

1 2 9 0



UNIVERSIDADE D  
**COIMBRA**

Sandrina Rodrigues da Costa

**ESTUDO DE CASO SOBRE A IMPORTÂNCIA DA  
GESTÃO EMOCIONAL EM CONTEXTO  
ESCOLAR**

*O EMOCIONÁRIO* COMO FERRAMENTA ÚTIL PARA  
A PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

Dissertação no âmbito do Mestrado em Psicologia da Educação,  
Desenvolvimento e Aconselhamento, orientada pela Professora  
Doutora Ana Cristina Ferreira Almeida e apresentada à Faculdade  
de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de  
Coimbra

Julho de 2023

## **Resumo**

O tema “emoções”, gestão emocional, autorregulação e outros termos deste campo lexical têm constituído uma prioridade para a Psicologia e, concretamente, em contextos de trabalho e de aprendizagem e, com particular relevância, junto de crianças e jovens, em contexto escolar. Mais premente o assunto se revelou no período pós-pandémico. Assumida a importância do tema no que à saúde psicológica, adaptação, bem-estar e relacionamentos saudáveis diz respeito, questiona-se, na dimensão instrumental e na ponte entre o suporte teórico que atesta a importância da literacia emocional, da componente socioemocional da vida das pessoas e as implementações práticas, que recursos credíveis, válidos e acessíveis poderão servir aos psicólogos da educação, enquanto agentes de primeira linha na identificação de casos vulneráveis, planificação de ações de promoção de bem-estar, prevenção de situações de risco, intervenção individual e coletiva, na avaliação da eficiência e recomendações de “boas” práticas. O *Emocionário* (Pereira & Valcárcel, 2020) é um recurso que foi considerado para concretizar o apoio na promoção de competências, em contexto de estágio curricular, junto de crianças em contexto escolar. Motivou, então, o estudo do caso da sua utilização, no sentido de constatar em que medida se revela efetivamente uma ferramenta útil para a Psicologia da Educação.

Com o objetivo de ilustrar a importância da gestão emocional, em contexto escolar, procedeu-se ao estudo do caso individual, a partir da utilização do *Emocionário* ao longo do 2.º período do ano letivo 2019/2020, junto de uma criança de 12 anos, do 6.º ano de escolaridade. Verificámos uma melhoria do seu desempenho aos níveis escolar, comportamental e socioemocional.

**Palavras-chave:** Gestão emocional, Escola, Psicologia da Educação, Emocionário

## **Abstract**

Emotions, emotional management, self-regulation and other terms from this lexical field has been a priority to Psychology and, specifically, at work and learning environments and, with major importance, among children and young people at school context. This subject has been revealed more important after the world pandemic. The increasing importance concerning mental health, adaption, well-being and healthy relationships, is wondering, in instrumental dimension and the bridge between theoretical support that certifies the importance of emotional literacy, socioemotional component of people's life and practical implementations, which credible, valid and accessible resources could be in the service of educational psychologists, as frontline agents in identification of vulnerable cases, planification of promotion actions of welfare, prevention of risk situations, individual and collective intervention, efficiency evaluation and good practice recommendation. The *Emotionary* is a resource chosen to accomplish the support of skills development, in context of internship, among children at school context. Therefore, it motivated the study-case of its use in the sense of verifying how effectively useful tool is to Educational Psychology.

As the goal is to show the importance of emotional management, in school context, was proceeded an individual study-case, using the *Emotionary* during the second period of 2019/2020, with a twelve years old child from sixth grade. It was verified an improvement at scholar, behavioural and socioemotional spheres.

**Key words:** Emotional management, School, Education Psychology, Emotionary

## **Agradecimentos**

A Deus, ao meu marido e à minha filha, as pedras basilares da minha vida que me sustentam e me dão força para continuar a minha caminhada.

À minha orientadora, por nunca ter desistido de mim e por todo o conhecimento e sabedoria que partilhou comigo.

## Índice

Introdução .....	1
1. Enquadramento concetual .....	2
1.1. (I)literacia emocional .....	2
1.2. Inteligência emocional .....	3
1.3. Educação emocional .....	7
2. Objetivos do Estudo de Caso .....	8
3. Metodologia .....	9
3.1. Caracterização do caso de estudo .....	9
3.2. O Emocionário .....	9
3.3. Procedimentos .....	10
3.3.1. Sessão n.º1 .....	11
3.3.2. Sessão n.º5 .....	12
3.3.3. Sessão n.º9 .....	13
4. Resultados .....	14
5. Discussão .....	15
6. Conclusões .....	16
Referências Bibliográficas .....	18

## **Introdução**

Considerando a experiência pessoal, concretamente, de estágio curricular em contexto escolar, a pesquisa sobre o papel da psicologia da educação (DGE, 2016) e a vivência da relação com as crianças é notório o impacto que o estado emocional e modo de regulação exerce no sucesso escolar, bem como nas atitudes, atualização de capacidades e adaptação à escola e às exigências da aprendizagem formal, relações interpessoais e bem-estar.

Tendo em conta as políticas nacionais relativas à promoção do sucesso escolar e da saúde, torna-se evidente a crescente necessidade de intervenção psicológica, nomeadamente, em áreas como a promoção de competências socioemocionais e a prevenção de comportamentos de risco.

Se já antes da pandemia por Covid-19 o domínio socioemocional constituía uma prioridade (Graczyk, Matjasko, Weissberg et al., 2000), identificados os riscos do mundo BANI em que vivemos (Panthalookaran, 2022) e o desenvolvimento de ações de capacitação neste domínio, a prioridade assume um caráter urgente, em nome da saúde mental (Siqueira & Lima-Rodrigues, 2021; Yorke, Rose, Bayley et al., 2021) e defesa dos direitos das crianças e da educação (Unicef, 2022).

