



**Escola Superior
de Educação**

Politécnico de Coimbra

Expressar as emoções através da arte: reflexões em torno de uma intervenção desenvolvida numa escola do Ensino Básico

Departamento de Formação de Educadores e Professores da Escola Superior de
Educação de Coimbra



**Escola Superior
de Educação**

Politécnico de Coimbra

Ana Beatriz Pinheiro Ferreira

Expressar as emoções através da arte: reflexões em torno de uma intervenção
desenvolvida numa escola do Ensino Básico

Relatório Final de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino
Básico, apresentada ao Departamento de Formação de Educadores e Professores da
Escola Superior de Educação de Coimbra para obtenção do grau de Mestre

Constituição do júri

Presidente: Professora Doutora Maria Filomena Rodrigues Teixeira

Arguente: Professor Doutor Bartolomeu Adalberto Figueiredo Paiva

Orientadora: Professora Doutora Maria Madalena Belo da Silveira Baptista

Trabalho realizado sob a orientação da Professora Doutora Madalena Baptista

Maio, 2022

Expressar as emoções através da arte: reflexões em torno de uma intervenção desenvolvida numa escola do Ensino Básico

Resumo: O presente relatório integra um projeto realizado numa turma de 1º Ciclo do Ensino Básico, no âmbito da unidade curricular de Prática Educativa, inserida no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. A pergunta de partida do projeto intitulado “As emoções através da arte” foi “de que modo é que a arte influencia as emoções de crianças do 3º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico?”, tendo como objetivos os seguintes: i) desenvolver a sensibilidade das crianças para o mundo à sua volta; ii) utilizar a arte para as crianças perceberem e expressarem as próprias emoções; iii) orientar as crianças para a reflexão e compreensão das próprias emoções; iv) proporcionar o contacto com obras de arte.

O relatório está dividido em quatro partes fundamentais: Contextualização e Pertinência do Estudo, Enquadramento Teórico, Enquadramento Empírico e Reflexões em torno de uma Experiência.

O projeto foi realizado com uma turma de 3º ano do 1º Ciclo de Ensino Básico, numa escola em Coimbra, através de uma investigação de carácter qualitativo, pelo que os métodos e instrumentos de recolha de dados resultaram, essencialmente, da participação ativa no contexto. O estudo partiu de dois motivos: 1) um dos grandes interesses da turma eram as artes visuais; 2) tanto o tema das emoções, como o tema das artes eram pouco explorados na turma. A recolha de dados foi feita através da observação participante, notas de campo, fotografias e vídeos e folhas de registo preenchidas pelos alunos. As atividades desenvolvidas possibilitaram aprendizagens ativas e integradas no currículo do 1.º Ciclo do Ensino Básico, tendo os resultados mostrado a necessidade de projetos deste género na turma, bem como uma evolução na compreensão de conceitos como emoções, obra de arte e expressão.

Palavras-chave: Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico; Arte; Emoções; Educação pela Arte; Inteligência Emocional; Expressões Artísticas; Expressão.

Expressing emotions through art: reflections around an intervention developed in an elementary school

Abstract: This document is part of a study conducted in an elementary school class, within the scope of the course of Educational Practice curricular unit, included in the Master Degree in Pre-school Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education. The starting question of the project entitled "Emotions through art" is "in what way does art influence the emotions of children in the 3rd year of the 1st cycle of basic education?", having as objectives the following: i) develop children's sensitivity to the world around them; ii) use art for children to understand and express their own emotions; iii) guide children to reflect and understand their own emotions; iv) provide contact with works of art.

The report is divided into four main parts: Contextualization and Relevance of the Study, Theoretical Framework, Empirical Framework and Reflections around an Experience.

The project was carried out in a 3rd grade class of the 1st cycle of basic education of the EB Solum school, in Coimbra, through a qualitative research, so the methods and instruments of data collection resulted, essentially, from active participation in the context. The study was based on two reasons: 1) one of the great interests of the class was visual arts; 2) both the theme of emotions and the theme of arts were not very explored in the class. The data collection was done through participant observation, field notes, photographs and videos, and record sheets filled out by the students. The developed activities enabled active and integrated learning into the curriculum of the 1st cycle of basic education, and the results showed the need for projects of this kind in the class, as well as an evolution in the understanding of concepts like emotions, work of art and expression.

Keywords: Teaching in the 1st Cycle of Basic Education; Art; Emotions; Education through Art; Emotional Intelligence; Artistic Expressions; Expression.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO I - CONTEXTUALIZAÇÃO E PERTINÊNCIA DO PROJETO DESENVOLVIDO.....	6
1.1. Motivação, finalidades e questão norteadora.....	6
CAPÍTULO II – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	9
2.1. A educação através da arte.....	9
2.2. A educação através das emoções	12
2.2.1. Inteligência emocional	12
2.2.2. O desenvolvimento emocional da criança.....	18
2.3. O papel do professor na educação emocional.....	22
2.3.1. O professor do 1.º CEB no ensino da educação emocional.....	27
2.4.2. A Arte, as emoções e a criança	31
a) artes visuais.....	34
b) música.....	37
CAPÍTULO III – ENQUADRAMENTO EMPÍRICO	41
3.1. Contexto de intervenção e participantes envolvidos	41
3.2. Caracterização e organização do ambiente educativo	42
3.3. Objetivos	43
3.4. Procedimentos metodológicos	44
CAPÍTULO IV – REFLEXÕES EM TORNO DE UMA EXPERIÊNCIA.....	49
4.1. Apresentação, análise e discussão dos resultados	49
4.2. Avaliação	62
4.3. Conclusões	65
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	68
APÊNDICES.....	76
Apêndice 1 – Imagens sobre as cores apresentadas aos alunos	77
Apêndice 2 – Imagem sobre as emoções apresentadas aos alunos.....	78
Apêndice 3 – Folha de registo completa.....	79
Apêndice 4 – Obras de arte apresentadas.....	80
Apêndice 5 – Excertos das apresentações dos alunos.....	84

Lista de abreviaturas

1. AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular
2. CEB – Ciclo do Ensino Básico

Índice de figuras

FIGURA 1 - PLANTA DA SALA DE AULA DA TURMA E LEGENDA	43
FIGURA 2 - FOLHA DE REGISTO	46
FIGURA 3 - REGISTO FOTOGRÁFICO DA EXECUÇÃO DA ATIVIDADE.....	56
FIGURA 4 -REGISTO FOTOGRÁFICO DA EXECUÇÃO DA ATIVIDADE	56
FIGURA 5 - REGISTO FOTOGRÁFICO DA EXECUÇÃO DA ATIVIDADE.....	59
FIGURA 6 - REGISTO FOTOGRÁFICO DA EXECUÇÃO DA ATIVIDADE.....	59
FIGURA 7 - REGISTO FOTOGRÁFICO DAS APRESENTAÇÕES	61
FIGURA 8 - REGISTO FOTOGRÁFICO DAS APRESENTAÇÕES	61
FIGURA 9 - CAIXA DE AVALIAÇÃO.....	63
FIGURA 10 - CORES PRIMÁRIAS.....	77
FIGURA 11 - CORES SECUNDÁRIAS E Terciárias	77
FIGURA 12 - CORES QUENTES E CORES FRIAS	77
FIGURA 13 - DIFERENTES EMOÇÕES	78
FIGURA 14 - FOLHA DE REGISTO COMPLETA	79
FIGURA 15 - NOITE ESTRELADA, DE VINCENT VAN GOGH	80
FIGURA 16 - VELHO GUITARRISTA, DE PABLO PICASSO	80
FIGURA 17 - RUA DA ALEGRIA, DE RAUL MENDEZ	81
FIGURA 18 - O GRITO, DE EDVARD MUCH	81
FIGURA 19 - ALEGRIA DE VIVER, DE DOUGLAS GIRARD	82
FIGURA 20 - AUTOMÁTICO, DE EDWARD HOPPER	82
FIGURA 21 - A FACE DA GUERRA, DE SALVADOR DALI.....	83

ÍNDICE DE QUADROS

QUADRO 1 - MODELO DE INTELIGÊNCIA EMOCIONAL	14
QUADRO 2 - CARACTERÍSTICAS DE UM PROFESSOR EMOCIONALMENTE INTELIGENTE	24
QUADRO 3 - FASES DO PROJETO.....	44
QUADRO 4 - RESULTADOS DA ATIVIDADE 2.....	52
QUADRO 5 - RESPOSTAS DOS ALUNOS DO GÉNERO FEMININO	55

QUADRO 6 - RESPOSTAS DOS ALUNOS DO GÉNERO MASCULINO.....	55
QUADRO 7 - RESPOSTAS DOS ALUNOS NA ATIVIDADE 4	57
QUADRO 8 - RESPOSTAS DOS ALUNOS EM FUNÇÃO DO GÉNERO.....	58

Índice de gráficos

GRÁFICO 1 - RESULTADOS DA ATIVIDADE 3	54
GRÁFICO 2 - RESULTADOS DA ATIVIDADE 4	58

INTRODUÇÃO

Introdução

O presente Relatório Final foi realizado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico (MEPE1CEB), que decorreu entre 2019 e 2021 e que visa a qualificação para a docência em educação pré-escolar e ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, tendo como objetivo principal a preparação profissional para o exercício nesta valência. Assim, todo o documento reflete a integração entre as vertentes teórica e prática na formação docente.

Importa, pois, refletir sobre as temáticas abordados neste relatório (emoções e Arte na escola) e como foram abordadas no âmbito da intervenção realizada.

A Arte é um dos conceitos mais indefiníveis da história do pensamento humano (Read, 2001). Muitas respostas à questão “O que é a Arte?” já foram dadas, mas nenhuma delas reuniu unanimidade. Como diz Read (2001, p. 16) “A Arte é uma dessas coisas que, como o ar ou o solo, estão por toda a nossa volta, mas que raramente nos detemos para considerar”. Rodrigues et. Al (2018) referem que, muitas vezes, são as linguagens não verbais, nomeadamente as expressões artísticas, que facilitam o acesso às profundezas da consciência, das relações humanas e da comunicação. De facto, apesar da controvérsia que existe em torno da definição do conceito de Arte, a verdade é que esta sempre desempenhou um papel fundamental na sociedade ao longo da história, uma vez que já o homem pré-histórico teve a necessidade de expressar o que sentia e o que fazia através das pinturas rupestres. Assim, a Arte é uma forma de expressão que nos distingue dos restantes seres vivos (Dias, 2014).

Para a criança, a arte também é uma forma de comunicação e de expressão, através da qual ela exprime as suas emoções e pensamentos. Stern (s.d., p. 14) afirma que a expressão é indispensável para a criança e que “todo o entrave à sua manifestação é um atentado à sua saúde e é prejudicial ao seu desenvolvimento normal.” É o desenho que espelha o que as crianças dizem sobre si mesmas. De acordo com Correia (2012), baseando-se em Ana Salvador (1999), o desenho pode, em distintas situações, tornar-se no “espelho” do estado de espírito da criança, porque traduz as suas emoções, o que deseja e o que pensa. A arte é, portanto, a maior forma de expressão de emoções e sentimentos, enfim, do mundo interior do ser humano.

Surpreendentemente, apesar da magnitude das questões às quais emoção e sentimento estão associados, só muito recentemente é que começaram a surgir estudos a este respeito. No seu livro “O mistério da consciência”, António Damásio (2000) explica que no final do século XIX, autores como Charles Darwin, William James e Sigmund Freud publicaram diversos trabalhos sobre diferentes aspetos da emoção, conferindo-lhe um lugar privilegiado no discurso científico. Contudo, por todo o século XX até recentemente, tanto a neurociência como a ciência cognitiva não deram o devido valor à emoção. Devido ao facto de a emoção se encontrar no hemisfério cerebral oposto da razão, que era considerada a mais refinada das capacidades humanas e presumida como totalmente independente da emoção, esta era considerada subjetiva demais e, por conseguinte, durante a maior parte do século XX, não teve espaço nos laboratórios. Apesar de desde a antiguidade alguns filósofos terem tentado teorizar sobre o conceito de emoção, “só a partir da década de 1980 é que se viu como reconhecida a importância central da emoção na experiência humana” (Arruda, 2015, p. 4).

O reconhecimento e a gestão das emoções, ou a chamada inteligência emocional, são competências fundamentais para a vida dos indivíduos, pelo que é imprescindível que sejam trabalhadas desde a infância. Este período é a altura ideal para se desenvolver a inteligência emocional, porque ao potencializar essa habilidade desde cedo, a criança torna-se mais confiante, crescendo mais forte, segura e mais facilmente adaptável, tanto a nível pessoal como a nível social.

De acordo com Wiender & Greenspan (2002), embora os modelos educativos tenham sido forçados a considerar as capacidades desenvolvimentais da criança, dispensaram pouca atenção à integração do desenvolvimento emocional no currículo educativo. Vários autores acreditam que a educação com objetivos exclusivamente cognitivos se tem mostrado insatisfatória, uma vez que, apesar de tantos avanços tecnológicos e cada vez mais recursos digitais utilizados no processo educacional, as novas gerações têm mostrado crescente falta de competência emocional e social. Acredita-se que o modelo educacional ainda vigente em grande parte dos estabelecimentos de ensino dispõe, na maioria dos casos, dos recursos materiais necessários para o desenvolvimento cognitivo da criança. Porém, a sociedade atual também exige outras competências para além da cognição – como solidariedade, iniciativa, responsabilidade, cooperação, autodomínio,

etc. – que, ao mesmo tempo, abstém-se de habilitar o indivíduo. Por essa razão, exige que seja a escola a ter a responsabilidade de cuidar da formação humana na sua complexidade e totalidade. Perante as mudanças impostas pela sociedade, torna-se necessário que a escola passe por transformações para garantir a aprendizagem significativa e atender às necessidades da sociedade.

Da mesma forma que as escolas dão pouca importância à integração da educação emocional no currículo educativo, também as expressões artísticas são alvo de desvalorização por parte dos modelos educativos. Eis o que Decreto-Lei nº 344/90, de 2 de novembro, refere acerca da educação artística em Portugal:

A educação artística tem-se processado em Portugal, desde há várias décadas, de forma reconhecidamente insuficiente, incompatível com a situação vigente na maioria dos países europeus. A extrema complexidade intrínseca desta área da educação e a sua sempre problemática inserção e articulação no sistema geral de ensino, a par da natureza muito especializada deste domínio, que, além disso, exige sempre meios apropriados, particularmente ao nível das infraestruturas e dos equipamentos, são alguns dos fatores que explicam este estado de coisas (Decreto-Lei nº 344/90, p. 4522).

A verdade é que, apesar da existência de legislação que sustenta o facto de que importa valorizar não só o desenvolvimento dos interesses e aptidões nos vários domínios, mas também promover atividades artísticas nas suas diversas formas de expressão, é notório que é dada importância relativa ao desenvolvimento das artes na escola.

Visto que a arte e as emoções são de extrema importância para o desenvolvimento da criança, surgiu a necessidade de conceber um projeto que aliasse estas duas vertentes. Assim, o objetivo foi implementá-lo com crianças e perceber como iriam reagir às atividades propostas.

O presente relatório está organizado por capítulos. Assim sendo, o primeiro capítulo diz respeito à contextualização e pertinência do estudo, o segundo capítulo corresponde ao enquadramento teórico, o terceiro capítulo refere-se ao enquadramento empírico e o quarto e último capítulo diz respeito às reflexões em torno da experiência. O primeiro capítulo apresenta-nos a motivação para a escolha do tema, a pertinência do projeto

desenvolvido, isto é, o porquê de o projeto ser adequado, e as finalidades do estudo, ou seja, perceber de que forma é que a arte pode influenciar as emoções das crianças. O segundo capítulo é dedicado à exploração de conceitos relacionados com a arte e com as emoções, como a educação pela arte, a educação emocional, a inteligência emocional e o papel do professor nestes processos. O terceiro capítulo diz respeito à explicação do contexto de intervenção, enunciando os participantes envolvidos, à caracterização do ambiente educativo, aos objetivos e aos procedimentos metodológicos, no qual é descrito de um modo sucinto todo o processo da experiência. Por fim, o quarto e último capítulo refere-se à apresentação, análise e discussão dos resultados, constando também a forma de avaliação das atividades e as conclusões finais.

CAPÍTULO I - CONTEXTUALIZAÇÃO E PERTINÊNCIA DO PROJETO DESENVOLVIDO

1.1. Motivação, finalidades e questão norteadora

Na nossa opinião, a escola deve abordar questões importantes e atuais, como é o caso da gestão das emoções, bem como integrar no currículo das crianças as expressões artísticas, que, por seu lado, vão desenvolver a expressão e comunicação das emoções. É necessário começar a dar mais atenção à temática das emoções e da inteligência emocional, uma vez que a vida emocional da criança é especialmente complexa durante o período escolar. Por sua vez, se o propósito da educação é potencializar o crescimento individual da criança, então porque não passar a utilizar-se uma educação através da arte, uma vez que o seu objetivo é a formação da personalidade da criança?

Deste modo, optamos pelo tema das emoções porque acreditamos que as competências e valores que as crianças desenvolvem hoje, terão impacto no adulto que se vão tornar. Quanto ao tema da arte, escolhemo-lo por considerarmos que as expressões artísticas são fundamentais para o desenvolvimento harmonioso da criança, são um meio para elas expressarem as suas emoções e, sobretudo, cremos que devem ser consideradas uma componente tão importante como as restantes áreas do saber. Assim, estes foram os pressupostos que guiaram todo o projeto e o ponto de partida para a intervenção.

Tanto o tema das emoções, como o tema das artes eram pouco explorados pela professora titular da turma onde ocorreu o estágio. Os momentos destinados ao trabalho das emoções foram, de facto, quase nulos, ocorrendo apenas durante as aulas de educação para a cidadania, que serviam maioritariamente para resolver problemas de foro comportamental. Analisando o Decreto-Lei n.º 176/2014, de 12 de dezembro, verifica-se que a distribuição dos tempos letivos para o português e matemática evidenciavam um desequilíbrio em relação ao estudo do meio e às expressões artísticas e físico-motoras, com apenas 3 horas semanais. No entanto, atualmente verifica-se uma maior atenção à área das expressões artísticas pelo Ministério da Educação, com a atribuição de uma maior carga horária semanal, passando para 5 horas semanais.

Desta forma, uma vez que tanto o tema das emoções como o tema da expressão artística eram lecionados de forma bastante reduzida, temporalmente e em termos de atividades,

e partindo do pressuposto que as emoções são intrínsecas à arte, decidimos aliar os dois temas e trabalhá-los com as crianças, para perceber como elas reagiam.

A convicção da importância destes temas e o gosto pessoal pela arte, levou à implementação de um projeto onde as crianças pudessem adquirir também o gosto pela arte, exprimissem as suas emoções através dela, melhorassem as relações interpessoais, tivessem contacto com obras de arte e materiais que nunca tinham usado e, não menos importante, desenvolvessem a consciência da importância de falar sobre as emoções.

O ponto 1, do Artigo 29º, da Convenção sobre os Direitos da Criança, refere que a educação da criança deve estar orientada no sentido de “promover o desenvolvimento da personalidade da criança, dos seus dons e aptidões mentais e físicos na medida das suas potencialidades”, bem como “preparar a criança para assumir as responsabilidades da vida numa sociedade livre, num espírito de compreensão, paz, tolerância, igualdade entre os sexos e de amizade entre todos os povos, grupos étnicos, nacionais e religiosos e com pessoas de origem indígena” (Convenção sobre os Direitos da Criança, 2019, p.24).

Nesta perspetiva, este projeto torna-se pertinente, uma vez que são objetivos do mesmo o desenvolvimento da personalidade e das capacidades mentais e físicas da criança, para que esta se desenvolva com competências emocionais que lhe permitam viver e encarar a vida de uma forma equilibrada e positiva numa sociedade atual. Estes objetivos estão em conformidade com as finalidades da educação emocional, que pretende o desenvolvimento de competências que permitam à criança conhecer e controlar emoções e, desse modo, promover o crescimento emocional e intelectual. Por seu lado, as expressões artísticas também representam uma componente essencial no desenvolvimento das crianças ao promoverem a motricidade, a expressão, a criatividade, a iniciativa e muitas mais competências indispensáveis para assumir uma vida positiva na sociedade atual.

Para além disso, as expressões artísticas estão presentes no currículo e as emoções são inerentes à componente da Cidadania e Desenvolvimento. São, portanto, áreas que estão presentes em vários documentos orientadores redigidos pelo Ministério da Educação, como a Estratégia Nacional da Educação para a Cidadania, o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória e as Aprendizagens Essenciais.

