repensar da sala de aula. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, 17 (62),135-152.
- Rimé, B., Mesquita, B., Philippot, P., & Boca, S. (1991). "Beyond the emotional event: Six studies on the social sharing of emotion". *Cognition and Emotion*, 5, 435-465. DOI: 10.1080/02699939108411052
- Roazzi, A., Dias, M., Minervino, C., Roazzi, M., & Pons, F. (2008). *Children's understanding of emotion: A cross-cultural investigation of emotion comprehension using the Test of Emotion Comprehension (TEC)*.
- Roazzi, A., Dias, M., Silva, J., Santos, L., & Roazzi, M. (2011). O que é a Emoção? Em busca da organização estrutural do conceito de emoção em crianças. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 24(1), 51-61. <http://www.scielo.br/pdf/prc/v24n1/v24n1a07.pdf>
- Roberts, W. R., & Strayer, J. A. (1996). Empathy, emotional expressiveness, and prosocial behavior. *Child Development*, 67, 449-470.
- Roldão, M. C., & Almeida, S. (2018). *Gestão curricular para a autonomia da escola e professores*. Ministério da Educação / Direção-Geral da Educação (DGE).
- Rosa, F. (2010). *Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais no 2º Ciclo do Ensino Básico: A Perspectiva dos seus Pares*. [Tese de Mestrado] Lisboa: Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Educação de Lisboa. <https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/2940/1/Inclusão%20de%20alunos%20com%20necessidades%20educativas%20especiais%20no%202º%20ciclo%20do%20ensino>
- Rothbart, M. K., Ahadi, S. A., & Hershey, K. L. (1994). Temperament and social behavior in childhood. *Merrill-Palmer Quarterly*. 40, 21-39.

- Sá, I. (2002). O desenvolvimento da compreensão e da regulação das emoções. *Cadernos de Criatividade*, 4, 7-16.
- Sá, I. (2004). Os componentes motivacionais da aprendizagem autorregulada. In A. Silva., A. Duarte., I. Sá., & A. Simão (eds.), *Aprendizagem autorregulada pelo estudante* (pp. 55-75). Porto Editora.
- Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. The Guilford Press.
- Salovey, P. & Grewlar, D. (2006). Inteligencia emocional. *Mente y Cerebro*, 16, 10- 20.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185-211.
- Salovey, P., & Sluyter, D. J. (1997). *Emotional Development and Emotional Intelligence. Educational Implications*. Basic Books
- Salovey, P., & Sluyter, D. (1999). *Inteligência Emocional da Criança, Aplicações na educação e no dia-a-dia*. Editora Campus.
- Santomé, J. (2006). *A desmotivação dos professores*. Edições Pedagogo, Lda.
- Santos, J. (1982). *Ensaio sobre a Educação I – A criança quem é?*. Livros Horizonte.
- Santos, N., & Faria, L. (2005). Inteligência emocional: Adaptação do “Emotional Skills and Competence Questionnaire” (ESCQ) ao contexto português. *Revista da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da UFP*, 2, 275-289.
- Santos, N. N. (2012). *Inteligência Emocional: A compreensão das emoções em crianças do pré-escolar* [Tese de Mestrado não publicada]. Funchal: Universidade da Madeira.
- Saragoça, M., & Candeias, A. (2019). Da incapacidade à inclusão: O percurso concetual à luz da legislação educativa portuguesa. In A. Candeias (Coord.).

Desenvolvimento ao longo da vida: Aprendizagem, bem-estar e inclusão (pp. 226-243). Évora: Universidade de Évora.

Saraiva, A. (2007). *Competências Sociais e Emocionais nas Relações Interpessoais da equipa de Enfermagem* [Dissertação de Mestrado]. Évora: Universidade de Évora.

Seco, G. (2002). *A satisfação dos professores – Teorias, modelos e evidências*. ASA.

Seco, G. (2002). *A satisfação na atividade docente*. Universidade de Coimbra.

Sêco, J. (1997). *Chamados pelo nome – Da importância da afetividade na educação da adolescência*. Instituto de Inovação Educacional.

Segal, J. (2001). *Como desenvolver a Inteligência Emocional*. Rocco. Temas e Debates

Siegel, D. J. (1999). *The developing mind*. The Guilford Press.

Silva, J., & Schneider, E. (2007). Aspectos Socioafetivos do Processo de Ensino e Aprendizagem. *Revista de divulgação técnico-científica do ICPG*, 3 (11), 83-87.

Silva, N.M., Lourenço, P.R., Peralta, C.F., & Carvalho, C.M. (2010). A Inteligência Emocional: da Clarificação do Constructo à sua Aplicabilidade ao Exercício da Liderança. *Psychologica*, 52 (2), 623-642.

Silva, D. M., & Duarte, J.C. (2012, janeiro). O Sucesso Escolar e a Inteligência Emocional. *Millenium*, 42, 67-84.

Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação de Infância*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).

Steiner, C., & Perry, P. (2000). *Educação Emocional*. Pergaminho.

Steiner, C. & Perry, P. (2001). *Educação emocional: um programa personalizado para desenvolver sua inteligência emocional*. Objetiva.

- Stevanato, I., Loureiro, S., Linhares, M., & Marturano, E. (2003). Autoconceito de crianças com dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento. *Psicologia em estudo*, 8 (1), 67-76.
- Strecht, P. (2005). *Vontade de ser. Textos sobre a adolescência*. Lisboa: Assírio e Alvim.
- Skinner, B. F (1978). *Ciência e Comportamento Humano* (11ª ed.). Martins Fontes.
- Smith, C., & Strick, L. (2001). *Dificuldades de Aprendizagem de A a Z*. Artmed Editora.
- Soares, L.S. (2018). *Dificuldades de aprendizagem e as emoções dos (as) aprendizes na sala de aula. V congresso Nacional de educação*. Universidade Federal da Paraíba.
- https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2018/TRABALHO_EV17_MD1_SA18_ID2943_17092018162917.pdf
- Sousa-Pereira, F., & Leite, C. (2019). Students profile leaving compulsory education policy and challenges for teacher training. *Revista de Educação, Ciência e Cultura*, 4 (1), 113-122. <http://dx.doi.org/10.18316/recc.v24i1.5086>.
- Strongman, K. T. (1996) *The psychology of emotion*. Theories of emotion in perspective (2ª Ed.). John Wiley & Sons.
- Strongman, K. T. (1998). *A psicologia da emoção*. Climepsi Editores.
- Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation: a theme in search of definition. In N. A. Fox (Ed.). *The development of emotion regulation: biological and behavioral considerations*. Monographs of the society for research in child development, 59 (2-3), 25-52.
- Trentacosta, C., & Fine, S. (2010). Emotion knowledge, social competence, and behavior problems in childhood and adolescence: A meta-analytic review. *Social Development*, 19, 1-29.
- Thorndike, R. L. (1936). Factor analysis of social and abstract intelligence. *Journal of Educational Psychology*, 27, 231-233.

- Teixeira, M. (2010). *Estudo sobre a eficácia de um programa de inteligência emocional no autoconceito de alunos do 2º ciclo do ensino básico*. [Dissertação de mestrado]. Universidade Fernando Pessoa.
- Tuckman, B. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação*. Necessidades Educativas Especiais.
- UNESCO. (2006). *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*. ONU.
- Valdez, V. R. R. (2008). *Inteligência emocional e ansiedade e depressão: O papel das táticas de poder e do maquiavelismo* [Dissertação de Mestrado] Retirado do Repositório Institucional do Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa do Instituto Universitário de Lisboa. Obtido de <https://repositorio.iscte.iul.pt/bitstream/10071/1501/1/V%C3%A2nia%20Valdrez%20disserta%C3%A7%C3%A3o%20final.pdf>
- Vale, V. D. (2009). Do tecer ao remendar: os fios da competência socio-emocional. *Exedra: Revista Científica da Escola Superior de Educação de Coimbra*, 2, 129-146.
- Vale, V. M. (2012). *Tecer para não ter de remendar. O desenvolvimento socioemocional em idade pré-escolar e o programa Anos Incríveis para educadores de infância*. [Tese de doutoramento em Ciências da Educação]. Especialidade de Psicologia da Educação.
- Valente, S., & Monteiro, P. (2016). Inteligência Emocional em Contexto Escolar. *Revista Eletrónica de Educação e Psicologia*, 7, 1-11.
- Verdet, M. (2011). *Cultivando Emociones: Educación emocional de 3 a 8 años*. Generalitat Valenciana.
- Vygotsky, L. S. (1979). *Socio-cultural theory*. MIT Press.

