



Necas-a-cores

Sandra Machado Amaral* Célia Barreto Carvalho** Suzana Nunes Caldeira*** & Marina Sousa*

*Universidade dos Açores **Universidade dos Açores e Centro de Investigação do Núcleo de Estudos e Intervenção Cognitivo-Comportamental, *** Universidade dos Açores - CICS.NOVA.UAçores Portugal

Resumo

Esta comunicação descreve duas sessões de um programa de competências emocionais e sociais, intitulado “Vamos sentir com o Necas”, destinado a crianças do 1º Ciclo. Esta intervenção, de carácter preventivo, contou com uma amostra de 139 crianças e teve como objetivo elaborar estratégias e materiais que possam ser utilizados pela comunidade escolar, testando a adequabilidade de duas sessões do programa, com incidência na regulação de duas emoções básicas: “alegria” e “tristeza”. Os resultados apontam para a adequabilidade das sessões dinamizadas, que se mostraram bem planeadas, pertinentes e com um nível de exigência adequado ao público-alvo a que se destinam.

Palavras-chave: inteligência emocional; desenvolvimento de competências; dinâmicas de sala de aula; ajustamento & atitude escolar.

Impacto das competências emocionais e sociais no processo de aprendizagem e de socialização

Estudos recentes têm alentado diversas teorias no sentido de esclarecer o processo de desenvolvimento de competências emocionais e sociais (CES) pressupondo, na sua maioria, que estas competências se vão expandindo ao longo do processo de crescimento. Estas CES permitem à criança ser capaz de regular, compreender e desenvolver de forma ajustada as suas expressões emocionais e experiências sociais (Scharfe, 2006).

As competências emocionais (CE) dizem respeito a habilidades essenciais de resposta do organismo às exigências do contexto, nas quais se incluem: a consciência do próprio estado emocional; o ser capaz de servir-se das emoções e respetivas expressões de forma adaptada e controlada; e a consciência de que as várias expressões emocionais produzem impacto nos outros indivíduos (Saarni, 2000). As competências sociais (CS) dizem respeito à habilidade para gerir as emoções, os pensamentos e as ações, atendendo aos objetivos pessoais, e à capacidade de adaptação às diversas situações sociais (Del Prette & Del Prette, 2005). Estas competências representam uma combinação de capacidades descritas por comportamentos sociais específicos que o ser humano exhibe em experiências sociais (Lopes, Rutherford, Cruz, Mathur e Quinn, 2006). As CS possibilitam a adaptação eficaz e ajustada a situações sociais e a construção relações interpessoais de qualidade que oferecem maior oportunidade de exploração e de aprendizagem social (Garner Jones & Miner, 1994; Ladd, Kochenderfer & Coleman, 1997).

A relevância atribuída à promoção de CES passa pelo seu contributo na maximização do desempenho, da aprendizagem, da motivação e do sucesso escolar da criança (Saarni, 2000; Denham, 2007), apontando para uma relação de complementaridade entre a aprendizagem de CES e o processo de ensino, visando o desenvolvimento cognitivo, emocional e social da criança (Rêgo & Rocha, 2009). A exploração deste conhecimento emocional associado ao desenvolvimento de comportamentos pró-sociais produz efeitos positivos na aprendizagem e no desempenho escolar da criança (Alves, 2006; Melo, 2005; Lopes e col., 2006). Isto porque os momentos de aprendizagem são fortemente influenciados por aspetos emocionais que predis põem a criança a aprender e influenciam o seu envolvimento e motivação no contexto escolar (Lopes & Matos, 2000). O facto de estas competências exercerem um papel fundamental no desenvolvimento individual, social e académico e o impacto que produzem na resiliência perante situações de *stress* e na promoção da autoeficácia e de perspetivas de futuro positivas, justifica a pertinência do investimento científico a este nível (Denham, 2007; Saarni, 2000). Pelo exposto, depreende-se que as experiências emocionais e sociais influenciam de forma direta o processo de desenvolvimento e de socialização da criança e, como tal, devem ser tidas em consideração nos momentos de aprendizagem. Com vista a explorar o papel das emoções neste processo, e tendo por base o objetivo deste estudo, optou-se por evidenciar as emoções básicas “alegria” e “tristeza”.

