

EDUCAR PARA OS AFETOS NA ESCOLA

Relatos de um projeto de intervenção

VANESSA FILIPA AGUIAR LOPES

Provas destinadas à obtenção do grau de Mestre para a Qualificação para a Docência em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

janeiro de 2020

VERSÃO DEFINITIVA

ISEC LISBOA | INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS
Escola de Educação

Provas para obtenção do grau de Mestre para a Qualificação para a
Docência em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

EDUCAR PARA OS AFETOS NA ESCOLA

Relatos de um projeto de intervenção

Autora: Vanessa Filipa Aguiar Lopes

Orientadora: Professora Doutora Ana Patrícia Almeida

janeiro de 2020

Agradecimentos

Agradeço aos meus queridos pais que me deram um apoio insubstituível, permanecendo sempre ao meu lado em todos os momentos. Um obrigada do fundo do coração pois é graças a eles que consegui alcançar os meus objetivos.

À minha irmã, prima, tios e à minha família, que de um modo geral acompanharam o meu percurso académico.

À minha querida e eterna avó, que apesar da sua ausência esteve presente dando força para não desistir dos meus objetivos.

Ao meu namorado pela paciência, pela força e por me ter acompanhado nos mais diversos momentos de alegria, tristeza e desmotivação. Obrigada por teres permanecido sempre ao meu lado.

À minha *partner* Lígia pelo companheirismo e amizade prestado(a) nos momentos bons e menos bons, pelo apoio e força nas horas mais difíceis.

À minha orientadora professora Ana Patrícia Almeida, por toda a atenção, ajuda e dedicação que foram fundamentais para a concretização do estudo.

A todos os docentes que, foram acompanhando o meu percurso académico, partilharam o seu conhecimento e que de certo modo esse contribuiu para a minha formação pessoal e profissional.

Aos alunos e à professora titular de turma pelo carinho, alegria, abraços, atenção e disponibilidade, que foram essenciais para o desenvolvimento da investigação.

Obrigada do fundo do coração!

Resumo

O presente estudo enquadra-se no âmbito do Mestrado para a Qualificação para a Docência em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, e tem como tema central as emoções e a gestão emocional.

Estando as emoções na base de como nos sentimos e agimos, torna-se crucial identificar, conhecer e saber como as podemos gerir em diversas situações. Assim, foi pertinente realizar este estudo, pois o desenvolvimento de competências emocionais poderão vir a influenciar a maneira de agir e de o ser se relacionar com os outros.

Para realizar o estudo, foi fulcral definir os seguintes objetivos: - desenvolver um projeto de intervenção que permita aos alunos um maior conhecimento das suas emoções e da forma de as gerir; - desenvolver nos alunos competências de identificação dos vários tipos de emoções (agradáveis e desagradáveis); - compreender a influência da gestão das emoções nas aprendizagens dos alunos.

De forma a dar resposta aos objetivos, adotou-se a Metodologia do Trabalho de Projeto que contribuiu para definir e implementar um projeto de intervenção, numa turma do 1.º ano de escolaridade do Ensino Básico. A estratégia de pesquisa, investigação-ação em conjunto com esta metodologia possibilitou intervir sobre uma realidade concreta, onde se tornava premente um trabalho no âmbito da gestão das emoções.

Após a implementação do projeto, foi possível observar alterações ao nível dos comportamentos e na gestão emocional dos alunos, pelo que se concluiu que o projeto realizado contribuiu de forma significativa para estes resultados.

Palavras-chave: educação emocional, gestão emocional na escola, inteligência emocional, papel das emoções.

Abstract

The present study falls within the scope of the Master's degree for Qualification for Teaching in Preschool Education and Teaching of the 1st Cycle of Primary Education, and it's centrally theme emotions and emotional management.

Being emotions on the basis of how we feel and act, it is crucial to identify, know and know how we can manage them in various situations. Thus, it was pertinent to carry out this study because the development of emotional skills may come influence the way of acting and being related to others.