- Vygotsky, L. S. (1984). *A formação social da mente*. Tradução José Cipolla Neto. Livraria Martins Fontes.
- Vygotsky, I. S. (1998) *Psicologia da arte*. Martins Fontes.
- Vygotski, L. S. (1991) *Obras Escogidas I*. Visor.
- Vigotsky, L. S. (2001). *Psicologia Pedagógica*. Martins Fontes.
- Wagner, A., Ribeiro, L. S., Arteché, A. X., & Bornholdt, E.A. (1999). Configuração familiar e o bem-estar psicológico dos adolescentes. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 12 (1), 147-156.
- Watson, D. & Clark, L. A. (1997). Measurement and mismeasurement of mood: Recurrent and emergent issues. *Journal of Personality Assessment*, 68 (2), 267-296.
- Weisinger, H. (2001) *Inteligência emocional no trabalho: como aplicar os conceitos revolucionários da I. E. nas suas relações profissionais, reduzindo o estresse, aumentando sua satisfação, eficiência e competitividade*. Objetiva.
- Wey, J. D. R. (1999). *Interface: um sistema de animação interativa de rostos humanos*. [Dissertação de Mestrado]. Retirado de Escola Politécnica da Universidade de São Paulo, Brasil.
- Zurita, A. (2011). *Atividades Para o Desenvolvimento da Inteligência Emocional nas Crianças*. Arte Plural Edições.

ANEXOS

Anexo A – Pedido de autorização para a realização da entrevista

CONSENTIMENTO INFORMADO, LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPAÇÃO EM RECOLHA DE DADOS

Por favor, leia com atenção a seguinte informação. Se achar que algo está incorreto ou que não está claro, não hesite em solicitar mais informações. Se concorda com a proposta que lhe foi feita, queira assinar este documento.

Título do estudo: Inclusão e promoção de competências socioemocionais no âmbito do trabalho Pedagógico em crianças com crianças no contexto da educação especial e inclusiva.

Enquadramento: Este estudo é desenvolvido no âmbito do trabalho final de mestrado do Curso de Formação Especializada em Educação Especial – Área de Especialização Domínio Cognitivo e Motor, da Escola Superior de Educação de Viseu, sob orientação da Prof. Doutora Maria João Amante e coorientação da Prof. Doutora Susana Fonseca, com o objetivo de conhecer as perceções de cuidadores e professores sobre a Relevância das Emoções no Âmbito do Trabalho Pedagógico com Crianças no Contexto da Educação Especial e Inclusiva.

Procedimentos: Para a concretização deste estudo, serão desenvolvidos diversos procedimentos e aplicados diferentes instrumentos; esta autorização refere-se a uma entrevista a realizar. A participação no estudo é voluntária.

Para assegurar o rigor na análise dos dados recolhidos, a entrevista será gravada; esta gravação pode ser interrompida em qualquer momento, se assim o desejar.

Confidencialidade e anonimato: Será assegurado o completo anonimato e confidencialidade da informação e os dados apenas serão utilizados para esta investigação.

Grata pela sua colaboração!

Viseu, ____ de agosto de 2021

_____ (Patrícia Raquel Miranda Santos)

Declaro ter lido e compreendido este documento e as informações fornecidas pela investigadora. Foi-me garantida a possibilidade de, em qualquer altura, recusar participar neste estudo sem qualquer tipo de consequências. Desta forma, aceito

participar neste estudo, consinto a gravação da entrevista e permito a utilização dos dados que, de forma voluntária, forneço, confiando que apenas serão utilizados para este fim e nas garantias de confidencialidade e anonimato que me são dadas pela investigadora.

Data: ___ / ___ / _____ Assinatura: _____ (Nome do entrevistado)

Anexo B - Guião da entrevista aos professores e educadores

Esta entrevista enquadra-se num estudo desenvolvido no âmbito do trabalho de projeto final do Mestrado de Educação Especial- Domínio Cognitivo e Motor e tem como objetivo a recolha de informação sobre a relevância das emoções, no âmbito do trabalho pedagógico com crianças no contexto da educação especial e inclusiva.

É garantida a participação voluntária neste estudo, para assegurar o rigor na análise de dados recolhidos a entrevista será gravada, havendo a possibilidade de ser interrompida em qualquer momento se assim o desejarem.

Está assegurado o completo anonimato e confidencialidade da informação sendo reforçado a utilização dos dados apenas para esta investigação.

Este trabalho tem como objetivo geral:

- Conhecer as perceções de educadores e professores sobre a relevância das emoções, no âmbito do trabalho pedagógico com crianças no contexto da educação inclusiva.

Os objetivos específicos:

- Conhecer as perceções dos educadores/professores sobre a importância das competências emocionais no âmbito da prática pedagógica.

- Conhecer as perceções dos educadores/professores de crianças com NEE sobre a importância que atribuem à dimensão socioemocional no âmbito do processo ensino aprendizagem.

- Conhecer a perceção dos educadores/professores sobre a forma como o trabalho educativo e intencional sobre as emoções com crianças com NE promove o seu Desenvolvimento multidimensional.

Guião da entrevista – Professores e educadores

Blocos	Objetivos	Questões Orientadoras	Observações
Bloco 1 - Legitimação da entrevista - Clarificação de procedimentos - Motivação da Entrevista	Legitimação da entrevista - Informar sobre o âmbito do trabalho; -Enumerar objetivos da entrevista; Procedimentos - Solicitar a colaboração do entrevistado, salientando que o	Esclarecimento - Apresentação do projeto de investigação. - Clarificar o objetivo da entrevista. - Estipular tempo da entrevista: entre 30 a 40 minutos. - Garantir a confidencialidade e o anonimato do entrevistado, bem como a proteção e a não difusão dos registos.	 - Entrevista semiestruturada de perguntas abertas com vista a permitir a livre expressão dos entrevistados.

	<p>seu contributo é crucial para a elaboração do trabalho;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Garantir a confidencialidade e anonimato das informações recolhidas. - Solicitação da autorização para gravar a entrevista. - Solicitação da autorização para a transcrição das informações gravadas; - Explicação da forma como serão utilizados os dados obtidos; <p>Motivação da entrevista</p> <ul style="list-style-type: none"> - Informação sobre a importância da participação do entrevistado; - Agradecer a participação nesta entrevista; 	<ul style="list-style-type: none"> - Garantir que a entrevista é somente para uso exclusivo da realização do trabalho. - Garantir a assinatura do consentimento informado. 	
<p>Bloco 2 - Caraterização do entrevistado</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Identificação do entrevistado 	<ul style="list-style-type: none"> - Qual a sua formação? - Qual a sua idade? - Em que ano concluiu o seu curso? - Em que estabelecimento de ensino concluiu o curso? - Quantos anos de serviço tem? - Leciona no público ou no privado? - Já lecionou/ leciona a alunos com NE? - Tem formação na área de Necessidades Específicas? Que tipo de formação/ especialização tem? 	

		- Tem alguma formação sobre emoções?	
Bloco 3 - Conceções do entrevistado sobre o desenvolvimento emocional	- Conhecer a noção de emoções segundo a opinião do entrevistado; - Perceber a importância que o entrevistado atribui ao desenvolvimento emocional; - Compreender a valorização do desenvolvimento emocional nas várias valências;	- O que entende por emoções? - Enquanto educador/ professor que importância atribui ao desenvolvimento emocional da criança? - Na sua opinião qual o impacto da gestão positiva das emoções no desenvolvimento das competências sociais e relacionais das crianças? - O bom desenvolvimento emocional é determinante no sucesso da vida de uma criança/ Jovem com NEE? Porquê? - Considera que as emoções têm um impacto (positivo/negativo) no desempenho profissional de um educador/professor? - No âmbito da sua prática profissional que emoções mais promove: com os seus pares; e com os seus alunos? - De que forma considera que o trabalho ao nível das emoções promove a inclusão de alunos com NE? - Trabalha habitualmente e intencionalmente as emoções com os seus alunos? De que forma o faz? Porque não o faz?	
	- Identificar a importância dada pelo entrevistado às suas emoções. - Perceber de que forma o	- Quais as emoções que normalmente sente e vivência no seu local de trabalho? - Considera importante que o educador / professor	

