

O PODER DAS EMOÇÕES NO CONTEXTO ESCOLAR: AUTORREGULAÇÃO E DESENVOLVIMENTO INFANTIL

CAROLINE LACERDA ALVES DE OLIVEIRA¹; ANA LUÍZA ARANTES KNAIP²; GABRIELE CRISTINA PEREIRA GONÇALVES³; KAIRA BERNARDES TRIUNFO⁴; MARCO ANTÔNIO ALEIXO OLIVEIRA SILVA⁵; NICOLY APARECIDA DE MATOS⁶; RAPHAELA GUALBERTO DE OLIVEIRA⁷; STEPHANIE ROSA BAIA⁸

¹Mestre em Desenvolvimento Local pela UNISUAM, Coordenadora e Professora no Centro Universitário UNIFACIG. caroline.lacerda@sempre.unifacig.edu.br.

²Graduanda em Psicologia, UNIFACIG, 2310027@sempre.unifacig.edu.br.

³Graduanda em Psicologia, UNIFACIG, 2310732@sempre.unifacig.edu.br.

⁴Graduanda em Psicologia, UNIFACIG, 2310035@sempre.unifacig.edu.br.

⁵Graduando em Psicologia, UNIFACIG, 2310178@sempre.unifacig.edu.br.

⁶Graduanda em Psicologia, UNIFACIG, 2310130@sempre.unifacig.edu.br.

⁷Graduanda em Psicologia, UNIFACIG, 2310391@sempre.unifacig.edu.br.

⁸Graduanda em Psicologia, UNIFACIG, 2310429@sempre.unifacig.edu.br.

RESUMO

As emoções são respostas subjetivas a estímulos internos e são de extrema importância não só para nossa existência, mas também para as relações interpessoais e estão intimamente ligados à comunicação, aprendizagem e evolução humana. No entanto, precisam ser autorreguladas desde a primeira infância para posteriormente não prejudicarem as conexões sociais. O artigo tem como objetivo avaliar os impactos subjetivos que os cuidadores e a comunidade têm sobre as emoções das crianças e analisar a maneira como as crianças aprenderam a lidar com seus sentimentos. Esse trabalho contribui para compreender os impactos que os cuidadores e a escola têm na construção do processo de aprendizagem da autorregulação emocional de crianças do ensino fundamental I.

Palavras-chave: Crianças; Emoções; Infância; Escola; Intervenção.

THE POWER OF EMOTIONS IN THE SCHOOL CONTEXT: SELF-REGULATION AND CHILD DEVELOPMENT

ABSTRACT

Emotions are subjective responses to internal stimuli and are extremely important not only for our existence, but also for interpersonal relationships and are closely linked to communication, learning and human evolution. However, they need to be self-regulated from early childhood so that they do not harm social connections later. The article aims to evaluate the subjective impacts that caregivers and the community have on children's emotions and analyze the way children learned to deal with their feelings. This work contributes to understanding the impacts that caregivers and schools have on the construction of the emotional self-regulation learning process of elementary school children.

Keywords: Children; Emotions; Infancy; School; Intervention.

1 INTRODUÇÃO

A infância é um período de significativas mudanças e aprendizados, além de ser uma base para todas as outras fases. Assim, ela é subdividida em três partes: a primeira entre 0 e 3 anos, a segunda de 3 aos 7 anos e por sua vez, a terceira que compreende os 7 aos 11 anos. Posto isso, esse agrupamento é essencial para facilitar os mais diversos estudos sobre o

desenvolvimento infantil e o estabelecimento dos marcadores esperados para cada etapa (PAPALIA; FELDMAN, 2013).

Ainda de acordo com Papalia e Feldman (2013), desde o nascimento o ser humano vive em constantes mudanças que resultam da interação de processos biológicos, fatores externos e contextuais de cada sujeito. Conseqüentemente, ocasiona-se modificações em toda sua estrutura, como físicas, psicológicas e sociais. Seguindo a perspectiva das autoras, quando um bebê nasce tem pouco controle sobre o seu próprio corpo, explicando o porquê dos seus primeiros passos serem tão descoordenados e a presença de reflexos inatos, como por exemplo a sucção do leite materno. Consecutivo a isto, ele vai se desenvolvendo e aprende gradativamente como engatinhar, sentar-se e utilizar a linguagem nas suas primeiras palavras.

