

INTELIGÊNCIA EMOCIONAL: SUAS IMPLICAÇÕES NO CONTEXTO ESCOLAR

Patrícia Bonfim Poceiro

RESUMO: A inteligência Emocional (IE) é uma teoria que trata sobre a capacidade em compreender as emoções e sentimentos para promover o crescimento emocional e intelectual. E a necessidade de explicá-la vem da sua aplicabilidade na educação. O presente artigo tem por objetivo informar ao leitor de maneira breve, sobre algumas concepções de inteligência e apresentar as possibilidades de aplicação da IE no campo educacional. Bem como expor os conceitos e características da aprendizagem significativa, sua associação com a inteligência emocional, além dos propósitos afetivos desse tipo de aprendizagem. O levantamento bibliográfico indicou que mesmo sendo útil a utilização da IE nas escolas, existem condições para que possa ser alcançada. E embora sejam notáveis as implicações afetivas para a aprendizagem significativa, algumas escolas agem de forma excludente com os alunos. Tornou-se evidente, portanto, que a comunidade escolar dialogue sobre uma aproximação afetiva salutar e a utilização de estratégias pedagógicas mais significativas para a resolução dos problemas vivenciados pelos alunos.

Palavras-chave: Inteligência emocional. Autoconceito. Aprendizagem significativa.

ABSTRACT: Emotional Intelligence (IE) is a theory that deals with the ability to understand emotions and feelings to promote emotional and intellectual growth. And the need to explain it comes from its applicability in education. The present article aims to inform the reader briefly, on some conceptions of intelligence and to present the possibilities of applying IE in the educational field. As well as exposing the concepts and characteristics of meaningful learning, its association with emotional intelligence, and the affective purposes of this type of learning. The bibliographic survey indicated that even though the use of IE in schools is useful, there are conditions to be reached. And while the affective implications for meaningful learning are noteworthy, some schools act exclusively with students. It became clear, therefore, that the school community talks about a healthy affective approach and the use of more meaningful pedagogical strategies for solving the problems experienced by the students.

Keywords: Emotional intelligence. Self-concept. Meaningful learning.

INTRODUÇÃO

A construção teórica de Inteligência Emocional (IE) é recente e amplamente discutida na sociedade em diversos contextos, sendo mais aplicada no ambiente de trabalho e na escola. O termo sugere a relação entre inteligência e emoção, uma discussão complexa, permeada de tentativas de procedimentos metodológicos e aplicabilidades no cotidiano dos indivíduos.

O estudo sobre a IE é valorizado enquanto caminho para o equilíbrio emocional; como forma de potencializar a cognição e as relações interpessoais, bem como a produtividade e a assertividade nas organizações.

Por isso foi realizado esse estudo, pois o conhecimento da IE também pode contribuir de maneira significativa para a escola, já que enquanto ambiente de convivência social, tem o objetivo de desenvolver aprendizagens.

Pode favorecer a reflexão da comunidade escolar sobre as ações e estratégias pedagógicas excludentes, que frequentemente desconsideram os aspectos afetivos da aprendizagem.

Além de contribuir para o desenvolvimento emocional e social dos adolescentes, a partir da compreensão sobre o papel da escola, para a construção do autoconceito desses sujeitos. Assim, convém investigar, ainda que brevemente, os seus modelos teóricos.

Para tanto esse artigo trata da evolução histórica das concepções de inteligência e demonstra a aplicabilidade da inteligência emocional nas escolas, descreve o autoconceito e a regulação das emoções, como fatores essenciais à inteligência emocional do adolescente. E por fim apresenta as concepções de aprendizagem e sua relação com o fazer pedagógico, assim como explica a aprendizagem significativa, suas características e conceitos, além das questões afetivas inerentes a essa aprendizagem.