Sem dúvida que as questões emocionais são um marco dos tempos atuais, sendo prolífera a produção acerca da literacia emocional, da inteligência emocional, da gestão emocional e das estratégias educativas ou psicoeducativas promotoras das competências da área (Veiga-Branco, 2015; Veiga-Branco & Pais, 2019). É sobre estes conceitos que procedemos ao enquadramento teórico. Com estas referências de interpretação apresentamos um estudo empírico em torno de um caso individual, cuja promoção de competências resultou da exploração de um recurso, Emocionário (Pereira & Valcárcel, 2020). Concluímos com uma reflexão acerca da importância da utilização deste recurso pela Psicologia da Educação, na monitorização do treino de competências de gestão as emoções, junto de casos como o que pudemos acompanhar.

## 1. Enquadramento concetual

### 1.1. (I)literacia emocional

Encontramo-nos no século XXI, um século marcado por alterações significativas que estão a provocar nos indivíduos o que Zygmunt Bauman denomina, em alemão, *Unsicherheit*, termo cuja possível tradução contempla uma mescla de «incerteza», «insegurança» e «desproteção», o que tão bem expressa a metáfora do autor referida a mundo “líquido” (Bauman, 2011). Estamos perante uma perplexidade à escala global, na medida em que as pessoas se encontram um tanto desorientadas no âmbito pessoal porque, independentemente do crescimento e dos níveis de bem-estar e prosperidade alcançados na sociedade, continuam a colocar as mesmas questões de sempre e que culminam na questão principal: quem sou? (Fernández-Berrocal, 2021)

Esta questão tão pertinente remete para o autoconhecimento, o que constitui um desafio, mas também um paradoxo para o cérebro humano, a tentativa de compreender-se a si próprio. A complexidade deste processo aumenta pela exigência de um outro desafio, inerente ao primeiro, que consiste em conhecer e compreender o outro: quem és? (Fernández-Berrocal, 2021)

Estas duas questões interligam-se num movimento de retroalimentação, ou seja, conhecermos e compreendermos a nós próprios é uma ferramenta extraordinária para conhecermos e compreendermos os outros e vice-versa (Epstein, 2009; Fernández-Berrocal, 2021). Ou como Harper (2016) refere relativamente à interdependência da literacia emocional e competências sociais, “O termo literacia socio-emocional é o que melhor capta a natureza dupla desta área vital do desenvolvimento da criança” (p. 80).

Aprender a responder a estas duas dimensões, tanto a nível pessoal como a nível social, requer mudanças numa “revolução” emocional que nos muna de capacidades emocionais e sociais necessárias para podermos conhecer-nos a nós próprios e aos outros, de modo a conseguirmos enfrentar a incerteza, insegurança e falta de proteção. Esta revolução emocional justifica-se por si mesma, na medida em que as emoções são essenciais na tomada de decisões na vida de cada um de nós, não só para o êxito pessoal e profissional de cada indivíduo, mas também para o progresso da sociedade em si- (Fernández-Berrocal, 2021).

Um dos pilares de qualquer sociedade dita desenvolvida é o sistema de educação e, neste sentido, os educadores começam a perceber que estamos perante uma nova e alarmante falha que continua a ser ignorada nos currículos atuais das escolas: a iliteracia emocional. Ao longo das últimas décadas, as crianças e os jovens têm revelado mais problemas a nível social, são cada vez mais ansiosas e deprimidas, apresentam mais problemas de atenção e/ou concentração, embarcam cada vez mais por caminhos de delinquência ou tendem a ser mais agressivas. Tudo isto resulta numa «nova espécie de toxicidade que se está a infiltrar e a envenenar a própria existência da infância, significando vastos défices na área das competências emocionais» (como citado em Goleman, 2020, p. 247).

Porém, a literacia socioemocional pode ser fomentada em contexto de aprendizagem formal. Harper (2016) é uma das autoras que se refere à integração destas dimensões formativas no processo educativo formal, seja, na abordagem de livros, desde cedo, livros de imagens que um agente ou técnicos com preparação pode explorar em leituras partilhadas e comentadas. O conhecimento de vocabulário que descreve sentimentos, sua utilização circunstanciada, e a aceitação de todo o espectro emocional, da raiva à alegria, facilita que as crianças adquiram recursos (linguísticos) que lhes permitam expressar o que sentem. Quando as crianças aprendem uma linguagem que corresponde às suas experiências, adquirem uma nova compreensão emocional, o que lhes possibilita, em vez de reagir impulsivamente manifestando comportamentos reativos, por vezes, desajustados e incompreendidos, assumir o controlo consciente da sua expressão emocional. Tal domínio auxilia a compreender e contextualizar a expressão das emoções e sentimentos na experiência com os outros. A experiência de leitura e contacto com os livros podem fornecer o enquadramento para a construção de empatia e reforço das capacidades socioemocionais (Harper, 2016).

## **1.2. Inteligência emocional**

O conceito de inteligência emocional surge com os psicólogos norte americanos Peter Salovey e John Mayer, em 1990, com a publicação do artigo «Emotional Intelligence», abordando tanto a inteligência como as emoções. No entanto, este conceito tornou-se amplamente conhecido após o grande sucesso do livro *Emotional*

*Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ*, do psicólogo e ex-jornalista do *The New York Times* Daniel Goleman, em 1995.

Segundo Salovey e Mayer (1990), a inteligência emocional baseia-se no uso adaptativo das emoções para a resolução de problemas e para uma adaptação eficaz ao meio. De acordo com esta perspectiva, a inteligência emocional engloba um conjunto de quatro capacidades: (1) *percepção, avaliação e expressão das emoções*: capacidade de identificar as emoções e de as expressar de forma adequada, bem como de identificar as emoções dos outros; (2) *a emoção facilitadora do pensamento*: capacidade de colocar as emoções ao serviço do nosso modo de processar a informação, tomar decisões e resolver problemas; (3) *compreensão e análise das emoções*: capacidade de catalogar as emoções e compreender as emoções complexas; (4) *controlo das emoções*: capacidade de gerir as emoções em nós e nos outros.

Salovey e Mayer (1990) resumem a inteligência emocional num modelo hierárquico no qual, para se chegar à capacidade de maior complexidade como o controlo das emoções, são necessárias todas as capacidades anteriores mais básicas, como a percepção, a facilitação e a compreensão das emoções.