No segundo ano de vida o bebê começa a explorar o espaço em que habita, permitindo mais experiências e elevação das suas habilidades. Ainda nos dois anos, ele entusiasma-se com sua própria comunicação e anseia aprender palavras novas. Já nos três primeiros anos, a criança começa a desenvolver capacidades cognitivas mais elaboradas que são instigadas por todo seu contexto e estímulos recebidos (PAPALIA; FELDMAN, 2013).

No que diz respeito a segunda infância, as crianças começam a dormir menos, melhoram suas capacidades em atividades físicas, como corridas, jogar bola, saltar e escalar nas brincadeiras. Essas características se dão pelo desenvolvimento da área motora do córtex cerebral, que permite melhorias na coordenação motora fina e grossa.

Jean Piaget chamava essa fase como estágio pré-operatório do desenvolvimento cognitivo. Para ele, crianças nessa fase ainda estão desenvolvendo habilidades para realizarem operações mais lógicas, entretanto, surge uma grande expansão no uso do pensamento simbólico. Sendo assim, a função simbólica na fase escolar se apresenta notoriamente em brincadeiras de faz de conta (PÁDUA, 2009).

Sob esse olhar, uma das principais características do pensamento pré-operatório é a concentração: concentrar-se em um aspecto e esquecer de outros. De acordo com Pádua (2009) as crianças nessa fase aspiram pensamentos ilógicos devido à falta de entendimento por não saberem descentrar, pensando em mais temas ao mesmo tempo. Exemplificando uma de suas formas de manifestação, tem-se o egocentrismo, ou seja, as crianças concentram-se apenas em seus próprios pontos de vista.

Partindo para a terceira infância, Papalia e Feldman (2013) destacam que o desenvolvimento físico se torna mais lento, contudo, suas mudanças ainda são significativas. A mudança cerebral apoia avanços cognitivos e as mobilidades motoras continuam a melhorar. Além disso, as brincadeiras ficam mais informais e feitas de forma espontânea.

Destarte, uma nova modalidade propende a surgir: as brincadeiras impetuosas. Esse tipo de interação envolve lutas corporais que muitas das vezes se parecem com brigas. Mas de forma intrigante, esse tipo de brincadeira tem contribuições importantes para o desenvolvimento na terceira infância por estimularem o desenvolvimento esquelético muscular, ofertando maiores habilidades (PAPALIA; FELDMAN, 2013).

Somado a isso, as autoras destacam que é justamente neste período que as crianças se encaminham para a vida escolar e, portanto, é crucial que estejam envoltas em um espaço seguro e estimulante para que o início da interação em sociedade seja tranquilo. Por ainda não apresentarem uma maturação completamente estabelecida, precisam de apoio constante dos cuidadores para intermediarem suas relações interpessoais e o controle das suas respectivas emoções.

As emoções, para Fonseca (2016, p. 366) “fornecem informações sobre a importância dos estímulos exteriores e interiores do organismo, e também, sobre as situações-problema onde os indivíduos se encontram envolvidos num determinado contexto”, ou seja, estão diretamente ligadas ao ambiente em que o indivíduo está.

Segundo Lent (2010), conforme citado por Carvalho, Campos Junior e Souza (2019), a emoção é uma experiência subjetiva que apresenta manifestações fisiológicas, podendo ser comportamentais ou motoras. Nesse sentido, geralmente são apresentadas como impulsos instintivos, mas pode-se aprender como regular sua expressão. Assim, as emoções estão intimamente ligadas à comunicação, aprendizagem e evolução humana (FONSECA, 2016), mas dependem das funções de autorregulação emocional, um processo com suma importância na avaliação e modificações de reações emocionais, especialmente em sua intensidade, com finalidade de atingir um objetivo (PINTO; CARVALHO; SÁ, 2014).

Fonseca (2016) identifica o sistema límbico sendo o grande responsável pelo emocional e, não obstante, todo o cérebro trabalha nessa área. Ele é constituído por estruturas nervosas fundamentais como o hipocampo, o hipotálamo e a amígdala, que são essenciais para a memória e a aprendizagem. Desse modo, as emoções estão ligadas à cognição, também atuando na adaptabilidade, sobrevivência e socialização.