A referida pesquisa amplia o conhecimento sobre o campo de pesquisa da Inteligência Emocional (IE) e sua função na educação, uma vez que a relaciona com a aprendizagem significativa e demonstra seus benefícios para o desenvolvimento educacional pleno dos adolescentes. E enriquece as discussões acerca dessa temática, pois denuncia a realidade socioeconômica dos alunos que pertencem a comunidades periféricas, como condições que favorecem a construção de uma autoestima negativa e podem inviabilizar a estruturação da IE.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O interesse sobre a inteligência humana ganha intensidade a partir do século XIX, “quando Herbert Spencer (1820-1903) e Francis Galton (1822-1911) sugeriram uma capacidade humana geral e superior. Galton entendia a inteligência como o reflexo de habilidades sensoriais e perceptivas transmitidas geneticamente” (WOYCIEKOSKI;

HUTZ, 2009, p. 2). Tais compreensões influenciaram diversas correntes de compreensão da gênese e desenvolvimento cognitivos, como as de Piaget e Vygotsky.

Em 1905 Alfred Binet (1857-1911) e Théophile Simon criaram um teste de inteligência satisfatório, complexo, que incluía capacidades mentais. As escalas de inteligência apresentadas por eles foram desenvolvidas a pedido do Ministério da Educação da França, tendo como objetivo criar meios para diagnosticar crianças com dificuldades, que necessitassem de educação especializada.

Até chegar à escala quantitativa, Binet e Simon, nos seus trabalhos pedagógicos com crianças naquela época identificadas como anormais, já demonstravam o interesse em compreender como ocorria a inteligência nestas crianças e como elas poderiam aprender. Do final do século XIX, ao início do século XX, Binet refez seu pensamento, avançou para outras inferências e expandiu para a inclusão de métodos qualitativos. Assim as escalas de inteligência por ele desenvolvidas passaram a ser utilizadas também em crianças consideradas normais.

O objetivo da análise era quantificar a inteligência de forma objetiva, buscando referências nos conhecimentos da matemática e da física, para determinar a escala, mas a presença da subjetividade é inegável. Pois a emoção se faz presente em todas as fases de desenvolvimento cognitivo.

Outro teórico importante foi Howard Gardner (1994), psicólogo e professor norte-americano, que desenvolveu a teoria das Inteligências Múltiplas, sendo elas: inteligência lógico matemática, linguística, musical, espacial, corporal-sinestésica, intrapessoal e interpessoal. Gardner defende cada inteligência tem valor igual e todas podem ser desenvolvidas por meio de atividades diversas.

Posteriormente a inteligência emocional (IE) passou a ser objetivo também de investigação, seus conceitos e possibilidades na educação.

Mayer e Salovey (1997) e Goleman (1995) explicitam que a inteligência emocional (IE) é fator preponderante para o desenvolvimento das demais inteligências, pois implica na habilidade subjetiva do indivíduo para lidar com as situações de conflito, relacionar-se consigo e com os outros e aprender.

Cada emoção oferece uma disposição distinta para agir; cada uma põe os indivíduos numa direção que deu certo ao lidar com os recorrentes desafios da vida humana.

A forma de lidar com as emoções é que constitui o objeto da IE. Para este trabalho a IE é “definida como a capacidade de perceber, avaliar e controlar suas emoções, para promover o crescimento emocional e intelectual, além da capacidade de gerar sentimentos quando eles facilitam o pensamento” (MAYER; SALOVEY, 1997, p. 15). Portanto, se os educadores envolverem a IE em seus conteúdos programáticos, considerando-a como essencial ao convívio em sala de aula, o desenvolvimento de cada sujeito ocorrerá de maneira mais equilibrada ou, pelo menos, mais consciente, já que o desequilíbrio faz parte do processo de mudança e aprendizado.

Segundo Rêgo e Rocha (2009), as lições emocionais podem ser introduzidas na sala de aula de forma natural, inseridas nas atividades diversas de leitura e escrita, ciências, saúde e estudos sociais, além de outras disciplinas. A depender de como são trabalhadas, podem despertar a aptidão para os estudos, motivar novas aprendizagens, melhorar a capacidade de concentração, estimular o controle dos impulsos e o compartilhamento dos estudos.