For realize the study, it was central to define the following objectives: - develop an intervention project that enables students to gain a greater understanding of their emotions and how to manage them; - develop in students skills to identify various types of emotions (pleasant or unpleasant); - understand the influence of managing emotions on students' learning.

In order to meet the objectives, the Project Work Methodology was adopted, which contributed to the definition and implementation of an intervention project in a class of the 1st grade of elementary school. The research strategy, action research together with this methodology made it possible to intervening on a concrete reality where a work in the management of emotions became pressing.

After the implementation of the project, it was possible to observe changes in the level of behaviour and emotional management of students, so it was concluded that the project carried out contributed significantly to these results.

Keywords: *emotional education, emotional management at school, role of emotions, emotional intelligence.*

Índice Geral

Agradecimentos.....	<i>i</i>
Resumo.....	<i>ii</i>
Abstract.....	<i>iii</i>
Índice geral.....	<i>iv</i>
Índice de tabelas e figuras	<i>vi</i>
Índice de anexos.....	<i>vii</i>
Introdução.....	1
Parte I- Enquadramento teórico.....	3
Capítulo I- Quadro teórico.....	4
1. O papel das emoções no desenvolvimento do ser humano.....	4
1.1. Desenvolvimento emocional.....	7
1.2. Desenvolvimento emocional da criança.....	9
1.2.1 Contributo das abordagens teóricas de desenvolvimento infantil.....	10
1.2.1.1. Perspetiva de Lev Vygotsky.....	10
1.2.1.2. Perspetiva de Jean Piaget.....	13
1.2.1.3. Perspetiva de Henri Wallon.....	15
1.2.2. Conceitos centrais sobre o desenvolvimento emocional.....	17
1.2.2.1 Afetos.....	17
1.2.2.2. Sentimentos.....	19
1.2.2.3. Emoções.....	20
1.2.2.4. Distinção entre os conceitos de emoção e sentimento.....	21
1.2.3. Tipologia das emoções.....	24
1.2.4. Gestão das emoções.....	25
1.2.5. Inteligência emocional.....	27
2. Educação emocional.....	30
2.1. Gestão das emoções nas escolas.....	34
Parte II- Estudo empírico.....	39
Capítulo II- Metodologia.....	40
2.1. Problematização.....	40
2.2. Questões de investigação.....	42

2.3. Abordagem de investigação.....	42
2.4. Estratégia de pesquisa.....	43
2.4.1. Metodologia do Trabalho de Projeto.....	44
2.5. Contexto do estudo.....	49
2.5.1. Instituição de ensino.....	49
2.5.2. Grupo.....	50
Capítulo III- Projeto de intervenção: “Educar para os afetos na escola”	53
3.1. Fase de diagnóstico.....	53
3.2. Definição da problemática de intervenção.....	56
3.3. Definição dos objetivos.....	57
3.4. Proposta de intervenção.....	59
3.5. Implementação do projeto de intervenção.....	62
3.5.1. Atividades.....	62
3.5.1.1. Atividade 1- História: “O monstro das cores”	62
3.5.1.2. Atividade 2- Jogo da mímica.....	65
3.5.1.3. Atividade 3- Cartaz: “Como te sentes hoje?”	67
3.5.1.4. Atividade 4- Jogo das emoções: “Emoções ao rubro”	70
3.6. Avaliação final do projeto.....	72
Capítulo IV- Discussão dos resultados.....	74
Considerações finais.....	82
Referências bibliográficas.....	86
Anexos.....	93

Índice de tabelas e figuras

Tabela 1- Dados do questionário inicial.....	54
Tabela 2- Planificação das atividades da proposta de intervenção.....	60
Tabela 3- Dados recolhidos do questionário 1.....	64
Tabela 4- Dados recolhidos do questionário 2.....	67
Tabela 5- Dados recolhidos do questionário 3.....	69
Tabela 6- Dados recolhidos do questionário 4.....	71
Figura 1- Objetivos gerais e específicos da proposta de intervenção.....	58
Figura 2- Livro e frascos de lã.....	63
Figura 3- Peluches (Monstrinhos das cores)	63
Figura 4- Desenho 1.....	64
Figura 5- Desenho 2.....	64
Figura 6- Cartas do jogo da mímica.....	65
Figura 7- Cartaz: “Como te sentes hoje?”	68
Figura 8- Jogo das emoções: “Emoções ao rubro”	70