É imprescindível que o professor, para além de transmitir conhecimento, seja capaz de estabelecer relações humanas com as pessoas a quem ensina. Trabalhar diariamente com crianças implica colocar a qualidade das relações humanas em primeiro lugar, ter a iniciativa de conhecer cada criança e atender aos seus interesses e necessidades. O professor do 1ºCEB deve aproveitar esta altura crucial para educar as crianças quanto às emoções, de modo a potencializar o seu bem-estar pessoal e social e criar indivíduos emocionalmente inteligentes. Também na educação artística, o professor tem um papel fundamental, uma vez que é o mediador entre a arte e a criança, cabendo a ele encontrar o melhor caminho para dinamizar atividades que estimulem o desenvolvimento da personalidade da criança. É importante que o professor seja recetivo e transigente para poder compreender as manifestações expressivas da criança sem julgamentos.

Tendo em conta o que foi referido anteriormente, estabeleceram-se os seguintes objetivos:

1. Desenvolver a sensibilidade das crianças para o mundo à sua volta;
2. Utilizar a arte para as crianças perceberem e expressarem as próprias emoções;
3. Orientar as crianças para a reflexão e compreensão das próprias emoções;
4. Proporcionar o contacto com obras de arte.

A finalidade do presente estudo é perceber de que forma diferentes manifestações artísticas, nomeadamente as artes visuais e a música, podem influenciar as emoções das crianças e de que modo é que estas expressam o que sentiram no momento de apreciação da obra de arte. Com base neste objetivo, foi estruturada a questão que orienta toda a investigação: de que modo é que a arte influencia as emoções de crianças do 3º ano do 1º CEB?

CAPÍTULO II – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

2.1. A educação através da arte

Na sua obra “A Educação pela Arte”, Read (2001) recuperou a tese defendida por Platão (séc. IV a.C.) de que “a arte deve ser a base da educação” e defendeu-a, partindo da análise dos conceitos Arte e Educação e apresentando-os como sendo inseparáveis, complementares e de extrema importância para todos os estádios do desenvolvimento do indivíduo. Para o autor, o objetivo geral da educação é “propiciar o crescimento do que é individual em cada ser humano, ao mesmo tempo em que harmoniza a individualidade assim desenvolvida com a unidade orgânica do grupo social ao qual o indivíduo pertence” (Read, 2001, p. 9).

Se o objetivo da educação é potencializar o crescimento individual da criança, então a educação está ligada às artes, na medida em que os objetivos de uma educação artística passam, sobretudo, pela expressão e comunicação das emoções, algo que é intrínseco ao desenvolvimento individual.

A arte pela educação não é, de acordo com Stern (s.d., p. 11), “um ensino levado pelo adulto à criança, mas o desenvolvimento das faculdades existentes em estado latente na criança”, o que resulta num desabrochar da individualidade da criança. Na mesma linha de pensamento de Read (2001), o autor referido afirma que “é preciso não «ensinar», mas «fazer» educação artística. É preciso partir das necessidades da criança, e não de um sistema de ensino. (...) É preciso fazer educação pela arte” (Stern, s.d., p.11).

Arquimedes Santos, citando João Barros, diz que “não há sociedade democrática que possa viver, progredindo, sem o culto da Arte” (1989, p. 35), ou seja, é inconcebível que a educação possa ser desligada da arte (Pinto, 2005, p. 92).

No entanto, como destaca Pinto (2005), existe uma questão que se prende com a clarificação concetual das designações “educação pela arte” e “arte na educação”. Segundo Sousa (s.d.), a educação pela arte aparece como um modelo, não com o propósito de ensinar arte, mas de usá-la como meio educacional. O mesmo autor, citando Wojnar (1963), refere que:

A ideia de Educação pela Arte não se trata de um só domínio da educação correspondendo à formação de uma sensibilidade estética, do gosto pela beleza, mas de uma larga conceção da formação do homem, toda ela baseada no princípio estético e concedendo-lhe o primado entre os outros fatores exercendo o seu efeito sobre o ser humano. A formação do homem deve ser concebida como um processo total. A Arte nela intervém em diversos planos da vida, o que tem consequências não somente para a sensibilidade estética propriamente dita, mas também para a vida intelectual afetiva e moral.

Assim, a Educação pela Arte não se trata de uma metodologia com a intenção de ensinar à criança conceitos teóricos sobre a arte, técnicas de produção artística ou como contemplar obras de arte. É antes uma educação que atende, sobretudo, à formação da personalidade da criança.

Para um melhor entendimento da diferença entre ambos os conceitos, educação pela arte refere-se à intenção educativa em que se consideram as atividades de feição expressiva, criativa, artística e estética, intimamente implícitas na formação integral e humanista da criança (Santos, 1989, como citado em Pinto, 2005), enquanto que arte na educação diz respeito à utilização da arte, como produto acabado, na educação, permitindo à criança efetivar atividades de experimentação e experiência artística (Pinto, 2005).

Após percebermos a diferença entre os dois conceitos, é evidente que o modelo utilizado na maior parte das escolas é “arte na educação”. De facto, como as expressões artísticas ainda são subvalorizadas em relação a outras áreas do saber, não podemos afirmar que a educação se dá através da arte. Na maior parte das vezes, a arte é considerada uma área de segunda categoria, utilizada para preencher períodos livres e lecionada por professores que não estão preparados para as orientar. O sistema educativo, constituído pela família, a escola e a sociedade, desenvolve preponderadamente o pensamento convergente, lógico e objetivo, em detrimento do pensamento divergente, ilógico e subjetivo, frequentemente sinónimo de criatividade (Rodrigues, 2002). Deste modo, o autor defende que é importante estabelecer uma relação de equilíbrio entre uma e outra forma de pensamento, uma vez que o objetivo da educação é a formação integral e harmoniosa da personalidade infantil.

A Educação Artística nas escolas é primordial e imprescindível e deve permitir, segundo Rodrigues (2002), que a criança se exprima livremente, de forma a exteriorizar os seus sentimentos, ideias e emoções. É no contacto com a obra de arte que a criança aprende aspetos como a cor, a forma, a estrutura, a textura e a composição, numa relação constante com a expressão e a imaginação criativa.

Neste aspeto, o professor tem efetivamente um papel fundamental, já que é o mediador entre a arte e a criança, cabendo a ele encontrar o melhor caminho para dinamizar atividades que estimulem o desenvolvimento da personalidade da criança. Segundo Stern (s.d., p. 27), o professor deve ser “uma pessoa inspirada e sensível como o artista, mas não deve ser um artista”, pois o artista “está comprometido com a sua arte e não se pode abstrair em tempo parcial das suas conceções estéticas.” Ou seja, o professor deve ser alguém recetivo e transigente para poder compreender as manifestações expressivas da criança sem julgamentos e invasões à sua individualidade. De facto, não existe criação absolutamente espontânea, uma vez que há sempre alguma influência, por mais pequena que seja, em tudo o que a criança faz. Para uma criação ser livre, Stern (s.d., p. 67) refere:

Chamam-se criações livres as que têm ponto de partida no desenho infantil e na realização dos quais a criança teve toda a iniciativa que geralmente se permite ao criador maior. Se a criança escolheu o tema da sua obra, as cores e formas que deseja e ainda se não foi desdenhada, se a sua obra não foi posta em competição com a de outras crianças ou comparada com um padrão qualquer, convencionou-se então qualificá-la de livre.

A questão que se coloca é se a influência protege a integralidade infantil e a partir de que momento a invasão adulta a diminui ou mesmo esmaga (Stern; s.d.). É importante que o professor tenha em atenção este aspeto, o facto de que é preciso deixar a criança expressar-se o mais livremente possível e que quanto menos limitar as suas produções melhor será para a criança e mesmo para o professor, pois assim vai ficar a perceber aspetos espontâneos e genuínos sobre cada criança.

2.2. A educação através das emoções

2.2.1. Inteligência emocional

Damásio (2000) declara que “sem exceção, homens e mulheres de todas as idades, culturas, níveis de instrução e económicos têm emoções, atentam para as emoções dos outros, cultivam passatempos que manipulam as suas emoções e em grande medida governam as suas vidas procurando uma emoção, a felicidade, e procurando evitar emoções desagradáveis” (Damásio, 2000, p. 55). O autor pretende mostrar que todo o ser humano tem emoções, sendo elas que dão sentido à vida. Para além de ter emoções, também tem a capacidade de as reconhecer nos outros e em si próprio e de as manipular através de atividades e ocupações que conduzam ao seu bem-estar. A isso dá-se o nome de inteligência emocional, a habilidade do ser humano em distinguir emoções e de regular a sua vida no sentido da procura por emoções positivas e afastamento das emoções negativas.

O termo inteligência emocional ganhou maior destaque após o lançamento do livro “Inteligência Emocional”, em 1996, por Daniel Goleman, que teve bastante sucesso, pois explicava diversas ideias de diferentes autores através de uma linguagem acessível ao grande público. Para o autor, inteligência emocional é a “capacidade de reconhecer os nossos sentimentos e os dos outros, de nos motivarmos e de gerirmos bem as emoções em nós e nas nossas relações” (Hilário, 2012, p. 3). Indo mais longe, Goleman refere que o conjunto de capacidades que a inteligência emocional representa corresponde à palavra carácter (Ângelo, 2007).

No entanto, contrariamente ao que se pensa, este conceito não foi proposto por Daniel Goleman, mas sim por Peter Salovey e John Mayer, em 1990. Os autores descreveram o conceito como “uma subclasse da inteligência social que envolve a capacidade de monitorar os próprios sentimentos e os dos outros, as emoções, discriminando entre eles a forma de usar essa informação para guiar o pensamento e as ações” (Amaral, 2012, p. 3); ou seja, capacidades relacionadas com a gestão de emoções em si e nos outros. O modelo apresentado por Peter Salovey e John Mayer envolvia as seguintes habilidades:

- a) avaliação e expressão de emoções em si mesmo e no outro de maneira verbal e não verbal;
- b) regulação de emoções em si mesmo e no outro por meio da

empatia; e c) utilização de emoções por meio de um planeamento flexível do pensamento criativo, do redirecionamento da atenção e da motivação (Côbero, Primi & Muniz, 2006, p. 338).

Evidentemente que o conceito sofreu revisões ao longo da década seguinte, sendo que a definição de inteligência emocional, de acordo com Mayer & Salovey (1997), é a seguinte:

A capacidade de perceber acuradamente, de avaliar e de expressar emoções; a capacidade de perceber e/ou gerar sentimentos quando eles facilitam o pensamento; a capacidade de compreender a emoção e o conhecimento emocional; e a capacidade de controlar emoções para promover o crescimento emocional e intelectual (Mayer & Salovey, 1997, como citado em Côbero, Primi & Muniz, 2006, p. 338).

De acordo com Mayer & Salovey (1997), a inteligência emocional está dividida em quatro capacidades menores:

1. Perceber emoções			
Capacidade para identificar emoções perante determinado estado físico, sentimento ou pensamento.	Capacidade para identificar emoções nos outros, em desenhos, obras de arte, sons, aparência, comportamento, etc.	Capacidade para expressar emoções claramente para expressar necessidades relacionadas com esses sentimentos.	Capacidade para discriminar as expressões de sentimento entre correto e incorreto honesto e desonesto.
2. Facilitar pensamento			
As emoções antecedem o pensamento, direcionando a atenção para informação importante.	As emoções são sentidas de tal forma, que podem ser geradas como ajudas ao julgamento e à memória quando relacionadas com sentimentos.	As mudanças de estado emocional podem mudar a perspectiva de otimista para pessimista, incentivando a tomada de múltiplos pontos de vista.	Os estados emocionais diferenciam a forma como determinados problemas são abordados. Por exemplo, a alegria ou felicidade podem facilitar o pensamento criativo.

3. Entender emoções			
Capacidade para apelar emoções e reconhecer a relação entre as palavras e as emoções respetivas, como por exemplo entre gostar e amar.	Capacidade para interpretar o significado emocional que as circunstâncias podem veicular. Por exemplo, a tristeza pode refletir perda.	Capacidade para entender sentimentos complexos: sentimentos simultâneos (ex: amor/ódio) ou misturas, como por exemplo a admiração poder conter medo e surpresa.	Capacidade para reconhecer prováveis transições entre emoções, como por exemplo, a transição de raiva para satisfação ou de raiva para vergonha.
4. Gestão de emoções			
Estar disponível para os sentimentos, quer agradáveis quer desagradáveis.	Refletir no sentido de manter ou evitar uma emoção dependendo da sua utilidade.	Refletir no sentido de monitorizar emoções relativamente ao próprio, outros, bem como reconhecer o quão claras, típicas, influenciadoras ou razoáveis são.	Gerir emoções no próprio e nos outros, moderando as negativas e potenciando as positivas sem, contudo, reprimir ou exagerar a informação que elas possam veicular.

Quadro 1 - Modelo de Inteligência Emocional (Mayer & Salovey, 1997, como citando em Vicente, 2020)

A primeira capacidade diz respeito à perceção emocional e caracteriza-se pela capacidade de perceber adequadamente as próprias emoções, bem como as emoções expressas pelas outras pessoas, por obras de arte, sons, etc. Num nível mais avançado, inclui perceber se as expressões emocionais dos outros são verdadeiras ou falsas.

A segunda capacidade corresponde à facilitação emocional e representa a capacidade de gerar ou alterar certos estados emocionais, com o objetivo de facilitar o próprio desempenho, uma vez que os estados emocionais diferenciam a forma como abordamos diferentes assuntos. Por exemplo, algumas pessoas concentram-se mais eficazmente se estiverem a ouvir um determinado género de música, por isso têm melhor desempenho.

A terceira capacidade relaciona-se com a compreensão emocional, que é a capacidade de identificar as emoções e compreender que as emoções se podem misturar ou transitar de um estado para o outro. Por exemplo, a descoberta de uma traição pode gerar decepção, que é uma junção das emoções surpresa e tristeza, sendo que mais tarde pode passar a raiva, pela quebra de confiança e por considerar que não merecia ter sido traído.

A última capacidade tem a ver com a gestão emocional, que é a capacidade de utilizar as informações anteriores para gerir adequadamente as próprias emoções e as dos outros. Também é a capacidade de perceber que devemos estar disponíveis quer para as emoções positivas, quer para as negativas, tendo o discernimento de escolher quais são as emoções que devemos manter e as que devemos afastar.

Assim, as pessoas com inteligência emocional possuem habilidades emocionais, tais como prestar atenção, entender, utilizar adequadamente e lidar bem com as emoções. Essas habilidades desempenham funções adaptativas que proporcionam vantagens a si mesmas e aos outros. Por isso, Mayer e Salovey consideraram estas quatro habilidades básicas para constatar se uma pessoa tem alta inteligência emocional ou não.

O facto é que, paralelamente aos estudos feitos em torno da inteligência emocional, o conceito acabou por se disseminar rapidamente, tornando-se numa característica desejável e num prenúncio de sucesso generalizado. Esta popularização deveu-se, em grande parte, às ideias, na opinião de alguns estudiosos um tanto exageradas, apresentadas por Goleman (1995), que afirmava que a inteligência emocional seria a capacidade mais importante na explicação do sucesso no trabalho.

Devido ao facto de se ter verificado alguma confusão e excessiva abrangência de aplicação do conceito, recentemente, com o objetivo de atingir uma maior precisão e clareza dos dados, os investigadores têm feito várias tentativas de clarificar o conceito e de esclarecer os mecanismos implicados na regulação das emoções (Melo, 2005).

O termo “inteligência emocional” sugere a ideia de ser inteligente e remete imediatamente para a existência de emoções, mais especificamente para a capacidade de as regular. De facto, como diz Almeida (2017), as emoções têm influência na nossa experiência, no comportamento, na forma como nos vemos a nós próprios e na forma como agimos com os outros, por isso a regulação emocional tem uma grande importância na relação com os outros e conseqüentemente no desenvolvimento da criança. Por este motivo é que Anbarasan e Mehta (2010) afirmam que a inteligência emocional é a arte de usar de forma inteligente as emoções na vida diária (Seabra, 2013).

De modo a ser possível perceber melhor o sentido da inteligência emocional, esta será seguidamente aprofundada mediante a percepção de alguns investigadores.

Na perspetiva de Barros & Barros (1999), as funções mais ou menos complexas relativas à perceção, aprendizagem e compreensão de ideias, bem como a solução de problemas, a intuição, a atenção, a criatividade, a simbolização, a representação e a afetividade, têm por base a inteligência. De acordo com vários estudos, a inteligência emocional influencia também positivamente o sucesso académico, pois os alunos parecem ter mais atenção e atitudes mais positivas quanto à escola e aos professores. Nas relações interpessoais, a inteligência emocional leva a relações com maior qualidade, já que as pessoas são capazes de lidar mais facilmente com as próprias emoções e com as dos outros (Vicente, 2020).

Segundo Saarni (1997), citado por Martins (2009, p. 7), “a inteligência emocional é intrínseca ao modo como o ser humano reage perante as emoções”. Um indivíduo emocionalmente inteligente utiliza intencionalmente o conhecimento que adquiriu e possui sobre as suas emoções e as dos outros, ajustando a expressão das suas emoções e comportando-se adequadamente face às dos outros.

Saarni (1997), enuncia oito habilidades dinâmicas e interdependentes abrangidas pela inteligência emocional, nomeadamente:

- 1) consciência do estado emocional e do facto de se poderem experienciar diversas emoções em simultâneo; 2) identificação das emoções sentidas pelos outros, através de pistas situacionais e expressivas que reúnam consenso cultural; 3) uso de vocabulário que reflita as emoções; 4) envolvimento nas experiências emocionais dos outros; 5) compreensão de que um estado interno emocional pode ou não corresponder à expressão emocional externa; 6) utilização de estratégias de autorregulação para lidar adaptativamente com emoções aversivas; 7) consciência da importância da qualidade emocional da comunicação na estruturação de relações; 8) capacidade de aceitação das experiências emocionais vividas (Martins, 2009, p. 8).

Para Bridges, Denham & Ganiban (2004) a essência da inteligência emocional está na “flexibilidade e capacidade de o indivíduo se conseguir ajustar às circunstâncias do momento pela modulação das suas emoções” (Melo, 2005, p. 23). Com efeito, a inteligência emocional está profundamente relacionada com aprender a adquirir, e

posteriormente preservar, estados emocionais positivos, bem como perceber como afastar emoções negativas.

Por exemplo, Gross (1999) afirma que a inteligência emocional também é útil para ativar ou aumentar a intensidade das emoções quando é necessário impulsionar algum comportamento, visto que a emoção funciona como força ativadora da ação, ou ainda quando é necessário substituir experiências emocionais que se revelam desajustadas. Desta forma, a inteligência emocional parece implicar mudança seja na componente experiencial, comportamental ou nas manifestações fisiológicas das emoções (Melo, 2005, p. 24). Aliás, a noção de mudança está vinculada às definições de inteligência emocional. Cole, Martin & Dennis (2004) consideram que está associada a mudanças na natureza da emoção, na sua intensidade e na duração e afirmam poder falar-se de dois tipos de regulação: aquela em que é a própria emoção que está a ser alvo de mudança e aquela em que a emoção parece regular outros processos, como os cognitivos, comportamentais e relacionais (Melo, 2005, p. 24).

Por sua vez, Bar-On (2000) relaciona a inteligência emocional com a inteligência social e descreve-as como “um constructo complexo que compreende as habilidades não cognitivas, emocionais, pessoais e interpessoais, que interagem umas com as outras e influenciam a capacidade de se ser bem sucedido perante as exigências e pressões diárias do ambiente” (Ângelo, 2007, p. 14).

Assim, como diz Ângelo (2007), tendo por base o ponto de vista de Mayer, Salovey & Caruso (2000), podemos considerar fundamentalmente dois tipos de modelos para a inteligência emocional: os modelos de aptidões, na linha de Mayer e Salovey, que se focam nas aptidões mentais, nas emoções e na sua interação com a inteligência como é tradicionalmente definida, e os modelos mistos, na linha de Bar-On e na linha de Goleman, que consideram as aptidões mentais e uma variedade de outras características como a motivação, a atividade social e determinadas qualidades pessoais (autoestima, felicidade, empatia, entre outras) como uma entidade única (Ângelo, 2007, p. 15).

Diversos autores, entre os quais Goleman (2000) e Salovey & Mayer (1990), defendem que um elevado nível de inteligência emocional conduz a sentimentos de bem estar e

sustentam que as pessoas que são capazes de compreender e controlar as suas emoções, deverão ter uma melhor perspetiva da sua vida (Hilário, 2012, p. 4).

2.2.2. O desenvolvimento emocional da criança

Segundo Rothbart (1994), é possível detetar-se manifestações de emoções positivas e negativas e diferenças individuais muito precocemente. O sorriso, por exemplo, aparece poucas horas após o parto. Às cinco semanas são já detetáveis vocalizações semelhantes ao riso e aos dois meses são visíveis manifestações de raiva e frustração no bebé (Melo, 2005, p. 31). É durante o primeiro ano de vida que a criança, através da exposição às expressões emocionais dos outros, começa a apreender as relações existentes entre emoções e comportamento e a ser capaz de se envolver em interações com os adultos prestadores de cuidados, o que contribui para o desenvolvimento da capacidade do bebé de se autorregular e acalmar (Melo, 2005, p. 32).