Consoante Lent (2010) apud Carvalho, Campos Junior e Souza (2019), as emoções podem ser classificadas por valência, isto é, se positivas ou negativas. Esse mesmo autor explica que ainda há três grupos: primárias, secundárias e emoções de fundo, sendo que as últimas se relacionam com o bem-estar ou mal-estar e as secundárias têm influência sociocultural, quer dizer, são aprendidas. As primárias, por sua vez, são inatas e estão conectadas diretamente ao sistema límbico, não dependendo de aprendizado ou fatores sociais

(PEREIRA *et al.*, 2013). Trabalhando com o inatismo então, temos a tristeza, a raiva, o medo, o nojo e a alegria.

A tristeza desempenha um papel fundamental como resposta emocional a eventos ao longo da vida. Ela é caracterizada pela falta de alegria e ânimo, podendo se manifestar em diferentes graus de intensidade, como passageira e duradoura. Eventos como perda de algo ou alguém importante, falta de saúde, decepções e outras situações negativas podem desencadear esse sentimento (SOUZA; MOREIRA, 2018). Fisiologicamente, os comportamentos e reações normalmente manifestados são o choro, silêncio e o isolamento diante da circunstância.

Segundo Tatossian (1984), todos podem ficar deprimidos, podendo se manifestar em algum momento e é um movimento que vai na contramão da existência. Nesse sentido, é natural do ser humano, diferentemente da demonização popular acerca dessa emoção que a caracteriza como ruim e que deve ser a todo custo evitada.

No que tange a raiva, é definida como um sentimento de protesto, insegurança, timidez ou frustração contra alguém ou alguma coisa, que se exterioriza quando o ego se sente ferido ou ameaçado. A intensidade da raiva ou a sua ausência difere-se entre as pessoas, podendo gerar uma tendência de ataque com a intenção de mudar a situação para que o impedimento pare de ocorrer (MOXOTÓ; MALAGRIS, 2015).

Pode-se considerar a raiva e as suas formas de expressão interna ou externa como um fator de potencial corrosivo nos relacionamentos interpessoais, contribuindo para o prejuízo da qualidade de vida da pessoa se não houver autorregulação. Com isso, Parrot, Zechner e Evces (2005), afirmam que mesmo na falta de algum diagnóstico, essa emoção pode intervir negativamente no funcionamento social do indivíduo, demonstrando a importância de ser trabalhada desde a primeira infância.

Com relação ao medo, Lobo, Neves e Alencar (2013, p. 98) evidenciam que ele:

[...] é concebido como uma emoção de choque por conta da percepção de perigo eminente, geralmente podendo causar uma ameaça à preservação da vida do indivíduo. Neste caso, provocaria uma série de efeitos de defesa no organismo, que o capacitam para luta ou fuga imediatas.

Ainda conforme os autores, sua expressão está relacionada com o aumento da frequência cardíaca, respiração descontrolada e ofegante, sudorese e vasoconstrição.

Segundo Silva (2018), o medo não irá depender da cultura, da idade ou do intelecto da pessoa, ou seja, é uma emoção tão importante quanto as outras e cada pessoa reagirá de uma forma. Por isso, ele não deve ser encarado como covardia, mas sim como uma forma inata de assegurar a longevidade do sujeito.

O nojo por sua vez, também conhecido como aversão, surge em resposta a objetos percebidos como repulsivos ou indesejáveis, desencadeando uma tendência subsequente de afastamento ou eliminação do objeto. Esse fenômeno emocional envolve sentimentos de repugnância, refletindo um mecanismo adaptativo de defesa contra potenciais ameaças à saúde. Então, o nojo se manifesta como uma sensação de repulsa, frequentemente acompanhada de náusea e um forte impulso de se distanciar do estímulo provocador (MIGUEL, 2015).

Segundo Rodrigues (2023), o nojo desempenha o papel de estabelecer uma barreira protetora entre o indivíduo e a potencial ameaça, assumindo o papel de guardião tanto do corpo quanto da dignidade humana em correlação com questões morais. Essa salvaguarda pode se manifestar desde práticas de higiene física até desviar o olhar ou evitar a interação com determinadas pessoas.

Por fim, a alegria é considerada no senso comum como a de maior prestígio e validação, mas destaca-se a grande importância que todas as demais emoções têm na construção do repertório comportamental e da identidade de uma criança, possuindo também significativa relevância. Mesmo sendo tipicamente caracterizada como positiva, ela também deve ser compreendida para ser expressa de maneira saudável.