<p>Bloco 4</p> <p>- Percepção da valorização das próprias emoções do entrevistado</p>	<p>entrevistado lida com as suas próprias emoções.</p> <p>- Perceber se a formação emocional é pertinente para os docentes.</p>	<p>saiba gerir adequadamente as suas emoções? Porquê? Como gere as suas emoções?</p> <p>- Normalmente exterioriza as suas emoções com os seus alunos?</p> <p>- Pensa que a exteriorização das suas emoções diárias pode ter consequências no seu desempenho profissional?</p> <p>- Relação com os colegas;</p> <p>- Relação com os alunos? De que forma?</p>	
<p>Bloco 5</p> <p>- Valorização das competências emocionais nas várias vertentes.</p>	<p>- Identificar estratégias utilizadas pelo entrevistado para o desenvolvimento das competências emocionais no âmbito da prática pedagógica.</p> <p>-</p>	<p>- Considera que as competências emocionais são um fator a ter em conta na sua prática pedagógica? Porquê?</p> <p>- Acha relevante desenvolver as competências emocionais através da prática pedagógica?</p> <p>- Como educador/professor acha importante a dimensão socioemocional no processo de ensino aprendizagem? Porquê?</p> <p>- No seu dia-a-dia dá atenção aos problemas socioemocionais das crianças com e sem NEE? De que forma? O que é mais importante observar?</p> <p>- A Escola/ instituição tem currículo adequado para trabalhar as emoções?</p> <p>- Como integra as emoções na sua prática na sala de atividades?</p> <p>- Na sua opinião, os alunos com NEE, de um modo geral, sabem lidar com as suas emoções?</p>	

		<ul style="list-style-type: none"> - A componente afetiva é valorizada na escola/ instituição? De que modo? - No seu local de trabalho existem instrumentos de avaliação que permitam concluir se as crianças necessitam ou não de desenvolver as suas competências emocionais? - Na sua opinião, a forma como a criança lida com as suas emoções facilita ou dificulta a forma como a criança se relaciona com os outros? - Como auxilia a gestão das emoções nos seus alunos? - Na sua opinião, os pais estão sensibilizados para a importância de trabalhar as emoções dos seus filhos? - Acha que os pais reconhecem as emoções dos seus filhos? - Na sua opinião como o trabalho das emoções pode promover o desenvolvimento multidimensional das crianças com e sem NEE. De que forma? 	
<p>Bloco 6</p> <p>- Conclusão da entrevista</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Perceber se o entrevistado tem mais alguma informação que queira partilhar; - Agradecer a disponibilidade; - Concluir a entrevista; 	<ul style="list-style-type: none"> - Para além do que foi questionada, gostaria de acrescentar mais alguma ideia ou opinião às considerações Finais? - Mais uma vez agradeço a sua colaboração nesta investigação. - Manifestar a intenção de facultar aos entrevistados o resultado obtido no estudo. 	

Anexo C – Tabelas de categorização

Dimensão – Perceção dos professores/educadores sobre o conceito emoções

Dimensão	Categoria	Unidades de registo	Freq. N	
Identificação do conceito n=13	Sentimentos	P2 – “...são Sentimentos que as pessoas nos transmitem e que nós temos que avaliá-las.”	1	
		P3 – “É tudo o que nós sentimos em relação ao que nos acontece, ao que vemos, ao que nos dizem ao que nos fazem... são sentimentos vários”	2	
		P4 - “...significam sensações sentidas a nível físico ou emocional causadas por algum sentimento ou acontecimento...”	1	
		P5 – A forma como nos sentimos no dia-a-dia	1	
		PE8 – “...é sentimento que nós manifestamos em relação a situações que mexem connosco...”	1	
		PE9 – “... a tudo aquilo que nós sentimos no momento, em relação a qualquer coisa... qualquer coisa subjetiva... tudo aquilo que nós sentimos na nossa prática, no nosso dia a dia, na nossa vida.”	2	
		P10 – “é o que nós sentimos perante determinadas situações...”	1	
		P11 – “...os nossos sentimentos.	1	
				n=10
		Reações	P1 - Para mim são reações instintivas a um qualquer estímulo, seja ele bom ou mau.	1
	PE12 – “São reações cerebrais promovidas por momentos e situações.”		1	
	P6 – “... é a forma de como reagir depois com os outros		1	
			Total da categoria	n=3

Dimensão - Vivenciadas pelos professores/educadores

Dimensão	Categoria	Subcategoria	Unidades de registo	Freq.
	Positivas n=8	Alegria	P3 – de uma forma geral sinto-me, alegre, feliz, contente	1
			P5 - Alegria	1
			P6 - Alegria	1
			PE7 - Alegria	1
			PE8 - Alegria	1
			P11 – “...alegria, boa disposição não sinto que haja emoções negativas.”	1
			P12 - Alegria	1
			P4 - Normalmente emoções positivas...alegria	1
		Total da categoria	n=8	

Vivenciadas pelos professores educadores n=26		Medo	P1 – Medo	1		
			P12 – “ ... medo, sim o medo também.”	2		
			P10 – “... sinto medo que as coisas não corram bem, não sei se medo será o termo certo... medo não... talvez receio que as coisas não corram bem.	3		
					Total da categoria	N=6
		Negativas n=18	Tristeza	P2 -... mas outras vezes também de preocupação e de tristeza às vezes... tristeza...porque as coisas às vezes não correm bem...e às vezes também não somos bem interpretados pelos alunos.	2	
				P5 – tristeza	1	
				PE8 - ... outras vezes tristes.	1	
				P12 - ... tristeza	1	
			Outras	P1 - Frustração, abandono, preocupação, angustia, cansaço, Zangado.	1	
P2 - “... mas outras vezes também de preocupação...Angustia.”	1					
P5 - satisfação, dever cumprido	1					
P6 – “...cansaço... tanto da minha parte como da deles.”	1					
PE9 - Às vezes sentimo-nos muito frustradas porque não temos o poder de resolver... mas também vivencio emoções muito boas...	1					
PE12 – Zangado	1					
P10 - ... insegurança, às vezes sinto incompreensão, sinto que não sou compreendida, às vezes sinto-me um bocado desiludida, decepcionada e até mesmo frustrada.	1					
				Total da categoria	n=7	

Dimensão - Vivenciadas pelos alunos

Dimensão	Categoria	Unidades de registo	Freq.
Vivenciadas pelos alunos n=8	Alegria	P5 - Alegria	1
		P6 – “... de vez em quando alegria.”	1
		PE8 – “... a alegria quando concluem uma tarefa.”	1
		Total da categoria	3
	Raiva	P11 – “...é importante que eles sintam vontade de expressar as suas emoções para que nós também os consigamos ajudar a lidar com elas... que eles entendam o que estão a sentir e qual a melhor forma de lidar com as frustrações... a raiva... “	1
			n=1
	Tristeza	P2 – “...por exemplo ele não conseguiu fazer o português este ano ficou triste.”	1
		P5 -... tristeza.	1
		P6 – “... de vez enquanto tristeza.	1
		PE8 - Com as crianças é mais a tristeza quando há a separação dos pais... quando são contrariados demonstram que não estão satisfeitos, ficam zangados outras vezes tristes.	1
			n=4

Dimensão - Emoções promovidas pelos professores/educadores

Dimensão	Categoria	Subcategoria	Unidades de registo	Freq.
Promovidas pelo professor/educador n=18	Alegria		P2 – Boa disposição, alegria, entre ajuda...por acaso acho que consigo deixar para trás e até posso ir cansada, mas eu chego lá e eu sinto alegria com eles, consigo esquecer e até sentir uma certa paz, penso que consigo separar bem isso.”	2
			P3 – “Eu sou normalmente uma pessoa positiva, alegre e bem-disposta e com uma visão positiva sobre a vida de uma forma geral e tento de alguma forma também transmitir isso aos alunos e claro que a nossa personalidade e a nossa forma de estar acaba por influenciar a forma como nós ensinamos também.”	1
			P6 – “... Alegria, muita alegria, boa disposição,	2
			PE8 – “... procuro o bem-estar a alegria a valorização...”	1
			Total da categoria	N=6

Com os alunos n=8	Tristeza	P3 – “...como normalmente estou em contexto de ensino individual e de um para um até é muito mais fácil para nós e isso é uma coisa que eu gosto especificamente na área que estou que é a possibilidade de captar de uma forma mais fácil as emoções dos alunos e a partir daí procurar saber como estão e contornar situações em que eles estão menos bem, estão tristes por situações familiares, ou fases de vida que eles estão a passar.”	1
		P3 – “...é importante nós não vivemos só de alegrias e de coisas boas, mas é importante estarmos atentos a todo o tipo de emoções boas e menos boas a tristeza também faz parte e acontece muitas vezes.”	1
		P6 – “... quando há uma situação de tristeza ou cansaço uma emoção mais negativa também gosto de trabalhar com eles e faze-los sentir que não são os únicos, mas que há sempre uma solução.”	1
		PE9 – “... o que eu costumo fazer é dar voz á criança... no fundo é legitimar a dor da criança... Às vezes só o facto de verbalizar o que eles estão a sentir... e que se calhar não conseguem... transmite à criança que o adulto percebe o que a criança está a sentir.	1
	Total da categoria		n=4
	Surpresa	P6 – “... fazer com que eles manifestem a parte da emoção da surpresa porque pensamos que a surpresa é só pela positiva, mas também podemos ter a surpresa pela negativa tento promover essa emoção.”	1
		PE8 – “... surpresa.”	1
	Total da categoria		n= 2
	Outras	P1 - Colaboração; partilha; saber ouvir.	1
		P4 - “Procuro promover sempre emoções positivas que causem sensações de bem-estar.	1
Total de categorias		n=2	
Com os pares n=4	Positivas	PE9 – “Com os meus pares eu promovo sempre o diálogo e tento estar atenta e perceber alguns sinais que a pessoa possa dar em relação ao que se está a passar...”	1
		P11 – “...estou com um ambiente de trabalho muito bom, camaradagem,	1
		P10 – “Com os meus pares eu tento criar um ambiente de paz, de calma de tranquilidade, que se sintam à vontade comigo e tento não magoar, não ofender para a pessoa se sentir feliz, evito conflitos, nem que às vezes as coisas não estejam assim muito de acordo com aquilo que eu penso, tento desvalorizar...”	1
		Total de categorias	