Para que a educação emocional ocorra na escola, é preciso haver três mudanças: “que o educador vá além de sua missão tradicional de ensinar a ler e a escrever; que as escolas incluam em seu currículo o ensino das emoções; e que as famílias e pessoas da comunidade se envolvam mais com as escolas” (RÊGO; ROCHA, 2009, p. 145). Estes pré-requisitos parecem utópicos, tendo em vista as condições cada vez mais pragmáticas e reducionistas das escolas atuais, principalmente as da rede pública de ensino da cidade de Salvador (BA). Contudo, diversos educadores, na prática, ainda acuados, tentam realizar um trabalho que estimule o desenvolvimento de laços afetivos saudáveis.

Para tanto, situações são criadas, por meio de oficinas que possibilitam aos educandos e educadores, o questionamento a respeito das próprias emoções, dos próprios afetos. A cada encontro em sala de aula, indagações a respeito da natureza de determinadas emoções, sua gênese e consequências são suscitadas, com vista ao desenvolvimento de estratégias para a transformação de animosidades em afetividades positivas.

A IE está intrinsecamente associada à consciência que cada sujeito tem de si mesmo; ao conceito de si formulado ao longo da existência. Quando a criança e o adolescente são envolvidos em atividades que estimulem um olhar para dentro, uma percepção de si mesmo, emoções vêm à tona, algumas constituídas pelo autoconceito.

Estes conceitos são construídos a partir das relações interpessoais em diversos contextos e das interpretações que o sujeito faz sobre estas relações.

Outra dimensão do autoconceito a ser considerada, é a autoestima, que consiste na mensuração do valor próprio; da avaliação afetiva elaborada pelos sujeitos sobre sua própria qualidade (BAUMEISTER, 1997; HATTIE, 1992, MAJAREZ; NAVA, 2002 apud NUNES, 2011). Assim, pode-se apreender que a autoestima é a avaliação cognitiva que a pessoa faz de si mesma, com base em componentes afetivos. Por isso é um importante indicador de como a pessoa se sente em relação a si mesma, a partir das referências externas (dos outros) e internas (de si), que tem sobre as próprias qualidades. Além da dimensão da autoestima, o autoconceito inclui as dimensões da identidade e dos domínios físico, familiar, social e acadêmico. Todas estas são bases estruturadas da concepção de si mesmo, pois as referências externas obtidas a partir das relações familiares, escolares e de demais grupos sociais determinam a formação da identidade de cada um, que por sua vez, contribui com a formulação do autoconceito.

Desde a pré-adolescência (11 anos de idade) quando as crises existenciais emergem, é no fortalecimento das relações sociais, que os sujeitos vão encontrar força para superá-las. Para tanto, passam a construir ideias e atitudes, com o objetivo de serem bem aceitos nos grupos sociais de referência. Assim, vão comparando os padrões de comportamento, as referências culturais, as relações interpessoais e assimilando de tal maneira a criar a própria identidade. Quanto mais se identificam dentro de um padrão exigido pelos grupos de pertencimento, mais tendem a ter a autoestima mais elevada e um autoconceito mais positivo.

A depender da forma como os educadores, professores e demais referências de comportamento lidam com o adolescente, este pode entrar em processos de formulação de autoconceito negativo, a partir de conflitos constantes com o outro e consigo. São frequentes os adolescentes que apresentam problemas de relacionamento com familiares, colegas e professores, que são demasiadamente tímidos, extrovertidos, agressivos e apáticos. Tais inconstâncias afetivas refletem no baixo rendimento escolar, apresentando dificuldades de aprendizagem, as quais nem sempre são consideradas em sua origem.

Entende-se que, nas sociedades urbanas periféricas, das grandes cidades, como em Salvador-BA, as crianças e adolescentes mais pobres estão mais expostas as dificuldades de regulação das emoções, que se intensificam com a violência social, a

criminalidade, a violência doméstica e a falta de estrutura das instituições, inclusive da escola. Neste caso, uma fase que pela própria natureza já é conflitante, como a adolescência, é vivenciada de forma tão negativa, que a autoestima e a capacidade cognitiva ficam prejudicadas.

