

MATEMÁTICA E CONFLITOS: INTELIGÊNCIA E EMOÇÃO

Xus de Miguel Vallejo *

Resumo: No presente artigo, partimos do pressuposto de que há uma relação entre os problemas matemáticos e os conflitos interpessoais. Tanto os problemas matemáticos como os conflitos são processos temporais que consistem em diferentes fases, ligadas por relações de causa-efeito. Se no problema matemático encontramos uma situação inicial, uma operação que o atinge e transforma culminando em uma situação final, no problema interpessoal temos, da mesma forma, uma situação de conflito inicial, soluções que afetam as causas do conflito e o transformam, levando-o a um estado final, ou sua resolução. Se é possível aprender a resolver problemas matemáticos, também é possível aprender a resolver problemas ocorridos no âmbito das relações interpessoais. Na defesa de tais ideias abordaremos uma experiência realizada em sala de aula que corresponde a um conjunto de atividades desenvolvidas para as séries iniciais do ensino fundamental no qual foram abordados os conteúdos curriculares – relativos à linguagem oral e escrita, matemática e artes – como instrumentos para analisar a realidade e aprofundar os seus conhecimentos, não só sobre os conteúdos trabalhados em sala de aula como também sobre as relações interpessoais existentes naquela classe. Considerando que as emoções e as relações interpessoais são um dos aspectos tradicionalmente associados com a esfera privada e sistematicamente excluídos do universo do conhecimento e da ciência, acreditamos que a escola precisa trabalhar não só com os conteúdos relativos ao mundo físico como também com aqueles relacionados com o mundo social.

Palavras-chave: Educação básica. Formação de professores. Conflitos interpessoais.

MATHEMATICS AND CONFLICTS: INTELLIGENCE AND EMOTION

Abstract: In the present article we assume that there is a relation between the mathematical problems and the interpersonal conflicts. Both mathematic problems and conflicts are time processes that consist in different phases, connected by cause and effect relations. If in the mathematic problem we find an initial situation, an operation that strikes it and changes it, arriving to a final situation, in the interpersonal problem we have, similarly, a situation of initial conflict, solutions that affect the causes of the conflict and change it, taking it to a final status, or its resolution. If one can learn to solve mathematical problems it is also possible learn how to solve problems experienced in the context of interpersonal relationships. In the defense of such ideas, we will approach an experience performed in classroom that corresponds to a set of activities developed for the initial degrees of the basic education where the curriculum contents were approached – related to the oral and written language, mathematics and arts – as instruments for analyzing the reality and deepening the knowledge, not only about the contents worked in class but also about the interpersonal relations existing in that classroom. Taking into account that the emotions and the interpersonal relations are one of the traditional aspects associated to the private and systematic sphere excluded from the knowledge and science universe, we believe that the school needs to work not only with the content relating to the physical world as well as those related to the social world, such as interpersonal conflicts.

Keywords: Basic Education. Teachers' Training. Interpersonal Conflicts.

1 Coeducação e conhecimento

As relações interpessoais são um dos aspectos tradicionalmente associados à esfera privada e sistematicamente excluídos do universo do conhecimento e da

ciência – e conseqüentemente da escola. O estudo das relações interpessoais, no entanto, aparece como uma exigência quando constatamos o forte desequilíbrio entre os conhecimentos relacionados com o mundo físico e aqueles relacionados com o mundo social. No âmbito escolar, a atenção que se reserva para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita, do campo lógico-matemático, artístico e cultural, ou quando se trata de analisar e resolver problemas relacionados com o mundo físico, não é a mesma destinada para a abordagem de problemas de relacionamento e conflitos interpessoais. O grande desenvolvimento tecnológico e científico que caracteriza nosso século coexiste com uma manifesta incapacidade de lidar, de forma eficaz e construtiva, com os grandes problemas sociais: as guerras, a violência diária, o racismo, o terrorismo, as desigualdades econômicas e sociais, o sexismo etc.