Índice de anexos

Anexo I- Questionário de diagnóstico.....	94
Anexo II- Exemplo de questionário preenchido.....	96
Anexo III- Questionários: Avaliação das atividades.....	98
Anexo IV- Exemplo de questionários preenchidos.....	100
Anexo V- Ficha de trabalho.....	102
Anexo VI- Exemplo de ficha de trabalho.....	104
Anexo VII- Gráfico- registo de dados (Atividade 3).....	106
Anexo VIII- Guião da entrevista.....	108
Anexo IX- Transcrição da entrevista.....	112
Anexo X- Grelha de análise do conteúdo.....	117

Introdução

A presente investigação enquadra-se no âmbito do Mestrado para a Qualificação para a Docência em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, tendo-se debruçado sobre o tema das emoções e da gestão das emoções.

Vários autores têm desenvolvido teorias que sublinham o facto de as emoções estarem na base do desenvolvimento do ser humano, à qual desempenham um papel fundamental na sua vida. O facto de as emoções serem ações guiadas pelo corpo, relacionam-se com certos comportamentos e manifestações do ser humano que por vezes são direcionadas para dar resposta a necessidades básicas de sobrevivência do ser (Damásio, 2000). Assim, considera-se que as emoções são responsáveis pela forma como o ser humano reage e se comporta adequada ou inadequadamente.

Por vezes, torna-se necessário gerir as emoções para que dessas reações não resultem comportamentos violentos, fazendo também com que o ser humano saiba agir corretamente em diversas situações. Pois, quanto mais um ser for “capaz de gerir as diferentes emoções (...) da forma mais adaptativa, maior é a probabilidade de apresentar um funcionamento mais adaptativo nos mais diversos domínios da vida” (Moreira, 2012, p. 2).

A escolha da temática em questão, resultou do particular interesse do investigador em relação ao impacto que as emoções possam ter no desenvolvimento do ser humano e a influência de uma gestão mais frágil possa ter nas aprendizagens das crianças. Enquanto futuro profissional, o investigador perspetiva que este estudo amplie o seu leque de conhecimentos teóricos sobre a temática e que seja um contributo para uma reflexão sobre as práticas educativas e que tenham em conta as questões emocionais e a gestão das emoções nas crianças.

A investigação decorreu numa turma do 1.º ano de escolaridade do 1.º Ciclo do Ensino Básico, onde se identificou uma problemática que envolvia instabilidade emocional. Diante esta problemática, o investigador procurou dar resposta a este problema através da implementação de um projeto de intervenção que tinha como objetivo ajudar os alunos a identificar as suas próprias emoções e nos outros, conhecerem as emoções que podem sentir e a melhor forma de gerir essas mesmas emoções, por forma a reduzir o número de conflitos ou comportamentos violentos.

Como referido, foi planeado um projeto de intervenção que fosse ao encontro da problemática em questão e promovesse uma “educação para os afetos”.

Desta forma foram definidos três objetivos para o desenvolvimento do estudo:

- desenvolver um projeto de intervenção que permita aos alunos um maior conhecimento das suas emoções e da forma de as gerir;
- desenvolver nos alunos competências de identificação dos vários tipos de emoções (agradáveis e desagradáveis);
- compreender a influência da gestão das emoções nas aprendizagens dos alunos.

Estes objetivos procuram dar resposta às seguintes questões de pesquisa:

1. De que forma a escola pode contribuir para promover uma educação direcionada para os afetos?
2. Como é que a definição de estratégias de ação poderá promover uma boa gestão emocional dos alunos?
3. Qual o impacto de uma educação direcionada para os afetos, na gestão das emoções e nas aprendizagens dos alunos?