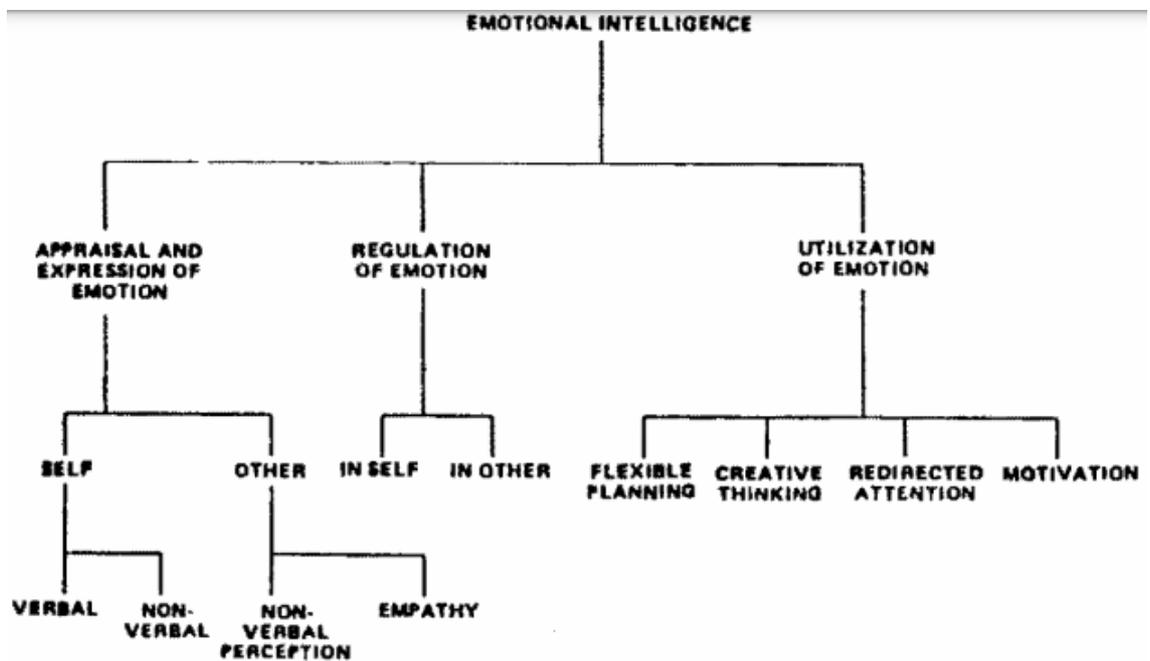


Fig. 1 – Modelo de inteligência emocional de Salovey & Mayer (1990)

O modelo de Goleman (1995) defende que a inteligência emocional pode dividir-se em cinco categorias: (1) *autoconsciência*: capacidade de reconhecer as nossas emoções e compreender a sua origem; (2) *autocontrolo*: capacidade de gerir as nossas emoções e de as adaptar a cada situação; (3) *automotivação*: capacidade de utilizar as nossas emoções de forma que nos motivemos e atinjamos os nossos objetivos; (4) *reconhecer emoções nos outros*: capacidade de reconhecer as emoções nos outros e compreender como é que estes se estão a sentir; (5) *relacionamentos pessoais*: capacidade de gerir as emoções dos outros, de forma que se melhore as nossas relações interpessoais.

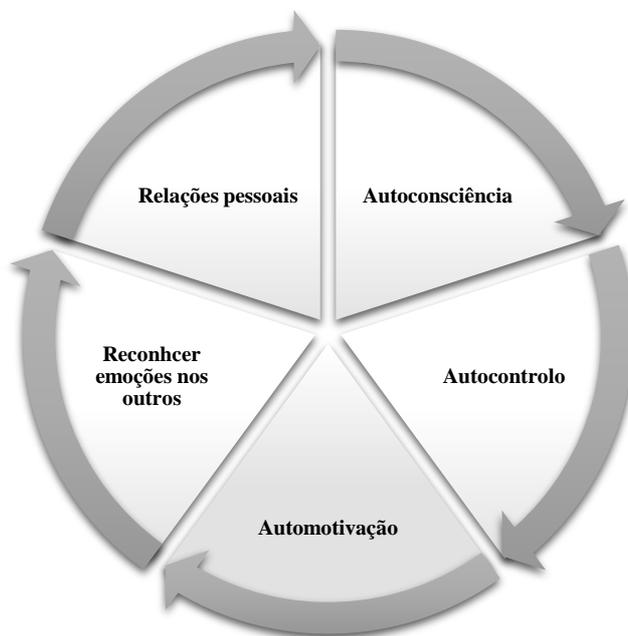


Fig. 2 – Modelo de inteligência emocional de Goleman (1995)

Segundo Damásio (2011), a componente emocional exerce uma poderosa influência sobre a componente racional, na medida em que os sistemas cerebrais requeridos pela primeira estão enredados nos que são necessários para a segunda, e esses sistemas específicos estão entrelaçados com os que regulam o corpo.

Toda a tomada de decisão tem por base a componente emocional antes da componente racional, ou seja, quando existe uma carga emocional elevada no decorrer de um determinado acontecimento ou situação, a razão tende a decrescer tanto quanto a emoção sobe (Moreira, 2021).

Estima-se que cada indivíduo experiencia centenas de emoções por dia, sendo que estas advêm de regiões mais primitivas do cérebro. O que nos ajuda a não reagir

constantemente de forma impulsiva e a não nos tornarmos meramente primários, como os restantes animais, que são seres puramente emocionais, é a parte “superior” e executiva do cérebro, o córtex pré-frontal, denominado por Goleman por cérebro racional. A inteligência emocional procura resolver um dos maiores desafios do quotidiano de cada indivíduo: conseguir equilibrar a comunicação entre estes dois cérebros, o mais primitivo e o racional (Moreira, 2021).