O adolescente, fase de muitos desejos e idealização da vida futura está constantemente a experimentar emoções de frustração e realização, provocando uma mudança emocional constante. A forma como lida com estas emoções é que vai identificar o seu nível de IE, para lidar consigo mesmo e com o outro. Quanto maior suporte tem, menores são os problemas emocionais vivido, e maior a capacidade cognitiva.

Condição essencial para desenvolver uma aprendizagem significativa. Todavia, antes de ser apresentado esse tipo de aprendizagem, se faz necessário descrever brevemente, algumas concepções de aprendizagem e como elas influenciam o fazer pedagógico e a postura diante dos alunos.

A compreensão sobre a aprendizagem escolar foi discutida e explicada por diversos teóricos, a depender das teorias de educação que sustentavam.

Entre diversos teóricos que discutiram a aprendizagem, destacam-se Platão (427-347 a.C.), Aristóteles, Jean Piaget (1896-1980), Levi Vygostky (1896-1934), Henri Wallon (1879-1962) e David Ausubel (1918-2008). Este último desenvolveu a teoria da Aprendizagem Significativa.

Platão defendia a ideia congênita de que a alma existe antes do corpo, e que ao encarnar o ser humano lembra-se dos saberes adquirido. Sócrates (469-399 a.C.), discípulo de Platão, afirmava que a pessoa já nasce dominando determinados conhecimentos, os quais vão sendo lembrados ao longo da vida (SANTOMAURO, 2010).

Tal maneira de pensar, a partir de uma concepção de inatismo, conduz o professor a justificar que o aluno não aprende, porque já nasceu daquela forma e não vai mudar, pois cada sujeito traz consigo aptidões, conhecimentos e habilidades.

Outra concepção que fundamenta as teorias sobre a aprendizagem é o Empirismo. Segundo essa concepção as pessoas nascem com capacidade para aprender, porém precisam da experiência para que a aprendizagem ocorra.

Professores que se fundamentam nesta teoria consideram detentores do saber, impõem suas aulas, suas estratégias de ensino, sem pensar nas necessidades e

potencialidades dos alunos; reprovam, responsabilizando-os unicamente pelo seu fracasso.

Assim, o construtivismo, teoria desenvolvida por Piaget, se contrapõe às ideias empiristas e inatistas sobre a aprendizagem. De acordo com a teoria construtivista, apreende-se que não basta entrar em contato com o objeto, para compreendê-lo; que é preciso agir sobre ele a ponto de transformá-lo.

Sob essa perspectiva cabe ao professor elaborar, planejar e executar atividades que convidem os alunos a participar de forma ativa na própria construção do aprendizado. O professor deve garantir ao aluno os meios para aprender, organizar e integrar os novos conhecimentos aos preexistentes.

A este respeito, Freire (1996) defende uma relação pedagógica democrática, que viabilize a construção do saber, respeitando a autonomia de cada aluno.

O professor precisa estar próximo do aluno, compreender as suas reais necessidades, as suas questões socioafetivas e conhecer a sua realidade, para mediar o aprendizado; precisa assumir a necessidade de instruir-se e atualizar-se permanentemente, a fim de atuar junto ao tempo presente, contribuindo com a construção de sujeitos autônomos e livres.

Outra corrente que tem pontos em comum com o construtivismo é o sociointeracionismo, desenvolvido por Lev Vygotsky e Henri Wallon. De acordo com tal perspectiva, a aprendizagem ocorre na relação entre o sujeito e o meio; entre o aprendiz e o objeto de estudo.

Vygotsky defende que o professor atua como mediador e tem um papel decisivo na aprendizagem dos alunos. Propõe que promova atividades em grupo, unindo pessoas com diferentes níveis de conhecimento, a fim de facilitar a troca de informações.

Ao propor uma reforma na educação francesa, elencando ideias da área médica, da psicologia, da genética e do ensino, Wallon defende que o sistema educacional deve contemplar todas as questões do ser humano e não só a cognitiva; que deve incluir as questões biopsicossociais como essenciais para a compreensão dos sujeitos na sua relação com o mundo, estando atento a cada fase do desenvolvimento.