Quando falamos em “alegria” ou numa situação em que sentimos esta emoção, vem-nos logo à memória situações em que nos divertimos e nos sentimos bem (Ekman, 2003). Esta emoção surge por meio de reações espontâneas do organismo perante uma situação que as desencadeou, produzindo um bem-estar psicológico e físico para o indivíduo que a experiencia (Arándiga & Tortosa, 2004). Enquanto emoção básica, a “alegria” promove uma descarga de substâncias químicas no organismo, entre as quais a noradrenalina, a dopamina e a serotonina, que permitem tornar o pensamento rápido e criativo, estimulam a atividade motora e produzem uma sensação de bem-estar (Freitas-Magalhães, 2007). Pela incrementação destes neurotransmissores, esta emoção tem o poder de levar a criança a valorizar de forma positiva as suas experiências sociais, representando um recurso essencial sempre que esta se defronta com situações sociais adversas (Arándiga & Tortosa, 2004; Folkman, 1997). A “alegria” exerce, assim, um papel

fundamental no dia-a-dia da criança, proporcionando-lhe a vontade de vivenciar novas aprendizagens e novas experiências sociais, bem como a capacidade de encarar e dominar os desafios sociais de forma positiva e eficaz (Melo, 2005). A esta emoção estão associadas alterações fisiológicas e movimentos faciais específicos que possibilitam a sua identificação: o franzir horizontal do rosto, a elevação subtil das pálpebras superiores e da testa, sendo mais pronunciada nas sobrancelhas, a contração das pálpebras inferiores e das têmporas e o olhar “semicerrado” (Ekman, 2003; Freitas-Magalhães, 2007). No que respeita à manifestação comportamental, a expressão que se mostra mais evidente é o sorriso, o qual transforma completamente a expressão facial (Arándiga & Tortosa, 2004). O riso que, muitas vezes, surge durante intensas diversões produz movimentos corporais repetitivos, juntamente com os espasmos de riso estando, portanto, associada a uma maior excitação corporal (Ekman, 2003). A “alegria” é responsável por alargar o repertório de pensamento-ação da criança, expondo-a a uma variedade de pensamentos e ações que permitem explorar a vontade de conquistar novos objetivos, desenvolver a criatividade e estimular o comportamento, conduzindo a benefícios a longo prazo pela construção de recursos físicos, psicológicos e sociais, aos quais a criança pode recorrer e utilizar quando necessário (Fredrickson, 2004). A “alegria” está associada a uma maior acessibilidade nas relações interpessoais que a criança vai desenvolvendo com os demais, proporcionando a sua aproximação e uma sensação de eficácia individual e bem-estar que acaba por ser contagiante (Oatley & Jenkins, 1998; Nunes, 2012). As crianças que se mostram mais alegres e à vontade nas suas relações interpessoais, que adotam uma posição otimista e extrovertida, interagindo de forma positiva com os outros, apresentam menores índices de rejeição e estão mais propensas a fazer comparações positivas (em si e nos outros) e a desenvolver uma perspetiva mais positiva das suas conquistas diárias (Ekman, 2003). Portanto, crianças capazes de reconhecer e maximizar os aspetos associados à “alegria” mostram maior capacidade de responder e explorar os contextos sociais o que, por sua vez, se espelha no desenvolvimento de relacionamentos saudáveis e positivos que permitem a troca de informações e experiências emocionais fundamentais no processo de crescimento da criança (Saarni, 2000).

Por contraponto à “alegria, a emoção “tristeza”, quando não regulada de forma eficaz, pode levar a dificuldades de convívio, à diminuição da motivação para desenvolver novas aprendizagens e relações interpessoais e a um agravamento de ansiedades individuais (Arándiga & Tortosa, 2004). As crianças que expressam, maioritariamente, um humor triste estão menos propensas a desenvolver momentos de aprendizagem e de interação, limitando os recursos essenciais à compreensão emocional perante contextos desajustados às suas especificidades (Nunes, 2012). Por outro lado, quando regulada de forma adequada, esta emoção possibilita o desenvolvimento de relações de empatia, permitindo à criança colocar-se no lugar do outro e reconhecer a perspetiva do outro, e promove o