A partir dos dois anos dá-se um grande aumento da capacidade da criança para nomear emoções, pelo que o conhecimento emocional é fortemente acelerado neste período. De acordo com Abe & Izard (1999), “se aos dois anos a criança parece ser já capaz de usar rótulos emocionais, aos três começa a falar das experiências emocionais dos outros e aos quatro é capaz de perceber que as reações emocionais podem variar de pessoa para pessoa” (Melo, 2005, p. 33).

Durante o período dos seis aos doze anos de idade, o temperamento é caracterizado por alguma estabilidade e existe uma relativa continuidade das características anteriores. Esta fase é marcada pela entrada na escola e assinala um período de mudanças. Devido ao facto de as crianças passarem agora mais tempo longe dos pais e participarem mais ativamente noutros sistemas sociais, onde se espera que sejam capazes de manter um relacionamento social adequado com os outros e que apresentem um bom desempenho académico, os desafios também vão aumentar. Assim, Collins, Harris & Susman (1995) afirmam que é imperativo que as crianças desenvolvam estratégias mais diversificadas e eficazes para lidarem com o stress e que desenvolvam competências para dar conta do aumento de situações de risco a que estão expostas (Melo, 2005, p. 35).

Uma vez que este projeto se desenrolou em torno de uma turma do 3º ano do 1ºCEB com idades compreendidas entre os oito e os nove anos, é pertinente abordar o desenvolvimento emocional, bem como a inteligência emocional, em crianças dentro desta faixa etária.

Duclos (2006) refere que, por volta dos sete ou oito anos, o pensamento lógico desponta, fazendo desaparecer uma significativa parte do egocentrismo infantil (Carocho, 2017). A teoria de Erikson (1982) defende que o desenvolvimento pessoal emocional se direciona para o exterior ao longo do 1º e 2º ciclos de ensino, pois, nesse período, as crianças passam a permanecer muitas horas na escola, o que transforma a comunidade escolar no grande local do desenvolvimento, não deixando, porém, a família de ser também fundamental (Sprinthall & Sprinthall, 1993, como citado em Carocho, 2017). O autoconhecimento da criança desenvolve-se a partir das interações com os outros e com o meio, sendo influenciado pelos mesmos e pelas próprias experiências pessoais. É a partir destas experiências que a criança se consciencializa das suas características físicas, intelectuais e sociais, dos seus sentimentos e das suas necessidades (Carocho, 2017).

A vida emocional da criança é especialmente complexa durante o período escolar. Todo o tipo de socialização que experiencia vai afetar de alguma forma a criança. Por exemplo, é por volta dos sete ou oito anos de idade que a criança vai interiorizar as emoções vergonha e orgulho, que, por sua vez, vão afetar a sua opinião sobre si própria. Para além disso, o desenvolvimento do pensamento crítico acerca de si própria vai influenciar as avaliações que faz de si própria (Carocho, 2017).

Plana (2007) refere que dos 7 aos 8 anos de idade desenvolve-se o sentido moral, baseado na cooperação, respeito pelos colegas e a consciência das necessidades e direitos dos outros (Saldanha, 2011).

Gesell (1996) considera que a criança de oito anos tem um forte sentido de humor. No entanto, “ainda não o tem quando este se dirige à sua pessoa, ou seja, não lhe agrada que sejam feitas referências humorísticas acerca de si mesma” (Carocho, 2017, p. 9). É comum observarmos uma criança a fazer troça quando um colega comete um erro, mas a ficar ressentida quando o mesmo é feito consigo. No entanto, aos nove anos o sentido de humor da criança começa a amadurecer. É com esta idade que “a criança se torna também

mais independente, tendo um maior equilíbrio; sofre mudanças de humor bastante rápidas e de curta duração; é explosiva, mas compreensiva; mais responsável e cooperativa; apreciadora de competição; e consegue utilizar a linguagem para exprimir algumas das suas emoções mais subtis” (Carocho, 2017, p. 9).

Segundo Plana (2007), no período dos oito aos doze anos de idade já existe um controlo das emoções por parte da criança, que está consciente da adequação e utilização das mesmas e é capaz de utilizar estratégias de regulação. Ao longo desta etapa, a criança adquire a capacidade de regular a vida emocional (Saldanha, 2011). Não obstante, a criança ainda não atingiu a maturidade emocional; aliás, ainda irá atravessar a fase da adolescência, que é marcada por mudanças físicas, psicológicas e sociais que muitas vezes acarretam consequências desafiadoras. No entanto, quanto mais inteligência emocional tiver a criança, mais facilmente poderá atravessar as mudanças com as quais se vai deparar ao longo da vida.

A educação emocional é um processo contínuo que ajuda a desenvolver atitudes positivas, capacidades sociais e empatia, promovendo o bem-estar individual e social (Saldanha, 2011). De acordo com Extremera & Fernández-Berrocal (2004), a inteligência emocional constitui-se como um pré-requisito para a aprendizagem e a adaptação escolar (Silva, 2012). Segundo os autores, alunos com um baixo nível de inteligência emocional tendem a debater-se com pouca estabilidade psicológica, a apresentar dificuldades em estabelecer e manter relações interpessoais, a mostrar fraco rendimento académico e a exibir comportamentos desadequados.

Todavia, a importância atribuída às interações sociais e afetivas, à compreensão das próprias emoções e à gestão das mesmas vai sendo reduzida à medida que a criança cresce, especialmente a partir do momento em que entra no primeiro ciclo do ensino básico. Como vimos anteriormente, a transição da educação pré-escolar para o primeiro ano do 1ºCEB representa uma passagem entre níveis educativos, sendo uma transição marcante para as crianças. De facto, a transição representa uma alteração na vida das crianças, que é vivida e sentida de forma diferente por cada uma. Esta altura corresponde ao início da escolaridade obrigatória e é comumente encarada como o momento em que as crianças passam de um ambiente lúdico para um ambiente de instrução e formação. Tendo o 1º CEB um programa bastante extenso, existe pouca margem para os

professores se focarem mais nas questões ligadas à gestão das emoções das crianças. De facto, como afirma Duclos (2006), as crianças suportam muito stress causado pela insegurança sentida face às mudanças e novidades que vão surgindo, sendo a transição do pré-escolar para o 1ºCEB uma dessas mudanças. Torna-se fundamental ajudá-las a gerir esse stress, procurando agir sobre as causas da insegurança, uma vez que este pode tornar-se em algo positivo, ajudando a ultrapassar desafios e a evoluir (Carocho, 2017), ou, pelo contrário, se não for valorizado, pode acarretar consequências sérias ao longo da vida da criança.

Apesar de a escola normalmente valorizar mais a aprendizagem de conteúdos e o desenvolvimento de ferramentas concetuais, menosprezando o trabalho em torno das emoções, vários estudos indicam que as emoções fundamentam tudo o que fazemos e pensamos. Goleman (2003) critica a escola onde predomina um ensino académico em detrimento do desenvolvimento das competências emocionais e afirma que a aprendizagem formal deve explorar as múltiplas inteligências presentes na teoria de Gardner e nos conhecimentos atuais (Cardeira, 2012, p. 5).

Cardeira (2012) refere que em Portugal o ensino pré-escolar contempla a Educação para as Emoções no plano de atividades, mas a partir do 1ºCEB “há uma valorização do ensino/aprendizagem focalizado nas competências lógico-matemáticas e fonético-linguísticas” (Cardeira, 2012, p. 5). São estes tipos de aprendizagens que estão atualmente relacionadas com o aproveitamento escolar. Apesar de a Educação Artística e a Cidadania e Desenvolvimento serem partes integrantes currículo do 1º ciclo, não lhes é dada a mesma importância e, por isso, a preparação escolar fica aquém do que deveria, não preparando os indivíduos para a vida pessoal e em sociedade (Cardeira, 2012). É fundamental que as escolas apostem no desenvolvimento da inteligência emocional, pois diversos estudos já comprovaram que esta é uma preparação das crianças para uma orientação mais positiva ao longo da sua vida.

2.3. O papel do professor na educação emocional

De acordo com Cardeira (2012, p. 6), baseando-se em Alzina (2003), “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”. O mesmo autor realça o facto de a Educação Emocional promover “o desenvolvimento integral do indivíduo, enquanto ser individual e social, baseando-se em adquirir e manter competências sociais que devem ser aprendidas e aplicadas” (Cardeira, 2012, p. 6).

Para Hilário (2012), a Educação Emocional é “um processo educativo, contínuo e permanente, que pretende potenciar o desenvolvimento emocional como complemento do desenvolvimento cognitivo, sendo que ambos são imprescindíveis para o desenvolvimento total da personalidade de um indivíduo” (Hilário, 2012, p. 11). O principal objetivo do processo de educação emocional é, segundo o autor, aumentar o bem-estar pessoal e social dos alunos.

Cardeira (2012) estabelece uma comparação entre alunos que frequentaram estabelecimentos de ensino cuja literacia emocional foi parte integrante da sua formação com alunos de outras escolas que não incluíam esses conteúdos no seu currículo e constata que foram obtidos resultados mais positivos nos primeiros, no que diz respeito a competências sociais e emocionais. Maior autoconsciência emocional, maior capacidade de gerir e controlar as próprias emoções, maior capacidade empática face ao outro e maior habilitação para gerir os relacionamentos são algumas das competências registadas pelo primeiro grupo de alunos (Caldeira, 2012). Estudos também indicam que indivíduos emocionalmente inteligentes têm maior tendência para obter melhores resultados escolares e, mais tarde, para desempenhar melhor os seus papéis na sociedade.

No entanto, a educação emocional deve estar presente não só ao longo da vida académica, mas também ao longo da vida, uma vez que podem surgir conflitos que afetam o estado emocional do indivíduo em qualquer fase da vida.

Uma vez que a sociedade atribui à escola a responsabilidade de educar para além de ensinar, é função desta ajudar os alunos a desenvolverem a sua inteligência emocional, o

que pode ajudar a evitar a desmotivação ou a indisciplina e contribuir para o sucesso escolar. O professor tem um papel importante nesse processo, já que é importante que, para além de transmitir conhecimento, seja capaz de estabelecer relações humanas com as pessoas a quem ensina.

Segundo Rodrigues et al (2018), a preparação de profissionais educativos não se pode cingir à aprendizagem de conteúdos científicos ou de conteúdos técnico-funcionais, como por exemplo como organizar o espaço educativo, a que sinais se deve estar alerta, entre outros. Qualificar profissionais educativos que trabalham com crianças implica colocar a qualidade das relações humanas em primeiro lugar, sejam as estabelecidas com as próprias crianças, sejam as estabelecidas com todos os elementos do sistema social e educativo em que a criança está inserida. Os mesmos autores sublinham a importância de a educação e os cuidados na infância serem partilhados por comunidades afetuosas e cuidadoras. Deste modo, o tema da ligação afetiva deve ter grande relevância na formação dos profissionais que lidam com a infância.

Segundo Rodrigues (2002), o professor deve preocupar-se em despertar a sensibilidade do aluno para os vários aspetos da expressão. No entanto, ainda existem muitos docentes que persistem na adoção de modelos baseados na reprodução ou cópia, segundo regras que não deixam grande margem à expressão livre.

Cada vez mais autores, como Mayer (1990), (2002), Steiner & Perry (2000) e Goleman (1995), consideram que é pertinente a integração dos componentes afetivos e emocionais nos conteúdos programáticos formativos de todas as áreas (Holder, 2017), uma vez que na atividade educativa, tanto os professores como os alunos passam por estados emocionais que ajustam as relações entre si, com os outros e com a própria aprendizagem (Holder, 2017).

De acordo com Goleman (1995), existem implicações ao nível dos professores no que diz respeito à inteligência emocional, nomeadamente a autoconsciência, a autorregulação, a motivação, a empatia e as aptidões sociais. O quadro seguinte, adaptado de Holder (2017), enuncia as características que o professor deve possuir na perspetiva de Goleman:

Autoconsciência	Diz respeito à capacidade que os indivíduos têm de saber/perceber o que sentem no momento e usar essas preferências para orientar as suas tomadas de decisões; possuir uma avaliação realista das suas próprias capacidades e um sentido fundamentado de autoconfiança.
Autorregulação	É a capacidade de gerir as emoções de modo a facilitar em vez de interferir com as tarefas que o indivíduo tem em mãos; ser consciencioso e protelar a gratificação para atingir objetivos; recuperar bem de depressão emocional.
Motivação	Consiste na capacidade que o indivíduo tem em usar as suas preferências mais profundas para avançar e guiar-se para os seus objetivos, para ajudá-lo a tomar a iniciativa e ser altamente eficiente e para preservar-se face a contrariedades e frustrações.
Empatia	É a perceção do que as pessoas sentem. É ser capaz de adotar a sua perspetiva e cultivar laços e sintonia com uma grande diversidade de pessoas.
Aptidões sociais	Dizem respeito à gestão adequada das emoções nas relações, ler com precisão as situações sociais e as redes, interagir com harmonia, usar essas competências para persuadir e liderar, negociar e resolver disputas, para a cooperação e o trabalho de equipa.

Quadro 2 - Características de um professor emocionalmente inteligente

As primeiras três competências - autoconsciência, autorregulação e motivação - referem-se à inteligência intrapessoal (Hilário, 2012), que é a capacidade de identificar as próprias emoções, permite que o indivíduo tenha domínio sobre o seu comportamento e tome decisões favoráveis na sua vida. Nas palavras de Goleman (2003, p. 59), “a inteligência intrapessoal (...) é uma capacidade voltada para dentro. É a capacidade de criarmos um modelo correto e verídico de nós mesmos e de usar esse modelo para funcionar eficazmente na vida” (Hilário, 2012, p. 7).

As duas últimas competências - empatia e aptidões sociais - remetem-nos para a Inteligência Interpessoal (Hilário, 2012), que é a capacidade de compreender as emoções e agir corretamente diante das atitudes das outras pessoas. Citando Goleman (2003), “a inteligência interpessoal é a capacidade de compreender as outras pessoas; o que é que as motiva, como é que funcionam, como trabalhar cooperativamente com elas” (Hilário, 2012, p. 7).

Também Barbarán e Canet (2012) salientam a importância das seguintes capacidades para o professor:

Autocontrolo: manter a vigilância sobre emoções e impulsos perturbadores;
confiança: manter padrões adequados de integridade e honestidade;
conscientização: assumir a responsabilidade pelo seu próprio desempenho;
adaptabilidade: flexibilidade adequada em situações de mudança; inovação:
sentir-se confortável perante novas ideias, informações ou situações (Ferreira, 2019, p. 57).

Segundo Holder (2017), baseando-se em Sutton (2004), os professores acreditam que a capacidade de regular a sua emoção ajuda-os a serem mais eficazes e a alcançar os seus objetivos académicos, a construir relações sociais de qualidade, a manter um ambiente positivo na sala de aula, além de se sentirem melhores consigo próprios. O papel destes professores é proporcionar ferramentas para que os seus alunos desenvolvam competências afetivas, de socialização, de empatia, de autonomia e de senso crítico. Para além disso, como refere Hilário (2012), o professor deve ensinar os alunos a reconhecer, expressar e comunicar as suas emoções, ajudando-os a demonstrar as suas necessidades emocionais.

Amaral et. al (2012) referem que em Portugal, dados recentes mostram que 27,6% da população está em sofrimento psicológico (INS, 2009), percentagem que aumenta para cerca de 30% a 40% no caso dos professores (Pocinho & Perestrelo, 2011). Os autores explicam que na base deste elevado número encontra-se uma série de desafios universais que se colocam aos professores de hoje, tais como:

(...) instabilidade e imprevisibilidade a que são sujeitos, (...) necessidade de dominarem as novas tecnologias em que as novas gerações são proficientes, (...)

pela escola inclusiva que coloca desafios diferentes (...), a baixa remuneração, um menor prestígio da profissão de professor, a falta de recursos e a perceção de impotência ou mesmo de incompetência, a própria estrutura da escola e do sistema educativo, as elevadas expectativas tanto da tutela como dos pais (...) e, ainda, o excessivo interesse pela medição dos resultados da aprendizagem que induziu à valorização do que se mede em vez de motivar a medição do que realmente importa (Amaral et al, 2012, p. 154).

Todas estas condições impõem uma grande pressão no professor e facilmente levam a críticas à sua performance, o que justifica um nível tão elevado de mal-estar docente, que se manifesta sob a forma de stress, *burnout*, ansiedade e até depressão (Amaral et al, 2012). A dimensão emocional da docência não deve, por isso, ser desvalorizada. No entanto, como refere Sharp (2001) vivemos no seio de uma cultura emocionalmente iletrada, na medida em que muitas pessoas não são capazes de reconhecer, compreender, gerir e expressar adequadamente as suas emoções (Amaral et al, 2012, pp. 155-156). De facto, “esta cultura separa a dimensão cognitiva e técnica da emocional e afetiva e promove uma escola racionalista, normalizadora e castradora dos afetos, em parte alimentada por uma formação tecnicista dos docentes” (Amaral et al, 2012, p. 156).

A expressão “mal-estar docente” utilizada anteriormente apareceu, de acordo com Picado (2009), “como um conceito de literatura pedagógica que pretende resumir o conjunto de reações dos professores como um grupo profissional desajustado devido à mudança social” (Picado, 2009, p. 2) e que está usualmente associada a sentimentos de desmoralização, desmotivação e desencanto (Picado, 2009).

Apesar de este mal-estar atingir grande parte da docência, muitos professores também são capazes de reagir de modo a adaptarem-se às dificuldades trazidas pelas mudanças provocadas pela sociedade. Esta capacidade de adaptação face às contrariedades é uma habilidade da inteligência emocional, o que demonstra a sua importância para o bem-estar dos indivíduos. Este bem-estar, no caso dos professores, traduz-se na motivação e na autorrealização, graças a um conjunto de competências de resiliência e de estratégias desenvolvidas para fazer face às dificuldades profissionais (Picado, 2009). Para além disso, estudos tem evidenciado o bem-estar docente como um fator determinante do bem-estar dos alunos, uma vez que “o professor motivado e realizado tem uma maior probabilidade

de ter alunos que também se caracterizam desta forma” (Jesus & Abreu, 1994, como citando em Picado, 2009, p. 4).

Em suma, é importante que o professor desenvolva as próprias competências emocionais de forma a ser capaz de enfrentar desafios, a aceitar as mudanças, a estabelecer relações significativas com os seus alunos e a transmitir-lhes ferramentas que lhes permitam adquirir habilidades emocionais. É importante não desvalorizar o mal-estar docente, pois um professor desmotivado não será capaz de educar emocionalmente os seus alunos.

2.3.1. O professor do 1.º CEB no ensino da educação emocional

Tal como referido anteriormente, os professores têm um papel extremamente importante na formação dos alunos, não só a nível cognitivo, mas também a nível emocional. No que diz respeito à educação emocional no 1ºCEB, é pertinente realçar um estudo realizado por Hilário (2012) e citado por Ferreira (2019), no qual o autor procurou perceber de que forma os professores desenvolvem o seu trabalho na sala de aula de modo a fomentar a inteligência emocional nos alunos do 1.º ciclo, tendo verificado que existe pouco conhecimento sobre a inteligência emocional (Ferreira, 2019).

Autores como Salovey & Sluyter (1999) acreditam que os professores necessitam de uma preparação e de um apoio emocional constante para que possam transmitir competências emocionais aos seus educandos (Hilário, 2012), o que nem sempre acontece. Como foi referido anteriormente, muitos professores sentem-se desiludidos e desmotivados devido à forma como o sistema educativo funciona e, sentindo-se desta maneira, não estão habilitados a transmitir competências emocionais aos alunos. O modo como o professor se sente influencia o seu tom de voz, a sua postura, o seu envolvimento na situação pedagógica e, por conseguinte, a qualidade do processo de ensino-aprendizagem (Silva, 2016). A competência emocional dos professores é muito importante como forma de intervir no processo de ensino-aprendizagem (Hilário, 2012).

Existem vários aspetos aos quais os professores devem atentar para se relacionarem com os seus alunos de uma forma positiva. O autor supracitado indica que “o primeiro passo a dar é conhecer bem o grupo com que se vai trabalhar” (Hilário, 2012, p. 12), pois quanto mais informações o professor tiver sobre os seus alunos, nomeadamente os seus

interesses, o âmbito familiar, bem como aspetos cognitivos e emocionais, maior será a eficácia da ação pedagógica. Todo este conhecimento implica, como ressalta o autor, uma constante investigação, através de diálogos e observações, de modo a atender às necessidades dos alunos.