Dito isso, de acordo com Fredrickson (1998), a alegria geralmente incide a partir da obtenção de algo avaliado como valioso, ou seja, depende da percepção subjetiva de cada indivíduo. Assim, o que se recebe perpassa desde o plano material objetos e itens variados - até acontecimentos que são apreciados.

Biologicamente falando, sua expressão é visivelmente notória pela contração de músculos da face, principalmente o zigomático maior, o aumento repentino da estridência da voz e uma rápida sequência de palavras proferidas (EKMAN, 1993). Sendo assim, as emoções não são somente uma construção social, mas também reações fisiológicas a mudanças no meio em que a pessoa se encontra.

No imaginário popular a alegria recebe diversas referências, como por exemplo diversão, euforia, contentamento, felicidade, farra e uma infinidade de outras atribuições. Porém, embora comumente as emoções surjam direta ou indiretamente ligadas a outras, a alegria não é sinônimo de todos os estágios de êxtase a qual um sujeito experimenta.

Socialmente, como destaca Galati, Manzano e Sotgiu (2006), a noção de alegria tornou-se bastante próxima do conceito de bem-estar, plena satisfação com a vida e ostentação, sendo termos constantemente vinculados as mídias. Dessa forma, aquela criança

que tem exposição precoce as telas e poucos estímulos da família, consome desde cedo a ideia de que a alegria somente é alcançada por meio da posse de bens e uma vida perfeita.

Então, como cada uma das outras emoções, a alegria também deve ser ensinada corretamente desde cedo para que sua nomeação e expressão seja feita de forma saudável durante todo desenvolvimento infantil.

Assim, com o objetivo de contribuir para a discussão das emoções e sua correlação com infância, a intervenção buscou compreender os impactos que os cuidadores e a escola têm na construção do processo de aprendizagem da autorregulação emocional em crianças do Ensino Fundamental I, bem como as consequências geradas pela condução desse percurso. Entendendo a gravidade da problemática, dispõe-se a estimular discussões sobre a importância de se oferecer suporte e estímulos para nomeação e expressão das emoções nesse período do desenvolvimento, além de conscientizar toda a população para busquem meios eficazes de coordenar a situação.

2 METODOLOGIA

A fim de transmitir ensinamentos sobre as emoções primárias e como praticar ativamente sua autorregulação, foi realizada uma intervenção com crianças entre 8 e 9 anos de idade que vivenciam o 3º e 4º anos do Ensino Fundamental I e residem no interior de Minas Gerais. Destaca-se que todo o processo foi coordenado e orientado pela docente da disciplina de Atividades Extensionistas II.

Em um primeiro momento, o grupo se subdividiu para realizar as etapas iniciais, já que os integrantes residem em cidades distintas. Porém, ao passo que o projeto era posto em prática, os constituintes juntaram-se para os dois últimos encontros entendendo a necessidade de todos terem contato simultâneo com os alunos.

Dito isso, o primeiro contato foi em uma reunião de aproximadamente 60 minutos com a diretora e uma professora de apoio, onde em forma de roda de conversa abordadas questões como o comportamento de cada turma, o contexto, os atuais problemas e quais eram as expectativas da instituição. Desse modo, os questionamentos foram em maior parte direcionados para a relação da turma em geral e principalmente se eles conseguiam expressar e nomear suas emoções com clareza, tais como “como são as emoções dos alunos?” e “eles procuram se expressar e compartilhar como estão se sentem?”, para formulação de um diagnóstico inicial.

Por conseguinte, no segundo encontro analisou-se a turma do 4º ano do Ensino Fundamental I para entender as características e singularidades da amostra com o objetivo de

complementar o primeiro diagnóstico. Foi aberta uma conversa para captação de expressões espontâneas através da fala e gestos, compreendendo a importância da escuta ativa dentro da terceira infância.

Para concluir a primeira etapa de observação, os dados obtidos na primeira reunião foram coletados e direcionados ao Microsoft Word® (processador de textos) em formato de tópicos e em seguida, depositados na plataforma online gratuita WordClouds (<https://www.wordclouds.com>), que organiza e destaca as palavras em formato de nuvem. Assim, aquelas mencionadas com maior recorrência ganham destaque e as menos citadas ficam em tamanho reduzido.