Para as crianças e jovens, este desafio torna-se ainda maior, porque a parte do cérebro racional (pré-frontal) que ajuda a gerir a componente emocional, planificar e antecipar consequências, desenvolve-se até por volta dos 25 anos de idade; até então, ainda se estão a formar conexões importantes no cérebro racional, ao que a experiência não é indiferente. A prática da inteligência emocional mostra-se de extrema relevância, pois irá ajudar a enraizar atitudes, comportamentos e hábitos de sucesso para a vida, e os resultados verificam-se logo na fase escolar (Moreira, 2021).

Tal prática pode ser facilitada pela leitura com as crianças, permitindo aumentar a sua consciência das emoções, fomentar a sensibilidade, encorajar a tolerância, promover um comportamento empático em relação aos outros e reforçar o desenvolvimento moral. Partilhar livros com crianças pode ajudar a apoiar as crianças a gerir emoções fortes de forma positiva, fomentando assim a resiliência e as capacidades de lidar com as situações. Estas conclusões são referidas por Harper (2016) retomando outros trabalhos de apoio ao desenvolvimento da gestão emocional baseados em livros.

Por sua vez, as ilustrações de qualidade podem dimensionar pensamentos e sentimentos e modelar mecanismos de resolução, validar as emoções, convidando à discussão de questões pessoais. Ao ler sobre outras pessoas que vivem e resolvem problemas semelhantes, as crianças podem identificar-se e, talvez, aprender soluções alternativas a que podem elas próprias recorrer. Ler e discutir sobre as situações de outras pessoas pode aprimorar a perceção e compreensão dos outros, mesmo não partilhando, no momento, do mesmo sentimento ou afetação emocional.

De referir a existência e emergência de múltiplos programas de aprendizagem socioemocional (vulgarmente reconhecida pela sigla SEL, que se afirmou a partir de Yale, na década de 1960 e consolidou desde 1984 pela organização CASEL *Collaborative to Advance Social and Emotional Learning*, cf. Graczyk, et al, 2000), baseados em evidência e que conferem relevância, atualidade e pertinência ao tema, designadamente, para os Psicólogos da Educação (Zins et al., 2007).

### **1.3. Educação emocional**

Segundo Golse (2005), é importante conhecer as fases críticas e os comportamentos característicos do desenvolvimento para melhor adaptar a facilitação da aprendizagem das emoções às crianças e jovens em particular. Hohmann e Weikart (2007) são outros autores entre os que defendem que a partir do momento em que as crianças pequenas são capazes de dar nome aos sentimentos e emoções, são também hábeis para começar a reconhecer emoções e sentimentos próprios e alheios. Santos (2000) considera que é no período compreendido entre os oito e os 12 anos que se desenvolve a consciência da razão sobre as emoções. Segundo Alzina (2000), na adolescência há um desenvolvimento da consciência das emoções pessoais e o que isso provoca, quer em si quer nos outros. Também há a compreensão de que as pessoas podem experimentar emoções diferentes num mesmo momento. É a altura da experimentação de emoções e comportamentos e das transgressões às normas, podendo os excessos serem prevenidos pela educação para as emoções (Cardeira, 2012).

Alzina (2000) defende que a educação emocional é um processo contínuo de aprendizagem ao longo da vida, podendo ser encarada como uma forma de prevenção, visto que previne ou minimiza a vulnerabilidade face a contextos adversos, promovendo o desenvolvimento integral do indivíduo, enquanto ser individual e social, baseando-se em adquirir e manter competências sociais que devem ser aprendidas e aplicadas.

Pode ser complicado ter um pensamento adequado quando se vivenciam determinadas circunstâncias problemáticas: há que aprender a equilibrar os sentimentos e emoções pessoais, para não agir reativamente e para que não ocorra um comportamento por condicionamento clássico (estímulo-resposta). Uma pessoa emocionalmente inteligente é aquela que tem uma atitude positiva perante a vida, sobrevalorizando aspetos positivos sobre os negativos, estabelecendo um equilíbrio entre tolerância e exigência, e que está consciente das suas próprias limitações e das dos outros (Cardeira, 2012).

Em Portugal, a educação pré-escolar contempla, nas orientações curriculares, a educação para as emoções. No entanto, como salienta Ramos (2007), a partir do Ensino Básico, grande parte da aprendizagem é focada nas competências lógico-matemáticas e fonético-linguísticas, tipos de aprendizagens que se avaliam em testes padronizados de

QI (Quociente de Inteligência) e que estão atualmente relacionadas com o aproveitamento escolar. Neste sentido, a preparação escolar fica aquém do que deveria, não preparando as crianças e os jovens para a vida pessoal e em sociedade, pelo que se torna imprescindível apostar no desenvolvimento da inteligência emocional de modo a preparar os alunos para uma orientação mais positiva e adaptativa ao longo da sua vida (Bermúdez, 2020; Carneira, 2012; Zins et al., 2007).

Embora existam alguns especialistas que defendem que o QI pode ser trabalhado e desenvolvido, ainda que de forma não significativa, a verdade é que o QE (Quociente Emocional) pode ser largamente desenvolvido e, considerando que toda a tomada de decisão tem por base a componente emocional antes da componente racional, torna-se não só relevante, como obrigatório desenvolver a inteligência emocional nos indivíduos para obtenção de melhores resultados nas suas vidas num panorama geral. Assim, a inteligência emocional não só é fundamental como deveria ser parte integrante do nosso sistema de ensino de forma a colmatar a iliteracia emocional (Moreira, 2021).

## **2. Objetivos do Estudo de Caso**

O objetivo principal do estudo consiste em ilustrar a importância da gestão emocional, em contexto escolar a partir de um caso individual de estudo. Trata-se de uma aluna atendida pelo SPO (Serviço de Psicologia e Orientação) no Agrupamento de Escolas Infante D. Pedro – Penela, no ano letivo 2019/2020, no âmbito do estágio curricular em Psicologia da Educação, Desenvolvimento e Aconselhamento realizado no mesmo local.