Estudos realizados por Gottman & Declaire (2000) vieram comprovar que os professores que usavam a empatia no relacionamento com os alunos, conseguiram que estes melhorassem a sua autoestima, o rendimento escolar, a criatividade e a diminuição dos distúrbios nas aulas e nas faltas (Hilário, 2012).

Em Portugal têm surgido diversas iniciativas governamentais com vista a melhorar a qualidade do ensino a nível do 1ºCEB, uma vez que as competências adquiridas durante este período são determinantes para as posteriores aprendizagens escolares, além do facto de “as crianças mais novas parecem ser particularmente sensíveis e permeáveis ao tipo de experiências que lhes são oferecidas nos contextos educativos” (Cadima, Cancela & Leal, 2011, p. 8). Tal como referem os autores, apesar de se reconhecer a importância dos recursos educacionais, como o currículo, os materiais e o nível de formação dos professores, também é necessário reconhecer a relevância da relação e das interações entre o professor e os seus alunos. Os recursos são importantes, porém não são suficientes e não garantem, por si só, aprendizagens adequadas. Tal como referem Cadima, Cancela & Leal (2011, p. 9), “o sucesso de um programa curricular parece depender essencialmente da forma como este é administrado e operacionalizado no contexto da sala de aula”, bem como do tipo de interações entre professor e alunos.

Segundo Verceze (2008), na sala de aula o professor e o aluno têm a “obrigação institucional” de interagir, e esta interação é o ponto central da comunicação entre o docente e os alunos (Ladeiro, 2016, p. 15). Efetivamente, se a interação for positiva, os resultados académicos têm maior probabilidade de também o serem, porém, se a interação for negativa ou se basear apenas numa relação de ensinar e assimilar, os resultados provavelmente vão ser mais baixos.

O 1ºCEB é um ciclo no qual o professor assume um papel de extrema importância, já que é ele que organiza, envolve e administra todo o ensino-aprendizagem. O Decreto-Lei n.º 241/2001 vem reforçar aquilo que já estava estabelecido na Lei de Bases do Sistema

Educativo de 1984: “o ensino no 1.º ciclo é globalizante e da responsabilidade de um professor único, o qual pode ser coadjuvado em áreas especializadas” (Decreto-Lei n.º 241/2001, p. 5572). Como podemos ver, cabe a apenas um professor o ensino das diferentes áreas de conteúdo a uma turma do 1º CEB, o que significa que vai existir uma intensa interação entre esse professor e os seus alunos. Assim, é imprescindível que exista uma relação positiva entre o docente e as crianças e que as interações sejam positivas e favoráveis ao desenvolvimento das crianças.

O Decreto-Lei n.º 241/2001 veio definir o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e do professor dos ensinos básico e secundário e apresenta uma série de competências que estes profissionais devem possuir. No caso do professor do 1ºCEB, o decreto apresenta um conjunto de tópicos aos quais o professor deve corresponder, grande parte deles relacionados com competências cognitivas e com as diferentes áreas de conteúdo – matemática, português e estudo do meio. No entanto, alguns como “relaciona-se positivamente com crianças e com adultos, no contexto da especificidade da sua relação com as famílias e com a comunidade, proporcionando, nomeadamente, um clima de escola caracterizado pelo bem-estar afetivo que predisponha para as aprendizagens” e “promove a participação ativa dos alunos na construção e prática de regras de convivência, fomentando a vivência de práticas de colaboração e respeito solidário no âmbito da formação para a cidadania democrática” (Decreto-Lei n.º 241/2001, p. 5574), remetem para a relação pedagógica entre aluno e professor. A relação pedagógica é “a relação humana estabelecida entre os intervenientes da sala de aula, que englobam todas as interações entre professor e alunos, com características cognitivas e ao mesmo tempo afetivas” (Almeida, 2015, p. 10). De acordo com Almeida (2015), esta relação desenvolve-se entre o professor e os alunos através das tarefas escolares e está diretamente dependente do ambiente construído pelo professor, bem como pela empatia entre os dois intervenientes.

Na opinião de vários autores, se os alunos possuírem uma autoestima e uma perceção de si próprios favoráveis, vão-se sentir mais motivados para a realização das tarefas, o que beneficiará o processo de ensino-aprendizagem e contribuirá para o sucesso escolar e para o bem-estar pessoal. Entretanto, segundo Silva (2016), “Um estudo, elaborado pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), revelou que Portugal apresenta dos

piores resultados no âmbito de garantir o bem-estar educativo.” Para além do mal-estar docente, que foi abordado anteriormente, também existe um mal-estar da criança que se pode dever a vários fatores, sendo que Silva (2016) aponta os seguintes: ambiente familiar (afeto parental, alimentação saudável, brinquedos), gosto pela escola (educadores competentes e afetuosos, recursos materiais atraentes), sucesso escolar (ajudas de acordo com as necessidades educativas), amigos (fazer amigos, ser aceite por parte dos outros, brincar) e saúde. Todavia, parece existir o consenso de que a qualidade das relações, tanto em casa como na escola, e nomeadamente com o adulto, assume um papel importante na felicidade da criança. De forma a garantir um bem-estar educativo à criança, o professor deve fazer por manter uma relação positiva com os seus alunos, baseada na comunicação, no respeito e na valorização.

Muitos docentes preocupam-se com o baixo rendimento escolar dos alunos nas diferentes áreas de conteúdo, porém acabam por chegar à conclusão de que os baixos resultados se devem, segundo Goleman (2000), ao analfabetismo emocional. O autor acrescenta ainda que “esta nova e perturbadora carência não está a ser levada com a mesma seriedade e compromisso como o currículo comum escolar” (Ferreira, 2021, p. 21).

Neste sentido, é necessário que todo o sistema educativo seja repensado, pois resultados académicos positivos não demonstram ser suficientes para preparar as crianças para o futuro (Ferreira, 2021). É necessário abordar as emoções, bem como o desenvolvimento social e afetivo também na sala de aula, tendo o professor um lugar privilegiado para atuar nesses assuntos.

Tal como foi referido anteriormente, deve ser aproveitada a altura em que as crianças são pequenas e têm uma grande plasticidade cerebral para lhes inculcar habilidades da inteligência emocional. O 1ºCEB é uma altura crucial para se ensinar as emoções às crianças, potenciar o seu bem-estar pessoal e social e criar indivíduos emocionalmente inteligentes, capazes de cooperar e de enfrentar as adversidades de modo mais positivo (Ferreira, 2021).

2.4.2. A Arte, as emoções e a criança

Assim que nasce, a criança começa logo a exprimir-se devido ao desejo intuitivo de conhecer o mundo exterior. Essa expressão manifesta-se através do choro e de gestos, como forma de exteriorizar sentimentos variados, desde a satisfação até ao desconsolo.

Segundo Gonçalves (1976), a criança tem uma inata necessidade de se exprimir, transmitindo aos que a rodeiam o que pensa, sente e imagina (Carreira, 2013) e por representa o mundo conforme o sente, ao contrário do adulto que já está formatado pelos padrões da sociedade.

Stern (1977) refere que as sensações corporais que a criança exprime, os seus sentimentos e desejos e um conjunto de factos emotivos são o mecanismo que ela encontra para se manifestar, uma vez que não consegue fazê-lo através da palavra (Correia, 2015). Acerca da aquisição da linguagem, Sim-Sim, Silva & Nunes (2008) referem:

“Adquirir e desenvolver a linguagem é um processo complexo e fascinante em que a criança, através da interação com os outros, (re)constrói, natural e intuitivamente, o sistema linguístico da comunidade onde está inserida, i.e., apropria-se da sua língua materna. Ao mesmo tempo que adquire a língua materna, a criança serve-se dessa língua para comunicar e para, simultaneamente, aprender acerca do mundo” (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008, p. 11).

Concluindo, desde pequenas as crianças já comunicam, mas não por meio oral, uma vez que a linguagem é um sistema de símbolos culturais internalizados e é utilizada com o propósito da comunicação social. Assim como no caso da inteligência e do pensamento, a linguagem passa também por períodos até que a criança consiga utilizar as palavras de forma adequada. Não obstante, a questão é que apesar de a criança pequena não ser capaz de usar as palavras, já comunica e exprime as suas emoções. Esta expressão das emoções vai-se desenvolvendo conforme a criança cresce.

A arte tem um papel de grande importância na vida da criança pois ajuda-a a descobrir os elos entre as emoções e a linguagem para as exprimir (Correia, 2015). É através das expressões artísticas, como as artes visuais, a música, o teatro e a dança, que a criança tem a liberdade de se exprimir emocionalmente. O contacto com a arte é o melhor meio

de proporcionar à criança experiências que permitem estimular os seus sentidos, despertar para as próprias emoções e refletir sobre as mesmas. Podemos, então, afirmar que a arte potencializa o desenvolvimento da inteligência emocional.

As artes são cada vez mais importantes para o desenvolvimento social e sentido crítico da criança e, por isso, deverão estar presentes na educação (Funenga, 2016, p. 3). Já na sua época, Platão foi um dos grandes defensores do ideal de que a arte e a educação estão ligadas com a finalidade de atingir “o Belo Espiritual” (Fortunato, 2013). Existem diversos estudos que evidenciam a importância das expressões artísticas em todas as idades, especialmente na infância. Funenga (2016), citando Piaget, declara:

Se na vida da criança há duas necessidades essenciais que são, por um lado, a adaptação à realidade material e social, e, por outro, o conjunto das realidades individuais que se exprimem pelos jogos simbólicos, a arte, na criança, seria um esforço de conciliação entre essas duas necessidades, como uma síntese entre expressão do eu e as formas de atividades adequadas (Funenga, 2016, p. 3).

Vista a importância das expressões artísticas para o desenvolvimento harmonioso da criança e a relevância da inserção destas no currículo, eis o que Decreto-Lei nº 344/90, de 2 de novembro, refere acerca da educação artística em Portugal:

A educação artística tem-se processado em Portugal, desde há várias décadas, de forma reconhecidamente insuficiente, incompatível com a situação vigente na maioria dos países europeus. A extrema complexidade intrínseca desta área da educação e a sua sempre problemática inserção e articulação no sistema geral de ensino, a par da natureza muito especializada deste domínio, que, além disso, exige sempre meios apropriados, particularmente ao nível das infraestruturas e dos equipamentos, são alguns dos fatores que explicam este estado de coisas (Decreto-Lei nº 344/90, p. 4522).

Apesar da progressiva democratização do ensino e das modificações que a escola vem sofrido ao longo dos anos, a resolução da educação artística “passa pela reestruturação global e completa de todo o sistema, iniciando-se por aí a construção gradual de um novo sistema articulado, que contemplará todas as modalidades consideradas neste domínio,

a saber: música, dança, teatro, cinema, audiovisual e artes plásticas” (Decreto-Lei nº 344/90, p. 4522), e não por medidas pontuais.

O Decreto-Lei supracitado afirma ainda que “o Governo tem consciência de que a educação artística é parte integrante e imprescindível da formação global e equilibrada da pessoa, independentemente do destino profissional que venha a ter” (Decreto-Lei nº 344/90, p. 4522), reconhecendo o valor da formação estética e da educação para a sensibilidade através de várias medidas dispostas no presente Decreto-Lei.

Não obstante, apesar da existência de legislação que sustenta o facto de que importa valorizar não só o desenvolvimento dos interesses e aptidões nos vários domínios, mas também promover atividades artísticas nas suas diversas formas de expressão, é notório que é dada pouca importância ao desenvolvimento das artes na escola. Como refere Miranda (2020), citando Oliveira (2017, p. 1), “as artes fazem parte da história da humanidade, antes de inventar a escrita os homens e as mulheres comunicavam por meio de imagens, música e dança”, pelo que sem as artes na educação estaremos a reduzir o currículo nas diversas linguagens artísticas (Miranda, 2020). Conquanto que a importância da Educação Artística é evidente, muitas vezes a arte é apelidada como uma disciplina meramente de distração, utilizada para preencher as horas de lazer.

O Despacho 12 591/2006 de 16 de Junho apresentou o conceito de “Escola a tempo inteiro”, que prevê a permanência dos alunos por mais tempo na escola de forma a promover o sucesso escolar e apoiar as famílias e que fez surgir as Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC’s), que asseguram o prolongamento do horário em todas as escolas do 1ºCEB. Segundo Dias (2011), este novo sistema inclui obrigatoriamente o ensino de inglês para os alunos do 3º e 4º anos de escolaridade e o apoio ao estudo com uma duração semanal não inferior a 90 minutos, mas podem constar outras atividades de enriquecimento como música ou outras expressões artísticas. Apesar do Despacho 12 591/2006, de 16 de Junho, preconizar que o conceito de escola a tempo inteiro e as AEC’s seriam uma mais-valia para o desenvolvimento da educação artística no ensino básico, o Despacho n.º 14460/2008, de 26 de Maio, que regulamenta as AEC’s, veio comprovar a pouca valorização atribuída às expressões artísticas. Este despacho vem afirmar que estas não são de carácter obrigatório, sendo frequentadas apenas por alunos inscritos nas mesmas, mediante autorização dos encarregados de educação.

Dias (2011) acrescenta ainda que a arte, “enquanto linguagem universal, deveria estar presente em todos os níveis de ensino, principalmente no pré-escolar, mas sobretudo no 1º CEB, pelo motivo de que a Educação Pré-escolar em Portugal ainda não é obrigatória e existirem crianças que não a frequentam” (Miranda, 2020, p. 14). As várias expressões da Educação Artísticas não devem, por isso, ser isoladas nem devem ser um ensino à parte, mas sim fazer parte do programa, a par da Matemática, do Português e do Estudo do Meio. Aliás, uma vez que as Artes Visuais apresentam uma natureza transversal, podem estar presentes em diversas áreas do saber e de forma articulada (Viegas, Pereira & Gil, 2021).

De facto, a educação artística refere-se a uma educação com objetivos direcionados para o desenvolvimento harmonioso da personalidade, por isso “processa-se genericamente em todos os níveis de ensino como componente da formação geral dos alunos” (Decreto-Lei nº 344/90, p. 4523). Assim, mais do que fazer nascer aptidões artísticas, a educação artística serve para cuidar do desenvolvimento global do indivíduo, ficando num segundo plano a manifestação do talento (Rocha, 2014).

Para este projeto interessa investigar dois subdomínios da Expressões Artísticas que foram utilizados para a realização do mesmo: as artes visuais e a música. Deste modo, será dado maior destaque as estas duas vertentes, com o propósito de perceber de que forma é que as artes visuais e a música podem contribuir para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças, quando utilizadas de forma correta e adequada no 1ºCEB.

a) artes visuais

As Aprendizagens Essenciais para as Artes Visuais (2018, p.1) referem que estas se assumem “como uma área do conhecimento fundamental para o desenvolvimento global e integrado dos alunos, (...) mais especificamente dos processos de olhar e ver, de forma crítica e fundamentada, dos diferentes contextos visuais”. Segundo o mesmo documento o principal objetivo é “o alargamento e enriquecimento das experiências visual e plástica dos alunos, contribuindo para o desenvolvimento da sensibilidade estética e artística, despertando, ao longo do processo de aprendizagem, o gosto pela apreciação e fruição das diferentes circunstâncias culturais”.

As Aprendizagens Essenciais para as Artes Visuais (2018) estão organizadas por Domínios/Organizadores, que englobam competências estéticas e técnicas, envolvem saberes, a apropriação e domínio de materiais e suportes e integram o desenvolvimento da sensibilidade estética e artística. É nestes domínios/organizadores que se articulam os processos artísticos e tecnológicos com as circunstâncias culturais, designadamente históricas, sociais e políticas (Aprendizagens Essenciais, 2018, p. 4). São eles:

- *Apropriação e reflexão*: o aluno deve ficar capaz de utilizar vocabulário específico e adequado para denominar os diferentes universos visuais (pintura, escultura, desenho, fotografia, multimédia, etc.), bem como para designar a linguagem elementar das artes visuais (cor, forma, linha, padrão, luz, espaço, volume, etc.).
- *Interpretação e comunicação*: o aluno deve ficar capaz de dialogar sobre o que vê e sente; desenvolver um pensamento crítico acerca das diferentes manifestações artísticas, captar a expressividade contida nas narrativas visuais e compreender a intencionalidade da comunicação visual; comparar imagens e adquirir novos modos de apreciação do mundo.
- *Experimentação e criação*: o aluno deve ficar capaz de integrar a linguagem das artes visuais, bem como várias técnicas de expressão; experimentar as possibilidades expressivas dos materiais e das diferentes técnicas, de acordo com o contexto; evidenciar os conhecimentos adquiridos através da manifestação das suas capacidades expressivas nas suas produções, da utilização de processos de registo de ideias, de planeamento e de trabalho, da argumentação apreciativa dos seus trabalhos e dos seus colegas e da escolha de técnicas e materiais adequadas.

É importante referir, tal como refere Silva (2019), que é fundamental que os professores que lecionam conteúdos de natureza artística nas escolas possuam conhecimento sólido relativamente às teorias da Arte-Educação e que ajam de maneira que a arte possa auxiliá-los a definir as atividades artísticas na escola.

O conceito de artes visuais é muito amplo, envolvendo áreas como o a pintura, o desenho, o cinema, a fotografia, a escultura, a arquitetura, a moda, entre outras. Segundo Teixeira (2006), para além das formas tradicionais, como a pintura e o desenho, as artes visuais incluem outras modalidades decorrentes dos avanços tecnológicos e das transformações estéticas que foram surgindo, como a fotografia e as artes gráficas.

A pintura e o desenho sempre foram utilizados como meio de comunicação e transmissão de sentimentos. Estão libertos da função da representação do real e enveredaram por um caminho muito mais simbólico, com uma carga interventiva e emotiva muito forte (Ferreira, 2013).

De acordo com Ferreira (2013), a imagem tem uma utilização incomparável no mundo atual, o que origina a necessidade de uma educação que ajude o ser humano a compreender e distinguir emoções, sensações e ideias. Por seu lado, estas aprendizagens podem favorecer compreensões mais amplas no desenvolvimento da sensibilidade, afetividade, conceitos e posicionamento crítico.

O autor supracitado refere ainda que o ato de desenhar é inerente a todas as formas de arte, ou seja, todas as obras artísticas têm início através do desenho, desde os primeiros esboços até aos desenhos mais elaborados. O desenho é, assim, o meio de comunicação de ideias, pensamentos e sentimentos, mais eficaz (Ferreira, 2013) e é também uma das mais antigas manifestações expressivas que o ser humano conhece. Pereira (2016) estabelece uma relação entre as pinturas rupestres deixadas pelos homens da idade paleolítica e neolítica e as produções expressivas das crianças, afirmando que ambos têm em comum o “facto de não se preocuparem com a perfeição da sua técnica, mas sim, com a sua representação expressiva” (Pereira, 2016, p. 3). A representação expressiva permite a expressão das emoções em vez da representação da realidade. Deste modo, o desenho é para a criança uma forma de expressão, onde exprime as suas paixões, temores, afetos, entre outros, estados sentimentais e emocionais (Sousa, 2003b, como citado em Pereira, 2016).

Tal como o nome indica, as artes visuais estão relacionadas maioritariamente com a visão, pelo que é desde muito cedo que as crianças vão tendo contacto com este tipo de arte, através das imagens que vão observando no seu quotidiano. É de forma inconsciente que estas convivem frequentemente com obras de arte e com diversas imagens, aprendendo a demonstrar gosto ou repulsa ao observar as mesmas (Pinto, 2021).

Assim como referem as Aprendizagens Essenciais para as artes visuais (2018), para além de ser importante que as crianças experimentem e criem, também é necessário que tenham a oportunidade de partilhar e apreciar os próprios trabalhos, bem como os dos

colegas. Deste modo, o professor deve criar momentos para que as crianças possam explorar as próprias produções e analisar as dos outros, levando-as a descobrir a sua importância e ajudando-as também a serem capazes de chegar “a uma produção que lhe tenha proporcionado harmonia interior/experiência estética.” (Rodrigues, 2011, p. 16, como citado em Pinto, 2021). Segundo Pinto (2021), é fundamental que existam diálogos e explorações entre a criança e o professor acerca dos elementos visuais, já que esta assistência por parte do professor ajuda a desenvolver a expressividade e o sentido crítico da criança. Para além disso, este confronto entre as próprias vivências e os novos conhecimentos proporcionados pelo diálogo e pela exploração vai potencializar o seu empenho, criatividade e poder de reflexão.

Contudo, “as artes visuais não devem ser sinónimo de produção de trabalhos manuais realizados sem fundamento, de trabalhos cujo objetivo único consista no adorno das paredes de uma instituição ou na comemoração de festividades” (Oliveira, 2017, p. 264, como citado em Pinto, 2021). Devem sim desenvolver a componente social, cognitiva e emocional da criança e ampliar o seu conhecimento em relação à arte, bem como despertar a curiosidade artística das crianças para que estas tenham interesse em questionar, pesquisar, refletir, criticar e ter gosto pelas artes visuais.

b) música

Foi só no início do século XX que surgiram novas correntes metodológicas que defendiam uma pedagogia musical centrada na criança e que se fundamentaram em dois princípios: o primeiro, o de que a educação é baseada na atividade da criança e o segundo de que a educação musical é acessível a todos (Soares, 2012). Ao longo desse século o ensino primário em Portugal sofreu mudanças, refletindo transformações políticas, ideológicas e sociais. Apesar das várias reformas, o ensino da música constou sempre do currículo do 1ºCEB, embora sofrendo diferentes designações (Dias, 2011).