Considerando que as pesquisas nos campos de psicologia e neurologia vêm demonstrando uma estreita ligação entre cognição e afetividade, podemos nos perguntar: por que esquecemos das relações interpessoais e dos sentimentos no currículo escolar? Diante das novas visões sobre a inteligência humana seria apropriado que a escola trabalhasse para além de um modelo que limita o desenvolvimento da inteligência ao estudo de algumas áreas do conhecimento. Abrir espaço para que a escola incorpore na ação educativa aqueles aspectos tradicionalmente marginalizados da reflexão e do conhecimento é um passo importante no caminho para a coeducação. A integração, no universo de saberes escolares, de conhecimentos que se referem a diversos aspectos do mundo que tentamos apreender, ajuda a superar não só a dissociação entre emoção e razão como também antigas dicotomias público e privado, feminino e masculino, por exemplo.

Embora importantes, no entanto, as mudanças relacionadas com os objetos de estudo abordados na escola ainda não são suficientes. A co-educação a qual nos referimos envolve também mudar as relações de poder entre os sexos e entre esses e o conhecimento.

Como apontam os mais recentes estudos no campo da psicologia e neurologia, em cada troca com o meio ambiente, físico e social, os indivíduos mobilizam ideias, interesses, desejos, sentimentos e suas próprias emoções. Cada aspecto da realidade sobre a qual nós refletimos pode ser analisado, portanto, a partir de vários pontos de vista, interpretados de maneiras diferentes.

A integração de novas áreas da realidade física e social no conhecimento e na ciência é inseparável, do ponto de vista da coeducação, de uma igualmente importante incorporação de novas perspectivas sobre o mundo, de perspectivas que foram, durante muito tempo, caladas; de sensações e sentimentos fortemente subestimados. Diante disso, a partir da ideia de coeducação o universo é múltiplo, diverso, complexo; e o confronto entre identidades produz conhecimento. Em um passado que ainda insiste em tornar-se presente, o desconhecimento da relação estreita entre razão e emoção, público e privado, feminino e masculino nos levou à ilusão de que tais elementos podiam ser tomados separadamente. Atualmente, porém, a psicologia e a neurociência defendem a indissociabilidade entre esses elementos, o que nos leva, portanto, a discutir a necessidade de trabalharmos na escola para o desenvolvimento de uma visão que relacione aspectos tradicionalmente dicotomizados, como passaremos a abordar a partir de agora.

2 Os problemas matemáticos e os conflitos interpessoais

Podemos afirmar que é inquestionável a relação existente entre a aprendizagem, o conhecimento e a capacidade de resolver problemas. Essa afirmação resulta de uma evidência muito comum quando nos referimos, por exemplo, ao campo da matemática. Quando aplicamos essa mesma afirmação ao âmbito dos conflitos, no entanto, essa relação inquestionável parece desaparecer. No caso de problemas de relacionamento interpessoal, agimos como se a capacidade de analisar e resolver um conflito/problema dependesse mais da sorte ou de uma suposta maturação espontânea ou, na melhor das hipóteses, dos meios de comunicação, que raramente oferecem modelos adequados para a resolução de conflitos.

Entre os problemas matemáticos e conflitos existe, sem dúvida, um paralelo que vai além de sua condição de serem problemas. Estruturalmente, tanto um problema matemático quanto um problema interpessoal, ou seja, um conflito, são processos localizados no tempo e que contam com diferentes fases, ligadas entre si por relações de causa-efeito. Se em um problema matemático encontramos uma situação inicial, uma operação que incide sobre ele e o transforma, e uma situação final, produto da transformação; em um problema interpessoal temos igualmente uma situação de conflito inicial, algumas soluções que incidem sobre as causas do

conflito e o transformam, e por último uma situação final ou resolução.

O paralelo se mantém se analisarmos os passos necessários para resolver os dois tipos de problema. Se a resolução do problema matemático requer a definição do problema, a diferenciação das variáveis relevantes e o descarte daquelas que não são, o estabelecimento de relações entre as variáveis, a imaginação de diferentes soluções e a tomada de decisões sobre as soluções mais adequadas; a resolução de conflitos requer a reconstrução de sua história, a diferenciação da manifestação de conflitos – definição do problema – em relação às suas causas (a pessoa que chora ou reclama não é necessariamente a vítima), a localização das causas do conflito – variáveis pertinentes –, a imaginação de soluções diferentes, a relação entre as soluções imaginadas e as causas, e a tomada de decisão sobre as soluções mais adequadas em termos de sua capacidade de incidir sobre as causas do problema, eliminando-as contrariando-as.