	Negativas	PE8 - "...A nível de adultos, nós infelizmente não conseguimos desenvolver grande afetividade, grande trabalho de equipa... há pouca partilha, pouca troca de ideias."	1
		Total de categorias	n=1
	Não Promove	PE12 - "...Não promovo nenhuma emoção específica porque todas são essenciais para o nosso equilíbrio emocional. Será incorreto promover só a alegria porque não estamos sempre com esse sentir."	1
		Total da categoria	n=1

Dimensão 5 - Integração na sala de aula

Dimensão	Categoria	Unidades de registo	Freq
Integração na sala de aula n=22	Oralmente/ Diálogo n=11	P1 - " Da minha parte o diálogo é o mais importante como primeira ação. De seguida é chamar quem sabe, a psicóloga."	1
		P3 - Principalmente através de diálogos... acho que não há semana nenhuma e com alguns alunos em particular que não se fale um bocadinho das emoções e sobre o que eles sentem em determinada situação, seja uma frustração em relação a alguma coisa, seja tristeza por algum acontecimento que tenha havido na vida deles.	2
		P4 - Permito que os alunos dialoguem sobre situações que os incomode ou preocupe, de forma individual ou em grupo.	1
		P6 - Através de conversas ...	1
		PE8 - "...verbalizo, procuro que eles entendam que não faz mal chorar, não faz mal estar triste... do mesmo modo que se estão alegres dou importância e reconhecimento, manifesto que eu estou atenta às emoções deles."	1
		PE9 - "... conversas"	1
		P10 - Diálogo,	1
		P11 - É muito pela parte verbal, conversas.	2
		PE12 - "Na minha abordagem diária com a criança, através de conversas..."	1
			n=11
		Atividades Ludicas n=5	
P5 - Procuro desenvolver atividades que apelem à motivação ao interesse dos miúdos, que sejam divertidas que não sejam só atividades maçadoras para que os alunos se sintam bem, se sintam felizes e que participem e que gostem de estar...	1		
P6 - ...e atividades	1		
PE7... procuro promover atividades de grupo que envolvem partilha e cooperação..., ajudo as crianças a resolver os conflitos de uma maneira adequada.	1		
PE12 - ... jogos, na realização de atividades que ajudem a falar e a conhecer as várias emoções que podemos sentir.	1		

		Total da categoria	n=5
		P1 - Na representação de histórias criadas pelos alunos	1
Outros n=5		PE7 - Procuo encorajar a criança a usar várias palavras para descrever como se está a sentir...reorro sempre que necessário a imagens que ilustrem diferentes emoções em diferentes pessoas...valorizo as conquistas e sucessos das crianças e promovo a interajuda dentro do grupo.	1
		PE8 - Vai sendo no dia-a-dia consoante o estado de espírito a emoção que é apresentada no momento, vou agarrando a sugestão que eles vão dando.	1
		PE9 - Com ajuda de livros... também temos alguns materiais que ajudam nessa verbalização, nesse tipo de gestão, temos livros e jogos que a nossa psicóloga também nos ajuda a selecionar... também é intencional todo o jogo de faz de conta...para os mais pequenos o jogo do faz de conta, é muito importante exatamente para se apropriarem da situação que estão a viver e de certa forma gerirem as suas emoções”	1
		P10 - ...atividades de estimulação sensorial, se as crianças estão agressivas ou agitadas podemos por uma música...é a partir dos estímulos e do diálogo	1
		Total da categoria	n=5
Não integra		P2 - Não integro, mas procuro estar sempre atenta e é uma coisa que me preocupa até.	1
		Total da categoria	n=1

Dimensão 6 - Trabalho pedagógico

Dimensão	Categoria	Subcategorias	Unidades de registo	Freq.	
Trabalho pedagógico n=13	Sim		P6 – “Sempre, assim como lhes pergunto que tempo faz hoje... e depois quais é a minha emoção de hoje ou o meu smile (emoji)...”	1	
			PE7 - Sim, valorizo o incentivo e o reforço positivo nas interações com o grupo.	1	
			PE8 - “... sim, procuro sempre um ambiente positivo e que eles expressem o que sentem...”	1	
			PE9 – “Sim, quando eu estou a falar com a criança se está triste, não querias vir... eu estou a faze-lo intencionalmente.	1	
			Total da categoria	n=4	
	Trabalho pedagógico intencional	Não		P2 – “... Não trabalho, porque também onde estou não é isso que interessa o que interessa é ter sucesso.” ...tenho passado por instituições onde as emoções, não contam muito, conta é o trabalho, conta é o esforço, porque o sucesso escolar é muito importante e eles não são muito dados a essas coisas das emoções... é trabalho, trabalho, trabalho e sucesso e para isso temos que ser duros, não nos deixarmos levar pelas nossas emoções ou preocupações.”	1

	P3 – “... Intencionalmente se calhar não, mas o que eu sinto é que todos os dias de alguma forma acaba por ser trabalhado isso...”	1
	não trabalho de uma forma intencional digamos as emoções, mas de uma forma indireta promovo esse tipo de trabalho	1
	P11 - “Trabalho... quer dizer eu não decido eu hoje vou trabalhar as emoções é no contexto no dia-a-dia quando acho pertinente quando acho importante falar sobre isso trabalho”	1
	P12 - “Intencionalmente não, a minha abordagem ocorre de forma informal, nas várias situações diárias...”	1
	Total da categoria	n=6
Não planifica	P5 – “... em termos de planificação não ... olha é porque nunca tinha pensado nessa questão nessa perspetiva nunca fui sensibilizado para isso e ...em termos de escola não temos uma digamos planificação ou um guião para desenvolver esse tipo de competências, Não.	1
	P10 – “Não, nunca planifiquei..., mas tento sempre ter em conta as emoções, aquilo que as crianças sentem..., realmente não planifico, mas tenho isso muito em conta. Mas planificar não”	3
	Total da categoria	n=4

Dimensão 7 – Importância do desenvolvimento emocional da criança Com e Sem NSE

Dimensão	Categoria	Unidades de registo	Freq.
	Aprendizagens	P3 – “...acho muito importante... se os alunos não estiverem bem emocionalmente dificilmente estão preparados para a aprendizagem.	1
		PE7 – “Uma grande importância...as crianças só aprendem se estiverem bem emocionalmente. O bem-estar, a confiança e a motivação, são elementos muito importantes no processo de aprendizagem das crianças.”	2
		P10 - “...se a criança não estiver equilibrada emocionalmente dificilmente consegue realizar aprendizagens.”	1
		Total da categoria	n=4
		P1 – “... o desenvolvimento emocional da criança é fundamental, a fim de poder gerir os seus êxitos e as suas frustrações.	1
	P4 – “Um harmonioso desenvolvimento emocional da criança é fundamental para	1	

Importância do desenvolvimento emocional da criança Com e Sem NSE n=19	Desenvolvimento equilibrado das crianças	o seu crescimento em todas as vertentes.”	
		P5 – “...se ele não souber gerir essas emoções provavelmente não irá render o que se espera, necessitará sempre mais tempo para consolidar as aprendizagens e mesmo as relações com os outros”.	1
		P6 – “... bastante importância, porque para além da relação de empatia acho que as emoções estão ao lado dessa parte da empatia, pois considero que todos nós somos seres de emoções e se essa parte estiver salvaguardada todo o resto flui.” Ajuda-os a enfrentar melhor a adversidade se eles forem fortes emocionalmente conseguem gerir melhor as emoções e resolver melhor as situações.	1
		PE8 – “Eu acho que é muito importante, cada vez mais, identificarem as emoções e expressa-las.”	1
		PE9 – “Acho que é importante para o bem-estar da criança.”	1
		P10 - “Acho importante... se a criança for fortalecida emocionalmente, consegue reagir melhor às situações.”	1
		P11- “.... Ajuda-os a enfrentar melhor a adversidade se eles forem fortes emocionalmente conseguem gerir melhor as emoções e resolver melhor as situações.”	1
		PE12 - “...considero o bem-estar emocional essencial, mesmo crucial, para que todo o desenvolvimento e bem-estar da criança esteja assegurado e que ocorra de forma saudável.	1
		n=9	
	Sucesso escolar da criança	P3 –“... Lembro-me de vários alunos e da forma como eles fazem o percurso deles, quer escolar, quer como pessoas, crianças e jovens que são... quanto mais facilidade eles tem em falar das emoções e encararem de uma forma positiva a escola, a aprendizagem a vida de uma forma geral, da experiência que tenho mais facilmente são crianças e jovens mais bem sucedidos ... da experiência que tenho nota-se uma diferença muito grande nos alunos em que de alguma forma conseguem expressar as emoções deles, e são por norma crianças que demonstram estar melhor a nível emocional que conseguem depois também atingir mais facilmente os objetivos.”	1