envolvimento e a motivação no contexto escolar (Melo, 2005). O que, por sua vez, se irá refletir positivamente ao longo do seu processo de socialização, isto é, a criança quando é capaz de compreender e regular eficazmente esta emoção, torna-se apta a desenvolver relações recíprocas assentes na empatia, na aceitação, na cooperação e no respeito mútuo e que promovam sensações de bem-estar e de pertença (Nunes, 2012). Esta emoção caracteriza-se por uma resignação e desesperança, a sua experiência é composta por desânimo e desencorajamento que geram no indivíduo um desconforto psicológico (Izard, 1991, ref. por Ekman, 2003) e podem resultar em apreciações negativas sobre a realidade, levando a criança a focar-se nos aspetos negativos das situações (Arándiga & Tortosa, 2004). São diversas as situações que podem provocar esta emoção, desde a rejeição de alguém significativo, a perda de autoestima ao fracassar num objetivo ou mesmo a perda da saúde por algum acidente ou doença, estando a sua ativação associada a algum insucesso ou embargo (Ekman, 2003; Melo, 2005). Como todas as emoções, a “tristeza” desempenha uma função adaptativa e motivadora, concentrando a sua atenção no Self e identificando que a criança precisa de ajuda (Stearns, 1993, ref. por Ekman, 2003). Esta emoção resulta numa inibição comportamental, tendo a função de sinalizar os problemas envolventes e de apontar para o fato de não ter sido atingido um determinado objetivo (Melo, 2005). Esta “sinalização” permite à criança refletir sobre o problema e ultrapassar a situação da melhor forma possível (Arándiga & Tortosa, 2004). A “tristeza” tem, assim, a função de alertar quando algo não está bem e, como tal, informa o organismo da necessidade de diminuir a atividade motora para que possa concentrar a atenção no problema, com vista à sua resolução. Esta inibição comportamental mostra-se, igualmente, indispensável ao desenvolvimento da empatia, possibilitando que a criança se coloque no lugar do outro, o que permite estreitar os laços interpessoais e conduzir a comportamentos de ajuda (Melo, 2005). No que respeita às expressões faciais associadas a esta emoção, Ekman (2003) e Cruz (2013) apontam para os cantos dos lábios direcionados para baixo, os olhos humedecidos e em direção ao chão, as pálpebras descaídas e os cantos internos das sobrancelhas para baixo, o nariz enrugado e as narinas contraídas, o queixo tenso e franzido, a garganta seca e uma sensação de aperto no peito. Fisiologicamente é possível verificar uma redução dos neurotransmissores serotonina, noradrenalina e dopamina, que pode provocar alterações no sono, perda do apetite, uma sensação de esgotamento e indiferença para com relações interpessoais e a realização de atividades (Cruz, 2013). Destaca-se o relaxamento da postura corporal, visível na quebra da postura, como a manifestação corporal mais perceptível desta emoção (Ekman, 2003). Embora associada as sensações desagradáveis, esta emoção exerce um papel fundamental na vida da criança, permitindo que esta conserve a sua energia e reconstrua os seus recursos pela avaliação dos obstáculos diários, e possibilitando a procura de suporte emocional e social, com vista à resolução do problema (Ekman, 2003; Melo, 2005). As

reações de apoio, aquando do surgimento desta emoção, poderão facilitar a capacidade da criança regular de forma construtiva as suas emoções e aprender a respeito das suas necessidades em contextos sociais que evoquem esta emoção (Garner e col., 1994).

Sabendo que a compreensão dos sinais e das experiências associadas a estas duas emoções básicas (alegria e tristeza) se mostra fundamental ao desenvolvimento saudável e, considerando este conhecimento como essencial aos momentos de aprendizagem e de socialização, reconhecemos neste trabalho a importância de explorar, desde cedo, o autoconhecimento e a consciência emocional no público infantil.

Metodologia

Esta comunicação decorre de um trabalho que se insere num projeto de investigação amplo destinado à construção e validação do Programa “Vamos sentir com o Necas”, o qual visa a promoção de CES em crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico. O objetivo do trabalho subjacente a esta comunicação consistiu na aplicação e validação de duas sessões do Programa, com incidência na regulação das emoções básicas: “alegria”, enquanto *teaser* para novas aprendizagens, e “tristeza”, enquanto ativador de pensamento. Nesta comunicação partilham-se alguns resultados desse trabalho.

Participantes

O presente estudo teve por base uma população escolar constituída por 8 turmas do 3º ano de escolaridade, provenientes de escolas do Ensino Básico da ilha de São Miguel – Açores (Portugal). Participaram um total de 139 crianças (de forma voluntária e anónima), com idades compreendidas entre os 8 anos (idade mínima) e os 11 anos (idade máxima).