Desta forma e no que respeita à estrutura do presente relatório, este está subdividido em duas partes distintas. A primeira parte composta pelo capítulo I é apresentado o enquadramento teórico, onde são apresentadas várias abordagens teóricas sobre o tema em estudo. A segunda parte, onde se apresenta o estudo empírico, é organizada em três capítulos. No capítulo II, apresenta-se a metodologia que engloba a problematização, as questões de pesquisa, o tipo de investigação e por fim a contextualização do estudo. No capítulo III, é apresentado o percurso metodológico do estudo, a partir das fases que compõem a Metodologia do Trabalho de Projeto, como a fase de diagnóstico, a problemática, o contexto do estudo, a implementação do projeto de intervenção e a sua avaliação final. Por fim, no capítulo IV apresenta-se uma reflexão sobre os resultados obtidos com a realização do estudo.

Finalmente, no final do relatório, encontram-se as considerações finais de todo o trabalho investigativo, seguidas das referências bibliográficas utilizadas ao longo do percurso. Por fim, encontram-se os anexos com documentos pertencentes ao projeto de intervenção e outros correspondentes a análise de dados.

PARTE I
ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Capítulo I- Quadro teórico

“Educar a mente sem educar o coração não é educação”.
Aristóteles

Educar a mente para que haja aprendizagem e aquisição de novas competências, é tão importante como educar o coração. Ambas são essenciais, e estão interligadas, na medida em que a estabilidade emocional permite que, em contexto escolar e familiar possa haver uma maior predisposição para aprender.

Neste sentido, perspetivar uma educação para os afetos, em que cada ser humano ao longo do seu desenvolvimento conheça as emoções que pode sentir e a maneira equilibrada de gerir essas mesmas emoções, é reduzir a probabilidade de educar seres que resolvam conflitos de forma violenta. Educar o coração ou educar para os afetos é essencialmente educar emocionalmente, o que contribui para que o ser humano enfrente conflitos mantendo o domínio das suas emoções.

Para contribuir para o cultivo de uma educação emocional é necessário aprofundar o conhecimento em torno do desenvolvimento do ser humano bem como o papel das emoções nesse mesmo desenvolvimento humano. Assim sendo, neste capítulo será desenvolvido o pano de fundo teórico que presidiu a este trabalho e que procura mobilizar conceitos e abordagens teóricas que permitem uma leitura alargada sobre esta temática.

Desta forma, primeiramente, procura-se clarificar a influência que as emoções têm no desenvolvimento humano, o percurso de desenvolvimento emocional da criança, mobilizando vários contributos teóricos neste domínio. Partindo daqui, serão abordados os conceitos implícitos no desenvolvimento humano, como o afeto, o sentimento e a emoção. Finalmente abordar-se-á a questão da gestão das emoções, da inteligência emocional, bem como a importância de uma educação para os afetos.

1. O papel das emoções no desenvolvimento do ser humano

A construção da pessoa, bem como o conhecimento que vai adquirindo passa por uma fase de evolução e crescimento ao longo da sua vida. Na perspetiva de Papalaia, atribui-se a designação de desenvolvimento humano a esta transformação

gradual e progressiva (2000, citado por Muslow, 2008). O foco principal do desenvolvimento humano são os indivíduos aos quais se deve oferecer oportunidades consistentes para um desenvolvimento equilibrado e integrante, seja através do seio familiar ou do meio social (Muslow, 2008).

A teoria desenvolvida por Wallon (1879-1962) procurou compreender o desenvolvimento humano do ponto de vista do “ato motor, da afetividade e da inteligência, assim como do ponto de vista das relações que o indivíduo estabelece com o meio” (citado por Galvão, 2003, p. 71). Contudo, as suas investigações convergiram para a fase inicial do desenvolvimento, ou seja nos primeiros anos de vida do ser humano por este ser o período “em que as emoções têm presença predominante” (Galvão, 2003, p.71).

Numa fase inicial do desenvolvimento humano, o ser é visto como um ser dependente pois não está na plenitude da sua autonomia satisfazer as suas necessidades. Assim, para que o seu desenvolvimento seja gradual, torna-se imprescindível que as suas necessidades sejam atendidas. Porém, nesta fase o ser não é capaz de verbalizar o que deseja ou sente e por isso expressa-se através de traços característicos da expressão emocional, como o choro ou o riso e é por meio destas expressões emocionais, que se torna possível dar resposta ou satisfazer as necessidades básicas do ser humano (Galvão, 2003).