P2 – “...é um jovem muito esforçado e a experiência que tenho com ele é muito positiva porque se esforça e apesar de precisar de mais tempo, mais trabalho com ele, mais esforço por parte dele, é preciso dar-lhe mais tempo, faz tudo mais devagar, nem sempre com sucesso, mas tem sempre conseguido superar as dificuldades.”	1
P4 – “...ao permitir-lhe ter sensações de bem-estar, de segurança ...ajudam no caminho para o sucesso.”	1
P5 – “...se for uma criança que está sempre triste, sempre infeliz é claro que o seu rendimento não será o mesmo.”	1
PE7 – Se a criança está bem emocionalmente está desperta para novas aprendizagens, está integrada socialmente e com boa autoestima nas futuras conquistas.”	1
P10 – “... porque eu acho que são as emoções que comandam todo o nosso ser, se a gente está motivada, se está alegre, se está contente acho que tem mais possibilidades de desenvolver as suas capacidades. Acho que é muito importante.	1
Total da categoria n=6	

Dimensão 8 - Papel da família

Dimensão	Categoria	Subcategoria	Unidades de registo	Freq.
Papel da Família n=31	Estabilidade emocional n=4		P2 - Ele lida muito bem com as emoções, é muito reservado, mas tem a sorte de ter uma família espetacular que o ajuda muito nisso...e ficou um bocadinho enervado, mas a família a mãe e o pai são pessoas que lhe dão sempre um reforço positivo, não há pressa se não é agora é depois, fazes com calma, fazes ao teu tempo, portanto ele é um jovem muito estável, tranquilo porque também tem uma família que o ajuda muito e uma família que investe muito nele...”	1
			PE7 -Cada vez mais os pais estão desmotivados para conversar, brincar, impor limites, e motivar seus filhos, devido principalmente à ausência de tempo para essa relação de aproximação. Além disso, a existência de problemas no núcleo familiar, como divórcios conturbados, ou até mesmo pais que não são emocionalmente saudáveis, são fatores que podem modificar o processo de desenvolvimento infantil abrindo espaços para possíveis desordens emocionais nas crianças.	1
			P11 - Mas também depende das famílias porque as famílias que eu conheço são famílias disfuncionais...eu como infelizmente as referências que tenho não são de famílias estruturadas acabo por ter uma visão mais negativa.	1
			P2 – “...são pessoas com capacidade financeira e que investe muito nele que lhe dão muita ajuda e ele é um miúdo que nunca lhe vi raiva, nem revolta sempre muito tranquilo e muito feliz.”	1
			P11 – “... se calhar se falarmos de famílias mais funcionais estruturadas, que acompanhe mais...se calhar até tem as emoções melhor trabalhadas e se calhar até reagem à adversidade...”	1
			Total da categoria	n=4
			P2 - para outros sim preocupam-se e para eles é importante que para além dos filhos ter boas notas sejam também boas pessoas e que sejam capazes de gerir as suas emoções.... P2 - Sim alguns sim, alguns sim... noto que isso para eles é importante	3
			P4 - No geral sim.	1
			PE8 - No meu grupo acredito que sim...	1

Reconhecimento das emoções n=21	Reconhece	PE9 - A maior parte eu acho que sim, às vezes não querem valorizar, mas não quer dizer que não as reconheçam... pode ter a ver com a educação se são pessoas que normalmente exterioriza as suas emoções ou não.	1
		P10 - Reconhecem porque eles sabem dizer ele hoje veio triste, porque aconteceu isto ou aquilo, ou veio preocupado, não lhe dão é a importância que deveriam dar.	1
		P11 - Os que tenho atualmente sim, mas eu acho que depende do nível socioeconómico.	1
		PE12 - Sim acho que reconhecem, mas não abordam as crianças no sentido de compreender o porquê de determinadas reações.	1
	Total da categoria		n=9
	Não reconhece	P2 - Mas muitos pais não ligam a isso acham que o importante é ter boas notas, ter sucesso e ir para a faculdade.	1
		P5 - Penso que a maioria não.	1
		P6 - Não, não estão, digo assim sem pensar muito	1
		P8 – "...mas há muitos que não."	1
		P10 - Eu acho que nem sempre, acho que não eu prefiro responder não.	1
PE12 - Não, não estão		1	
Total da categoria		n=6	
Alguns	P1 - Alguns estão, mas muito confundem as emoções com o "comprar".	1	
	PE7 – "alguns...poucos"	1	
	PE8- Eu acredito que alguns sim, mas nem todos.	1	
	P3 - Alguns estarão outros não, assim no universo dos meus pais estarão 50/50. Portanto 50 % estarão realmente sensibilizados para essa importância, e outros não tanto.	1	
	P11 - Alguns	1	
	PE9 - Alguns, uns mais que outros... porém é sempre difícil julgar os pais	1	
Total da categoria		n=6	
		P2 - Sim alguns, às vezes eles até falam se houver algum acontecimento em casa na família para ter um pouco mais de paciência, mas outros não ligam... mas por norma sim estão atentos.	1

Valorização das emoções n=6	Valorização	P3 - De uma forma geral eu penso que sim... penso que alguns estarão e conhecerão e saberão o que eles sentem outros não, mas na sua maioria sim.	1
		P4 - Sim.	1
		P5 - Sim, penso que sim... mas não lhe dão a devida importância.	1
			n=4
	Não Valoriza	P6 - Até aos primeiros 6 meses sim, depois não. Há pais que chegam a casa e os filhos estão a dormir, pais no plural	1
		P1 - Depende... se forem as emoções que provocam o conflito, não. A "culpa" é dos outros.	1
		Total da categoria	n=2

Dimensão 9 - Papel da escola

Dimensão	Categoria	Subcategoria	Unidades de registo	Freq.
Papel da Escola n=33	Componente Afetiva n=12	Valorização	P1 - Penso que já é valorizada com o apoio dos Serviço de Psicologia e orientação (SPO) e com projetos que se vão criando. Na escola onde leciono é dada relevância a um projeto de "emoções vão à escola", desenvolvido por psicólogos	1
			P3 - Eu penso que sim.	1
			P4 - Sim, neste momento, os alunos têm aulas de emoções, onde se devem trabalhar ferramentas essenciais que possam ajudá-los a gerir melhor as suas emoções, partilhando as suas ansiedades ou problemas	1
			P6 - Sim, é valorizada sim, mas depois na prática não sabemos reagir a determinados comportamentos de alunos que por estarem a vivenciar determinada emoção tem aquele comportamento.	1
			PE7 - Sim bastante, a afetividade contribui, para a criação de um espaço agradável e harmonioso na sala e na instituição	1
			PE9 - É muito, é muito e sempre foi... quando trabalhava no JI até ao Natal eu não me preocupava muito com aprendizagens com objetivos... preocupava-me sim em criar relação eu com eles como o grupo em si, e tentar que eles percebessem que eles eram um grupo... e acho que era muito positivo porque as coisas começavam a fluir e acabavam-se a birras.	1