Instrumentos

No projeto de investigação amplo “Vamos sentir com o Necas” recorreu-se a um caderno de instrumentos de avaliação quantitativa, reservado a crianças a partir dos 8 anos de idade, com vista a avaliar o modo como estas percebem as suas CES e lidam com as suas experiências emocionais e sociais. Neste projeto recorreu-se, ainda, a instrumentos de avaliação qualitativa no sentido de analisar o modo como decorreu a implementação das sessões e o modo como devem ser compreendidos os resultados atingidos (Durlak & Dupre, 2008). No domínio qualitativo elaborámos um Diário de Bordo, no qual foi definido um conjunto de elementos orientadores que permitiram obter informações pertinentes a respeito da implementação do Programa e possibilitaram a análise do *feedback* dos participantes (Wandersman, Morrissey, Davino, Seybolt, Crusto, Nation, Goodman & Imm, 1998). Na presente comunicação, optamos por reforçar o recurso a instrumentos de cariz qualitativo, destacando-se o Diário de Bordo com o registo de observações e experiências, realizado aquando da implementação das sessões, no qual se incluem as expressões e interpretações dos participantes (Amado, 2013). Optamos por salientar o Diário de Bordo, uma vez que este instrumento permite,

em contexto educativo, salvaguardar as experiências em sala de aula e as respetivas perceções de efeitos de distorção introduzidos pela memória, possibilitando a compreensão de aspetos que se destacam enquanto contributo para a investigação (Bogdan & Biklen, 1994).

Materiais

Passa-se a fazer uma breve descrição do Programa “Vamos sentir com o Necas” aludindo a atividades e materiais utilizados. O Programa compõe-se por um total de onze sessões organizadas por módulos com objetivos específicos. A primeira sessão do Programa e as duas últimas correspondem, respetivamente ao momento pré e pós intervenção, com a aplicação dos instrumentos de avaliação quantitativa, sendo as restantes sessões destinadas ao desenvolvimento de CES. Ao longo do Programa, as atividades são apresentadas escrita e oralmente, com recurso a audiovisuais e *roleplaying*, fazendo-se uso da reflexão e discussão dos conteúdos apreendidos, através de *brainstorming*. Todas as sessões do programa tiveram uma duração máxima de 90 minutos e foram avaliadas através de fichas individuais, trabalhos de casa e registos qualitativos. Atendendo ao objetivo desta comunicação demos especial atenção às duas sessões reservadas à exploração das emoções básicas “alegria” e “tristeza” que, no conjunto total, correspondem à quarta e quinta sessões.

A sessão A Alegria teve como objetivo desenvolver a aprendizagem emocional; estimular a consciência emocional; promover o reconhecimento da emoção “alegria” e ativar estratégias adequadas de regulação emocional. Constitui-se por um momento reservado à leitura de uma história utilizada como recurso para o estudo dos conteúdos emocionais, posteriormente analisados através de um espaço de debate e exploração. O momento seguinte resultou na aplicação de uma ficha individual com o objetivo de fomentar o reconhecimento dos sinais associados à “alegria”. O momento seguinte decompôs-se em duas atividades de grupo que objetivavam estimular o reconhecimento e a identificação verbal e não-verbal da expressão, dos sinais psicofisiológicos e das situações associadas à “alegria” e ativar estratégias adequadas de regulação desta emoção. No último momento, procedeu-se à entrega do trabalho para casa com vista a consolidar os conteúdos apreendidos. A sessão A Tristeza pretendeu estimular a consciência emocional; desenvolver a aprendizagem emocional; ativar formas adequadas de regulação emocional e promover o reconhecimento da emoção “tristeza”. Esta sessão compôs-se por um momento reservado à leitura de uma história utilizada como suporte à exploração da “tristeza” e cujos conteúdos foram debatidos através de um espaço de exploração. O momento seguinte resultou na aplicação de uma ficha individual que objetivava ativar estratégias adequadas de regulação da “tristeza” e fomentar o reconhecimento dos sinais associados a esta emoção. O momento seguinte repartiu-se pela realização de duas atividades de grupo que tinham como objetivos: estimular o reconhecimento e identificação verbal e não-verbal da expressão, dos sinais psicofisiológicos e das situações associadas à “tristeza” e promover o reconhecimento de estratégias de

regulação que ajudam a superar esta emoção. No último momento, procedeu-se à entrega do trabalho para casa que visava a consolidação dos conteúdos apreendidos.