O educador deve ter uma percepção psicológica dos sujeitos, incluindo no fazer pedagógico, além do desenvolvimento intelectual, o da personalidade.

Logo, necessita conhecer os conceitos e características da aprendizagem significativa.

Essa aprendizagem é distinta da mecânica. Para o especialista em Psicologia Educacional, David Ausubel (1963), “aprender significativamente é ampliar e reconfigurar ideias já existentes na estrutura mental e com isso ser capaz de relacionar e acessar novos conteúdos”.

A aprendizagem significativa considera a historicidade do sujeito e a relevância do docente na promoção de situações que favoreçam a assimilação de novos saberes. Ao pensar nos meios necessários para que os alunos tenham rendimento, David Ausubel lança um olhar apurado sobre o trabalho do professor, propondo métodos e técnicas específicos para a sala de aula, debruçando-se sobre a formação docente.

A aprendizagem mecânica não é algo oposto à significativa, mas ambas fazem parte de um contínuo. Ou seja, é da mecânica que se atinge a significativa. Assim, não há como aprender sem fazer associações; estas ocorrem ainda que timidamente, ainda que o professor e o aluno não estabeleçam intencionalmente relações entre os saberes adquiridos e os seguintes.

É essencial, portanto citar alguns termos da aprendizagem significativa que fundamentam seus conceitos e forma de conceber a aprendizagem, tais como: Aprendizagem por descoberta; Subsunção; Aprendizagem por recepção; Significado lógico; Significado psicológico; Significado social; Princípio da Diferenciação Progressiva; Princípio da Reconciliação Integrativa; Organização sequencial e Princípio da Consolidação.

Assim como é indispensável mostrar as implicações afetivas na aprendizagem significativa.

Ausubel (1963) defende que a relação professor-aluno deve ocorrer de forma interativa, de maneira que ambos compartilhem experiências e assim, o aluno possa aprender. Para que a aprendizagem seja significativa, são necessários fatores internos e externos. Os internos classificam-se em cognitivos e afetivos-sociais e estão associados às motivações e associações entre os significados.

Os fatores cognitivos considerados no processo ensino aprendizagem na teoria de David Ausubel (1963) são três: 1. A existência de ideia(s) âncora(s) à(s) qual(is) pode se conectar, por subordinação, superordenação ou de forma combinatória, uma nova ideia que se deseja ensinar; 2. A extensão em que a tarefa que se deseja assimilar é discriminável das ideias que lhe servirão de âncora; 3 A clareza e a firmeza das ideias

que servirão como âncoras determinam o nível e a estabilidade do aprendizado da nova ideia.

Para evitar ou solucionar as dificuldades encontradas pelo aluno no processo de aprendizagem, o professor deve estar ciente dos conhecimentos prévios que servem de alicerce, de âncora; deve saber se os subsunçores necessários estão presentes na estrutura cognitiva do aluno. Durante todo o processo deve-se atentar para os sinais de confusão, falta de clareza e redução das ideias, reavaliando os resultados obtidos e as estratégias de ensino utilizadas.

É no refazer constante dos passos seguidos que juntos professores e alunos vão encontrando os caminhos para a apropriação dos novos conhecimentos.

Em relação ao fator psicológico, Moreira (2009; 2012) adverte que é tão importante quanto o significado lógico e o social. As questões individuais subjetivas interferem na forma como o sujeito aprende; como relaciona as ideias.

Ainda de acordo com Novak, a experiência afetiva vivenciada em sala de aula é fator que determina a predisposição para aprender – uma condição para que ocorra a aprendizagem significativa (MOREIRA, 2009).

Mas, como ter predisposição para aprender se a escola reforça sentimentos frustrantes e sensação de não pertencimento? Os alunos sentem como se aquele não fosse o seu lugar; não querem estar naquele espaço que os faz lembrar o quanto são incapazes.