	P11 - Sim, preocupação do bem-estar físico, mental e social das crianças.	1
	PE12 - Sim, penso que sim, na minha escola sim. Através dos comportamentos praticados com as crianças que promovem o afeto, o respeito e empatia pelo outro	1
	Total da categoria	n=8
Desvalorização	P2 - Não, é tudo muito profissional é eu sou o professor tu és o aluno e estamos aqui para trabalhar	1
	P5 – "... há uma ponderação sobre a parte mais afetiva em algumas disciplinas... sei que há critérios de avaliação que também tem isso em conta, mas especificamente das emoções não, tem mais a ver com o comportamento, se tem bom comportamento ou não..., há a preocupação porque somos adultos, somos professore adultos e sentimo-nos sensibilizados quando um miúdo está triste e vamos ter com ele e falamos com eles, mas de uma forma muito informal, digamos assim... é inerente á nossa profissão pois nós trabalhamos em prol dos outros e é muito por aí.	1
	PE8 - Eu fico com a ideia que é pouco valorizado acho que há outros aspetos que são mais valorizados do que propriamente o lado afetivo e emocional.	1
	P10 - Pois, não sei componente afetiva...da minha parte eu tento sempre ser afetiva, demonstrar carinho, mas acho que a instituição está é mais interessada no currículo e nas notas.	1
	Total da categoria	n=4
Existe	P4 - Sim através de uma avaliação psicológica.	1
	PE7 - Existe uma avaliação descritiva do Desenvolvimento Global da Criança, Atitudes e Comportamentos.	1
	PE9 - Sim, através da psicóloga que é fundamental	1
	P11 - Sim, transversalmente sim. Na avaliação tua avalias os comportamentos, atitudes os valores.	1
	Total da categoria	n=4
Instrumentos de avaliação das emoções n=11	P1 - Não tenho conhecimento. Mas devem existir nos SPO.	1
	P2 - Não, não tenho conhecimento.	1
	P3 - Não, só neste projeto que eu falei anteriormente que não conheço aprofundadamente, penso que aí será aplicado algum instrumento para fazer	1

		essa aferição, fora isso só quando sinalizamos algum aluno.	
	Não existem		
		P5 - Não, que eu conheça não, só se for no âmbito da psicologia de algum encaminhamento por parte da psicologia e que o psicólogo na avaliação que faça possa detetar essa lacuna ou não, mas não há instrumentos para trabalharmos esse tipo de coisas.	1
		PE8 - Não, desconheço	1
		P10 - Não.	1
		PE12 -Não.	1
		Total da categoria	n=7
		P1 - Não, mas temos de nos adaptar. A expressão artística pode ser uma boa ajuda.	1
		P2 – Não.	1
		P4 - Não, porém, temos uma atividade complementar de emoções.	1
		P5 - Sim, acho importante sensibilizar as pessoas para esta questão das emoções e acima de tudo haver formação específica também nesta área que não há, normalmente não aparece muito este tipo de formação para trabalhar as emoções, ou como trabalhar as emoções com os alunos, é um pouco do nosso senso comum do nosso dia a dia... nunca tive formação nesse âmbito para poder desenvolver de forma mais assertiva esse tipo de trabalho com os alunos.”	2
		PE9 –“ ...formação não...e se a equipa conseguir fazer um trabalho acerca de si próprio é fundamental, hoje de facto fala-se, mas realmente quando me formei e na minha geração não se falava disso estávamos mais preocupados com outras coisas porque a época era outra..., e não podiam haver choraminguices era para a frente...e agora estamos a tentar perceber que tem que haver um equilíbrio para o bem-estar do ser humano e a formação é muito importante.	2
		P11 - Não, direcionado não.	2
		P12 - Não tem, porém salienta a importância de promover o bem-estar da criança	1
		Total da Categoria	n=10
Défice de formação n=10			

Dimensão 10 – Gestão emocional

Dimensão	Categoria	Subcategoria	Unidades de registo	Freq. N=11
Gestão emocional n=41	Exteriorização das emoções dos professores/educadores n=15	Exterioriza	P1 - Dependendo dos contextos, sim	1
			P3 –“... mas as emoções mais positivas, sim... tento extravasar essas, no sentido de que também acho que é um bocadinho contagiante, se nós estivermos bem-dispostos e alegres e transmitirmos essa alegria e essa boa disposição acho que acaba por contagiar os alunos e acho que também os faz sentir bem	1
			P4 - Tento, ao máximo, exteriorizar somente emoções positivas.	1
			P5 - Sim, normalmente exteriorizo independentemente do tipo de emoções, quer sejam mais positivas, quer sejam mais negativas se estiverem muito relacionadas com as emoções que estou a sentir sim.	1
			P6 - Bastante eu sou uma pessoa muito emotiva e por exemplo chego ao ponto de arrepiar-me toda quando eles têm uma participação positiva... eu gosto de exteriorizar e digo-lhes ensino-lhes que não tenham medo nem vergonha de exteriorizar nem de chorar, quando a emoção é mais para o negativo, nós associamos o chorar a algo negativo e não deveria ser... Sim, acho importante... contrariamente ao que se pode pensar que ao exteriorizarmos estamos a por em cima da mesa a nossa fraqueza	1
			PE7 - Sim	1
			PE8 – “..., mas as positivas sim tento exteriorizar.	1
			PE9 - Com os colegas sim, sim exteriorizamos mais e muitas vezes a lagrima cai... lá está... há sempre uns que temos mais ligação, por diversas razões.	1
			P10 –“ só se forem emoções positivas, se estou contente...	1
			P11 –“As positivas sim.... Se for alegria exteriorizo muitas vezes, aliás é a base do trabalho á alegria e o elogio, fico muito contente quando eles fazem alguma tarefa...	1
			P12 - Sim	1

Impacto no
trabalho do
professor/
Educador
n=7

	P2 - Nem por isso... como já são adolescentes e às vezes até jovens adultos às vezes temos que ter aquela postura de eu sou o professor, claro com consideração e compreensão, mas às vezes isso é tomado como uma fraqueza e é preciso ter cuidado.	1
Não Exterioriza	P3 - Tento não exteriorizar tanto quando são emoções menos positivas, se eu estiver chateada naquele dia claro que não vou para a escola a chorar	1
	PE8 - Eu sou um bocadinho contida...normalmente não	1
	P10 - Não, ... se estou com raiva não vou exteriorizar.	1
	Total da categoria	n=4
	P3 - Sem dúvida, quer com os colegas quer com os adultos	1
	P4 - Sim, porém, procuro gerir de forma adequada a exteriorização das minhas emoções.	1
	P5 - Sim tem sempre consequências no meu trabalho e no meu desempenho, se nos sentirmos bem-dispostos e felizes o trabalho vai ser melhor... agora se nos sentirmos infelizes ou mais tristes o trabalho vai sair de outra forma, há sempre uma relação causa efeito... Todos nós conseguimos gerir mais ou menos as nossas emoções de forma que não possam transparecer para o adulto de forma a não transparecer para a nossa prática, mas tem sempre impacto acho eu ... quanto mais positivas forem o impacto vai ser sempre mais positivo, quanto mais negativas forem o impacto será sempre menor claro...”	1
	P6 - “...interfere bastante, na minha opinião as emoções o estado emocional da parte do professor em relação ao aluno é muito determinante, porque muitas vezes nós podemos estar a ter um dia menos bom e os alunos apercebem-se do nosso estado emocional e muitas das vezes pode ser determinante para eles terem uma melhor ou pior prestação...”	1
	PE7 – “Sim, sem dúvida pode ter repercussões boas e más...tento sempre colocar-me no papel do outro, entender o que o outro está a passar se possível tentar ajudar... As nossas atitudes e comportamentos podem criar impactos positivos ou negativos.	1
	PE8 - Sim, tem alguma influência se eu for bem disposta para o trabalho acaba por influenciar quer seja as colegas,	1

Estratégias
da autogestão
emocional
n=7

quer seja as crianças. se eu for mal disposta igualmente vou influenciar porque a reação deles para comigo já não vai ser igual... Eu acho que as emoções são fundamentais para o desenvolvimento da nossa profissão e para as crianças também, porque se as crianças tiverem uma emoção seja ela positiva ou menos positiva, vai influenciar o seu estado de espírito, vai influenciar o seu dia e isso vai mexer com o grupo e o papel do educador é tentar perceber o que se está a passar para tentar apoiá-la.”

P11 - Sim, se as crianças notarem que o professor está bem disposto, está bem, elas também estão, se estiveres triste ou mais abatido isso passa para a turma, da mesma forma que se estiveres alegre.... Se fores um professor com muita raiva e estiveres sempre zangado, crias um clima de medo e não é agradável.