A existência de certas expressões ou comportamentos corporais derivam de um vínculo existente entre o cérebro e o corpo humano. Tal como refere Damásio (2017), os estados corporais manifestados pelo ser ocorrem por meio de sinais que são enviados do cérebro para o corpo, isto ocorre quando o “cérebro conhece o estado passado do corpo e pode ficar a saber as alterações ocorridas nesse estado.” (p. 125). Assim, desta forma, o cérebro é que faz com que haja reações para que o ser humano atue consoante uma ameaça, e também transmite a informação “ao corpo de como deve criar um estado emocional.” (Damásio, 2017, p.125). De igual modo, os estados emocionais processam-se através deste vínculo entre o cérebro e o corpo, sendo que estes são provenientes dos pensamentos criados no cérebro.

Como fator significativo no desenvolvimento do ser humano, segundo a teoria da emoção de Wallon, as emoções são vistas como “instrumento de sobrevivência

típico da espécie humana” (Dantas, 2019a, p.91). Na fase inicial do desenvolvimento do ser humano, as emoções representam um papel significativo pois a maneira como se expressa é visível e torna possível a identificação e satisfação das suas necessidades básicas. São vistas como meio de sobrevivência de qualquer ser, porque o meio ao seu redor consegue oferecer todas as condições necessárias para que cresça e se desenvolva. Importa, ainda, referir que as reações ou expressões manifestadas pelo ser são interpretadas pelo adulto conforme o meio onde está inserido. Quer isto dizer que o adulto age, conforme as necessidades da criança, de acordo com os seus “parâmetros culturais, desejos e suas crenças individuais” (Galvão, 2003, p. 74). Neste sentido, começa haver uma relação entre a criança e/com o meio que vai contribuindo para o seu desenvolvimento.

Por outro lado, mas servindo também como meio de sobrevivência, as emoções poderão contribuir para que o ser se defenda de algum estímulo que coloque em risco a sua vida (Branco, 2004). Perante um estímulo que ameace a sobrevivência do ser as emoções funcionam, segundo Branco (2004), como motor da ação de forma a “desencadear planos de defesa e ataque” (p. 36), fazendo com que haja transformação no seu estado do corpo. Tal como foi referido anteriormente, esta transformação do estado do corpo, acontece porque o cérebro é que transmite ao corpo de como reagir perante a situação.

Consequentemente, após uma relação de carácter emocional, entre o bebé e a mãe, o ser vai construindo a consciência de si e do mundo. Após o período de dependência dos outros ao seu redor, o ser começa a expressar-se por palavras ou por outras manifestações. A construção da consciência de si e do mundo pode ser influenciada através da interação com outros sujeitos e com o meio que o rodeia (Alexandroff, 2012). Muslow (2008) vai ao encontro da ideia apresentada pelo autor supracitado, ao referir que a constituição e a herança a que o ser humano tem acesso é tão essencial como o contexto onde este se desenvolve, sendo que ambos podem ser grandes influenciadores do seu desenvolvimento.

As relações ou as interações que o ser vai tendo são fruto das emoções, o que possibilita aperfeiçoar os seus meios de expressão e aproveitá-los como objeto de sociabilidade (Wallon, 2017). Estas relações, por vezes são provocadas em contextos

sociais fazendo com que o ser humano exerça um papel de distinção nos grupos sociais (Damásio, 2017). Desta forma, as emoções vão sobressaindo no dia-a-dia do ser e contribuindo tanto para a consciência de si como dos outros que o rodeia.

Sintetizando, realça-se a função das emoções no desenvolvimento do ser porque estas marcam, significativamente, os primeiros anos de vida e vão contribuindo para que o ser cresça naturalmente. Damásio (2017) refere que as emoções “são tão essenciais à manutenção da vida e à subsequente maturação do indivíduo” (p.159), que assumem um papel relevante logo no início do desenvolvimento. A emoção é a forma de comunicação do recém nascido e ao longo do seu desenvolvimento manifesta-se por meio de expressões emocionais.