De modo a responder ao desafio de promover competências de gestão emocional junto da aluna, foi utilizado o livro “Emocionário” (Pereira & Valcárcel, 2020), que nos conduz a outro objetivo igualmente importante, de exploração sistemática do “Emocionário” como possível ferramenta útil e recomendável para a intervenção em psicologia da educação.

### **3. Metodologia**

#### **3.1. Caracterização do caso de estudo**

De acordo com o Código Deontológico da Ordem dos Psicólogos Portugueses, e de modo a proteger confidencialidade dos dados e anonimato da aluna, é referida por “Z” e identificada pela sua idade, sexo e ano de escolaridade que frequenta, de forma a ter em conta o contexto educacional e desenvolvimental da mesma.

Z. é uma aluna de 12 anos, que frequenta o 6.º ano de escolaridade, tendo sido sinalizada pelo Diretor de Turma com um registo de solicitação ao SPO, com a seguinte descrição: “os docentes observam mudanças de comportamento na aluna, muito isolada, triste e com menor rendimento escolar”. Esta solicitação foi feita no final do 1.º período do respetivo ano letivo, onde iniciámos o devido acompanhamento psicológico individual junto da aluna no início do 2.º período.

#### **3.2. O Emocionário**

O Emocionário é um livro direcionado para crianças e jovens, de Rafael Valcárcel e Cristina Núñez Pereira, que contém 96 páginas com a apresentação de diversas expressões emocionais que podem ser exploradas juntamente com a criança e/ou o jovem. As emoções são parte integrante de qualquer indivíduo e é importante identificar, aceitar e compreender cada uma delas, de modo a não sermos dominados ou definidos por elas, mas antes a saber (con)viver com elas e a tirar o melhor partido de cada uma delas na resposta adequada às situações.

Segundo Damásio (2011), existem diferenças entre emoção e sentimento. A emoção é o conjunto de reações corporais, automáticas e inconscientes, face a determinados estímulos provenientes do meio onde nos encontramos. O sentimento surge quando tomamos consciência das nossas emoções. Dentro das emoções, existem as primárias, que são inatas, universais, evolutivas, partilhadas por todos e associadas a processos neurobiológicos específicos, como a alegria e a tristeza; e as secundárias, que são sociais e resultam da aprendizagem, como a vergonha e a culpa.

O Emocionário apresenta as seguintes 42 expressões emocionais:

Ternura	Amor	Ódio	Ira	Irritação	Tensão	Alívio
Serenidade	Felicidade	Alegria	Tristeza	Compaixão	Remorso	Culpa
Vergonha	Insegurança	Timidez	Confusão	Medo	Espanto	Nojo
Hostilidade	Aceitação	Incompreensão	Desamparo	Solidão	Nostalgia	Melancolia
Aborrecimento	Esperança	Entusiasmo	Euforia	Desalento	Deceção	Frustração
Admiração	Inveja	Desejo	Satisfação	Orgulho	Prazer	Gratidão

Fig. 3 – 42 expressões emocionais do *Emocionário* de Valcarcel & Pereira (2017)

### 3.3. Procedimentos

A aluna Z iniciou o acompanhamento psicológico junto do SPO no início do 2.º período do ano letivo, com sessões semanais de aproximadamente 45 a 50 minutos, orientadas por mim com supervisão do meu orientador no local de estágio, Dr. João Mendes. O acompanhamento ocorreu ao longo do 2.º período, não tendo sido continuado no 3.º período devido ao Plano de Contingência levantado pelo governo, devido à Covid-19.

As sessões eram iniciadas com uma dinâmica “quebra-gelo” que, como o próprio nome indica, tinha como objetivo proporcionar um ambiente mais calmo e descontraído entre todos os participantes. A seguir ao “quebra-gelo” passávamos à exploração do “Emocionário” e, após este momento, passávamos para o diálogo utilizando um discurso socrático acerca de variados assuntos pertinentes e relativos ao processo individual da aluna, nomeadamente questões das esferas pessoal, familiar e escolar. Quando necessário, eram utilizados outros materiais, instrumentos e técnicas de avaliação psicológica, que não são aqui destacados por não serem de relevância essencial para o desenvolvimento do estudo a que aqui nos propomos.

Iniciámos por explorar uma emoção por sessão, na medida em que considerámos ser suficiente para dar início à ambientação do plano proposto e exploração propriamente dita de emoções e sentimentos junto da aluna. Ao final de quatro sessões (cerca de um mês), começámos a explorar duas emoções por sessão, com o intuito de dar a conhecer à aluna a complexidade mas normalidade de não sentirmos apenas uma emoção, mas mais do que uma e que, por vezes, essas emoções podem até ser contraditórias. Ao final de mais quatro sessões (cerca de um mês), começámos a explorar três emoções por sessão, com o mesmo intuito anteriormente descrito.

Selecionei três sessões do acompanhamento psicológico individual feito junto da aluna, nomeadamente, a primeira sessão, onde abordamos uma emoção escolhida pela aluna; a quinta sessão, a partir da qual passámos a abordar duas emoções escolhidas pela aluna; e a nona sessão, a partir da qual passamos a abordar três emoções escolhidas pela aluna.

Sublinho que todo o texto escrito entre aspas são transcrições do discurso real, feitas a partir do diálogo com a aluna em contexto de acompanhamento psicológico individual. Serão apenas descritas partes de cada sessão que considere relevantes, de acordo com os objetivos deste estudo.

### **3.3.1. Sessão n.º1**

Na primeira sessão de acompanhamento de Z. apresento o Emocionário à aluna, mostrando o índice temático do livro onde surgem todas as emoções e sentimentos passíveis de ser explorados. Peço a Z. para escolher uma das emoções que considera ter sentido nos últimos tempos, mais concretamente na última semana. A aluna percorre, com o olhar as emoções que se encontram no índice e ao final de alguns minutos decide escolher a emoção *vergonha*. Abrimos na página correspondente à emoção *vergonha* e procedemos à respetiva leitura.