Em suma, assim como acontece para aprendermos a resolver problemas matemáticos, a resolução adequada de conflitos requer uma aprendizagem, que pode e deve ser intencionalmente trabalhada no meio escolar, como veremos a seguir.

3 Uma experiência de sala de aula: “Nossos problemas e conflitos”

“[...] nossa formação nos tornou mais hábeis para lidar com o mundo físico do que com o social; aprendemos mais coisas do mundo exterior que de nossa própria intimidade, conhecemos mais os objetos que as pessoas do nosso convívio.”
(SASTRE; MORENO, 2002, p. 19).

A experiência de sala de aula que aqui abordamos corresponde a um conjunto de atividades elaborado e desenvolvido com crianças dos primeiros anos do Ensino Fundamental. Alguns conteúdos das matérias curriculares – como linguagem oral e escrita, matemática e música, por exemplo – foram trabalhados no como instrumentos que permitissem analisar e aprofundar o conhecimento que as crianças possuíam de sua própria realidade, realidade proposta como objeto de estudo pelo conjunto de atividades que aqui apresentamos.

Estruturadas como uma unidade didática que se desenvolveu ao longo de dois meses, as atividades foram agrupadas em três conjuntos, cada um dos conjuntos com a sua própria identidade e ligados por relações de continuidade entre

si.

O primeiro conjunto de atividades foi intitulado “As relações entre as crianças”, e pretendia que meninas e meninos se tornassem conscientes de algumas das formas de relacionamento interpessoal que cotidianamente estabelecem com seus pares, aprofundando em suas características e valores, especialmente nas relações de convivência e solidariedade geradas pelas amizades.

No segundo conjunto, chamado de “Aprender a resolver conflitos entre iguais”, as crianças que participaram da unidade didática aprenderam a analisar situações de conflito e a desenvolver estratégias que lhes permitissem lidar com esses desafios de maneira adequada, ou seja, de forma não arbitrária, não violenta, não sexista.

O terceiro conjunto de atividades, “Conflitos na sociedade adulta”, teve por objetivo oferecer às crianças uma imagem mais realista do mundo adulto, uma visão das mulheres e dos homens como pessoas que também possuem conflitos e se esforçam para resolvê-los, embora nem sempre consigam fazê-lo da maneira mais adequada.

Neste texto, dada a natureza limitada em termos de espaço, vamos nos concentrar no segundo conjunto de atividades e selecionar, dentro dela, algumas atividades que nos permitam ilustrar o desenvolvimento da experiência que aqui abordamos.

3.1 Desenvolvimento do segundo conjunto de atividades: “Aprendendo a resolver conflitos entre iguais”

A falta de recursos leva, frequentemente, as meninas e os meninos dos anos iniciais do Ensino Fundamental a ignorar os antecedentes dos conflitos que vivem cotidianamente, a identificar a pessoa que se queixa ou que chora como a vítima e a delegar ao adulto a resolução de seus problemas. Além disso, quando imaginam soluções, geralmente tendem a impor severas punições para a pessoa listada como responsável e se despreocupam, absolutamente, com a relação entre a sanção e as causas do conflito.

As atividades que planejamos e apresentamos a seguir procuram levar meninos e meninas a aprender a reconstruir a história de um conflito e a localizar suas causas, desenvolver a capacidade de imaginar soluções diferentes para um mesmo problema e estabelecer relações entre as soluções imaginadas e as causas.

Dessa forma, com o acompanhamento docente, meninas e meninos não só podem decidir quais soluções são as mais adequadas para resolver um conflito, mas também quais condições devem ser criadas para evitá-lo.

As respostas violentas e sexistas são, nesse contexto, inadequadas na medida em que ignoram as razões do conflito e o reproduzem indefinidamente (a criança que bate em outra porque ela quebrou seu brinquedo, provoca uma agressão como resposta, que por sua vez desencadeia outra agressão, que por sua vez desencadeia outra e assim sucessivamente... enquanto o brinquedo continua quebrado). Em seguida apresentamos três das oito atividades que compõem o conjunto de atividades que desenvolvemos, explicando seus objetivos e a metodologia utilizada para desenvolver as atividades em sala de aula com as crianças.