De seguida, descreve-se de que forma é que as emoções estão constantemente presentes na vida do ser humano e como estas influenciam o seu desenvolvimento.

1.1. Desenvolvimento emocional

Sabendo que o desenvolvimento humano e o desenvolvimento emocional representam determinados momentos do crescimento do ser, importa refletir como é que ambos podem ser influenciados pelos fatores do meio envolvente.

Para além de todas as necessidades básicas que o ser necessita para se desenvolver, segundo Muslow (2008) o ser também é dependente do ambiente social onde está inserido. O contexto onde se insere é influenciador tanto do desenvolvimento humano como do desenvolvimento emocional. A forma como está organizada a sociedade reflete-se na organização básica afetiva do ser humano, por ser uma grande influência no seu desenvolvimento (Damásio, 2015 ¹).

Muslow (2008) considera assim, que se o ambiente do meio social for acolhedor e causador de competências emocionais ajudará o ser humano a enfrentar as adversidades que possam ocorrer ao longo da sua vida. Assim, este autor concede uma especial importância ao papel do desenvolvimento emocional no desenvolvimento humano, face a uma sociedade que é caracterizada por ser competitiva e uma grande influência para esse desenvolvimento.

¹ **Fonte:** Entrevista a António Damásio, 2015, pela Revista Galileu. Disponível em: <https://www.fronteiras.com/entrevistas/emocao-ou-sentimento-mental-ou-comportamental-antonio-damasio-explica-a-organizacao-afetiva-humana>

Sendo a sociedade um influente na vida do ser, Muslow (2008) defende que se deve desenvolver vínculos emocionais como por exemplo, de valorização, de respeito e de admisão. Gottman (1997, citado por Muslow, 2008), revela que a presença deste tipo de vínculos no ambiente familiar farão com que o ser humano seja capaz de desenvolver melhores requisitos a nível escolar e em relações com os outros na sociedade em que está inserido.

Goleman (2018) realça o papel importante que o meio familiar poderá ter na vida emocional do ser humano definindo que é nesse meio que ocorre a primeira escola para a aprendizagem escolar. A maneira como os pais lidam com os seus filhos começa numa fase primordial do desenvolvimento e se existir nesse seio familiar uma disciplina dura, falta de compreensão ou indiferença poderá ter “consequências profundas na sua vida emocional” (Goleman, 2018, p. 204). Em concordância com a perspectiva de Goleman, Muslow (2008) acrescenta que o facto de os pais castigarem e serem constantemente opressores estão a contribuir para um desenvolvimento emocional disfuncional e deficitário nos seus filhos. Situação que influenciará, mais tarde, a forma como são capazes de enfrentar as adversidades do dia a dia, pois através da opressão e de castigos não adquirem competências/ estratégias emocionais para lidar com futuras situações sociais.

Os vínculos emocionais transmitidos desde cedo pela família são um contributo para o desenvolvimento emocional do ser humano, pois “a família constitui a unidade dinâmica das relações de cunho afetivo, social e cognitivo” (Dessen e Polonia, 2007, p. 22). A família é um elemento crucial para o desenvolvimento pois pode desencadear padrões de interações saudáveis, mediante vínculos afetivos, mas também pode influenciar os comportamentos humanos. Tal como Goleman (2018) referiu, os vínculos afetivos no ambiente familiar são importantes porque os comportamentos das crianças refletem-se futuramente, sejam positivos ou negativos.

Contudo, a família não é o único contexto que contribui para o desenvolvimento do ser humano. Segundo Dessen e Polonia (2007), a família e a escola trabalham paralelamente com o intuito de influenciar o crescimento físico, intelectual, emocional e social do ser humano, considerando-as como “duas instituições fundamentais para desencadear processos evolutivos” (p. 22). O ambiente

familiar e escolar são contextos de desenvolvimento que ao trabalharem para o mesmo sentido são um contributo e influência para a formação pessoal e social do ser.