As Aprendizagens Essenciais para a música (2018) referem que “a música é uma Arte presente em todas as culturas e no quotidiano dos seres humanos, uma linguagem universal que assume uma muito singular forma de criatividade. A música é uma prática

social comunicativa e expressiva” (Aprendizagens Essenciais, 2018, p. 1). O documento referido foi estruturado a partir de três Domínios/Organizadores:

Experimentação e criação: o aluno deve ficar capaz de explorar e experimentar sons musicais, de improvisar e de compor peças musicais;

Interpretação e comunicação: o aluno deve ficar capaz de cantar, tocar, movimentar, bem como comunicar/partilhar publicamente as performances e/ou criações;

Apropriação e reflexão: o aluno deve ficar capaz de discriminar, analisar e comparar elementos sonoro-musicais com o propósito de permitir escolhas fundamentadas em relação ao fazer e ao ouvir musical, através de uma reflexão crítica sobre os universos musicais; apropriar-se de terminologia e vocabulário específico da música.

Segundo Conceição & Andrade (2018), nos primeiros anos de vida da criança o cérebro tem uma parte responsável pela área musical que normalmente fica mais ativa, o que significa que fica mais propícia de ser estimulada pela música. Mesmo que a criança não tenha contato com aulas de música através das AEC's ou de outra instituição para esse fim, ela pode descobrir os sons através das músicas que são ouvidas dentro das suas casas ou noutros locais. Neste aspeto, os pais têm bastante influência em ajudar os seus filhos a adquirir o gosto pela música.

Para além de a música constituir uma forma de as crianças brincarem e se divertirem, também contribui para o seu desenvolvimento, na medida em que promove a sensibilidade, colabora com a comunicação e com a socialização, possibilita a expressão corporal e estimula a concentração e a memória. A música possui o poder de sensibilizar a criança e isso faz com que ela se envolva na melodia e se concentre no que está a ouvir, desenvolvendo a atenção.

A música promove também momentos de descontração, o desenvolvimento afetivo e a criação de vínculos quando, por exemplo, as crianças pequenas tentam, através de balbucios ou palavras pronunciadas de forma incorreta, imitar as músicas que ouvem os adultos cantar. À medida que a criança cresce vai memorizando um repertório de informações musicais e, como refere Conceição & Andrade (2018), é comum que, ao

brincar, comece a cantar com maior precisão. De acordo com Joly (2003, p. 116), citado por Conceição & Andrade (2018):

A criança, por meio da brincadeira, relaciona-se com o mundo que descobre a cada dia e é dessa forma que faz música: brincando. Sempre receptiva e curiosa, ela pesquisa materiais sonoros, inventa melodias e ouve com prazer a música de diferentes povos e lugares.

Tal como as outras expressões artísticas, a música tem um papel primordial no desenvolvimento emocional das crianças, pois é capaz de transmitir diversas emoções, como alegria, tristeza, calma, melancolia, medo, entre outras. Ao sentir as diferentes emoções que a música lhe transmite, a criança desperta para as suas próprias emoções e desenvolve a sua capacidade de as interpretar e falar sobre elas.

De facto, a música está presente em basicamente todos os aspetos da vida atual. Ouvem-se músicas na televisão, na rádio ou na internet e em qualquer lugar que se vá, como supermercados e centros comerciais. No entanto, Santos (2016) coloca uma questão sobre a qual vale a pena refletir: até que ponto as crianças são influenciadas pela música? O mesmo autor acrescenta que “se não existir uma intenção por de trás da música escutada em diferentes contextos, a criança não se vai tornar sensível aos diferentes ritmos e sonoridades” (Santos, 2016, p. 6). Deste modo, é necessário que as crianças sejam incentivadas a ouvir, a assimilar e a criar música para que possam desenvolver as suas competências musicais. Nada melhor do que a educação musical para as ajudar a atingir este fim. Do ponto de vista de Veríssimo (2012), a expressão musical desempenha um papel fundamental na atividade recreativa da criança, “ao mesmo tempo que desenvolve a sua criatividade, promove a autodisciplina e desperta a consciência rítmica e estética. A música também desperta a imaginação e a criatividade” (Veríssimo, 2012, p. 12). É função do professor planear as atividades tendo em conta os interesses das crianças, criar um ambiente que estimule o seu desenvolvimento e capacidade musical e estimular a criança a envolver-se com o material e com as atividades propostas.

Concluindo, a expressão musical “assenta num trabalho de exploração de sons e ritmos, que a criança produz e explora espontaneamente e que vai aprendendo a identificar e a

produzir, com base num trabalho sobre os diversos aspetos que caracterizam os sons” (Silva, 1997, p. 63, como citado em Veríssimo, 2012).

Como ficámos a perceber, as artes visuais e a música, bem como os restantes subdomínios da expressão artística, são as áreas ideais para desenvolver uma série de competências nas crianças. Para além de fomentarem, evidentemente, as suas habilidades artísticas, também potencializam a criatividade, o autoconhecimento, o pensamento crítico, a sensibilidade, a afetividade, a comunicação, o poder de reflexão, entre outras competências. Mas acima de tudo, percebemos que a arte é inerente à emoção. As artes passam emoções à criança e esta começa a apropriar-se delas, questionando-se sobre o porquê de algo lhe transmitir alegria, relacionando essa emoção com outra diferente e compreendendo o porquê de se sentir de tal modo. Trabalhar as emoções desde a infância é fundamental. É o reconhecimento das emoções que irá ajudar a criança a compreendê-las, a lidar melhor com situações desafiantes e a solucionar conflitos com mais facilidade. O trabalho em torno das emoções através das expressões artísticas é o início do processo da inteligência emocional, que para além de ser importante para um desenvolvimento emocional saudável, também ajuda a aprendizagem. Através da arte, a criança tem a possibilidade de adentrar em campos emocionais mais profundos e, por conseguinte, desenvolve os seus esquemas mentais e adquire a capacidade de expressar melhor as suas emoções.

CAPÍTULO III – ENQUADRAMENTO EMPÍRICO

Tendo em conta a curta duração e a natureza do presente projeto de intervenção, podemos denominá-lo como uma experiência relacionada com as artes e com as emoções. A temática desta experiência encontra-se sustentada no enquadramento teórico e a sua vertente experimental será seguidamente explicitada.

Vale salientar que este projeto de intervenção foi concretizado através de uma investigação qualitativa, que se caracteriza pelo enfoque interpretativo, uma vez que: a fonte direta de dados é o ambiente natural, pois assume-se que o comportamento humano é significativamente influenciado pelo contexto em que ocorre; o instrumento principal de “recolha de dados” é o investigador; os dados recolhidos são predominantemente descritivos; o processo é mais relevante que os resultados ou produtos; os dados são analisados de forma indutiva; o significado é de importância vital na abordagem qualitativa (Bogdan & Bilken, 1994). Também é uma investigação interpretativa, pois pretende descrever e analisar de que forma é que as atividades artísticas influenciam as emoções das crianças.

O presente capítulo refere-se à parte experimental do projeto de intervenção e tem como objetivo apresentar o contexto de intervenção e participantes envolvidos, a caracterização e organização do ambiente educativo, os objetivos e as opções metodológicas.

Toda a intervenção foi guiada pela seguinte questão inicial: “de que modo é que a arte influencia as emoções de crianças do 3º ano do 1º CEB?”

3.1. Contexto de intervenção e participantes envolvidos

O presente estudo teve como participantes uma turma do 3º ano do 1ºCEB e a sua professora titular, pertencentes a uma escola EB1, no distrito de Coimbra.

A turma era constituída por 25 alunos, sendo 15 do sexo masculino e 10 do sexo feminino. A idade dos alunos era, em média, 9 anos, porém ainda existiam crianças ainda com 8 anos. A maioria dos alunos residia na cidade de Coimbra e os restantes nos arredores.

No que diz respeito ao aproveitamento, tratava-se de uma turma com bons hábitos de estudo e trabalho, sendo que a grande maioria dos alunos tinha um bom aproveitamento. Eram bastante interessados e participativos, evidenciando a sua vontade de aprender e de mostrar os seus conhecimentos. Dois alunos apresentavam mais dificuldades e ritmos de aprendizagem diferentes e, portanto, necessitavam de algumas medidas de apoio. Um aluno mostrava sinais de défice de atenção, mas não possuía diagnóstico. Quanto ao comportamento, era uma turma bastante agitada e, por vezes alguns elementos perturbavam o decorrer da aula. No entanto, eram crianças educadas e amáveis.

As atividades foram dinamizadas pela professora estagiária e apoiadas pela professora titular de turma no que diz respeito à gestão de comportamentos e distribuição e recolha de materiais, pelo que podemos designá-la de observadora participante.

Em conformidade com a proteção de dados, foram criados diferentes códigos para identificar cada aluno, utilizados em momentos em que se revelaram necessários referir uma ação ou resposta. Assim, os códigos possuem uma letra maiúscula, que representa a primeira letra do nome do aluno, um ou dois números, que diz respeito ao seu número na sala de aula, e a letra F, caso o aluno seja do sexo feminino, ou um M, se for do sexo masculino. Por exemplo, A1M, R20F.

3.2. Caracterização e organização do ambiente educativo

A escola do EB1 foi inaugurada em 1960. Não obstante tem boas condições e equipamentos adequados, possuindo onze salas de aula, uma de informática, duas de educação especial, duas de apoio educativo, uma biblioteca, uma sala de professores, uma sala de coordenação, um gabinete de serviços de psicologia e orientação (SPO), uma reprografia, um gabinete da associação de pais, três campos de jogos e um refeitório com capacidade para cerca de 100 alunos.

As atividades foram implementadas na sala de aula da turma, tratando-se de uma sala de aula relativamente espaçosa e bem iluminada, apetrechada com os equipamentos e materiais necessários para a leção. Alguns dos materiais, como as persianas, encontravam-se um pouco danificados e, ao contrário de outras salas de aula, esta não possuía quadro interativo. As mesas encontravam-se em fila e voltadas para o quadro de

giz, que ficava sobre um estrado de madeira. Cada mesa estava identificada com os nomes dos alunos e nela encontravam-se as capas e dossiers que os alunos não levavam para casa. As paredes encontravam-se decoradas com enfeites festivos (Natal, Páscoa...), produções feitas pelas crianças e outros materiais educativos. Podemos dizer que era uma sala de aula acolhedora e bem preparada para o ensino. A imagem que se segue é um plano da sala de aula feito pela professora estagiária, estando a sua legenda do lado direito.



Figura 1 - Planta da sala de aula da turma e legenda

3.3. Objetivos

Para a realização deste projeto foram definidos alguns objetivos que cada criança deveria atingir:

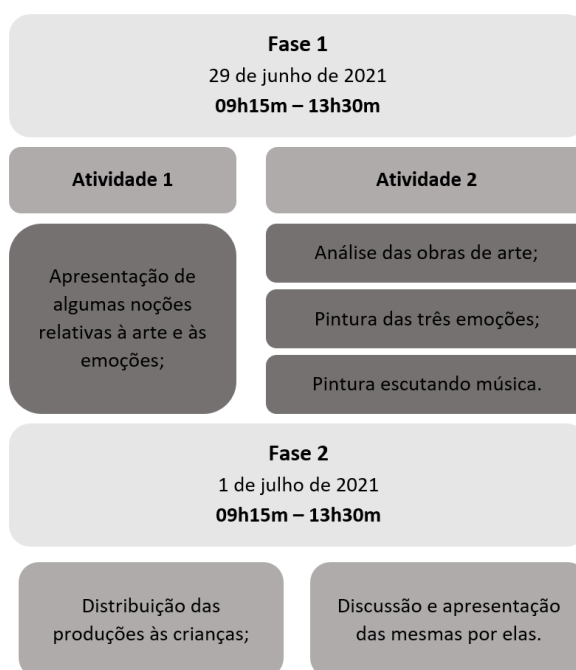
1. Distinguir as diferentes emoções;
2. Analisar o tema de uma obra de arte;
3. Utilizar a pintura para entender e exprimir as suas emoções;
4. Ser capaz de expressar as suas emoções ao escutar uma música;

5. Comunicar aos outros as emoções vivenciadas.

3.4. Procedimentos metodológicos

Delineada a proposta de intervenção, surgiu a necessidade de a apresentar à professora titular de turma, para decidir qual seria a melhor altura e local para implementar o projeto. Após ter sido feito um levantamento de possíveis zonas na escola para dinamizar as atividades, acabámos por decidir que, por diversos motivos, seria preferencial que tivesse lugar dentro da sala de aula da turma, tendo esta sido adaptada para dar origem a um espaço mais amplo. Também optámos por implementar o projeto no final dos testes de avaliação da turma, ou seja, em finais de junho.

Assim, o presente projeto dividiu-se em duas fases: a primeira desenvolveu-se no dia 29 de junho de 2021, durante uma manhã, e a segunda no dia 1 de julho de 2021, também durante uma manhã. Conforme mostra o quadro 3, na primeira fase os alunos realizaram as atividades e na segunda fase ocorreu a distribuição e a apresentação das mesmas por parte das crianças. Estas apenas foram avisadas previamente de que nesses dias ocorreria um projeto, mas não sabiam que tipo de atividades eram, por isso, no dia 29 de junho de 2021, ao verem os materiais que a professora estagiária trouxe para a sala, mostraram-se bastante animados.



Quadro 3 - Fases do projeto

As mesas e as cadeiras foram afastadas para as laterais da sala e os alunos sentaram-se de modo disperso pelo chão da sala. Os materiais, previamente preparados pela professora estagiária, consistiam em pincéis de diferentes tamanhos, jornais, um copo de plástico com água e um prato de plástico já com algumas cores colocadas, sendo que cada conjunto destes materiais se destinavam a cada aluno. Na primeira fase, começou-se por dialogar sobre algumas noções importantes relativamente à arte e às emoções com o suporte de uma apresentação PowerPoint. Assim, a atividade teve início com a explicação da diferença entre cores primárias e cores secundárias, onde se esclareceu que existem apenas três cores verdadeiras - o vermelho (magenta), amarelo e azul (ciano) - que são chamadas de primárias porque nada pode ser misturado para produzi-las, mas com elas podemos fazer qualquer outra cor, as chamadas cores secundárias e terciárias. De seguida, foi explicada a diferença entre cores quentes e cores frias, ao mesmo tempo que as crianças iam dando exemplos de coisas que consideravam ser de uma cor quente ou fria. É de salientar que toda esta explicação foi acompanhada de várias imagens (apêndice 1), de modo que os alunos pudessem observar aquilo que ia sendo dito.

Seguidamente, foi abordado o tema das emoções, começando pela explicação do conceito - reações a estímulos, situações, pessoas ou objetos, ou seja, aquilo que sentimos perante alguma coisa. A professora estagiária também mostrou uma imagem com vários *smiles* (apêndice 2), que mostravam diferentes emoções. Toda a explicação foi feita de modo interativo, ou seja, os alunos davam exemplos de situações que os faziam sentir de determinada maneira, colocavam perguntas, teciam comentários e davam exemplos de outras emoções.

Esta introdução a algumas noções sobre as cores e sobre as emoções teve o objetivo de contextualizar as crianças para as atividades seguintes. Proporcionar um contexto é bastante importante para se assimilar a informação que se vai dar a seguir, já que o contexto é o conjunto de circunstâncias que permitem a compreensão do significado e da importância de uma informação. Assim, a apresentação destes fundamentos teve dois objetivos: a) proporcionar contexto para as atividades seguintes; b) fornecer ferramentas para as crianças realizarem as atividades o mais autonomamente possível.

Expostas estas noções, foram distribuídas folhas de registo como as da imagem 2 (completa no apêndice 3) e apresentadas imagens das seguintes obras de arte (apêndice 4), uma de cada vez:

1. Noite estrelada, de Vincent Van Gogh
2. Velho Guitarrista, de Pablo Picasso
3. Rua da Alegria, de Raul Mendez
4. O Grito, de Edvard Much
5. Alegria de viver, de Douglas Girard
6. Automático, de Edvard Hopper
7. A face da guerra, de Salvador Dali

Registo de respostas

Obra 1: Noite estrelada, de Vincent Van Gogh

Emoções	Cores
---------	-------

Obra 2: Velho Guitarrista, de Pablo Picasso

Emoções	Cores
---------	-------

Figura 2 - Folha de registo

Para cada obra de arte, as crianças deveriam preencher o espaço relativo às emoções com as emoções que experienciaram ao observá-la. Da mesma maneira, deveriam escrever no espaço destinado às cores quais foram os tons que mais observaram nas obras de arte. Esta atividade foi feita em conjunto e feita maioritariamente pelos alunos, pois eram eles que diziam quais eram as emoções e as cores, sendo que a professora estagiária exercia apenas uma posição de apoio, escrevendo as respostas no quadro e corrigindo se algum aluno dizia alguma coisa incorreta. Realizada a atividade, a professora estagiária recolheu as folhas de registo.

Para a atividade seguinte, foram distribuídas três folhas A5 por cada aluno e a professora estagiária pediu para pensarem em três emoções diferentes. O objetivo era que as crianças fossem ao prato das cores, escolhessem as cores que representassem a emoção que tinham escolhido e que pincelassem livremente as folhas. Por fim, deveriam escrever em cada folha a emoção escolhida. Esta atividade decorreu sem qualquer intervenção por

parte da professora estagiária, a não ser a explicação da mesma e, sempre que necessário, colocação das tintas no prato das cores. Alguns alunos perguntaram se podiam escolher mais do que uma emoção para a mesma folha, o que mostrou o seu desejo de relacionar e explorar combinações de emoções. Uma vez que o objetivo era deixar que as crianças se expressassem o mais livremente possível, a professora estagiária referiu que podiam escolher as emoções que quisessem.

Por fim, a última atividade, desta vez relacionada com a música, consistia, de uma forma geral, em colocar uma música para as crianças ouvirem e deixar que estas pincelassem uma folha ao seu gosto, consoante as emoções que a música lhes transmitisse. A música escolhida foi “Lago dos Cisnes” de Tchaikovsky e, tal como na outra atividade, deveriam escrever na folha a emoção experienciada. A música foi repetida algumas vezes até que todos terminassem as suas produções e, mais uma vez, alguns alunos questionaram se podiam escolher mais do que uma emoção, uma vez que a música lhes transmitia várias.

Estas foram as atividades realizadas na manhã de 29 de junho de 2021. Finalizadas, os alunos ajudaram a limpar os materiais utilizados e a arrumar a sala de aula. Dois dias depois, no dia 1 de julho de 2021, procedeu-se à entrega das produções (as três folhas da primeira atividade e a folha da segunda atividade), no modo de um pequeno livro chamado “O pequeno livro das emoções”, construído pela professora estagiária. Também foi entregue o prato das cores, com as tintas já secas, no qual a professora estagiária colocou um fio para poder ser pendurado. Após a entrega das produções a cada aluno, procedeu-se às apresentações. Cada aluno deveria escolher um dos quatro desenhos, deslocar-se até ao estrado da sala, explicar o que tinha pintado e justificar a escolha da emoção.

Os dados resultantes da intervenção realizada foram recolhidos através da observação participante da educadora estagiária, notas de campo, registos fotográficos e registos de vídeo.

A observação participante é realizada “em contacto direto, frequente e prolongado do investigador, com os atores sociais, nos seus contextos culturais, sendo o próprio investigador instrumento de pesquisa” (Correia, 2009, p. 31). Para Bogdan e Taylor (1975), observação participante é uma investigação caracterizada por interações sociais intensas,

entre investigador e sujeitos, sendo um procedimento durante o qual os dados são recolhidos de forma sistematizada (Correia, 2009). Também chamada de observação direta, na observação não participante o investigador não se insere num grupo social como se fosse membro do grupo observado, apenas atua como espectador atento, procurando ver e registar o máximo de ocorrências que interessa ao seu trabalho (Richardson et al 2012, como citado em Albuquerque, Campos & Silva, 2021). É necessário que o observador participante saiba estar com as pessoas e campo e consigo mesmo, estar despojado de preconceitos e seja capaz de desenvolver um olhar sobre os participantes sem atender a rótulos prévios. A educadora estagiária procurou manter uma posição não intrusiva no grupo de crianças, mantendo uma boa relação com elas e agindo mais como uma mediadora. Obviamente, como salienta Amado (2017), qualquer observação é filtrada pelo olhar do observador e, conseqüentemente, é subjetiva.