3.1.1 Primeira atividade: desenhar diferentes soluções para um mesmo conflito e socializá-las

Para a primeira atividade da unidade didática, o trabalho foi pensado com o objetivo geral de levar meninos e meninas a perceberem quais são as soluções que realmente atuam sobre as causas de um conflito para resolvê-lo de forma adequada. Entre os demais objetivos da atividade podemos destacar:

- Promover atitudes autônomas na análise e resolução de conflitos;
- Desenvolver a capacidade de pensar diversas soluções para um mesmo problema;
- Comparar, analisando as semelhanças e as diferenças, as produções dos colegas de classe para um mesmo conflito;
- Constatar a diversidade de soluções propostas;
- Analisar a inadequação de soluções arbitrárias para a resolução de conflitos;
- Analisar a inadequação de soluções violentas para a resolução de conflitos;
- Valorizar a resolução pacífica dos problemas de relacionamento;
- Promover a postura crítica diante daquelas produções que manifestam diferenças hierárquicas entre meninas e meninos;
- Entender as diferenças entre dois elementos: [i] a eficácia de uma solução e [ii] o sexo das pessoas envolvidas no conflito;
- Valorizar as soluções livres de estereótipos sexistas.

Para alcançar tais objetivos, as crianças foram organizadas em grupos. Na sequência, foram apresentadas seis imagens que mostravam seis conflitos que ocorrem costumeiramente entre meninos e meninas. Vale pontuar que os conflitos apresentados eram comuns à vida escolar daquela turma e a professora se baseou nas vivências cotidianas de sua sala de aula para pensar tais conflitos. Sendo assim, para cada realidade vivida é possível que o professor ou a professora selecione conflitos pertinentes à vida da turma.

Nas imagens, a responsabilidade pelo conflito recaía, alternadamente, ora em um menino, ora em uma menina. Em nosso caso, algumas das situações apresentadas foram: um menino que toma o lápis de uma menina; uma menina que empurra seu companheiro de mesa; um menino que joga uma pedra em uma menina; um grupo de meninas que não deixa um menino pular corda.

Cada grupo recebeu as seis imagens e a folha que continha cada imagem estava dividida em quatro partes. Na primeira parte aparecia desenhado o conflito e cada grupo precisava desenhar três soluções para o problema apresentado, explicando as soluções por escrito.

Após o trabalho com as seis imagens, deu-se início a uma socialização, sempre com o acompanhamento docente, das soluções que os diferentes grupos de crianças encontraram para cada um dos conflitos. A explicação coletiva das soluções pensadas para um dado problema é muito importante e tem a intenção explícita de permitir que meninos e meninas compreendam que um conflito pode sempre ser resolvido de várias maneiras.

A avaliação conjunta das soluções propostas e os elementos de reflexão e de contradição introduzidas pelos grupos e pela professora permitiram que as crianças percebessem quais soluções eram arbitrárias, quais eram violentas e/ou sexistas e quais soluções atuavam de fato sobre as causas do problema, eliminando-o ou equilibrando-o adequadamente.

É importante destacar ainda que quando o professor ou a professora valoriza as soluções eficazes desenvolvidas pelas crianças, meninas e meninos percebem sua capacidade de lidar com as dificuldades, aumentando assim a sua autonomia e gerando maior confiança para lidar com os problemas quando estiverem sozinhos.

3.1.2 Segunda atividade: desenhar e escrever sobre as sequências de uma situação de conflito

Na segunda atividade, o trabalho foi pensado com o intuito de levar o grupo a se conscientizar que a resolução de um conflito não depende do sexo do(a) protagonista. Além disso, a atividade possuía os seguintes objetivos específicos:

- Reconstruir a história dos conflitos frequentes naquela sala de aula, analisando suas sequências para localizar suas causas;
- Analisar as semelhanças e diferenças entre as causas imaginadas por colegas de classe;
- Imaginar soluções para os conflitos levantados e avaliar a sua eficácia em termos de sua capacidade de incidir sobre as causas do problema, equilibrando-as ou eliminando-as;
- Estabelecer relações de correspondência múltipla entre um conflito e suas possíveis causas, e entre conflito e as várias soluções que podem ser aplicadas a ele;
- Trocar opiniões sobre dificuldades de convivência;
- Saber utilizar argumentos e diálogo para resolver conflitos e evitar a violência e a disputa.