Procedimentos

Obtida a autorização para a operacionalização do Programa “Vamos Sentir com o Necas”, da entidade que tutela a Educação, estabeleceu-se um contato com oito escolas do Ensino Básico, aferindo a sua disponibilidade. Assegurada esta disponibilidade e as respetivas condições necessárias, incluindo o consentimento dos encarregados de educação, estabeleceram-se os horários mais adequados. Definiu-se que as sessões seriam realizadas na Área Curricular Não Disciplinar de Cidadania e decorreriam num registo semanal. A intervenção de carácter coletivo teve início em Janeiro de 2014 e prolongou-se por três meses. Foram recolhidos dados qualitativos para estudo da adequabilidade e a relevância das sessões A ALEGRIA e A TRISTEZA, que se apresentam nesta comunicação, para além de dados quantitativos referentes ao estudo do impacto do Programa na sua globalidade, não tratados neste trabalho. O tratamento qualitativo dos dados foi realizado com recurso à análise de conteúdo, com vista a explorar os aspetos ilustrativos das vivências, cujas propriedades foram organizadas e sistematizadas conferindo autenticidade ao estudo. Optou-se por recorrer a esta técnica de investigação, uma vez que permite codificar afirmações espontâneas e desordenadas (Esteves, 2006) e examinar de forma objetiva, sistemática, metódica e quantitativa o conteúdo de interpretações, com vista a compreender os seus elementos constituintes (Amado, 2013).

Resultados

Tendo por base o objetivo desta comunicação (testar a adequabilidade e a relevância de duas sessões do Programa de CES, com incidência na regulação das emoções “alegria” e “tristeza”), optamos por considerar no processo de análise de conteúdo duas categorias definidas de modo a refletir exaustivamente o significado dos registos efetuados nas sessões e que serviram de guião para a leitura e análise dos dados. Assim, temos a categoria “participação dos alunos nas sessões do Programa” e a categoria “aquisição de conhecimentos ao nível das emoções básicas”.

Pelos resultados obtidos na análise de conteúdo foi possível constatar percentagens na categoria “participação dos alunos nas sessões do Programa” que nos permitem depreender a motivação e a iniciativa positiva das crianças em participar nas atividades propostas (50%), bem como a adequabilidade dos materiais apresentados nas duas sessões (50%). Os resultados obtidos na análise da categoria “aquisição de conhecimentos ao nível das emoções básicas” mostraram-se, igualmente positivos. As percentagens encontradas ao nível da emoção “alegria” refletem a correta identificação dos sinais faciais desta emoção (87.5%), dos sinais fisiológicos associados ao aumento de energia no corpo (37.5%) e dos sinais psicológicos associados a pensamentos rápidos e positivos (37.5%). Pelos resultados, depreende-se a associação desta

emoção a uma sensação de bem-estar (75%) e a experiências agradáveis como a brincadeira e o entretenimento (75%). Observaram-se, ainda, percentagens que sugerem a correta identificação de formas adequadas de reposta que promovem e maximizam os sinais associados a esta emoção destacando-se, de entre elas, a realização de atividades satisfatórias (75%) e o recurso a pensamentos positivos (25%). No que concerne à emoção “tristeza”, os resultados encontrados refletem percentagens que sugerem a correta identificação dos sinais faciais desta emoção (50%), dos sinais fisiológicos, associados à conservação da energia do organismo (87.5%), bem como dos sinais psicológicos associados a uma sensação de aborrecimento (37.5%) e a mobilização do pensamento para a análise da situação, na busca de soluções para a sua resolução (62.5%). Observaram-se percentagens que refletem o reconhecimento de experiências emocionais pessoais marcadas pela ativação da “tristeza”, das quais se destacam os acontecimentos associados a algum tipo de perda ou que põem em causa o bem-estar (75%). Este reconhecimento foi, igualmente positivo nas formas de reposta a esta emoção destacando-se, de entre estas, a procura de conforto na realização de atividades satisfatórias (87.5%) e o recurso a pensamentos positivos (50%).