Ao longo da implementação do projeto, foram registados acontecimentos, descrições, reflexões e diálogos, no momento ou depois da sua ocorrência, que foram considerados relevantes. As notas de campo são um documento pessoal que consiste numa forma de registar as observações, comentários e reflexões para uso individual do pesquisador. Trata-se de um método que se baseia na observação direta dos comportamentos de um determinado grupo social. Os factos devem ser registados o mais rápido possível após a observação para garantir a fidedignidade do que se observa (Falkembach, 1987; como citado em Albuquerque, Campos & Silva, 2021).

Tanto os registos fotográficos como os registos de vídeo foram utilizados como técnicas auxiliares de observação, com o objetivo de documentar todo o projeto, revelando-se um instrumento fundamental na recolha e posterior análise dos dados. Segundo Rios, Costa & Mendes (2016) a fotografia tanto se apresenta como fonte de dados em si mesma, como um objeto de pesquisa, mas que também pode ser instrumento e resultado (Santos, 2000), ou ainda uma combinação dessas categorias (Warren, 2009). De acordo com Flick, (2009), “as fotografias têm alta qualidade icónica, o que pode auxiliar a ativar lembranças das pessoas ou estimulá-las a elaborarem enunciados sobre situações e processos complexos” (Rios, Costa & Mendes, 2016, p. 102).

CAPÍTULO IV – REFLEXÕES EM TORNO DE UMA EXPERIÊNCIA

4.1. Apresentação, análise e discussão dos resultados

De acordo com Minayo (1994), aludido por Teixeira (2003), o ciclo de pesquisa compõe-se em três momentos: fase exploratória da pesquisa, trabalho de campo e tratamento do material. O referido processo inicia-se com a fase exploratória da pesquisa, em que são interrogados aspetos referentes ao objeto e surgem questões operacionais necessárias para desencadear o trabalho de campo. De seguida, é estabelecido o trabalho de campo, onde são combinadas várias técnicas de recolha de dados, como notas de campo, registos fotográficos, entre outros. Por fim, é necessário elaborar o tratamento do material recolhido no campo, que, segundo Teixeira (2003), pode ser subdividido em: ordenação, classificação e análise propriamente dita.

Como já foi referido, a recolha de dados deste estudo foi feita através da observação participante da professora estagiária, de registos fotográficos e de vídeo, da redação de notas de campo e das folhas de registo preenchidas pelos alunos. Estes instrumentos de recolha de dados foram fundamentais para a posterior análise dos resultados. Esta fase de tratamento de dados leva o pesquisador a teorizar sobre os mesmos, produzindo o confronto entre a abordagem teórica anterior e o que a investigação de campo traz de novo como contribuição (Teixeira, 2003).

Teixeira (2003) refere que após a recolha de dados, a fase seguinte da pesquisa é a de análise e interpretação. Estes dois processos, apesar de conceitualmente distintos, aparecem sempre estreitamente relacionados:

A análise tem como objetivo organizar e sumariar os dados de tal forma que possibilitem o fornecimento de respostas ao problema proposto para investigação. Já a interpretação tem como objetivo a procura do sentido mais amplo das respostas, o que é feito mediante a sua ligação a outros conhecimentos anteriormente obtidos (Gil, 1999, p. 168, como citado em Teixeira, 2003, p. 191)

Como já foi referido, a implementação do projeto dividiu-se em duas fases, tendo cada uma delas ocorrido em dias diferentes. A primeira fase foi destinada à realização das

atividades, que foram, ao todo, quatro. Na segunda fase ocorreu a distribuição das atividades realizadas, bem como a apresentação das mesmas.

Atividade 1 - Contextualização

Assim, a primeira atividade tinha como objetivo contextualizar todo o projeto, por isso foram apresentadas algumas noções sobre a arte e as emoções aos alunos. Através desta atividade conseguimos averiguar o grau de conhecimentos da turma em relação aos dois conceitos. Mediante o nível elevado de participação, interesse e envolvimento das crianças, concluímos que todos os alunos tinham noção de todos os aspetos que foram apresentados e que foram descritos anteriormente. Deste modo, por meio das imagens apresentadas, a grande maioria dos alunos foi capaz de reter quais são as cores primárias, explicar como são criadas as cores secundárias e distinguir cores frias de cores quentes.

Após a explicação do que são emoções, alguns alunos foram logo capazes de dar exemplos de emoções, se bem que alguns exemplos podiam ser considerados incorretos, como é o caso de um aluno que referiu “amor”, que é considerado um sentimento e não uma emoção. De seguida, a professora estagiária colocou questões do género “O que sinto quando a brinco com o meu brinquedo favorito?”, “O que sinto quando o meu melhor amigo não brinca comigo?”, para que os alunos fossem capazes de dar mais exemplos de emoções. Nesta fase, o nível de participação aumentou e todos os alunos questionados souberam responder satisfatoriamente às perguntas.

Concluindo, esta atividade, como já foi dito, serviu para perceber o nível de conhecimentos da turma em relação a estes assuntos. Verificou-se que mesmo os alunos que normalmente apresentam mais dificuldades foram capazes de responder satisfatoriamente às questões que iam sendo lançadas. Por outro lado, existiu uma certa falta de discernimento em distinguir emoções de sentimentos e de outras sensações, já que existiram alunos que referiram palavras como “liberdade”, “paixão”, “surpreendido” e “saudade”, que podem não ser consideradas emoções. No entanto, a professora estagiária optou por não aprofundar a questão de diferenciação entre emoção e e outras sensações, pois é um assunto que poderia confundir as crianças. Ainda assim, os alunos foram capazes de referir as seguintes emoções, algumas delas através de perguntas

estratégicas: alegria, medo, raiva, nojo, tristeza, calma, surpresa, vaidade, confusão e ciúme. Mais uma vez, existiram alunos que referiram estados de espírito e sentimentos em vez de emoções, pelo que a professora estagiária decidiu não fazer diferenciação e aceitar também palavras que traduzissem condições interiores humanas. Isto porque o objetivo inicial do projeto é perceber como é que as crianças expressam o seu mundo interior através da arte.

Atividade 2 – Análise das obras de arte

A atividade seguinte destinou-se à análise de sete obras de arte, que foram projetadas no quadro uma a uma. Cada uma delas continha o nome do artista e o nome da obra. O principal objetivo era que os alunos fossem capazes de referir os temas das diferentes obras, nomear as emoções que estas lhes transmitiam e identificar as cores predominantes dos quadros.

Inicialmente foram distribuídas folhas de registo pelos alunos como as da imagem do Apêndice 3, para que as crianças pudessem escrever as emoções transmitidas e as cores identificadas em cada obra no sítio correspondente. As obras de arte foram apresentadas uma a uma e, para cada, foram identificadas emoções e cores pelos alunos. É de referir que a professora estagiária deu livre-arbítrio para que as crianças registassem o que quisessem, já que a finalidade era perceber os vários pontos de vista dos alunos.

Deste modo, a tabela seguinte mostra os resultados desta atividade, bem como as unidades de frequência, ou seja, o número de vezes que a emoção ou a cor foram escolhidas:

	EMOÇÕES	CORES
1. Noite estrelada, de Vincent Van Gogh	Tristeza (13); Alegria (7); Calma (4); Medo (5); Raiva (1); Esperança (1)	Azul (25); Amarelo (13); Preto (8); Branco (5)
2. Velho Guitarrista, de Pablo Picasso	Solidão (8); Tristeza (8); Medo (7); Saudade (5); Inveja (1);	Azul (21); Amarelo (6); Cinzento (5); Branco (5); Preto (5);

	Desapontamento (2); Alegria (1)	Castanho (4)
3. Rua da Alegria, de Raul Mendez	Alegria (21); Saudade (3); União (2); Diversão (2); Felicidade (1)	Amarelo (19); Vermelho (18); Verde (7); Azul (5); Laranja (2); Muitas cores (1); Roxo (1); Rosa (1)
4. O Grito, de Edvard Much	Medo (16); Tristeza (5); Confusão (5); Nojo (3); Raiva (2); Calma (2); Desespero (2); Admiração (2); Alegria (1)	Azul (16); Amarelo (13); Vermelho (9); Preto (8); Castanho (7); Verde (7); Laranja (7); Cinzento (1);
5. Alegria de viver, de Douglas Girard	Liberdade (11); Calma (11); Alegria (11); Paixão (2); Ciúme (1); Vaidade (1)	Laranja (14); Branco (12); Verde (10); Azul (10); Castanho (4); Amarelo (3); Vermelho (2); Rosa (2); Cinzento (1);
6. Automático, de Edward Hopper	Solidão (20); Tristeza (6); Saudade (3); Calma (3); Medo (1); Felicidade (1); Vaidade (1); Realidade (1)	Preto (22); Verde (8); Amarelo (7); Marrom (6); Castanho (6); Azul (6); Vermelho (6); Laranja (5); Cinzento (4); Branco (2);
7. A Face da Guerra, de Salvador Dali	Medo (17); Nojo (12); Tristeza (8); Raiva (4); Solidão (3); Confusão (1); Arrependimento (1)	Castanho (22); Amarelo (12); Branco (5); Preto (5); Azul (5); Dourado (3); Bege (1); Cor de pele (1)

Quadro 4 - Resultados da atividade 2

Podemos concluir que em algumas obras de arte existe uma maioria de alunos que selecionou uma emoção ou uma cor, enquanto que noutras as escolhas são mais mistas.

Na primeira obra de arte apresentada (Noite estrelada, de Vincent Van Gogh), 100% dos alunos selecionaram a cor azul, o que traduz um consenso geral de que a cor predominante na obra era esta cor, e 52% dos alunos escolheram a emoção tristeza, ou seja, mais de metade da turma concordou que esta era a emoção mais forte transmitida pelo quadro. As emoções escolhidas nesta obra revelam opiniões diversas, pois existiram emoções positivas como a alegria, e emoções negativas, como a tristeza. A obra seguinte (Velho guitarrista, de Pablo Picasso) já suscitou opiniões mais diversas no que toca às emoções, existindo 32% de alunos que selecionaram a emoção solidão, outros 32% que escolheram a tristeza, 28% optou pelo medo, 20% pela saudade, entre outros, sendo que todas as emoções selecionadas foram negativas, exceto uma. Já nas cores pareceu existir unanimidade, já que 84% dos alunos selecionou como cor predominante o azul. Na terceira obra (Rua da alegria, de Raul Mendez) 84% dos alunos escolheu a emoção alegria e 76% selecionou a cor amarela. Todas as emoções escolhidas foram positivas. A obra seguinte (O Grito, de Edvard Much), destacou-se por ter sido a obra que suscitou uma maior variedade de emoções negativas, como medo (64%), tristeza (20%), confusão (20%), nojo (12%), raiva e desespero (8%). Nas cores existiram diversos pontos de vista, mas a maioria (64%) selecionou a cor azul. Na quinta obra (Alegria de viver, de Douglas Girard) 44% dos alunos selecionaram liberdade, calma e alegria como emoções principais. No que se refere às cores, existiu uma grande variedade de tons selecionados, sendo o laranja a cor mais escolhida (56%). Na obra seguinte (Automático, de Edward Hopper) a emoção mais escolhida foi a solidão (80%) e a cor mais selecionada foi o preto (88%). Por fim, a última obra apresentada também se destacou por só terem sido selecionadas emoções negativas, sendo a mais escolhida pelos alunos o medo (68%). Por seu lado, a cor mais selecionada foi o castanho (88%).

Através destes dados podemos concluir que os alunos escolheram diversas emoções e, principalmente, diversas cores para cada obra. Algumas obras transmitem emoções mais perceptivelmente, pelo que foram nessas que existiu um maior consenso entre os alunos, como no caso das obras 3, 4 e 6, enquanto que nas restantes as opiniões foram mais diversas. No geral, nas obras que transmitiam emoções positivas, como é o caso dos quadros 3 e 5, foram selecionadas quase totalmente emoções positivas e nas obras que transmitiam emoções negativas, como os quadros 4 e 7, foram escolhidas emoções

negativas. Nas restantes obras as respostas foram mais dispersas, existindo tanto emoções negativas como emoções positivas, dependendo do discernimento de cada aluno. No caso das cores, percebemos que a maior parte dos alunos registou todas as cores que observou na obra e não as mais predominantes, por isso é que existe tanta variedade de cores em todas as obras. Também não existe preferência entre cores frias e cores quentes; as cores selecionadas constam, de facto, nas obras.

Atividade 3 – Escolha de três emoções e representação das mesmas através da pintura

Para iniciar esta atividade, a professora estagiária pediu aos alunos para pensarem em três emoções diferentes. De seguida foram distribuídas três folhas por cada aluno, para que estes ilustrassem essas emoções através da pintura. Esta atividade teve como objetivo perceber as preferências das crianças quanto às emoções e observar a relação entre a pintura produzida e a emoção escolhida. O gráfico que se segue ilustra as emoções selecionadas pelos alunos:



Gráfico 1 - Resultados da atividade 3

Tal como podemos observar, a emoção mais escolhida pelos alunos foi a emoção calma, com 60% das crianças a selecioná-la, de seguida foi a tristeza (48%), depois foi o medo (40%), seguindo-se a raiva (36%), depois a alegria (32%), a confusão (24%), a vaidade (8%) e, por fim, a vergonha (4%), a liberdade (4%), a saudade (4%), a esperança (4%), a solidão (4%), a satisfação (4%) e o nojo (4%). Podemos também observar que as crianças

escolheram maioritariamente emoções negativas, existindo apenas cinco emoções (ou estados de espírito) positivos. Uma vez que as características dos indivíduos influenciam as suas escolhas, é importante estudar as respostas mediante alguns fatores, como o género e idade. Como os alunos tinham na sua maioria 9 anos, exceto alguns elementos que ainda tinham 8 anos, este fator não será considerado. No que diz respeito ao género existem algumas diferenças nos resultados, no entanto é importante salientar que existiam mais alunos do género masculino (15) do que do género feminino (10) na turma. Os quadros que se seguem mostram as diferentes emoções escolhidas consoante o género:

RESULTADOS DOS ALUNOS DO SEXO FEMININO

B5F	Calma	Vergonha	Liberdade
F6F	Alegria	Calma	Saudade
J11F	Medo	Tristeza	Calma
J14F	Medo	Alegria	Calma
M16F	Confusão	Calma	Tristeza
M17F	Calma	Medo	Vaidade
M18F	Alegria	Medo	Raiva
R20F	Calma	Confusão	Medo
S23F	Alegria	Solidão	N.R.
C25F	Tristeza	Nojo	Alegria

Quadro 5 - Respostas dos alunos do género feminino

RESULTADOS DOS ALUNOS DO SEXO MASCULINO

A1M	Tristeza	Raiva	Medo
A2M	N.R.	N.R.	N.R.
A3M	Tristeza	Calma	N.R.
A4M	Raiva	Alegria	Tristeza
F7M	Tristeza	Alegria	Raiva
F8M	Medo	Confusão	Calma
G9M	Raiva	Tristeza	Confusão
G10M	Calma	Confusão	N.R.
J12M	Raiva	Tristeza	Calma
J13M	Calma	Raiva	Vaidade
L15M	Tristeza	Medo	Calma
M19M	Calma	Medo	Esperança
R21M	Raiva	Medo	Tristeza
S22M	Calma	Alegria	Confusão
V24M	Arrependimento	Satisfação	Raiva/Tristeza

Quadro 6 - Respostas dos alunos do género masculino

Considerando as respostas em função do género, podemos observar que a tristeza foi escolhida por 36% dos alunos, a raiva por 32%, o medo por 20%, a confusão por 12%, a vaidade por 4% e o arrependimento também por 4% dos alunos. Por outro lado, emoções positivas como a alegria (12%), a calma (32%), a esperança (4%) e a satisfação (4%), foram escolhidas em menor quantidade. Pelo contrário, os alunos do sexo feminino selecionaram mais vezes emoções positivas do que os alunos do sexo masculino, com 28% a escolherem a calma, 20% a escolherem a alegria e 4% a escolher a liberdade. Porém existiu uma maior variedade de escolhas no que se refere às emoções negativas: uma aluna escolheu a vergonha, outra aluna escolheu a solidão, outra a saudade e outra o nojo.

Desta forma, 100% dos alunos do sexo masculino optaram por selecionar pelo menos uma emoção negativa, 47% dos alunos escolheram duas emoções negativas e 20% dos alunos selecionaram as três emoções negativas. No que se refere aos alunos do sexo feminino, 100% dos alunos escolheram pelo menos uma emoção positiva, 30% dos alunos selecionaram duas emoções positivas e nenhum aluno escolheu as três emoções positivas. Podemos, então, concluir que os alunos do sexo masculino escolheram mais emoções negativas do que emoções positivas. Já os alunos do sexo feminino selecionaram mais emoções positivas do que os alunos do sexo masculino, no entanto, também escolheram mais emoções negativas do que emoções positivas. Em suma, numa visão geral, as emoções negativas foram as preferidas das crianças para serem representadas em detrimento das emoções positivas.



Figura 3 - Registo fotográfico da execução da atividade



Figura 4 - Registo fotográfico da execução da atividade

Atividade 4 – Pintura escutando música

A última atividade consistiu em reproduzir a música “Lago dos Cisnes” de Tchaikovsky e pedir para os alunos pincelarem uma folha conforme as emoções transmitidas pela música. Apresentamos, de seguida, as respostas dos alunos nesta atividade:

RESPOSTAS DOS ALUNOS	
A1M	Tristeza, raiva
A2M	Calma, raiva
A3M	N.R.
A4M	Tristeza, raiva
B5F	Calma, esperança
F6F	Medo
F7M	Medo
F8M	Calma
G9M	Calma
G10M	Tristeza, alegria
J11F	Alegria, tristeza
J12M	Tristeza
J13M	Saudade
J14F	Raiva, tristeza
L15M	Solidão
M16F	Esperança, calma
M17F	Calma, esperança
M18F	Tristeza
M19M	Liberdade
R20F	Alegria, calma
R21M	Calma, tristeza
S22M	Calma
S23F	Calma, tristeza, raiva
V24M	Confusão
C25F	Medo, tristeza, calma

Quadro 7 - Respostas dos alunos na atividade 4

Tal como sucedeu nas atividades anteriores, também aqui foram escolhidos estados de espírito ou condições internas em vez de emoções, que, não obstante, foram na mesma consideradas. Podemos, então, observar que, mais uma vez, as emoções negativas (tristeza, raiva, medo, saudade, solidão e confusão) foram mais escolhidas comparativamente às emoções positivas (calma, esperança, alegria, liberdade).



Gráfico 2 - Resultados da atividade 4

Apesar de alguns alunos terem escolhido mais do que uma emoção, podemos observar que, mais uma vez, a emoção preferida foi a calma, com 44% dos alunos a selecioná-la, de seguida foi a tristeza (40%) e depois a raiva (20%). Seguiram-se o medo (12%), a esperança (12%) e a alegria (12%) e, por fim, a saudade (4%), a solidão (4%), a liberdade (4%) e a confusão (4%).

Resultados dos alunos do sexo feminino		Respostas dos alunos do sexo masculino	
B5F	Calma, esperança	A1M	Tristeza, raiva
F6F	Medo	A2M	Calma, raiva
J11F	Alegria, tristeza	A3M	N.R.
J14F	Raiva, tristeza	A4M	Tristeza, raiva
M16F	Esperança, calma	F7M	Medo
M17F	Calma, esperança	F8M	Calma
M18F	Tristeza	G9M	Calma
R20F	Alegria, calma	G10M	Tristeza, alegria
S23F	Calma, tristeza, raiva	J12M	Tristeza
C25F	Medo, tristeza, calma	J13M	Saudade
		L15M	Solidão
		M19M	Liberdade
		R21M	Calma, tristeza
		S22M	Calma
		V24M	Confusão

Quadro 8 - Respostas dos alunos em função do género

No que diz respeito às respostas em função do género, as respostas dos alunos foram semelhantes às da última atividade. Os alunos do sexo feminino escolheram mais vezes emoções positivas do que negativas: a calma foi escolhida seis vezes, a esperança três

vezes e a alegria duas vezes, enquanto que o medo foi selecionado duas vezes, a tristeza cinco vezes e, por fim, o medo duas vezes. Já os alunos do sexo masculino, mais uma vez, selecionaram mais vezes emoções negativas do que emoções positivas, com a calma a ser escolhida cinco vezes, a alegria uma vez e a liberdade também uma vez. Já as emoções negativas foram doze vezes selecionadas.



Figura 5 - Registo fotográfico da execução da atividade



Figura 6 - Registo fotográfico da execução da atividade

Atividade 5 – Apresentação das produções

No dia destinado às apresentações, cada aluno recebeu um pequeno livro denominado “O pequeno livro das emoções” elaborado pela professora estagiária. Cada livro continha todas as produções artísticas realizadas pelos alunos nas atividades anteriores, ou seja, continha as três pinturas da atividade 3 e a pintura da atividade 4. Após receberem o livro, a professora estagiária pediu para as crianças escolherem uma das produções, se deslocarem para cima do estrado da sala de aula e para apresentarem essa produção aos restantes colegas e professoras. É importante referir que um aluno não estava presente.