Assim, “os laços afetivos estruturados e consolidados tanto na escola como na família permitem que os indivíduos lidem com os conflitos, aproximações e situações oriundas destes vínculos, aprendendo a resolver os problemas” e a criarem relações positivas e afetivas com os outros com mais facilidade (Dessen e Polonia, 2007, p.27).

Tanto Muslow (2008) como Goleman (2018) consideram que é tão necessário reunir as condições necessárias como as competências sócio emocionais, pois estas contribuem, significativamente, para um desenvolvimento natural do ser humano e possibilita-o obter uma melhor qualidade de vida. Neste sentido, o meio social e familiar exercem um papel importante porque se forem acolhedores e se derem resposta às necessidades básicas de sobrevivência do ser, estarão a contribuir fortemente para o bom desenvolvimento emocional. Ao longo do desenvolvimento natural do ser humano, o meio social e familiar vão oferecendo “modelos” compatíveis com a realidade social e criando oportunidades para que o ser se desenvolva emocionalmente. Futuramente, o ser saberá lidar com as diversas situações da sua vida de uma maneira mais correta e adequada (Muslow, 2008).

Tendo em atenção que o desenvolvimento emocional é um fator marcante no desenvolvimento do ser humano, e que há fatores como o meio social/familiar e escolar que são influenciáveis, importa compreender de que forma se desenrola o desenvolvimento emocional da criança.

O desenvolvimento é gradual e progressivo e por isso a criança ultrapassa diferentes fases do seu desenvolvimento. No ponto a seguir, apresentam-se essas etapas de desenvolvimento onde teóricos demonstram como as emoções estão na base dos vínculos afetivos e nas maneiras de agir.

1.2. Desenvolvimento emocional da criança

A forma como a criança se expressa emocionalmente possibilita a qualquer adulto identificar as suas necessidades físicas e emocionais, nas diversas fases do seu desenvolvimento. Ao identificar, automaticamente, o adulto tende a satisfazê-las contribuindo assim, para o progresso do seu desenvolvimento. As expressões

emocionais são assim, para Charles Darwin (2006, citado por Machado, 2012), “uma parte importante dos padrões de comportamento com função adaptativa influenciando as hipóteses de sobrevivência” (p. 6).

O processo de socialização, entre a criança e o adulto, influencia o progresso do desenvolvimento emocional da criança (Machado, 2012). Inicialmente, vai usando expressões emocionais para comunicar com o adulto e aprendendo também a manifestar-se de outras formas, por vezes imitando o adulto. Ou seja, vai havendo um progresso pois mais tarde a criança aprenderá a comunicar verbalmente.

As manifestações e expressões, da criança, vão evoluindo conforme o seu desenvolvimento e crescimento como ser e assim ultrapassando continuamente etapas que seguem uma sequência lógica (Volpi e Volpi, 2006). As etapas do desenvolvimento emocional da criança incorporam as fases desde o seu nascimento até à adolescência. Por haver transformações no desenvolvimento, da criança, mais intensas nos primeiros anos de vida são repartidas em diferentes etapas (Rodrigues, 2012a).

A mudança para as diferentes fases de desenvolvimento são premissas porque a criança vai crescendo e desenvolvendo-se adquirindo novas aquisições e experienciando novas vivências (Rodrigues, 2012a).

1.2.1. Contributo das abordagens teóricas de desenvolvimento infantil

Para compreender as etapas e algumas características que percorrem o desenvolvimento natural da criança seguem-se algumas abordagens teóricas como a de Lev Vygotsky, Jean Piaget e Henri Wallon.

Os diferentes momentos do desenvolvimento infantil são subdivididos por etapas, por vezes designadas por estádios/estágios de desenvolvimento. Freud relativizava a noção de estádio como estar interligada à compreensão do aparelho psíquico e do seu funcionamento normal (Thong, 1967).

1.2.1.1. Perspetiva de Lev Vygotsky

Na perspetiva de Vygotsky há um principal foco no papel da dimensão social no desenvolvimento, porque o ser humano desenvolve-se por meio da relação com o

outro. Desta forma o contexto social, em que está inserido, vai moldando os seus comportamentos e o seu desenvolvimento.