A partir daí, aferimos que a problemática central da questão é o déficit no desenvolvimento da autorregulação emocional. Com isso, elaborou-se um teatro também inspirado na trama “Divertida Mente” para ser apresentado aos alunos na intervenção propriamente dita. Dessa forma, cada integrante vestiu-se consoante a cor correspondente as 5 emoções bases (alegria, medo, nojo, raiva e tristeza) e explicou ludicamente seu funcionamento, além da interpretação da Riley – personagem principal – e uma narradora.

A sucinta encenação seguiu-se com um bate-papo juntamente a exposição do passo a passo para lidar com sentimentos intensos e uma dinâmica na qual várias emoções foram armazenadas em uma caixa alegorizada como um “monstrinho” de EVA. Sendo assim, 20 voluntários foram chamados um por um a frente (através da acessibilidade) para que tirassem um papel e logo em seguida expressassem para turma como reagem quando estão daquela forma. Então, o desafio dos colegas era identificar qual o nome da emoção a cada rodada.

Em suma, vale ressaltar que todo o percurso foi desenvolvido com técnicas de acolhimento a subjetividade e respaldados cientificamente com os marcadores da fase em que as crianças se encontram.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Durante a primeira reunião com a diretora e a professora de apoio, ao abordar a questão do engajamento dos pais nas demandas da escola, a diretora observou que a maioria dos pais não está envolvida na vida escolar de seus filhos. Essa constatação alinha-se com a pesquisa de Fevorini e Lomônaco (2009), que destacam a relevância do acompanhamento dos pais na vida escolar como um fator crucial para o sucesso acadêmico dos alunos.

Destarte, Polonia e Dessen (2005) destacam que a participação ativa dos pais contribui significativamente para a aprendizagem e o desempenho acadêmico de crianças e jovens. Além disso, ressaltam a necessidade de estratégias escolares que incentivem a participação

efetiva dos pais, visando não apenas o desenvolvimento emocional, mas também o sucesso acadêmico dos alunos.

Tendo esse desempenho em foco, nota-se que há conexão entre a aprendizagem e as emoções. Fonseca (2016) afirma que um ambiente com clima seguro, que ofereça cuidado e conforto auxilia no aprendizado, isto é, traz ao aluno a segurança para correr riscos e entender que a aprendizagem requer tentativas. Ainda segundo o autor, um âmbito inseguro e regado de emoções negativas bloqueia funções cognitivas que permitem o acesso ao aprendizado: boas interações geram caminhos para a cognição.

Em consonância, observa-se a nuvem de palavras elaborada a partir da roda de conversa do primeiro encontro notou-se que a maior demanda da escola é justamente a relação entre as crianças, suas emoções e a autorregulação.



Figura 1- Nuvem de palavras. (Fonte: Autores, 2025)

Assim, destaca-se neste período da terceira infância a importância da contribuição de seus cuidadores e da comunidade escolar no desenvolvimento da regulação emocional, porque as crianças tendem a demonstrar o que sentem e podem ser moduladas através de estímulos repetitivos e eficazes.

Em concordância ao exposto, para Paiva e Costa (2015, p. 4)

A diversão e o cumprimento das atividades escolares da criança do mundo contemporâneo encontra-se basicamente dentro de casa, no computador ou *tablet*, nas redes sociais virtuais, onde as mesmas constituem amizades e realizam as atividades escolares por meio desses dispositivos eletrônicos sem haver a necessidade de estabelecer contato físico com a outra pessoa.

Durante o primeiro contato já supradito com a diretora, ao abordar a dinâmica de interação entre os alunos, foi observado que, em geral, eles interagem bem no ambiente escolar. Entretanto, ao abordar a questão do bullying elas responderam que há alguns casos e ao serem perguntadas como essa situação é resolvida, mencionaram que eles mesmos se

ajudam e acabam resolvendo entre si, porém alguns estudantes preferem ficar em silêncio enquanto outros buscam confrontar o agressor.

O bullying é caracterizado por comportamentos intencionais com o objetivo principal de prejudicar e magoar alguém, sendo repetido ao longo do tempo. Essa definição reforça a importância de abordar o assunto de maneira proativa, implementando estratégias eficazes para prevenção e intervenção, visando criar um ambiente escolar mais saudável e respeitoso para todos (MATOS; GONÇALVES, 2009).

Essa resolução grupal destaca relações interpessoais na escola e a necessidade contínua de estratégias educacionais que promovam um ambiente escolar seguro, inclusivo e colaborativo para todos os alunos.