Discussão

Os resultados obtidos pela análise de conteúdo sugerem que os objetivos definidos para as duas sessões do Programa de CES em análise nesta comunicação (Alegria e Tristeza) se cumpriram de modo satisfatório, pressupondo-se que a exposição das crianças às duas sessões trouxe benefícios à sua aprendizagem emocional, visível na identificação dos sinais psicofisiológicos e no reconhecimento de estratégias de regulação associados às duas emoções em análise.

Concordando com a literatura científica, os resultados obtidos ao nível da emoção “alegria” vão ao encontro do defendido por Arándiga e Tortosa (2004) e Fredrickson (2004) que apontam para a associação entre esta emoção e um efeito positivo cuja sinergia produz uma sensação de bem-estar físico e psicológico (75%), sendo esta responsável, ainda, por alargar o repertório de pensamento-ação da criança (37.5%). Esta sensação de bem-estar associada a uma diversidade de pensamentos e ações promove a vontade de aprender e conquistar novos objetivos e estimula o comportamento da criança a diversos níveis (Fredrickson, 2004). Os resultados encontrados ao nível dos sinais faciais associados à “alegria” corroboram o defendido por Ekman (2003) e Arándiga e Tortosa (2004) que evidenciam a relação desta emoção com a ativação de determinados músculos do rosto, sendo associada a um rosto alegre (87.5%). Estes resultados permitem-nos, concordar com Freitas-Magalhães (2007) que evidencia os sinais fisiológicos relativos ao aumento de energia no corpo (37.5%). Os mesmos resultados permitem concordar, igualmente, com Ekman (2003) e Srongman (2004) quando fazem referência a situações de diversão e de aprendizagem, a situações em que nos sentimos bem,

sendo esta emoção básica associada a uma sensação de confiança (75%) e a estratégias que procuram manter e prolongar a sensação de bem-estar (75%).

Os resultados obtidos no reconhecimento da emoção “tristeza” vão ao encontro do que refere Ekman (2003) no âmbito da mobilização do pensamento para avaliação dos obstáculos da situação, na procura de soluções para a sua resolução (62.5%). Isto é, os resultados apontam para a associação desta emoção a uma conservação de energia do organismo (87.5%) que permite à criança reconstruir os seus recursos individuais, visando encontrar uma solução para o problema que a ativou (Ekman, 2003). Os resultados encontrados ao nível dos sinais faciais associados a esta emoção corroboram o defendido por Freitas-Magalhães (2007) e Cruz (2013) que apontam para a capacidade da criança compreender, desde cedo, que estas expressões são reações normais, sendo algumas delas visíveis quando se olha para o rosto de alguém que está a sentir “tristeza” (50%). Destes mesmos resultados depreende-se a compreensão da função das respostas fisiológicas associadas a esta emoção, concordando com Ekman (2003) e Arándiga e Tortosa (2004) quando destacam esta emoção como sendo representativa de um estado de ânimo que gera no indivíduo um desconforto psicológico (37.5%). Os resultados obtidos ao nível da “tristeza” permitem, ainda concordar com Ekman (2003) e Freitas-Magalhães (2007) quando fazem referência à associação desta emoção a situações que envolvem algum tipo de perda ou que põem em causa o bem-estar da criança (75%). Sugerindo, deste modo, que a “tristeza” resulta numa resposta do organismo a estas perdas, indicando que a criança está com algum problema e precisa de apoio. Estes resultados comprovam, também, o defendido por Arándiga e Tortosa (2004) quando associam à “tristeza” estratégias como a realização de atividades de lazer (87.5%) e o recurso a pensamentos positivos (50%) enquanto estratégias de resposta a esta emoção básica.

Face aos resultados encontrados nesta investigação e atendendo à influência que estas emoções exercem no ajustamento psicológico (essencial aos momentos de aprendizagem e de socialização), acredita-se que esta intervenção de caráter promocional e preventivo na ótica do desenvolvimento socioemocional poderá traduzir-se no bem-estar pessoal, escolar e social da criança, prevenindo-se a longo prazo eventuais problemas emocionais e sociais (Weissberg & O’Brien, 2004). Parece, assim, justificar-se a pertinência destas iniciativas educativas que fomentam o desenvolvimento de CES, enquanto elemento fundamental ao desenvolvimento saudável da criança. Em linhas gerais, espera-se que esta investigação possa iniciar uma série de outras iniciativas desta natureza.