No final da leitura correspondente à emoção *vergonha*, questiono a aluna se, de facto, é a emoção que define o que tem sentido na última semana, ao que a aluna acena afirmativamente. Volto a questionar a aluna, de modo a que esta possa especificar em que contexto(s) ou situação(ões), “sinto que não me percebem... que podem gozar comigo... acho que vejo as coisas de outras formas que os meus colegas não”. Questiono que coisas acha que vê de outras formas, “acho que tenho gostos diferentes...

acho que ninguém gosta do mesmo que eu”. Volto a questionar que tipo de coisas, “música, por exemplo... acho que ouço estilos de música que os meus colegas não ouvem”. Neste sentido, tento junto da aluna elucidá-la do facto de que os colegas poderão sentir o mesmo; que a *vergonha* é uma emoção que todos sentimos, embora possamos vivê-la de modo diferente e por motivos diferentes. No entanto, com certeza que existem pessoas com o mesmo tipo de gostos que nós, que provavelmente ainda não as conhecemos ou que talvez até possamos conhecer mas não sabemos. Para isso, é preciso estarmos dispostos a conhecermos os outros e dar-nos a conhecer, mesmo com *vergonha*. Mesmo assim, também é possível darmos-nos bem com pessoas que tenham gostos diferentes dos nossos, sendo um meio de cultivar o respeito pelo outro e fazer jus à diversidade.

### 3.3.2. Sessão n.º5

Iniciámos a sessão com o Emocionário, a partir do qual peço a Z. para, desta vez, escolher não apenas uma, mas duas emoções que tem sentido nos últimos tempos, mais concretamente na última semana. Ao final de pouco tempo, a aluna decide escolher as emoções *insegurança* e *esperança*.

Começamos por fazer a leitura correspondente à emoção *insegurança* e, no final, questiono a aluna se a emoção traduz o que tem sentido, ao que a aluna afirma, “acho que não tenho confiança em mim, não tanto nos outros, mas mais em mim...”, após uma pequena pausa a refletir, a aluna continua, “acho que como não confio em mim acabo por não confiar nos outros também”. Relembro a aluna que na primeira sessão escolheu a emoção *vergonha* e se essa emoção poderá estar relacionada com a *insegurança*, “sim, mas já não sinto tanta vergonha”. Questiono a aluna porque acha que já não sente tanta vergonha, “já falo mais com alguns colegas meus, os que são mais parecidos comigo”. Volto a lembrar que a aluna há um mês atrás pensava que tinha gostos diferentes dos colegas, mas que hoje já consegue achar alguns colegas seus parecidos com ela e, da mesma forma que já não sente tanta *vergonha*, talvez daqui a algum tempo não sinta tanta *insegurança*. Remato com a ideia de que a confiança é algo que pode ser desenvolvido e, para isso, é necessário dar “um voto de confiança”, a nós e aos outros.

De seguida, fizemos a leitura correspondente à emoção *esperança* e, do mesmo modo, questiono a aluna se a emoção espelha o que tem sentido. A aluna fica em silêncio e depois retoma, “não sei bem... acho que não é bem o que tenho sentido, mas acho que é aquilo que quero sentir... gostava de apreciar mais as coisas à minha volta”. Aconselho a aluna a começar por apreciar de forma mais atenta aquilo que já aprecia naturalmente. Questiono a aluna do que gosta, “gosto de desenhar”. Neste sentido, sugiro à aluna que aprecie mais os momentos em que desenha, que contemple os seus sentimentos nesses momentos, e que tente transpor esse sentir para outros momentos, em que não está tão habituada a apreciar ou observar o modo como se sente.

### 3.3.3. Sessão n.º9

Iniciámos a sessão, como habitual, com o Emocionário, a partir do qual peço a Z. para, desta vez, escolher não apenas duas mas três emoções que tem sentido nos últimos tempos, mais concretamente na última semana. Ao final de algum tempo, a aluna decide escolher as emoções *aborrecimento*, *admiração* e *desejo*.

Começámos por fazer a leitura correspondente à emoção *aborrecimento*. No final da leitura, questionando a aluna se a emoção traduz o que tem sentido, a aluna consente, “mas é mais nalgumas aulas, há aulas que me aborrecem, e esta escola aborrece-me um bocado... mas há coisas na escola de que começo a gostar”. Questiono que coisas começa a gostar, “estou a começar a dar-me melhor com alguns colegas, não todos, há colegas que não gosto, são um bocado parvos, mas há colegas que são fixes”. Comento com a aluna que é habitual sentirmos *aborrecimento* em alguns momentos da nossa vida, que existem certas e determinadas coisas que nos aborrecem mais do que outras e que está tudo bem com isso.

De seguida, fizemos a leitura correspondente à emoção *admiração*. Nem necessito de questionar se é a emoção que tem sentido, “sim, é isto mesmo que tenho sentido, tenho admiração por alguns artistas que vou seguindo no *TikTok*... até me vão dando inspiração para desenhar mais... tenho desenhado mais e tenho gostado muito, acho que estou a ficar melhor a desenhar”. Elogio a aluna pelo esforço e dedicação e incentivo a aluna a continuar a desenhar, pois além de ser algo de que a aluna gosta, também é algo que faz Z. sentir-se bem, além de que é uma forma de desenvolver o talento.

Entretanto, fazemos a leitura correspondente à emoção *desejo*. No final da leitura, a própria aluna começa, “tenho vários desejos... desejo ir para outra escola, não é para já, não posso, mas depois do 9.º ano... quero muito ir para uma escola de artes”. Questiono que outros desejos tem, “quero muito viajar, conhecer outros sítios, outras coisas”. Exploro junto da aluna que existem diferentes tipos de desejos, uns mais passageiros, outros mais profundos, e que é importante percebermos quais os desejos que serão benéficos para nós e aqueles que não serão assim tão benéficos, embora sublinhe que os desejos apresentados pela aluna têm tudo para, ao serem cumpridos, trazerem satisfação à aluna de um modo benéfico.

#### **4. Resultados**

Inicialmente, a aluna mostrou-se com timidez e pouco à vontade para dialogar, apresentando-se cabisbaixa, com um tom de voz trémulo e dando respostas curtas. Foi assídua, nunca faltou a uma única sessão e, apesar da timidez, mostrou-se recetiva às atividades propostas.