Total da categoria n=7

P1 - "...a reflexão pessoal e a autoanálise... Por vezes choro. A música relaxa e acalma" 1

P3 - "... faço essa reflexão e tento fazer esse controle das emoções conscientemente. E penso que é importante, porque quanto mais tranquilos, felizes e bem emocionalmente estivermos mais facilmente transmitimos esse bem-estar aos nossos alunos e isso influencia positivamente todo o ambiente e a aprendizagem." 1

P5 - Procuo refletir sobre o que levou aquela emoção ou aquele estado, quer seja positiva quer seja negativa, para poder refletir sobre a questão e procurar que isso depois não se reflita no desenvolvimento do meu trabalho ou não transparece para outras pessoas, que não vá influenciar outros. 1

PE7 - Respiro fundo, interrompo ou faço uma pausa, afasto-me e procuro um espaço para usar palavras que expressem os meus sentimentos 1

PE8 - Se forem negativas tento deixar fora da porta do trabalho... se forem positivas são validas e podem ser exteriorizada. 1

P10 - ... às vezes paro um bocadinho, tento pensar em coisas positivas, tento fazer atividades que eles gostam que 1

	me sinta bem, conversar sobre coisas interessantes...	
	P11 – “... é no momento às vezes paro e respiro...às vezes é pensar que se acriança reage assim é porque existe alguma coisa por trás disso... é colocarme no papel do outro”	1
	Total da categoria	n=7
Professores/ educadores como modelos para as crianças n=2	P12 - A forma como gerimos as nossas emoções serão refletidas na gestão que as crianças irão fazer das suas emoções..... no sentido de que se passamos os dias zangados e a ralhar é esse o exemplo que as crianças tem e vão replicar.	1
	P6 – “... porque como servimos muitas vezes de modelo para esses alunos, acho que não faz mal nenhum mostrar que naquele dia específico estamos tristes ou que no outro estamos nervosos ou assustados e para eles também perceberem que as emoções existem e que temos que as exteriorizar”	1
	Total da categoria	n=2
Relevância da gestão emocional em crianças com NEE n=10	P3 - Depende da problemática, mas penso que eles precisam sempre de alguma ajuda... são alunos que de uma maneira geral tem que lidar com mais frustrações inerentes às dificuldades que tem, muitas vezes até a vergonha, frustração e a tristeza em relação á dificuldade que tem e sentirem-se diferentes dos outros ou não conseguirem alcançar os mesmos resultados do que os outros.	1
	P4 - De um modo geral não saberão, tal como todos os outros alunos também têm dificuldades em gerir as suas emoções. É algo que precisa de ser trabalhado de forma constante e persistente.	1
	P5 – “... também tem muito a ver com a idade, os mais velhos eventualmente podem saber gerir melhor... Isso depende muito das problemáticas, mas de uma forma geral é como todos nós, uns sabem mais outros sabem menos, mas atendendo às problemáticas muitos deles não sabem lidar com as emoções”	1

	P6 - Nem sempre... porque eles a maior parte das vezes não sabem gerir as suas emoções e temos que ser nós adultos incluindo os assistentes operacionais a darmos algumas dicas e estratégias para eles ser mais proativos nessa parte.	1
	PE7 - Não, acho que não.	1
	PE8 - Eu acredito que não	1
	PE9 - Não, às vezes é difícil até porque são emoções novas..... e cabe-nos a nós dizer nós estamos aqui e vamos resolver isto...à medida de cada um e daquilo que na altura nos parece o mais adequado... sem certezas absolutas, muitas vezes por tentativa erro.	1
	P10 - Nem sempre, acho que não.	1
	P11 - A maior parte não, porque se calhar isso nunca foi muito trabalhado, se calhar quando eles vão para as terapias ocupacionais, isso devia ser trabalhado e não é.	1
	PE12 - Na minha opinião não, alguns talvez mas a maioria não até porque há muitos alunos que têm dificuldade em lidar porque têm algumas questões físicas e alguns mesmo cognitivas que comprometem a sua compreensão e consciencialização, que não os deixa entender o que estão a sentir e não sabem lidar com o que estão a sentir.	1
		n=10

Dimensão 12 - Competências Socioemocional

Dimensão	Categoria	Subcategoria	Unidades de registo	Freq.
Competencias socioemocionais n=46			P1 - Claro que sim, de todos as crianças cada uma com a sua especificidade. Não somos todos iguais.	1
			P2 - Acho que sim, é importantíssimo e nas crianças com NSE é ainda mais pois através das emoções acabamos por desenvolver várias capacidades, várias áreas que o vão ajudar a estar mais integrado e a ser mais aceite pelo outro	1
			P3 - Sim claro que sim, quanto melhor soubermos identificar, gerir as nossas emoções melhor nos conseguimos sentir como pessoas, como indivíduos, socialmente nas várias componentes digamos da nossa vida.	1

<p>Importância das competências Socioemocionais</p> <p>n=23</p>	<p>No desenvolvimento multidimensional da criança</p>	<p>P4 - Sim, e nas crianças com NSE ainda mais.</p>	1		
		<p>P5 - Sim, sem dúvida nenhuma... uma criança que sabe gerir de uma forma adequada as suas emoções é uma criança que está emocionalmente mais preparada o que conseqüentemente a leva a ter uma maior aceitação e adaptação ao outro e ao que a rodeia. Desenvolvendo-se assim de uma forma mais positiva e eficaz nas variadas dimensões.</p>	1		
		<p>P6 - Se pensarmos que é mais uma ajuda para desbloquear alguma coisa em termos de apetência para... de abertura para... eu acho que sim. As crianças com NSE estão sempre à espera que nós gostemos delas, que nós aproveemos, que nós não estejamos nervosos, portanto se nós virmos isso nelas se as virmos como pessoas amorosas e queridas eles até trabalham com mais animo.</p>	1		
		<p>PE7 - Sim. Principalmente em crianças com NSE, que tem muita dificuldade em identificar e ler as emoções nos outros.</p>	1		
		<p>PE8 – "... Sim acredito que sim, vai sempre ajudar no desenvolvimento da criança de um modo geral.</p>	1		
		<p>PE9 - Sim claro, porque é assim se a criança está bem... eu acho que a emoção tem este objetivo fundamental que é a pessoa ou a criança estar bem consigo própria, estar estabilizada, estar tranquila e se estiver bem vai estar aberta a tudo, portanto tem com certeza implicações em termos de todas as outras dimensões do desenvolvimento..... por isso tentar gerir as emoções só trás vantagens e trás implicações em tudo o resto.</p>	1		
		<p>P10 - Claro que sim porque as vai ajudar a desenvolver mais harmoniosamente nas várias dimensões e nas crianças com NSE ainda é mais importante é mais importante.</p>	1		
		<p>P11 - Sim é muito importante.</p>	1		
		<p>PE12 - Sim, para todas as crianças, é importante porque estando bem e sentindo-se bem com elas e com os outros o seu desenvolvimento vai ser mais harmonioso, mais confiante e estará recetiva aos vários estímulos e ás várias aprendizagens desenvolvendo assim nas várias dimensões de uma forma mais positiva.</p>	1		
		<p>Total da categoria n=12</p>			

No processo de ensino aprendizagem	P2 - uma criança que normalmente tem um desempenho bom e está sempre feliz e de um momento para o outro notamos uma diferença é preciso avaliar o que se passa, saber se essa criança está com problemas em casa, se alguma coisa o preocupa,	1
	P3 - Sim, porque de alguma forma quando eles vêm mais tristes, ou desanimados, ou frustrados com alguma coisa há sempre um diálogo para tentar perceber o que eles estão a sentir, para os conseguir ajudar na gestão das emoções.	1
	P4 - Todo o docente tem, naturalmente, de dar atenção aos problemas socioemocionais das crianças, o bem-estar é fundamental para que tudo funcione de forma harmoniosa.	1
	P5 - Sim procuro estar atento a como é que se estão a sentir, o que estão a sentir, porque vai ter influência no desempenho dele.s	1
	P6 - Sim, dou importância e ajudo a acalmar-se e a resolver os seus problemas.	1
	PE7 - Sim... procuro criar uma rotina consistente e previsível para que as crianças se sintam seguras e confiantes e fomentar a cooperação entre os pares nas atividades e brincadeiras.	1
	PE8 - Sim, procuro estar atenta a esses pormenores, procuro perceber o porquê de a criança estar triste ou zangada, para depois a apoiar da melhor forma.	1
	PE9 - Sim...	1
	P10 - Sim, porque nós, quando falo nós é toda uma equipa...	1
	P11 - Sim, normalmente as crianças principalmente no 1º ciclo são muito transparentes.	1
	P12 - Sim. Tento sempre estar atenta ao seu comportamento e atitudes	1
	Total da categoria	