No desenvolvimento dessa segunda atividade a classe foi dividida e cada grupo recebeu novamente as seis imagens da atividade anterior, mas com a seguinte mudança: agora o sexo da pessoa agredida e do autor da agressão foi alterado (uma menina toma o lápis de um menino, um menino empurra sua companheira de mesa, uma menina joga uma pedra em um menino, um grupo de meninos não deixa uma menina jogar futebol).

Diferentemente da atividade anterior, cada folha agora estava dividida em seis partes, sendo que o conflito aparecia desenhado somente na terceira parte/quadro. Para cada conflito, cada grupo precisou imaginar uma história, que foi desenhada e explicada nas duas primeiras partes da folha. Posteriormente, em cada grupo, foram analisadas as histórias pensadas para cada problema e selecionadas as três soluções mais adequadas para resolver o conflito, levando em consideração cada história. As soluções foram desenhadas e explicadas por escrito na quarta, quinta e sexta partes/quadros da folha.

É importante destacar que antes de iniciar o trabalho em grupos, a professora recordou, com ajuda da classe, as aprendizagens da atividade anterior a respeito das soluções mais adequadas para resolver os conflitos.

Quando os grupos terminaram seu trabalho, as produções foram analisadas coletivamente. Nessa análise, o diálogo foi iniciado e coordenado pela professora e permitiu às crianças desenvolver habilidades cognitivas e emocionais necessárias para entender que um mesmo conflito pode ter várias causas. A comparação das várias histórias inventadas para um mesmo conflito e a análise das soluções imaginadas em cada caso permitiu também que os alunos se tornassem conscientes da relação entre as soluções e as causas para o conflito.

A comparação entre as soluções propostas para um mesmo conflito gerado alternadamente por um menino (um menino toma o lápis de uma menina) e por uma menina (uma menina toma o lápis de um menino) favoreceu que o grupo de crianças se conscientizasse de que a adequação ou inadequação de uma solução para um conflito não depende do sexo dos protagonistas. Além disso, essa comparação e alternância ajudou a desenvolver posturas críticas a respeito de soluções que refletem atitudes sexistas, por exemplo: quando é a menina quem toma o lápis do menino, propõe-se que a menina pegue um outro lápis de seu estojo em vez de tomar o lápis do menino, mas quando é o menino quem toma o lápis da menina, a solução proposta é a mesma, que a menina pegue um outro lápis de seu estojo depois que o menino leva o seu!

3.1.3 Terceira atividade: aplicação a situações do cotidiano das crianças

Na terceira atividade, partimos do pressuposto de que a capacidade de aplicar as atividades trabalhadas anteriormente, a definição do conflito, a identificação de suas causas e a busca por soluções mais adequadas para resolver conflitos reais – escolares ou não – é um índice importante que avalia a aprendizagem e confere a essa um caráter temporal que transcende os limites programados para trabalhá-lo em uma unidade de ensino escolar. Em vista disso, alguns dos objetivos pensados para a atividade final foram:

- Generalizar o conhecimento aprendido nas atividades anteriores para situações da vida cotidiana;
- Observar os efeitos positivos gerados pelo estabelecimento de relações

interpessoais satisfatórias;

- Constatar as possibilidades de autonomia na resolução de problemas pessoais.

Atentos aos conflitos ocorridos na classe e observando o que as meninas e os meninos explicavam dos problemas ocorridos no pátio, durante a merenda ou fora da escola, propomos fazer, na sala de aula, um espaço físico para recolher os problemas que preocupavam aquelas crianças da classe que desejassem pedir a ajuda do grupo na busca de soluções efetivas para os conflitos e dificuldades que viviam. Em nosso caso, o espaço proposto foi um mural de cortiça, no qual a criança que desejasse colocava um papel, identificado e datado, com o problema que gostaria de expor ao coletivo.