Da primeira sessão à quarta sessão, a aluna escolheu expressões emocionais com conotações mais negativas, como a vergonha (descrita na primeira sessão), a tristeza, a culpa e a confusão. Além destas, a aluna escolheu a tristeza e a culpa, o que era notório na expressão facial e postura corporal da aluna, bem como no discurso da mesma, usando comentários como “não sou como os outros”, “acho que sou diferente dos outros”, “gostava que as coisas fossem diferentes”, “acho que às vezes a culpa é minha das coisas não serem melhores”.

Da quinta sessão à oitava sessão, ainda que tenha escolhido expressões emocionais com conotações negativas, como a insegurança (descrita na quinta sessão), a aluna começou a escolher expressões emocionais com conotações positivas, como a esperança (descrita na quinta sessão). Além destas, a aluna escolheu a confusão, a tensão e o alívio. Ao longo destas sessões, a aluna mostrou-se mais sorridente e brincalhona, participando de bom grado nas atividades propostas, nomeadamente aquando a exploração do “Emocionário”, sendo notória a vontade da aluna escolher expressões emocionais e de as explorar em seguida, ainda que algumas pudessem

provocar algum desconforto , “acho que isto é difícil, mas acho que me faz bem”, “acho que me faz sentir melhor, ajuda-me a perceber melhor as coisas”.

Da nona sessão à décima segunda sessão, a aluna continuou a escolher expressões emocionais com conotações neutras ou positivas, como o aborrecimento, a admiração e o desejo (descritas na nona sessão). Além destas, a aluna escolheu a alegria, a satisfação e a aceitação. Ao longo destas sessões, a aluna continuou a evidenciar o seu sorriso e o seu lado brincalhão, participando de forma ativa nas atividades propostas, sendo a própria a pegar no “Emocionário” para escolher as expressões emocionais, “gosto disto, ajuda-me a perceber melhor as coisas”.

No final do 2.º período obtivemos *feedback* por parte do Diretor de Turma da aluna Z., afirmando que, não só a aluna teve melhoria nas notas finais do respetivo período como, também, evidenciou melhorias de comportamento, nomeadamente apresentava-se “mais alegre e mais sociável”, além de que começou a participar, de forma ativa, na comunidade escolar ao desenhar um mural numa das paredes da escola (projeto concretizado no âmbito da atividade extracurricular “Ateliê de Artes”).

## **5. Discussão**

Analisando o decorrer das sessões, conseguimos perceber que a aluna, numa fase inicial, tinha uma maior tendência para escolher expressões emocionais com uma conotação negativa e que, à medida que foi explorando essas mesmas expressões, surgiu uma tendência para escolher expressões emocionais com uma conotação neutra ou positiva. Não quer isto dizer que a aluna deixou de sentir emoções ditas negativas, mas antes que a aluna passou a entender, de certo modo, o porquê de sentir essas mesmas emoções, o que lhe permite uma maior aceitação das mesmas, sem que essas passem a definir todo o espectro emocional e comportamental da aluna. Podemos, de igual modo, inferir que houve uma possível mudança no foco da aluna em relação às coisas que a rodeiam: talvez tenha começado a adotar uma perspetiva mais ampla e positiva, o que lhe permite sentir as coisas de forma mais integrada.

Houve, de facto, uma exploração de diversas expressões emocionais, que englobou emoções primárias e secundárias, em que as secundárias estiveram mais presentes na escolha da aluna (como a vergonha, a esperança e a admiração), o que pode

refletir a complexidade e a pertinência da gestão emocional, neste caso, em contexto escolar, visto que no final das sessões a aluna passou a ter melhorias notórias a nível escolar com evidência na melhoria das notas de final de período.

A aluna também evidenciou melhorias a nível comportamental e socioemocional, deixando de parecer tão triste e isolada e mostrando-se mais sorridente e brincalhona (nas sessões de acompanhamento), bem como mais sociável (com os colegas dentro e fora da sala de aula), participando em projetos na comunidade escolar.

O “Emocionário” teve um papel importante inerente ao processo de acompanhamento feito junto da aluna, na medida em que possibilitou a exploração de diversas expressões emocionais, o que permitiu à aluna uma melhor compreensão do seu mundo interno, que acabou por refletir-se no seu mundo externo.

## **6. Conclusões**

O estudo de caso apresentado consegue refletir a importância da gestão emocional, em contexto escolar, tendo em conta os resultados obtidos a partir do mesmo. No entanto, não nos permite estabelecer generalizações, pelo que não traduz, por si mesmo, um resultado significativo em termos estatísticos, ainda que tenha sido significativo para a aluna.

Este caso de estudo poderá servir como base para estudos mais aprofundados sobre o tema, utilizando uma amostra significativa, de modo a reforçar a importância e pertinência da gestão emocional em contexto escolar, com o intuito de traduzir resultados impactantes aos níveis escolar, comportamental e socioemocional nas crianças e jovens do nosso sistema educativo, tal como alertam Zins e seus colaboradores (2007).

É crucial que crianças e jovens tenham uma maior capacidade de reconhecer, compreender e gerir emoções, bem como de utilizá-las, de forma a motivar-se para atingirem os seus objetivos, além de ser igualmente crucial reconhecer emoções nos outros, o que irá criar melhorias significativas nos relacionamentos pessoais, tal como elucidam os autores que consultámos (Alzina, 2000, Moreira, 2021).

Em suma, é de extrema importância fomentar a literacia emocional, começando no sistema educativo, onde crianças e jovens passam a maior parte do tempo, e que se constitui a base de formação inclusiva e o futuro da sociedade.