Referências Bibliográficas

Alves, D. (2006). *O Emocional e o Social na Idade Escolar: Uma Abordagem dos Preditores da Aceitação pelos Pares*. Dissertação de Mestrado. Universidade do Porto.

Amado, J. (2013). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Arándiga, A. V. & Tortosa, C. V. (2004). *Inteligencia Emocional: Aplicaciones educativas*. Madrid: EOS

Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Análise de conteúdo. Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Cruz, P. (2013). *Regulação dos Afetos e Expressão das Emoções em Arteterapia – Um Estudo de caso*. Dissertação de Mestrado. Universidade Fernando Pessoa. Porto.

Del Prette, Z. A.; Paiva, M. L. & Del Prette, A. (2005). Contribuições do referencial das habilidades sociais para uma abordagem sistémica na compreensão do processo de ensino-aprendizagem. *Revista Interações*, 10 (20), 57-72.

Denham, S. A. (2007). Dealing with feelings: How children negotiate the worlds of emotions and social relationship. *Cognition, Brain, Behaviour*, 11, 1-48.

Durlak, J. A. & DuPre, E. P. (2008). Implementation matters: A review of research on the influence of implementation on program outcomes and the factors affecting implementation. *American Journal of Community Psychology*, 41, 327-350.

Ekman, P. (2003). *Emotions revealed: Recognizing faces and feelings to improve communication and emotional life*. New York: Times Books.

Esteves, M. (2006). Análise de conteúdo. In J. A. Lima, & J. A. Pacheco (Orgs.), *Fazer investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses*, 105-126. Porto: Porto Editora.

Folkman, S. (1997). Positive psychological states and coping with severe stress. *Social Science Medicine*, 45, 1207-1221.

Fredrickson, B. (2004). The broaden-and-build theory of positive emotions. *The Royal Society*, 359, 1367-1377.

Freitas-Magalhães, A. (2007). *A psicologia das emoções: O fascínio do rosto humano*. Porto: Edições Universidade Fernando Pessoa.

Garner, P. W., Jones, D. C., & Miner, J. L. (1994). Social Competence among low-income preschoolers: Emotion socialization practices and social cognitive correlates. *Child Development*, 65, 622-637.

Ladd, G. W., Kochenderfer, B. J., & Coleman, C. C. (1997). Classroom peer acceptance, friendship, and victimization: Distinct relational systems that contribute uniquely to children’s school adjustment?. *Child Development*, 68 (6), 1181-1197.

Lopes, I. & Matos, J. (2000). *As disposições afectivo-emocionais na aprendizagem da matemática*. Acedido em 29/09/2014, de http://spiem.pt/docs/atas_encontros/1998/1998_05_iclopes.pdf.

Lopes, J., Rutherford, R., Cruz, M., Mathur, S. & Quinn, M. (2006). *Competências Sociais: Aspectos comportamentais, emocionais e de aprendizagem*. Braga: Psiquilíbrios Edições.

Melo, A. (2005). *Emoções no período escolar: estratégias parentais face à expressão emocional e sintomas de internalização e externalização da criança*. Dissertação de Mestrado. Universidade do Minho.

Nunes, J. (2012). *A compreensão das emoções em crianças dos 9 aos 11 anos: Estudo da adaptação portuguesa ao TEC*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Coimbra.

Oatley, K. & Jenkins, J. M. (1998). *Compreender as emoções*. Lisboa: Instituto Piaget.

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.

Saarni, C. (2000). The social context of emotional development. In M. Lewis & J. Haviland-Jones (Eds.), *Handbook of emotions* (2nd Ed.), 306-322. New York: The Guildford Press.

Scharfe, E. (2000) Development of emotional expression, understanding, and regulation in infants and young children. In R. Bar-On & J. Parker (Eds), *The handbook of emotional intelligence*. San Francisco: Jossey-Bass.

Srongman, K. T. (2004). *A Psicologia da emoção*. Lisboa: Climepsi.

Wandersman, A., Morrissey, E., Davino, K., Seybolt, D., Crusto, C., Naton, M., Goodman, R., & Imm, P. (1998). Comprehensive quality programming and accountability: Eight essential strategies for implementing successful

prevention programs. *The Journal of Primary Prevention*, 19 (1), 3-30.

Weissberg, R. P. & O'Brien, M. U. (2004). What works in school-based social and emotional learning programs for positive youth development. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 591, 86-97.