Não há como conseguir uma aprendizagem significativa em um ambiente excludente, repleto de problemas emocionais tanto dos alunos quanto dos professores. Entretanto, convém salientar que educadores humanistas, verdadeiros operários da ceara educativa, buscam construir uma relação positiva com seus alunos, significar as aulas, promovendo experiências laborais de aprendizagem tanto em sala de aula quanto fora dela. Os alunos são convidados a pensar, refletir e sentir sobre os objetos de conhecimento, contextualizando-o no tempo e espaço histórico-social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As contribuições dos teóricos elencados acima são essenciais para compreender a natureza da IE e da Aprendizagem Significativa, como classifica-la e dimensiona-la no contexto da adolescência.

Para que a aprendizagem se efetive significativamente, é necessário considerar não só as questões lógicas e mecânicas, mas a Inteligência Emocional de todos os sujeitos envolvidos. Experiências afetivas positivas, com a resolução de conflitos de forma a incluir e respeitar as diferenças, identificar as potencialidades individuais e coletivas, favorecem a aprendizagem significativa.

O diálogo, uma aproximação afetiva salutar e a utilização de estratégias pedagógicas mais significativas são essenciais para a resolução dos problemas vivenciados pelos alunos. Desta maneira, juntos familiares, educadores, sociedade e estado podem contribuir com o desenvolvimento saudável dos adolescentes e consequentemente com o sucesso escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Celso. Trabalhando habilidades: construindo ideias. São Paulo: Scipione, 2001.

BAUMAN, Zygmunt (1925). Medo Líquido. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2008.

BAUMAN, Zygmunt (1925). Confiança e medo na cidade. Tradução: Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2009.

CAMPIONE, J. C.; BROWN, A. L.; FERRARA, R. A. Mental retardation and intelligence. In R. J. Sternberg (Ed.), Handbook of human intelligence (p. 392-492). New York: Cambridge University Press, 1982.

CRUZ, Cristiano Cordeiro. A teoria cognitivista de Ausubel. Disponível em: <http://www.robertexto.com/archivo3/a_teorias_ausubel.htm>. Acesso em: 5/6/2008

DISTLER, Rafaela Regina. Contribuições de David Ausubel para a intervenção psicopedagógica. Rev. psicopedag., São Paulo, v. 32, n. 98, p. 191-199, 2015.
Disponível em
<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010384862015000200009&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 05 ago. 2016.

FERNANDES, Elisângela. David Ausubel e a aprendizagem significativa. Nova Escola, [online] ed. 248, dez, 2011. Disponível em:
<<http://novaescola.org.br/formacao/david-ausubel-aprendizagem-significativa662262.shtml>> Acesso em 03 ago 2016.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GARDNER, Howard. Estruturas da Mente: a teoria das inteligências múltiplas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GOLEMAN, Daniel. Inteligência emocional: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.

GRATZ, K. L.; ROEMER, L. Multidimensional assessment of emotion regulation and dysregulation: Development, factor structure, and initial validation of the difficulties in Emotion Regulation Scale. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, v.26, n.1, p.41-54, 2004. Disponível em:

<<http://link.springer.com/article/10.1023%2FB%3AJ0BA.0000007455.08539.94>>

Acesso em: 23 mar 2016.

GRATIOT-ALFANDÉRY, Hélène. Henri Wallon. Tradução e organização: Patrícia Junqueira. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores).

MACHADO, Teresa Sousa; REVERENDO, Isabel M. Regulação emocional em adolescentes (ERICA): estudo da relação com a percepção da aceitação-rejeição materna. In: L. Mata, F. Peixoto, J. Morgado, J.C. Silva, & V. Monteiro (Eds.), 12º Colóquio Psicologia Educação, Aprendizagem e Desenvolvimento: Olhares Contemporâneos através da Investigação e da Prática – Actas, p. 1596-1610. Lisboa: ISPA - Instituto Universitário, 2012.

MAYER, J. D.; SALOVEY, P. What is emotional intelligence? In P. Salovey; D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators* (pp. 3-31). New York: Basic Books, 1997. Disponível em:

<[http://unh.edu/emotional_intelligence/EIAssets/EmotionalIntelligenceProper/EI1997](http://unh.edu/emotional_intelligence/EIAssets/EmotionalIntelligenceProper/EI1997MSWhatIsEI.pdf)

MSWhatIsEI.pdf> Acesso em: 23 mar 2016.