Contudo, essa diversidade emocional das crianças nessa idade sugere que a separação dos pais pode afetar os alunos de maneiras distintas, destacando a importância de abordar essas emoções no contexto escolar. Concomitantemente pode-se observar significativa dependência dessa geração aos eletrônicos. Isso demonstra então a necessidade de que os cuidadores devem regular melhor o tempo de uso, pois pode gerar sedentarismo e dificuldades sociais.

Em conformidade, Machado (2011, p. 13) diz que:

O nível de atividade física nas crianças tem demonstrado que a tecnologia tem ganhado espaço no mundo das crianças e vem diminuindo a atividade física na infância. As crianças vêm se tornando cada vez mais sedentárias por hábitos como assistir televisão, jogar vídeo game, usar computador.

As atividades desenvolvem um papel fundamental para socialização e consequentemente amizades que ensinam a colaborar, compartilhar e resolver problemas (PAPALIA; FELDMAN, 2013). Em resumo, pensando na notória relevância que o aprendizado de habilidades de autorregulação tem para o bem-estar psicológico infantil e nas análises citadas anteriormente, elaborou-se um teatro inspirado na trama “Divertida Mente” para explicar o funcionamento das emoções básicas e suas expressões.

Dessa forma, a intervenção foi realizada primeiramente com a turma do 4º ano e depois com o 3º. Ambas se iniciaram com as apresentações de cada um dos que compunha o grupo. Assim, cinco dos sete estudantes estavam vestidos de acordo com as emoções primárias: alegria (amarelo), medo (roxo), nojo (verde), tristeza (azul) e raiva (vermelho), sendo as duas restantes a Riley (personagem principal do filme) e uma narradora. É importante ressaltar que as crianças prestaram muita atenção, evitaram conversa paralela e se mantiveram receptivas ao conteúdo exibido nas duas turmas.

Após o teatro houve uma breve discussão, em que as turmas demonstraram intensa raiva e definiram a forma com que agiam quando essa emoção se manifestava. Com gentileza,

foram direcionadas algumas estratégias para controlar a raiva, ressaltando o quanto esta é prejudicial para as relações sociais e destacou-se também a noção de que esse controle não viria do dia para a noite e que estava tudo bem sentir.

Terminada a conversa, uma caixa decorada foi revelada aos alunos e a dinâmica explicada objetivamente. Houve muita participação e mais aproveitamento prático acerca do tema, pois foram desafiados a realizar uma mímica de como expressam a emoção sorteada.

Em resumo, os resultados foram majoritariamente promissores e cumpriram com nosso principal objetivo: ensinar as crianças a adquirirem uma compreensão mais rica sobre as emoções e experimentarem uma transformação mais que satisfatória em seus repertórios comportamentais.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das considerações supramencionadas, os estudantes responderam de forma positiva, mostrando abertura para as informações compartilhadas e resultando conversas entre eles. Assim, ficou evidente que compreenderam a mensagem central sobre emoções: reconhecer e expressar. Então, ao perceberem a importância da temática, os alunos contribuíram para um ambiente mais empático e acolhedor, fortalecendo as conexões entre suas relações.

Em suma, nossa abordagem promoveu aceitação emocional e também incentivou a valorização das diferentes formas de sentir e expressar as emoções através de um ambiente seguro e do acolhimento.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, C. G. C. de. Neurociência: uma abordagem sobre as emoções e o processo de aprendizagem. **Revista Vale**, v. 17, p. 1-10, 2019. Disponível em: <<http://periodicos.unincor.br/index.php/revistaunincor/article/view/5619>>. Acesso em: 13 nov. 2023.

EKMAN, P. Facial expression and emotion. **American Psychologist**, v. 48, p. 384- 392, 1993. Disponível em: <<https://psycnet.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2F0003-066X.48.4.384>>. Acesso em: 10 nov. 2023.

FEVORINI, L. B.; LOMÔNACO, J. F. B. O envolvimento da família na educação escolar dos filhos: um estudo exploratório com pais das camadas médias. **Psicologia da Educação**, n. 28, 2009. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/psicoeduca/article/view/43103>>. Acesso em: 19 nov. 2023.

FONSECA, V. da. Importância das emoções na aprendizagem: uma abordagem neuropsicopedagógica. **Revista Psicopedagógica**, v. 33, n. 102, p. 365-384, 2016. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttex>. Acesso em: 4 nov. 2023.