Periodicamente, e por ordem cronológica, a professora recolhia um dos problemas mencionados e propunha uma sessão de análise e busca de soluções. A criança que havia solicitado ajuda começava por explicar ao grupo o assunto que lhe preocupava. Em seguida, seus colegas e a professora começavam uma rodada de perguntas dirigidas à criança que colocou o problema. As perguntas visavam reconstruir, tanto quanto possível, a história do problema.

Quando se conseguia uma visão geral do conflito com o procedimento descrito anteriormente, começava a segunda rodada em que o grupo fornecia ideias no sentido de resolver o conflito. Nessa rodada, também se avaliava, juntamente com a professora e a criança em causa, a adequação das soluções sugeridas. As soluções avaliadas como eficazes eram então anotadas em dois pedaços separados de papel pelas crianças que haviam sugerido e entregues para a pessoa que levantou o problema. Isso fazia com que a pessoa que recebia as sugestões assumisse um compromisso, diante do grupo que dedicou seu tempo para implementar as soluções em questão. Depois de algum tempo, a criança afetada pelo problema avaliava, junto ao grupo, a eficácia das soluções implementadas.

Embora essa atividade tenha sido pensada como momento final do segundo conjunto de atividades, foi pensada também com o propósito de avaliar o aprendizado das crianças no que tange à busca por soluções para resolver conflitos reais e passou a ser realizada de forma sistemática com a turma, já que o objetivo maior de todo o trabalho aqui apresentado foi, sem dúvida, transformar as relações interpessoais em objeto de conhecimento e aprendizagem.

Considerações finais

Nosso objetivo, com o presente texto, não foi apresentar um conjunto de receitas para lidar com a questão dos conflitos e das relações interpessoais na escola. Pelo contrário, nosso intuito foi apresentar uma prática pedagógica que, ao nosso ver, configura-se como uma possibilidade de integrar, no currículo escolar, a preocupação com as relações interpessoais, um aspecto frequentemente associado à esfera privada e relegado a segundo plano no âmbito científico. Se as clássicas dicotomias entre razão e emoção, público e privado, científico e cotidiano conduziram à constituição de um sistema de ensino centrado nas dimensões racional, pública e científica, acreditamos que a proposta de trabalhar com as emoções e com o conflito na escola, associando-os a um trabalho que luta contra o sexismo, é uma forma de promover desenvolvimento no campo das relações interpessoais, tanto nos micro quanto macrogrupos. Devido a essa cisão clássica não temos aprendido a compartilhar e nem resolver de forma não-violenta os problemas que surgem em nossas relações pessoais. Em vista disso, as novas gerações precisam aprender a realizar reflexões com a razão e com a emoção e, para isso, os conflitos, as questões de gênero, assim como as dicotomias entre razão e emoção, público e privado, precisam ser problematizadas no cotidiano escolar. Afinal, se desejamos que meninas e meninos aprendam uma nova visão sobre gênero e sobre as relações entre inteligência e emoção, os conflitos interpessoais, que ocorrem em todas as esferas de nossas vidas, precisam ser transformados em momentos de aprendizagem e de construção de espaços de reflexão e ação.

Notas

* Xus de Miguel Vallejo é doutora em psicologia pela Universidade de Barcelona (UB, Espanha), pós-doutora em mediação e resolução de conflitos e formadora de docentes no Centro de Recursos Pedagógicos de Barcelona. E-mail: xusdmv@hotmail.com

¹ O presente artigo é uma versão ampliada do texto: VALLEJO, Xus de Miguel. Matemáticas y conflictos: inteligencia y afectividad. Revista Aula de Innovación Educativa, Núm. 088 - Enero 2000. Disponível em: <<http://aula.grao.com/revistas/aula/088-espacio-y-volumen/matematicas-y-conflictos-inteligencia-y-afectividad>>. Acesso em: 22 fev. 2016.

Bibliografia

ARANTES, Valéria Amorim. Cognição, afetividade e moralidade. Educação e

Pesquisa. São Paulo, v. 26, n. 2, p. 137-153, jul./dez. 2000.