Promoção do desenvolvimento da competência socioemocionais

Dimensão	Categoria	Subcategoria	Unidades de registo	Freq.
Competências Socio-emocionais	O desenvolvimento das competências socioemocionais como promotor n=12	Comportamentos adequados	P5 - "...quanto maior a capacidade e maior percepção eles tiverem como gerir o seu estado emocional e compreenderem as emoções nos outros, melhor sabem estar, melhor sabem atuar perante determinado tipo de situações."	1
			PE8 – "Se as crianças souberem identificar emoções e expressa-las... será uma criança que futuramente será um adulto bem mais revolvido."	1
			Total da categoria	n=2
		Autonomia/ autoestima	P1 – "...gestão positiva das emoções é fundamental pois potencia um desenvolvimento global mais equilibrado, permitindo gerir as suas frustrações, os seus êxitos e assim tornar-se uma criança mais autónoma e solidária.	1
			PE8 – "... que lhes trás mais segurança, mais confiança a eles próprio, considero que isso é fundamental para a sua autoestima"	1
			Total da categoria	n=2
		Relacionamentos positivos	P1 – "...Dependendo da sua diferença a aceitação dos pares é tanto maior quanto melhor forem as suas reações e consequentemente a sua aceitação no grupo."	1
			P2 – "... saber estar com eles e com os outros é muito importante para o desenvolvimento das crianças"	1
			P3 - "... se aprendizagem e o convívio entre as crianças na escola e a relação pedagógica for pautada por emoções positivas, ou de um modo mais positivo, penso que só traz ganhos na relação pedagógica entre professores e alunos, entre alunos..."	1
			PE7 - É nas relações com o seus pares que as crianças têm todas as oportunidades para desenvolver as suas capacidades de controlo de emoções...A gestão positiva das emoções vai criar relações fortes e positivas que contribuem para que as crianças aprendam a construir amizades, a comunicar as suas emoções e lidar com desafios, a desenvolver empatia, compaixão e um sentido de certo ou errado"	2
			PE8 – "... eu acho que há algumas patologias que tem ausência de empatia, outras tornam as crianças muito mais sensíveis e se elas tiverem apoio a identificar o que sentem vai ajuda-las a expressar aquilo que vai dentro delas, para que os outros que não tem essa	1

patologia os consigam perceber de alguma maneira. Porque às vezes não é fácil aceitar aquilo que é diferente.”

PE9 - “... , mas para aquela criança encontrar forma e estratégias de chegar aos outros, porque a criança quer sempre chegar ao outro, porque é naturalmente um ser humano e como ser humano quer socializar... agora pode não saber como chegar lá...
 ...tem um impacto enorme e positivo, porque ajuda a criança aprender a relacionar-se com o outro também, porque nós somos todos diferentes...
 ...É uma forma de ajudar a criança a perceber como se relacionar da melhor maneira, se quer brincar com aquele menino tem que arranjar uma forma adequada a essa situação e às vezes é difícil para a criança porque não entende a reação do outro.”

P10 – “...porque imagine que a criança não está bem nesse dia porque aconteceu alguma coisa em casa, ou porque está triste e deprimida é natural que isso se vá refletir no seu relacionamento com os outros... tornar-se-á mais agressiva se a criança não estiver bem não terá uma resposta adequada á interação com o outro.”
 ...se uma criança estiver bem emocionalmente, também consegue relacionar-se mais adequadamente com os colegas.”

Total da categoria n=8

P1 – “Facilita... pois a gestão das emoções é fundamental para a comunicação e relacionamento com os seus pares e os adultos.

P2 - “Facilita, se souber gerir as emoções claro que sim é muito mais fácil de lidar com eles próprios e com os outros. Há crianças que não conseguem gerir a raiva, o fracasso, às vezes há muitas crianças que não conseguem gerir o sentimento de fracasso quando as notas baixam não sabem gerir... não são capazes de aceitar...”

P3 - Penso que quanto melhor a criança souber identificar as suas emoções e depois lidar com elas melhor ela se relaciona com os outros de uma forma geral.

P4 – Facilita sem dúvida. 1

Facilitador de autonomia emocional

P5 - Eu acho que facilita, se a criança reconhecer e sabe que vai reagir de determinada maneira também vai detetar determinados tipos de problemas, conhecendo a forma como ela age emocionalmente também consegue estar mais á vontade para estar com os outros e relacionar com os outros.	1
P6 - Sim, facilita.	1
PE7 - Sim, facilita.	1
PE8 - A forma como a criança lida com as emoções vai sempre influenciar, se lidar bem com as emoções vai facilitar o relacionamento com os outros, se lidar mal vai ser mais problemático e dificultará com certeza.	1
PE9 – Facilita, pois, ajuda bastante.	1
P11- Facilita, se a criança tiver o controlo das emoções, controla-se melhor.	1
PE12 - Irá facilitar, sem dúvida. Vai sempre facilitar porque se eu compreender o que sinto e o que o outro sente, consigo criar empatia e desenvolver relações sólidas e verdadeiras com os outros, numa promoção de vida social, de empatia, de respeito pelo outro... Ao trabalharmos as emoções com a crianças promovemos a empatia, que é necessária para toda a nossa vida em sociedade.	1
Total de categorias n=11	

Dimensão 13 - Inclusão

Dimensão	Categoria	Unidades de registo	Freq.	
Emoções como promotoras da inclusão (n=5)	Aceitação dos pares	P1 – "...Dependendo da sua diferença a aceitação dos pares é tanto maior quanto melhor forem as suas reações e consequentemente a sua aceitação no grupo."	1	2
		PE8 – "... eu acho que há algumas patologias que tem ausência de empatia, outras tornam as crianças muito mais sensíveis e se elas tiverem apoio a identificar o que sentem vai ajuda-las a expressar aquilo que vai dentro delas, para que os outros que não tem essa patologia os consigam perceber de alguma maneira. Porque às vezes não é fácil aceitar aquilo que é diferente."	1	
	Total de categoria			n=2
	Relacionamento com os pares	PE7 - É nas relações com o seus pares que as crianças têm todas as oportunidades para desenvolver as suas capacidades de controlo de emoções.	1	3
		PE9 - "..., mas para aquela criança encontrar forma e estratégias de chegar aos outros, porque a criança quer sempre chegar ao outro, porque é naturalmente um ser humano e como ser humano quer socializar... agora pode não saber como chegar lá."	1	
Inclusão (n=14)		P10 – "...porque imagine que a criança não está bem nesse dia porque aconteceu alguma coisa em casa, ou porque está triste e deprimida é natural que isso se vá refletir no seu relacionamento com os outros... tornar-se-á mais agressiva se a criança não estiver bem não terá uma resposta adequada á interação com o outro."	1	
		Total da categoria		n=3
	Incluir	P5 - Os alunos vão se sentir melhor e vão se sentir mais integrados naquele grupo de alunos..., é sempre uma relação positiva uma relação direta no desenvolvimento das relações na inclusão deles na escola, nos grupos e nas turmas.	2	5

Integração de
alunos com
NEE nas
turmas
regulares
(n=9)

P10 - Mas eu acho que a sua inclusão nas classes regulares é positivo, acho que devemos ser prudentes, mas é muito positivo, acho que eles devem contactar com as outras crianças, porque eu tenho lá os meninos e tenho lá exemplos com os alunos que tenho que eles reagem muito melhor em contacto com as crianças ditas normais têm comportamentos mais adequados do que quando estão na sala deles todos juntos... temos lá alunos que na sala do CA estão sempre a gritar e se vão para a turma estão caladinhos a ouvir, a olhar para os outros..., porque eles imitam os comportamentos, acho que a inclusão nesse aspeto é muito importante, sou 100% a favor deles frequentarem as turmas. 2

P11 - Eu acho que é importante essas crianças estarem nas turmas normais... porém e indo ter a questões políticas...o que eu acho é que tem a ver com a redução do número de alunos nas turmas, porque as turmas tem muitos alunos com especificidades diferentes e a quantidade de alunos que existem numa turma com a extensão dos programas que temos, porque os programas são muito extensos, torna muito complicado dar o verdadeiro apoio a todos os alunos principalmente a estas crianças.” 1

		Total de categorias	n=5
--	--	---------------------	-----

Não Incluir	P6 - Em relação à inclusão acho que as escolas não estavam preparadas para incluir estes alunos no regular... não estavam não estão... ainda estamos um bocadinho longe de estar... se por um lado já se fez alguma coisinha, por outro lado o que se fez ainda se dilui bastante, ainda não se consegue dizer com muita segurança que estamos numa sociedade ou escola inclusiva. Já se deram vários passos repito, mas ainda não.	1	2
-------------	---	---	---

P10 - Agora aqueles casos como já tivemos um aluno que ele grita, que se auto-agride e se atira ao chão, há casos extremos que não faz sentido. 1

		Total de categorias	n=2
--	--	---------------------	-----

Promotor de aceitação da diferença	P1 – “...penso que permite que todos se aceitem e aceitem as sua diferenças”.	1	2
	P6 - Porque muitos dos jovens acabam por ser críticos... e críticos no sentido de ser maus colegas, porque muitas vezes tem os preconceitos criados e quando nós lhes fazemos ver que aquele colega também é um ser humano também tem valores também tem competências os outros acabam por emocionar-se e reagem, e muitas vezes é o	1	

clique que precisamos para a turma perceber que aquele aluno é um dos nossos e o próprio aluno com NEE perceber que ele está incluído numa turma, está dentro da turma como ser participante

Total da categoria n=9