As emoções negativas foram as mais escolhidas para serem apresentadas à turma, com 58% alunos a selecionarem-nas e 42% dos alunos a selecionarem emoções positivas. No que se refere às apresentações em função do género, 21% dos alunos do sexo feminino escolheu apresentar emoções positivas e 17% optou por apresentar emoções negativas. Já 47% dos alunos do sexo masculino preferiu apresentar emoções negativas, enquanto

que 21% selecionou emoções positivas. Deste modo, podemos concluir que, mais uma vez, os alunos do sexo masculino elegeram mais emoções negativas do que positivas e os alunos do sexo feminino preferiram emoções positivas em detrimento das negativas.

Durante as apresentações ficámos a perceber que todos os alunos, com a exceção de três, inventaram uma justificação para a emoção escolhida, quer uma história, quer um desenho que exprimia a emoção. Muitas crianças desenharam mesmo algo que lhes transmitia determinada emoção, como por exemplo, a calma transmitida pela natureza ou o medo transmitido pelas sombras das árvores à noite. Outras crianças desenharam algo e atribuíram-lhe uma emoção, como por exemplo, a solidão representada por uma personagem sozinha ou a raiva representada por uma personagem vermelha e com fogo na cabeça. Alguns alunos selecionaram uma cor ou um conjunto de cores para representar uma emoção, como por exemplo o preto para representar o medo e o vermelho para representar a raiva. Por fim, existiram três alunos que não apresentaram justificações para relacionar a produção artística com a emoção selecionada. De seguida, seguem-se alguns excertos a título de exemplo (os restantes encontram-se no apêndice 5).

Excerto 1:

M19M: *A emoção que eu escolhi foi a esperança (mostra o desenho aos colegas). É uma mulher... ou um homem... um homem sim, que só queria viver em paz e... tinha todos os dias a esperança disso.*

Professora estagiária: *A esperança de viver em paz?*

M19M: *Sim.*

Excerto 2:

J14F: *A emoção que eu escolhi... foi a calma (mostra a produção à turma). Porque quando eu olho para as nuvens eu fico com mais calma.*

Excerto 3:

L15M: *A emoção que eu escolhi... é a tristeza.*

Professora estagiária: *Mostra lá.*

L15M: (mostra o desenho e a turma aplaude).

Professora estagiária: *E o que é que quer dizer a tua pintura?*

L15M: *Quer dizer que... representa a tristeza.*

Tal como podemos perceber, no primeiro excerto o aluno escolheu uma emoção, neste caso a esperança, desenhou uma personagem e inventou uma história de modo a relacionar a sua produção com a emoção escolhida. No segundo excerto o aluno escolheu a emoção calma e esboçou algo que lhe transmitia a emoção selecionada. Por fim, no último excerto, a criança escolheu a emoção tristeza, mas ao contrário dos colegas não criou uma história para relacionar a emoção com o desenho nem ofereceu nenhuma justificação para ter selecionada a emoção. Podemos inferir que a explicação se deve ao facto de, por exemplo, a emoção tristeza ter sido representada através de cores frias e mais escuras, como o azul-escuro, o roxo e o preto. No entanto, pode nem ser esse o motivo, mas sim outro que faça sentido para a criança.



Figura 7 - Registo fotográfico das apresentações



Figura 8 - Registo fotográfico das apresentações

4.2. Avaliação

É importante ressaltar que, apesar de o Dicionário da Língua Portuguesa (2006) referir que o significado de avaliar é “determinar a valia ou o valor de”, este conceito reflete muito mais do que isso. “A avaliação é a forma pela qual o professor e os alunos acompanham todo o processo de ensino-aprendizagem, tendo em vista a consecução dos objetivos educacionais claramente definidos” (Dias, 1999, p. 10). É a avaliação que permite “a localização dos alunos, a correção do processo ensino-aprendizagem, a deteção da causa das falhas” (Domingos et al, 1987, p. 205, como citado em Dias, 1999, p. 10). No entanto, como refere Pacheco (1998), “a avaliação é um processo intrinsecamente subjetivo, que faz parte de uma prática da dúvida.” Segundo o autor, o insucesso escolar pode ser originado, pelo menos em parte, pelos procedimentos de avaliação dos trabalhos e produções dos alunos (Noizet & Caverni, 1983, p. 7).

Uma vez que uma das finalidades deste projeto era permitir que as crianças se expressassem o mais autónoma e livremente possível, não existiram objetivos educativos rígidos para estas atingirem. Todos os alunos cumpriram o que lhes foi pedido para cada atividade, empenharam-se na elaboração das mesmas e, na grande maioria, atingiram as metas previamente definidas. O primeiro objetivo era distinguir as diferentes emoções, sendo que todos os alunos souberam distinguir emoções positivas de emoções negativas, apresentaram exemplos e teceram comentários. Outro objetivo era serem capazes de analisar o tema de uma obra de arte, sendo que durante a apresentação das imagens das obras de arte anteriormente referidas, todos os alunos foram capazes de, pelo menos, referir algumas emoções transmitidas pela obra. Outros foram mais longe, apresentando possíveis explicações sobre o porquê de o artista ter optado por pintar a obra, sobre o que estariam a sentir as personagens do quadro e até relacionaram as cores com as emoções. Outro objetivo importante e sobre o qual dependiam todas as atividades, era a utilização da pintura para expressar as emoções. O receio inicial era que os alunos mostrassem dificuldades por a atividade ser de um cariz quase autónomo e eles estarem tão habituados a serem orientados pela professora titular de turma em tudo. No entanto, a maioria da turma mostrou espírito de iniciativa e satisfação em poderem realizar as atividades sozinhos, mas a alguns elementos foi necessário repetir a explicação da atividade e frisar que deveriam pintar as folhas livremente, sem regras estéticas. Tal como

na atividade descrita, também na atividade da utilização da música para exprimir as emoções os alunos se mostraram interessados e comprometidos. Isto porque primeiro ouviram a música atentamente e só depois começaram a pincelar, sendo que alguns começaram logo e outros detiveram-se para refletir ou para voltar a ouvir. Por fim, o último objetivo era que as crianças fossem capazes de comunicar as suas emoções, o que só aconteceu na segunda parte da atividade, na altura das apresentações. Este foi, a meu ver, o ponto onde existiram mais dificuldades. Todos os alunos, sem exceção, escolheram uma das produções que haviam feito anteriormente e apresentaram-na aos colegas e às professoras. A diferença de uns para os outros foi a desenvoltura com que o fizeram, isto é, enquanto uns explicavam claramente o que tinham desenhado e o porquê de isso representar a emoção por eles selecionada, outros apresentavam mais dificuldades em exprimir-se, mostrando alguma confusão em expor e justificar as emoções escolhidas. Não obstante, no geral, todos os alunos, mesmo os que normalmente apresentavam maiores dificuldades, conseguiram cumprir satisfatoriamente os objetivos pensados. É de referir também que, apesar da excitação que é normal existir neste tipo de atividades, os alunos apresentaram um comportamento exemplar e mais sereno do que o habitual, mostrando-se sempre interessados em todas as atividades.

Também é importante que os alunos avaliem as atividades dos professores, para que estes possam crescer e desenvolver-se profissionalmente, bem como adequar o ensino-aprendizagem. Por esse motivo, a professora estagiária criou uma forma de os alunos poderem avaliar as atividades, no seu conjunto. Assim, foi construída uma caixa com três divisões: uma vermelha, uma amarela e uma verde (figura 3).



Figura 9 - Caixa de avaliação

Na tampa foram feitas três ranhuras, uma para cada divisão. O objetivo era que cada aluno pegasse numa tampa de plástico e a inserisse numa das ranhuras. Se colocasse na ranhura da divisão verde, tinha gostado das atividades, se colocasse na ranhura da divisão amarela tinha gostado relativamente das atividades e, se colocasse na ranhura da divisão vermelha não tinha gostado das atividades. Todos os alunos colocaram na ranhura da divisão verde, com a exceção de uma criança, que colocou na cor amarela. É importante referir que os alunos pediram para a professora estagiária fechar os olhos enquanto colocavam as tampas nos respetivos sítios, ao que a mesma acedeu.

Consideramos que as atividades correram bastante bem e serviram para mostrar a importância da abordagem a assuntos importantes, como os tratados. Foi um projeto que pretendia desenvolver a autonomia, a responsabilidade, a criatividade, a motivação e os relacionamentos interpessoais nas crianças e, a nosso ver, todas estas finalidades foram concretizadas. Foi com satisfação que observámos o quanto as crianças gostaram das atividades e os benefícios que estas trazem para elas a vários níveis.

Terminadas as atividades, cabe agora refletir sobre o que é que poderia ter corrido melhor ou ter sido feito de outra forma. Existiram dois aspetos que poderiam ter sido pensados de outra forma. O primeiro foi a duração do projeto, isto é, as dinamizações das atividades foram feitas em apenas uma manhã e podiam ter sido feitas também durante a parte da tarde ou na manhã seguinte. Isto porque as atividades tiveram que ser realizadas umas a seguir às outras, quase sem tempo para existir um diálogo com as crianças entre as atividades. Para além disso, uma das atividades, que era o preenchimento de uma pequena folha de registo, ficou por fazer, pois não houve tempo. Em vez disso, existiu um diálogo, no qual a professora estagiária registou os aspetos mais importantes referidos pelas crianças. A razão pela qual a atividade decorreu em apenas uma manhã foi o facto de ter sido acordado assim com a professora titular de turma. O outro aspeto foi a organização dos materiais. Como já foi referido, os mesmos consistiam num prato de plástico onde seriam colocadas as cores, um copo com água, pincéis de várias dimensões e jornais, sendo um conjunto destes materiais para cada aluno. Os mesmos estavam previamente preparados para a primeira atividade, mas para a segunda (atividade da música) foi preciso reorganizar os materiais, ou seja, foi preciso voltar a encher os copos

com água limpa e colocar mais tintas nos pratos, o que gerou alguma confusão entre as crianças enquanto esperavam e impaciência por parte da professora titular de turma.

Não obstante estes dois aspetos, a implementação do projeto correu bem para uma primeira vez e atingiu os objetivos delineados. A avaliação por parte dos alunos também foi bastante positiva, o que é fundamental, e as conclusões retiradas também foram satisfatórias.

4.3. Conclusões

Após a análise dos resultados obtidos no estudo realizado, concluiu-se que as crianças têm uma maior preferência por emoções negativas do que por emoções positivas. Também ficámos a perceber que os alunos do género masculino escolheram mais vezes emoções negativas do que positivas em ambas as atividades, enquanto que os alunos do género feminino escolheram mais vezes emoções positivas do que negativas.

A emoção mais escolhida pelos alunos, tanto na atividade 3 como na atividade 4, foi a calma. Na apresentação das produções foram escolhidas duas emoções com mais frequência: a calma e a raiva.

Sabemos que as emoções positivas são aquelas que causam bem-estar ao indivíduo e as que este procura constantemente, enquanto as emoções negativas são as que provocam o mal-estar do indivíduo, sendo aquelas que este tenta evitar e que não gosta de sentir. Tal como refere Espinoza (2004), se é agradável a um indivíduo assistir a um filme, a tendência é que este continue a procurar esta situação no decorrer da sua vida para se sentir bem (Arruda, 2017). Deste modo, se a emoção mais escolhida nas atividades foi a calma, é plausível que seja algo que agrada os alunos, pelo que a escolheram mais vezes para representar. Por outro lado, emoções negativas como a raiva, a tristeza e o medo também foram muitas vezes selecionadas pelos alunos. Através da análise das produções das crianças e do que elas próprias disseram durante a apresentação das mesmas, podemos concluir que existia sempre uma história que explicava o porquê de a produção representar uma emoção negativa, desde as próprias cores até à existência de uma personagem que se sentia de determinada maneira. Podemos também considerar que a razão pela qual os alunos escolheram mais vezes emoções negativas foi o desejo de

representar os próprios receios, que são frequentes na infância, ou obstáculos, e, desse modo, tentar confrontá-los, o que revela um nível considerável de inteligência emocional.

É importante salientar que o tema das produções artísticas das crianças estava sempre em conformidade com a emoção escolhida: se a emoção fosse negativa as cores eram mais escuras e frias, mas se, por outro lado, fosse positiva as cores eram mais vibrantes e quentes.

Como já foi referido, em várias das apresentações os alunos contavam uma história que explicava a emoção escolhida, enquanto que outros atribuíam uma emoção a algo que lhes transmitia essa mesma emoção e, por fim, outras crianças apenas afirmavam que a produção representava uma determinada emoção, sem justificações.

Como foi inicialmente referido, a pergunta de partida que orientou toda a investigação foi a seguinte: “de que modo é que a arte influencia as emoções de crianças do 3º ano do 1ºCEB?”. Cabe agora responder a esta questão, tendo por base os resultados obtidos a partir das atividades realizadas com as crianças. Em primeiro lugar, é importante referir que as todas as crianças são diferentes umas das outras e, por conseguinte, reagem de maneira distinta aos estímulos que recebem. O modo como as crianças processam o que as rodeia está diretamente ligado aos seus contextos e vivências. Não obstante, como já foi aludido, crianças dentro desta faixa etária, ou seja, com idades entre os oito e os doze anos, já conseguem controlar e estar conscientes das suas emoções, porém ainda não atingiram a maturidade emocional.

Assim, como resposta à pergunta de partida, podemos afirmar que cada aluno reagiu de maneira diferente, isto é, de acordo com a sua maturidade emocional, às obras de arte apresentadas (pinturas e música) e ao próprio processo de fazer arte (execução da pintura por parte deles). Por um lado, existiu concordância entre as crianças quanto à análise do conteúdo de algumas obras: por exemplo, a pintura “Face da Guerra” de Salvador Dali suscitou apenas emoções negativas por parte dos alunos; por outro lado, as crianças exprimiram emoções iguais de diferentes maneiras, perceberam diferentes emoções na mesma obra de arte e reagiram à obra de arte de modos distintos.

Podemos, então, afirmar que a arte influenciou as emoções das crianças. A arte ajudou-as a expressarem a própria individualidade e despertou o seu lado emotivo, que

raramente era trabalhado na escola. Efetivamente, o ato de criar algo está intimamente ligado a quem realmente somos e leva-nos a encontrar emoções que estão guardadas na nossa essência, trazendo-as à superfície para podermos ter contacto com elas. Estando ainda numa fase de amadurecimento emocional, as crianças, apesar de estarem conscientes das suas emoções, muitas vezes não as conseguem compreender. A arte ajudou-as a analisar emoções, a exprimi-las em produções artísticas e a comunicar o seu inconsciente.

De facto, a maior parte dos alunos que participaram neste estudo foram capazes de reconhecer e exprimir as suas emoções através da arte. Não só conseguiram identificar as emoções transmitidas por obras de arte, como também foram capazes de orientar as próprias emoções no sentido de criar algo que as retratassem ou de justificar a forma de representação de uma determinada emoção.

A Arte é uma forma única de linguagem, que se expressa de diversas formas: na pintura, na música, na escrita, além de muitas outras. Ela está presente em todos os lugares e faz parte da nossa vida de maneiras que nem sequer nos apercebemos. A Arte, na sua generalidade, possibilita um diálogo profícuo com quem a pratica e com quem a observa, criando oportunidades de descoberta e aprendizagem para a vida. É por esse motivo que existe uma relação intrínseca entre a arte e o indivíduo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almeida, I. (2017). *“Emoções”*: um projeto para o desenvolvimento socioemocional em idade pré-escolar. [Dissertação de mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação]. Repositório científico da UC. <http://hdl.handle.net/10316/83924>
- Almeida, J. (2015). Competências do Professor do 1º CEB na Gestão dos Comportamentos em Sala de Aula. [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich]. Repositório Comum. <http://hdl.handle.net/10400.26/1655>
- Amaral, A., Bahia, S., Estrela, M. & Freire, I. (2012). A Dimensão Emocional da Docência: Contributo para a Formação de Professores [The Emotional Dimension of Teaching: Contribution to Teacher Training]. *Revista portuguesa de pedagogia*. Vol. 46 (2), 151-17. https://doi.org/10.14195/1647-8614_46-2_8
- Ângelo, I. (2007). *Medição da inteligência emocional e sua relação com o sucesso escolar*. [Dissertação de mestrado, Faculdade de Ciências]. Repositório da Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/1288>
- Arruda, M. (2014). *O ABC das emoções básicas: implementação e avaliação de duas sessões de um programa para a promoção de competências emocionais. Um enfoque comunitário*. [Dissertação de mestrado, Universidade dos Açores]. Repositório da Universidade dos Açores. <http://hdl.handle.net/10400.3/3365>
- Borrvalho, E. & Oliveira, A. (2010). Sentimentos das crianças face aos professores [children's feelings towards teachers]. *Revista da Educação*. Vol. 17 (2), 119-143. <http://hdl.handle.net/10071/13949>
- Cadima, J., Cancela, J. & Leal, T. (2011). Interações professor-aluno nas salas de aula no 1.º CEB: Indicadores de qualidade [Teacher-student interactions in 1st cycle classrooms: Quality indicators]. *Revista Portuguesa de Educação*. Vol. 24 (1), 7-34. <https://doi.org/10.21814/rpe.3039>
- Cardeira, A. (2012). *Educação emocional em contexto escolar*. Psicologia.pt. TL0296.pdf (psicologia.pt)
- Carreira, J. (2013). *“A Arte: uma viagem mágica com Miró”*. [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação João de Deus]. Repositório Comum. <http://hdl.handle.net/10400.26/5083>
- Carocho, C. (2017). *Promoção do desenvolvimento socioemocional em crianças do 3º ano do 1ºCiclo do Ensino Básico*. [Dissertação de mestrado, Escola Superior de

Educadores de Infância Maria Ulrich]. Repositório do ISPA.
<http://hdl.handle.net/10400.12/6360>

Castro, S. (2020). *Das emoções à arte para o desenvolvimento infantil: O desenvolvimento social/emocional e a motivação através da arte em contexto escolar no 1º Ciclo do Ensino Básico*. [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação]. Repositório Científico do Instituto Politécnico do Porto.
<http://hdl.handle.net/10400.22/16116>

Collingwood, R. (2009). A arte autêntica como expressão [Authentic art as na expression]. In Moura, V. (Eds.). *Arte em Teoria: uma antologia de estética* (pp. 39-57) [Art in Theory: an anthology of aesthetics]. Edições Húmus.
<http://hdl.handle.net/1822/23667>

Conselho Nacional de Educação (2017). *Lei de Bases do Sistema Educativo: balanço e prospetiva – Volume I*. Untitled-1 (cnedu.pt)

Unicef (2019). *Convenção sobre os Direitos da Criança*. Comité Português para a UNICEF. [unicef_convenc-a-o_dos_direitos_da_crianca.pdf](http://hdl.handle.net/10400.12/6360)

Correia, M. (2009). *A observação participante enquanto técnica de investigação*. Pensar Enfermagem. Vol. 13 (2) 30-36. [2009_13_2_30-36.pdf](http://hdl.handle.net/10400.12/6360) (rcaap.pt)

Correia, P. (2015). *“Uma educação pela arte, promotora da imaginação e criatividade da criança”* [Dissertação de mestrado, Universidade do Algarve]. Repositório da Universidade do Algarve. <http://hdl.handle.net/10400.1/8112>

Correia, V. (2012). *A importância atribuída ao Desenho Infantil pelos Adultos* [Dissertação de mestrado, Instituto Politécnico de Beja]. Repositório do Instituto Politécnico de Beja. <http://hdl.handle.net/20.500.12207/221>

Cruz, A. (2012). *A Articulação Curricular entre a Educação Pré-escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico* [Dissertação de mestrado, Instituto Politécnico de Portalegre]. Repositório do Instituto Politécnico de Portalegre.
<http://hdl.handle.net/10400.26/3685>

Damásio, A. (2010). *O livro da consciência: a construção do cérebro consciente*. Temas e Debates. [O livro da Consciencia.pdf](http://hdl.handle.net/10400.12/6360) (webnode.pt)

Damásio, A. (1998). *O erro de Descartes: emoção, razão, e cérebro humano*. Publicações Europa-América.