DAMASIO, António R. **O erro de Descartes**: emoção, razão e o cérebro humano. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

_____. **The feeling of what happens**: body and emotion in the making of consciousness. Nova York, 2000.

DE MIGUEL, M. J. Piaget i la no violència: pensem els conflictes, **Guix**, n. 228, octubre de 1996, Graó, Barcelona.

_____. Pensar los afectos. **Cuadernos de Pedagogía**, n. 261, septiembre de 1997, Praxis, Barcelona.

_____. Construimos conocimiento. Incidimos sobre la realidad. Trabajamos por proyectos. **Revista Aula de Innovación Educativa**, n. 246 - Noviembre 2015.

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência Emocional**: a teoria revolucionária que define o que é ser inteligente. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2007.

_____. **Trabalhando com a inteligência emocional**. Rio de Janeiro: Editora Objetiva. 2001.

_____. **O cérebro e a inteligência emocional**: novas perspectivas. Rio de Janeiro: Editora Objetiva. 2012.

LEAL, Aurora. Lenguajes para sentir y pensar. **Cuadernos de Pedagogía**, monográfico Inteligencia y Afectividad, n. 271, julio-agosto, 1998, Praxis, Barcelona.

LEDOUX, Joseph. **O cérebro emocional**: os misteriosos alicerces da vida emocional. Rio de Janeiro, Editora Objetiva, 1998.

MORENO, Montserrat. **Como se ensina a ser menina**: o sexismo na escola. São Paulo: Moderna, 1999.

MORENO, Montserrat. **Educación y ciencia**: una doble encrucijada. Ministerio de Asuntos Sociales, Instituto de la Mujer, Del silencio a la palabra, Serie Estudios, 32. Madrid, 1992.

MORENO, Montserrat; SASTRE, Genoveva, et al. **Temas transversais em educação**: bases para uma formação integral. São Paulo: Ática, 1998.

MORENO, Montserrat; Sastre, Genoveva; Busquets, Dolores; Leal, Aurora, DE MIGUEL, M. J. **En Instituto de la Mujer**. Ministerio de Educación y Ciencia. El Conocimiento del Medio. La transversalidad desde la coeducación. Madrid, 1994.

_____. **Proyecto Gea**. Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural. La transversalidad desde la coeducación. Barcelona: Octaedro, 1997.

MORENO, Montserrat. Sobre el pensamiento y otros sentimientos. **Cuadernos de**

Pedagogía, monográfico *Inteligencia y Afectividad*, nº 271, julio-agosto, 1998, Praxis, Barcelona.

PIAGET, Jean. Les relations entre l'affectivité et l'intelligence dans le développement de l'enfant. **Bulletin de Psychologie**, 7, 1954, 69-71; 143-150; 522-523.

_____. **Relações entre a afetividade e a inteligência no desenvolvimento mental da criança**. Rio de Janeiro: Wak, 2014.

SASTRE, Genoveva; Fernández, Tereza. Cómo aprender desde la igualdad de oportunidades. In: BUSQUETS, Dolores; CAINZOS, M.; FERNÁNDEZ, Tereza; LEAL, Aurora; MORENO; Montserrat; SASTRE, Genoveva. **Los temas transversales**. Madrid: Santillana, 1993.

SASTRE, Genoveva. Moralidad, pensamientos y sentimientos: un solo acto de conocimiento. **Cuadernos de Pedagogía**, monográfico *Inteligencia y Afectividad*, n. 271, julio-agosto, Praxis, Barcelona, 1998.

SASTRE, Genoveva; MORENO, Montserrat. **Resolução de conflitos e aprendizagem emocional**: gênero e transversalidade. São Paulo: Moderna, 2002.

SASTRE, Genoveva et al. **Falemos de sentimentos**: a afetividade como um tema transversal. São Paulo: Moderna; Campinas: Ed. Unicamp, 1999.

URRUZOLA, María José. **Aprendiendo a amar desde el aula**. Educación Secundaria, Maite Canal, Bilbao, 1996.

URRUZOLA, María José. **Guía para chicas**. Maite Canal, Bilbao, 1992.

Recebido em: fevereiro de 2016.

Aprovado em: abril de 2016.