MOREIRA, Marco Antonio. A teoria da aprendizagem significativa. Subsídios teóricos para o professor pesquisador no ensino de Ciências. Instituto de Física, UFRGS, Porto Alegre, 2009. Disponível em:

<<http://www.if.ufrgs.br/~moreira/Subsidios6.pdf>> Acesso em 03 ago 2016.

MOREIRA, Marco Antonio. Afinal, o que é aprendizagem significativa? Aula Inaugural do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Naturais, Instituto de Física, Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, MT. *Curriculum, La Laguna, Espanha*, 2012. Disponível em: <<https://www.if.ufrgs.br/~moreira/oqueefinal.pdf>> Acesso em 05 ago 2016.

_____; Caballero, M.C. e Rodríguez, M.L. (orgs.) (1997). *Actas del Encuentro Internacional sobre el Aprendizaje Significativo*. Burgos, España. pp. 19-44 Disponível em: <<https://www.if.ufrgs.br/~moreira/apsigsubport.pdf>> Acesso em 04 ago 2016.

NOVAK, J. D.; GOWIN, D. B. Aprender a aprender. Lisboa, Plátano Edições Técnicas. 1996. Tradução para o português de Carla Valadares, do original *Learning how to learn*.

NUNES, Ana Carla Pereira. Conceito de si e alterações emocionais em adolescentes. Dissertação. Mestrado Integrado em Psicologia. Secção de Psicologia Clínica e da Saúde. Núcleo de Psicoterapia Cognitiva – Comportamental e Integrativa. Universidade de Lisboa. Faculdade de Psicologia. Portugal, 2011.

PAGANOTTI, Ivan. Vygotsky e o conceito de zona de desenvolvimento proximal. Nova Escola, ed. 242, maio, 2011. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/formacao/formacao-continuada/vygotsky-conceitozona-desenvolvimento-proximal-629243.shtml?page=3>> Acesso em 12 mar 2016.

PIAGET, Jean. A epistemologia genética. Trad. Nathanael C. Caixeira. Petrópolis, RJ: Vozes, 1971.

PIAGET, Jean; INHELDER, Bärbel. A psicologia da criança. São Paulo: DIFEL, 1982.

PINTO, Jorge. Psicologia da aprendizagem: concepções, teorias e processos. 4. Ed. Col. Aprender. Instituto do Emprego e Formação Profissional: Stória Editores LTDA, Dez, 2003.

QUEIROZ, Elaine Moral. Teorias da Aprendizagem. Universidade Nove de Julho – UNINOVE. s.d.

RÊGO, Claudia Carla de Azevedo Brunelli; ROCHA, Nívea Maria Fraga. Avaliado a educação emocional: subsídios para um repensar da sala de aula. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 17, n. 62, p. 135-152, jan./mar. 2009.

REVERENDO, Isabel Maria Mósca da Silva. Regulação emocional, satisfação com a vida & percepção da aceitação - rejeição parental: estudo de adaptação e validação da versão portuguesa do Emotion Regulation Index for Children and Adolescents (ERICA) Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação – Universidade de coimbra, 2011.

RONCA, Antônio C. Caruso; ESCOBAR, Virgínia Ferreira. Técnicas pedagógicas: domesticação ou desafio à participação. Rio de Janeiro: Vozes, 1980.

SALLA, Fernanda. Henri Wallon e o conceito de sincretismo. Nova Escola, Ed. 245, Set. 2011. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/formacao/henri-wallonconceito-sincretismo-643155.shtml?page=2>> Acesso em: 12 fev 2016.

SANTOMAURO, Beatriz. Inatismo, empirismo e construtivismo: três ideias sobre a aprendizagem. Nova Escola, Ed. 237, Nov. 2010.

SOUSA, Joana. Estágios do Desenvolvimento Cognitivo. [online]. Maio, 2011. Disponível em: <<http://psicofadeup.blogspot.com.br/search/label/Desenvolvimento%20Cognitivo>> Acesso em 02 ago 2016