- Decreto-Lei n.º 241/2001 do Ministério da Educação (2001). Diário da República: I Série A, nº 201/2001. 55725575.pdf (dre.pt)
- Decreto-Lei nº 344/90 do Ministério da Educação. (1990). Diário da República: I Série, nº 253/1900. 45224528.pdf (dre.pt)
- Decreto-Lei nº 46/86 do Ministério da Educação. (1986). Diário da República: I série, nº 237/1986. lei_bases_do_sistema_educativo_46_86.pdf (mec.pt)
- Delmine, R. & Vermeulen, S. (1992). *O desenvolvimento psicológico da criança*. Edições ASA.
- Dias, C., Cruz, J. & Fonseca, A. (2010). Emoções: passado, presente e futuro. *Psicologia*, 22 (2), 11-31. <http://dx.doi.org/10.17575/rpsicol.v22i2.344>
- Dias, M. (2011). *Operacionalização da Expressão Musical no 1º Ciclo do Ensino Básico*. [Dissertação de mestrado, Instituto Politécnico de Viana do Castelo]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Viana do Castelo. <http://hdl.handle.net/20.500.11960/1533>
- Dias, R. (2014). Desenvolver a inteligência emocional nas crianças através da arte. [Dissertação de mestrado, Universidade do Algarve]. Sapientia. <http://hdl.handle.net/10400.1/8291>
- Ekman, P. (2011). *A linguagem das Emoções*. Texto Editores LTDA. Paul Ekman - A Linguagem das Emoções - Capítulos 1 a 4.pdf (ufsc.br)
- Ferreira, A. (2021). *Sinto, Logo Existo: Educação Emocional em Contexto de 1.º CEB num Território Educativo de Intervenção Prioritária*. [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti]. Repositório ESEPF. <http://hdl.handle.net/20.500.11796/2992>
- Ferreira, S. (2019). *Refletindo sobre a Prática Pedagógica: a consciência emocional – um projeto desenvolvido numa turma de 2.º ano*. [Dissertação de mestrado, Instituto Politécnico de Leiria]. Repositório Institucional de Informação Científica do Instituto Politécnico de Leiria. <http://hdl.handle.net/10400.8/4011>
- Freitas-Magalhães, A. (2013). *A Psicologia das Emoções: o Fascínio do Rosto Humano*. FEELab Science Books.

- Funega, A. (2016). *Contributos das expressões artísticas no 1.º ciclo do ensino básico: em foco a sua articulação com outras áreas do currículo*. [Dissertação de mestrado, Instituto Superior de Educação e Ciências]. Repositório comum. <http://hdl.handle.net/10400.26/20280>
- Gândara, M. (1991). *Desenho infantil: um estudo sobre níveis do símbolo*. Texto Editores, LDA.
- Hilário, A. (2012). *Práticas de Educação Emocional do 1º Ciclo do Ensino Básico*. [Dissertação de mestrado, Instituto Politécnico de Beja]. Repositório comum. <http://hdl.handle.net/10400.26/3991>
- Holder, M. (2017). *Inteligência Emocional: um estudo com professores da educação básica na rede pública e na rede privada de ensino, na cidade de Porto Seguro, a partir do uso da Escala Veiga Branco*. [Dissertação de mestrado, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias]. Repositório Científico Lusófona. <http://hdl.handle.net/10437/8382>
- Ladeiro, A. (2016). *A interação professor-aluno e aluno-aluno em contexto escolar: Um estudo de caso no 1º Ciclo do Ensino Básico*. [Dissertação de mestrado, Universidade de Aveiro]. Repositório Institucional da Universidade de Aveiro. <http://hdl.handle.net/10773/18238>
- Leite, M. (2014). *Ação pedagógica e desenvolvimento da inteligência emocional na infância: Reflexão e partilha de uma prática*. [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti]. Repositório ESEPF. <http://hdl.handle.net/20.500.11796/2208>
- Mello, F., Picollo, V. & Silva, Y. (2018). A Inteligência Humana e o Cotidiano Escolar. *Série-Estudos - Periódico Do Programa De Pós-Graduação Em Educação Da UCDB*, 23(47), 27-41. <https://doi.org/10.20435/serie-estudos.v23i47.1114>
- Melo, A. (2005). *Emoções no período escolar: estratégias parentais face à expressão emocional e sintomas de internalização e externalização da criança*. [Dissertação de mestrado, Universidade do Minho]. Repositório Institucional da Universidade do Minho. <http://hdl.handle.net/1822/4926>
- Miranda, A. (2020). *As Artes Visuais para uma aprendizagem interdisciplinar: Operacionalização em 1º Ciclo do Ensino Básico*. [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti]. Repositório ESEPF. <http://hdl.handle.net/20.500.11796/2897>

- Pacheco, J. (1998). Avaliação da aprendizagem. In Leandro Almeida e José Tavares (org.), *Conhecer, aprender e avaliar* (pp. 111-132). Porto Editora. <http://hdl.handle.net/1822/8967>
- Pereira, A. (2016). *A importância do desenho infantil para o desenvolvimento das crianças em jardim de infância*. [Dissertação de mestrado, Universidade do Algarve]. Sapientia. <http://hdl.handle.net/10400.1/10015>
- Picado, L. (2009, Abril 25). Ser professor: do mal-estar ao bem-estar docente. *Psicologia.pt*. A0474.pdf (*psicologia.pt*)
- Pinto, R. (2021). *As Artes Visuais no Processo de Aprendizagem Infantil*. [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti]. Repositório ESEPF. <http://hdl.handle.net/20.500.11796/2995>
- Pinto, M. & Sarmento, M. (1997). *As crianças: contextos e identidades*. Universidade do Minho. 55640287.pdf (*core.ac.uk*)
- Read, H. (2001). *A educação pela Arte*. Livraria Martins Fontes Editora, Ltda.
- Rios, S., Costa, J. & Mendes, V. (2016). A fotografia como técnica e objeto de estudo na pesquisa qualitativa. *Discursos fotográficos*, 12(20), 98-120. <http://dx.doi.org/10.5433/1984-7939.2016v12n20p98>
- Rocha, M. (2014). *As Expressões Artísticas no Currículo do 1º Ciclo: Relevância no Desenvolvimento Integral do Aluno*. [Dissertação de mestrado, Universidade Aberta]. Repositório Aberto. <http://hdl.handle.net/10400.2/3860>
- Rodrigues, D. (2002). *A infância da arte, a arte da infância*. Edições ASA.
- Rodrigues, H., Rodrigues, P., Rodrigues, P. (2018). *Ecossistemas de GerminArte: transformação Artística para o Desenvolvimento Social e Humano a partir da Infância*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Saldanha P. & António F. (2011). As emoções a nível escolar. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1),69-77. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349832328006>
- Santos, A. (2019). *Refletindo sobre a importância das emoções no Jardim de Infância*. [Dissertação de mestrado, Instituto Politécnico de Leiria]. Repositório

Institucional de Informação Científica do Instituto Politécnico de Leiria.
<http://hdl.handle.net/10400.8/4624>

Santos, J. (2016). *A influência da música no desenvolvimento psicomotor*. [Dissertação de mestrado, Instituto Superior de Educação e Ciências]. Repositório comum.
<http://hdl.handle.net/10400.26/19122>

Seabra, D. (2013). *Inteligência Emocional: Estudo Exploratório*. [Dissertação de mestrado, Universidade da Beira Interior]. Repositório Digital da Universidade da Beira Interior. <http://hdl.handle.net/10400.6/2697>

Silva & Melo (2012). Do Pré-escolar ao 1º Ciclo do Ensino Básico: experiências e vivências da transição. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1 (1), 93-101. <http://hdl.handle.net/10174/8011>

Silva, C. (2019). *As Artes visuais no processo de ensino-aprendizagem dos alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti]. Repositório ESEPF. <http://hdl.handle.net/20.500.11796/2878>

Silva, E. (2012). *A Relação entre Inteligência Emocional e o Rendimento Escolar em Crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico da R.A.M.* [Dissertação de mestrado, Universidade da Madeira]. Repositório Científico Digital da Universidade da Madeira. <http://hdl.handle.net/10400.13/687>

Silva, M. (2016, Maio 16). *Bem-estar educativo*. A página da Educação. Bem-estar educativo (apagina.pt)

Silva, V. (2017). *Relação entre o desenho e o desenvolvimento infantil em contexto de jardim de infância*. [Dissertação de mestrado, Instituto Politécnico de Lisboa]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Lisboa.
<http://hdl.handle.net/10400.21/8264>

Sim-Sim, I., Silva, C. & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Ministério da Educação. 42-08-Capa (mec.pt)

Soares, D. (2012). *O ensino da Música no 1.º Ciclo do Ensino Básico: Das orientações da tutela à prática letiva*. [Dissertação de mestrado, Universidade de Coimbra]. Repositório Científico da Universidade de Coimbra.
<http://hdl.handle.net/10316/23436>

Stern, A. (s.d.). *Uma nova compreensão sobre a arte infantil*. Livros Horizonte.

Stern, A. (s.d.). *Aspeto e técnicas da pintura de crianças*. Livros Horizonte.

Teixeira, E. (2003). A Análise de Dados na Pesquisa Científica: importância e desafios em estudos organizacionais. *Desenvolvimento Em Questão*, 1(2), 177–201. <https://doi.org/10.21527/2237-6453.2003.2.177-201>

Veríssimo, I. (2012). *A Expressão Musical na Educação Pré-Escolar*. [Dissertação de mestrado, Instituto Politécnico de Beja]. Repositório comum. <http://hdl.handle.net/10400.26/3915>

Vicente, A. (2020). *Desenvolvimento das habilidades emocionais em crianças com dificuldades de aprendizagem: Perspetiva educativa num Agrupamento de Escolas em Castelo Branco*. [Dissertação de mestrado, Instituto Politécnico de Castelo Branco]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Castelo Branco. <http://hdl.handle.net/10400.11/7267>

Viegas, P., Pereira, M. & Gil, F. (2021). Conhecimento declarado sobre as práticas em Expressão Plástica e Visual. *Revistamultidisciplinar.com*. Vol. 3 (1), 113-119. <https://doi.org/10.23882/DI2155>

APÊNDICES

Apêndice 1 – Imagens sobre as cores apresentadas aos alunos

Cores primárias



Figura 10 - Cores primárias

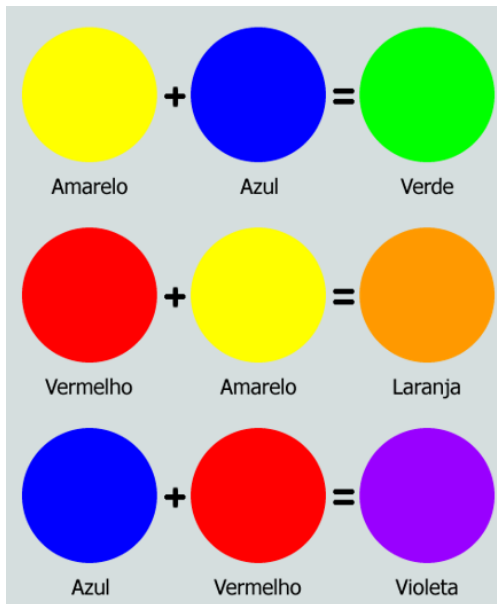


Figura 11 - Cores secundárias e terciárias



Figura 12 - Cores quentes e cores frias

Apêndice 2 – Imagem sobre as emoções apresentadas aos alunos



Figura 13 - Diferentes emoções

Apêndice 3 – Folha de registo completa

Registo de respostas

Obra 1: Noite estrelada, de Vincent Van Gogh

Emoções

Cores

Obra 2: Velho Guitarrista, de Pablo Picasso

Emoções

Cores

Obra 3: Rua da Alegria, de Raul Mendez

Emoções

Cores

Obra 4: O Grito, de Edvard Much

Emoções

Cores

Obra 5: Alegria de viver, de Douglas Girard

Emoções

Cores

Obra 6: Automático, de Edward Hopper

Emoções

Cores

Obra 7: A face da guerra, de Salvador Dali

Emoções

Cores

Figura 14 - Folha de registo completa

Apêndice 4 – Obras de arte apresentadas



Figura 15 - Noite estrelada, de Vincent Van Gogh



Figura 16 - Velho Guitarrista, de Pablo Picasso



Figura 17 - Rua da Alegria, de Raul Mendez

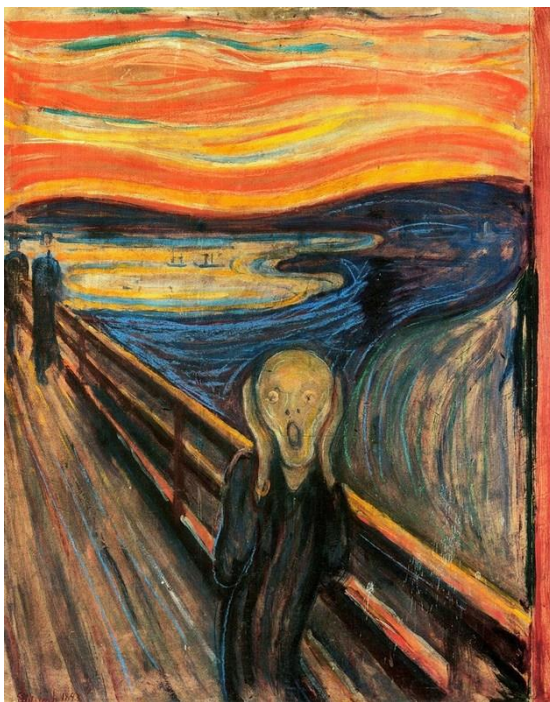


Figura 18 - O Grito, de Edvard Much



Figura 19 - Alegria de viver, de Douglas Girard

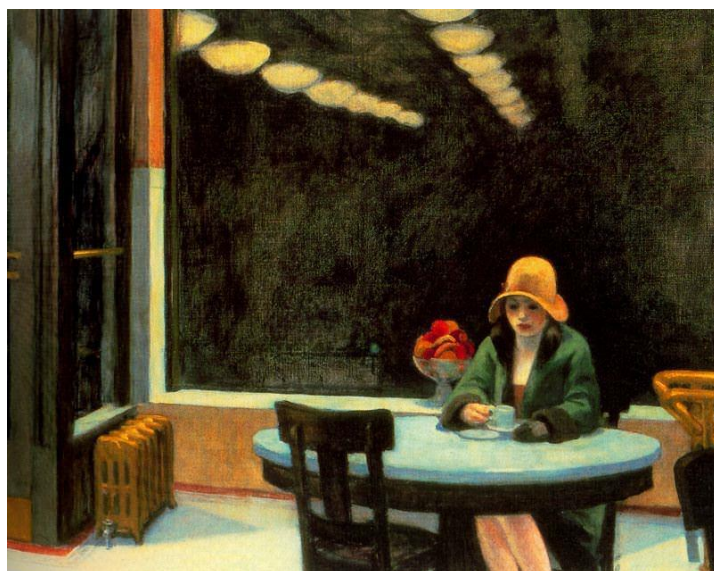


Figura 20 - Automático, de Edward Hopper



Figura 21 - A face da Guerra, de Salvador Dali

Apêndice 5 – Excertos das apresentações dos alunos

Excerto 4:

F6F: *Então... a emoção que eu escolhi é a... é o medo.*

Professora estagiária: *Mostra lá.*

F6F: (mostra o desenho à turma).

Professora estagiária: *E porquê?*

F6F: *Então... quando... por exemplo está uma árvore... e depois tem sombras estranhas... eu fico com medo.*

Professora estagiária: *Por causa das sombras?*

F6F: *Sim... porque fica tudo preto.*

Excerto 5:

R21M: *A... a minha emoção foi medo... que é uma pessoa que foi (incompreensível) com mais três pessoas.*

Professora estagiária: *Que foi o quê?*

R21M: *Foi uma pessoa... foram pessoas que se juntaram por causa que um... que três relâmpagos caíram-lhes em cima e ficaram todos juntinhos e ficaram assim esta coisa.*

Excerto 6:

F7M: *A minha emoção foi a raiva... e escolhi uma pessoa que já se aguentou com muita coisa na vida e ficou assim.*

Excerto 7:

B5F: *A emoção que eu escolhi foi a calma. E desenhei um... um rio a passar por um vale... entre montanhas.*

Professora estagiária: *Porque te transmite calma?*

B5F: *Sim.*

Excerto 8:

F8M: *A emoção que eu escolhi foi... o medo. Simplesmente pinte de preto... a cor do medo.*

Excerto 9:

C25F: *A emoção que eu escolhi foi a alegria.*

Professora estagiária: *A alegria. Então, mostra lá.*

C25F: *Para a alegria... escolhi pintar flores... porque sinto-me alegre com as flores.*

Excerto 10:

Professora estagiária: *Então qual foi a emoção, V24M?*

V24M: *Satisfação.*

Professora estagiária: *Satisfação?*

V24M: *É uma pessoa que apanhou uma maçã e ficou satisfeito do sabor e... (incompreensível).*

Excerto 11:

M17F: *A emoção que eu escolhi foi a calma. Porque... porque o som do mar transmite-me calma.*

Professora estagiária: *O som do mar transmite-te calma?*

M17F: *Sim.*

Excerto 12:

G9M: *Eu escolhi a raiva. Às vezes quando eu vou a um jogo... eu vejo tipo uma cara que de um lado está feliz e do outro está triste. Eu fiz a raiva porque eu gritei muito em CTRL.*

Professora estagiária: *Num jogo, não é?*

G9M: *Sim.*

Excerto 13:

S22M: *Eu escolhi a calma.*

Professora estagiária: *O S22M escolheu a calma. Porquê?*

S22M: *É porque quando eu fico zangado vou para ao pé de uma árvore e acalmo-me.*

Professora estagiária: *As árvores acalmam-te?*

S22M: *Sim.*

Excerto 14:

R20F: *Eu escolhi o medo, porque as sombras das árvores fazem-me sentir medo no escuro e quando elas também estão a abanar.*

Excerto 15:

J13M: *Eu escolhi a calma... a raiva...*

Professora estagiária: *A raiva?*

J13M: *A raiva... porque às vezes quando vejo uma cor que me entristece ou fico enervado com alguma coisa... fico assim.*

Excerto 16:

J12M: *Eu escolhi a tristeza porque é uma coisa que eu sinto... tristeza e medo... e fiz um... o meu desenho é este... eu não tive tempo de inventar uma história, só inventei que houve uma pessoa que se fechou aqui porque estava demasiado triste e com medo e... pronto, ficou lá dentro e morreu.*

Excerto 17:

A2M: *Eu primeiro estive indeciso entre duas e depois três, mas acho que já escolhi uma.*

Professora estagiária: *Qual foi?*

A2M: *Que é a alegria... que é um parque ao pé de um céu estrelado.*

Professora estagiária: *É parecida com a “Noite estrelada” do Van Gogh, então...*

A2M: *Sim.*

Excerto 18:

Professora estagiária: *J11F, diz-me lá o que é que tu escolheste.*

J11F: *Eu escolhi a calma...*

Professora estagiária: *A calma...*

J11F: *Fiz uma galáxia...*

Professora estagiária: *E fizeste uma galáxia... Porquê?*

J11F: *Porque... primeiro não faz mal nenhum e... faz-me calma.*

Professora estagiária: *As galáxias transmitem-te calma?*

J11F: *Sim.*

Excerto 19:

G10M: *Eu escolhi a calma. E... fiz uma tenda, árvores e uma montanha e um rio...E... porque a natureza me mete... mete-me calma.*

Professora estagiária: *A natureza transmite-te calma?*

G10M: *Sim.*

Excerto 20:

A1M: *Então... eu primeiro fiquei indeciso entre a raiva e a tristeza e depois reparei que aquele que vos vinha apresentar que seria a raiva.*

Professora estagiária: *Mostra lá... Porquê?*

A1M: *Aqui temos uma floresta e está aqui um caçador a tentar matar um javali. E eu não gosto da caça, então sempre que caçam eu fico com raiva.*

Excerto 21:

Professora estagiária: *Então, o que é que tu escolheste?*

S23F: *Eu escolhi a solidão.*

Professora estagiária: *O que é que isso te transmite?*

S23F: *Transmite-me... quando alguém me deixa sozinha e eu fico sozinha eu fico muito triste.*

Professora estagiária: *Quando ficas sozinha?*

S23F: *Sim.*

Excerto 22:

Professora estagiária: *A3M, o que é que tu escolheste?*

A3M: *Eu escolhi a solidão...*

Professora estagiária: *O A3M escolheu a solidão... Mostra lá.*

A3M: *Pintei um senhor sozinho.*

Excerto 23:

M18F: *Eu escolhi a raiva, porque eu desenhei a chuva e quando e quando eu penso em chuva... eu fico com raiva... e depois desenhei esta planta vermelha porque para mim a cor vermelha é a cor da raiva.*

Excerto 24:

A4M: Eu escolhi a raiva porque quando eu estou a jogar computador com o G9M, eu começo a dizer “estou? Estou?” e ele...

Professora estagiária: E ele não responde?

A4M: Porque ele desliga a chamada sem me dizer nada...

Professora estagiária: E isso transmite-te raiva?

A4M: Sim, porque fico meia hora a ligar... e depois passado bué tempo ele atende...