O “Emocionário”, apesar de se ter revelado um instrumento útil ao longo do processo de acompanhamento feito junto da aluna, comporta algumas limitações visto que não diferencia emoções primárias de emoções secundárias, apresentando apenas um leque variado de expressões emocionais. Essa diversidade de expressões emocionais leva-nos, certamente, a uma riqueza de exploração, porque permite-nos explorar diferentes expressões emocionais com relevância para crianças e jovens. Não sendo a única, é uma das ferramentas que, de facto, pode ser útil para a Psicologia da Educação, ainda que certamente possa ser explorado de outra forma.

Neste ponto assinalamos a necessidade de dispor de orientações que permitam uma exploração consistente e comparável. Propomos, por exemplo, que em complemento aos recursos passíveis de exploração psicopedagógica, como é o caso de “Emocionário”, se associem tópicos de reflexão, ou questões-tipo de orientação da exploração, de modo a promover o conhecimento e consciência das emoções ou contextualização de sentimentos, numa dinâmica promotora de aprendizagens sociais e emocionais usáveis em diversas situações. Deste modo, cremos poder tornar a abordagem mais rigorosa e reguladora, quer para o profissional que a propõe, quer para as pessoas envolvidas na exploração, com vista a capacitar-se na gestão das suas emoções.

## Referências bibliográficas

- Alzina, R. (Coord.) (2000). *Educación y bienestar*. Barcelona: Editorial Práxis, S.A.
- Bauman, Z. (2011). *44 cartas do mundo líquido moderno*. Rio de Janeiro: Editora Schwarcz-Companhia das Letras.
- Bermúdez, M.P. (Coord.) (2020). *Libro de Abstracts. 8 th International Congress of Educational Sciences and Development*. Granada: Asociación Española de Psicología Conductual.
- Cardeira, A. R. (2012). *Educação Emocional em Contexto Escolar*. Artigo elaborado no âmbito da cadeira de Psicologia Educacional II do 3.º ano da licenciatura em Psicologia no Instituto Superior Dom Afonso III (INUAF).
- Damásio, A. (2011). *O Erro de Descartes: emoção, razão e cérebro humano*. Unidade Industrial da Maia: Círculo de Leitores.
- Direção-Geral da Educação (2016). *Referencial Técnico para os Psicólogos Escolares*. Lisboa: DGE/ME. Acessível em:  
[http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Psicologia/referencial\\_consulta\\_publica\\_dez2016.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Psicologia/referencial_consulta_publica_dez2016.pdf)
- Epstein, A. S. (2009). *Me, you, us: Social-emotional learning in preschool*. Ypsilanti: High/Scope Press.
- Fernandéz-Berrocal, P. (2021). *Inteligência emocional. Aprender a gerir as emoções*. Espanha: Atlântico Press.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence Why it can matter more than IQ*. London: Bloomsbury Publishing. Acessível em: [http://dl.e-bookfa.ir/freebooks/Emotional%20Intelligence%20by%20Daniel%20Goleman%20\(e-bookfa.ir\).pdf](http://dl.e-bookfa.ir/freebooks/Emotional%20Intelligence%20by%20Daniel%20Goleman%20(e-bookfa.ir).pdf)
- Goleman, D. (2020). *Inteligência Emocional*. (17.ª ed). Unidade Industrial da Maia: Bertrand Editora.
- Golse, B. (Coord.) (2005). *O desenvolvimento afetivo e intelectual da criança*. Lisboa: Climepsi Editores.

- Graczyk, P., Matjasko, J., Weissberg, R., Greenberg, M., Elias, M., & Zins, J. (2000). The role of the Collaborative to Advance Social and Emotional Learning (CASEL) in supporting the implementation of quality school-based prevention programs. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 11(1), 3-6. DOI: 10.1207/s1532768Xjepc1101\_02
- Harper, L. J. (2016). Using picture books to promote social-emotional literacy. *Young Children*, 71(3), 80-86.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2007). *Educar a criança*. (4.º ed.). Lisboa: Fundação Calouste Goulbenkian.
- Moreira, P. (2021). *Inteligência Emocional – uma abordagem prática*. (4ª ed.). Idioteque.
- Panthalookaran, V. (2022). Education in a VUCA-driven World: Salient Features of an Entrepreneurial Pedagogy. *Higher Education for the Future*, 9(2), 234-249. DOI: 10.1177/23476311221108808.
- Pereira, C. N. & Valcárcel, R. R. (2020). *Emocionário*. (5.ª ed.). Texto Editores.
- Ramos, I. (2007). *Medição da eficácia do treino de competências de inteligência emocional*. Dissertação de Mestrado. Aveiro: Departamento de Ciências da Educação da Universidade de Aveiro.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, cognition and personality*, 9(3), 185-211.
- Siqueira, A. C. D. S., & Lima-Rodrigues, L. (2021). Desenvolvimento das competências socioemocionais como meio para elaboração de sentimento de pertença ao processo de aprendizagem. *Atas/anais do encontro cultural digital e educação na década de 20*, 64-72.
- Unicef (2022). *Where are we on education recovery?* United Nations Children’s Fund, New York. Acessível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381091>
- Veiga-Branco, A. (2015). II Seminário Internacional em Inteligência Emocional: livro de resumos. *II Seminário Internacional em Inteligência Emocional: livro de*

*resumos*, 1-56. Bragança: Escola Superior de Saúde, Instituto Politécnico de Bragança.

Veiga-Branco, A., & Pais, C. (2019). *I Congresso Internacional em Inteligência Emocional e III Seminário Internacional em Inteligência Emocional: livro de resumos*. Bragança: Escola Superior de Saúde, Instituto Politécnico de Bragança.

Yorke, L., Rose, P., Bayley, S., Wole, D., & Ramchandani, P. (2021). The Importance of Students' SocioEmotional Learning, Mental Health and Wellbeing in the time of COVID-19. *Rise Insights*. [https://doi.org/10.35489/BSG-RISE-RI\\_2021/025](https://doi.org/10.35489/BSG-RISE-RI_2021/025)

Zins, J. E., Bloodworth, M. R., Weissberg, R. P., & Walberg, H. J. (2007). The scientific base linking social and emotional learning to school success. *Journal of educational and psychological consultation*, 17(2-3), 191-210. DOI: 10.1080/10474410701413145