FREDRICKSON, B. L. What good are positive emotions? **Review of General Psychology**, v. 2, p. 300-319, 1998. Disponível em: <<https://journals.sagepub.com/doi/10.1037/1089-2680.2.3.300#core-collateral-purchase-access>>. Acesso em: 7 nov. 2023.

GALATI, D., MANZANO, M., SOTGIU, I. The subjective components of happiness and their attainment: A cross-cultural comparison between Italy and Cuba. **Social Science Information**, v. 45, p. 601-630, 2006.

MACHADO, Y. L. **Sedentarismo e suas Consequências em Crianças e Adolescentes**. Muzambinho, 2011. Disponível em: <http://www.muz.ifsuldeminas.edu.br/attachments/1681_17.pdf>. Acesso em 21 nov. 2023.

MATOS, M. G. de; GONÇALVES, S. M. P. Bullying nas escolas: comportamentos e percepções. **Psicologia, saúde & doenças**, p. 3-15, 2009. Disponível em: <<https://repositorio.ispa.pt/handle/10400.12/1084>>. Acesso em: 19 nov. 2023.

MIGUEL, Fabiano Koich. Psicologia das emoções: uma proposta integrativa para compreender a expressão emocional. **Psico-usf**, v. 20, p. 153-162, 2015. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/pusf/a/FKG4fvfsYGHwtn8C9QnDM4n/?for>> acesso em: 16 nov. 2023.

MOXOTÓ, G. de F. A.; MALAGRIS, L. E. N. Raiva, stress emocional e hipertensão: um estudo comparativo. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 31, p. 221-227, 2015. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ptp/a/qF4CD8cpdDzzLRLjzCDnF3g/>>. Acesso em: 15 nov. 2023.

PÁDUA, G. L. D. de. A epistemologia genética de Jean Piaget. **Revista FACEVV**, n. 2, p. 22-35, 2009.

PAIVA, N. M. N. de; COSTA, J. da. S. **A Influência da Tecnologia na Infância: desenvolvimento ou ameaça?** 2015. Disponível em: <<https://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0839.pdf>>. Acesso em 21 nov. 2023.

PAPALIA, D. E., FELDMAN, R. D. **Desenvolvimento Humano**. Ed. 12. Porto Alegre: Artmed, 2013.

PARROTT, D. J.; ZEICHNER, A.; EVCES, M. Efeito do traço de raiva no processamento cognitivo de estímulos emocionais. **The Journal of General Psychology**, v. 1, p. 67-80, 2005. Disponível em: <<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.3200/GENP.132.1.67-80>>. Acesso em: 12 nov. 2023.

PEREIRA, W. R. et al. Emotional competencies in the process of teaching and learning in nursing, from the perspective of the neurosciences. **Revista Latino-Americana**, v. 21, n. 3, p. 663-669, 2013. Disponível em:

<https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&p>. Acesso em: 4 nov. 2023.

PINTO, H. M.; CARVALHO, A. R.; SÁ, E. N. Os estilos educativos parentais e a regulação emocional: estratégias de regulação e elaboração emocional das crianças em idade escolar.

Análise Psicológica, v. 32, n. 4, p. 387-400, 2014. Disponível em:

<<https://doi.org/10.14417/ap.844>>. Acesso em: 16 nov. 2023.

POLONIA, A. da C.; DESSEN, M. A. Em busca de uma compreensão das relações entre família escola. **Psicologia escolar e educacional**, v. 9, p. 303-312, 2005.

Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/pee/a/yLDq54PMBGp7WSM3TqyrDQz/>>. Acesso em: 19 nov. 2023.

RODRIGUES, Gabriela de Freitas. **Devemos falar sobre o nojo: uma revisão crítica**. 2023.

Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/255156>>. Acesso em: 16 nov. 2023.

SILVA, J. T. A. de. **O medo e suas origens: um estudo fenomenológico com jovens executivos**. 2018. Dissertação (Mestrado em Gestão Empresarial) - Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas, Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 2018.

SOUZA, C.; MOREIRA, V. Tristeza, depressão e suicídio melancólico: a relação com o outro. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, v. 70, n. 2, p. 173-185, 2018.

Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672018000200013&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 19 nov. 23.

TATOSSIAN, A. **La vie fautive mieux**. Marseille: Médiprint, 1984.