O meio social é propício ao conhecimento de novos conjuntos de significados ou conceitos. Um dos fatores implícitos no meio é a linguagem, considerada como meio que direciona o processo de formação de conceitos (Vigotsky, 1989, citado por Oliveira, 2019). Este processo é referente a conceitos científicos e espontâneos que surgem tanto nas interações sociais como na atividade prática da criança.

Ao longo do percurso de desenvolvimento infantil, a criança através do brinquedo e do ato de brincar começa a compreender a definição de conceitos ou objetos e as palavras fazem parte de algo em concreto. Deste modo o ato de brincadeira desempenha um papel importante no seu desenvolvimento, se bem que adquire um conjunto de competências através desse ato de brincar e também representar algo simbólico (Drago e Rodrigues, 2009). A partir de estudos feitos por Vygotsky, Drago e Rodrigues relatam que o ato de brincar está relacionado ao desenvolvimento da percepção, “da memória, da afetividade, imaginação, aprendizagem, linguagem, atenção, interesse” (2009, p. 51). Um conjunto de características próprias do ser humano que são possíveis desenvolver através da brincadeira logo no início da infância.

Conforme a criança se vai desenvolvendo vai ficando independente de comportamentos sensório-motores. De certo modo, o que representa a evolução da maturidade da criança é quando esta, através de um objeto, consegue ocultar mentalmente a sua função principal e através da sua imaginação dar-lhe outro conceito ou função. Exemplo disto é quando a criança, num momento de brincadeira com uma caneta consegue imaginar que é um carro (Rolim, Guerra e Tassigny, 2008).

Ao longo do seu percurso de crescimento, vai havendo a noção de conceito no sentido de conhecer os objetos com que interage. No entanto, a consciência do conceito em si é tardia no seu desenvolvimento porque ganha a capacidade para defini-los por palavras, após a aquisição do conceito (Vigotsky, 1989, citado por Oliveira, 2019). Ao relacionar esta capacidade com a teoria de Jean Piaget, é definida como “função simbólica” quando a criança começa a utilizar palavras que estão associadas a um significado, havendo nesta fase a ausência de sinais sensoriais ou

motores (Papalia, 2009, p.269). Ambas as perspectivas dos teóricos coincidem porque a fase, anteriormente referida, indica que a criança ganhou a capacidade para definir algo por palavras.

A construção conceitual parte primeiramente de uma percepção, representação e por fim um conceito. Vygotsky apresentou um percurso genético, dividindo-o em três estágios, do desenvolvimento do pensamento conceitual. O primeiro estágio refere-se ao pensamento sincrético em que a criança “forma conjuntos sincréticos” (Oliveira, 2019, p.31). A criança nesta fase agrupa objetos com base em ligações incertas, ou seja, não há relação com as palavras. O segundo estágio definido por *pensamentos por complexos*, onde a criança forma conjuntos de objetos através do meio baseando-se numa experiência imediata, ou seja, a criança categoriza os objetos. Nesta fase inicia-se a relação entre o pensamento concreto e o pensamento abstrato da criança.

Segundo Oliveira (2019), este terceiro estágio nem sempre surge só depois de o segundo estágio completar todo o seu percurso de desenvolvimento. No terceiro estágio, definido como *formação de conceitos*, a criança junta os objetos tendo em conta um único atributo (Oliveira, 2019).

A formação dos conceitos é relevante no processo de desenvolvimento da criança, porque tal como o autor supracitado, Oliveira, no meio onde se insere ela interage com “os atributos presentes nos elementos” desse meio e essa interação é guiada por palavras que vão designando categorias (2019, p. 33). A linguagem passa assim a funcionar como organizadora do conhecimento da criança.

Perante a revisão de literatura, referente à perspectiva de Vygotsky, denota-se que a sua teoria descreve e define o desenvolvimento da criança em relação ao seu pensamento conceitual. As seguintes perspectivas apresentam uma perspectiva do desenvolvimento da criança um pouco diferente, porque subdividem o percurso de desenvolvimento por etapas e faixas etárias.

1.2.1.2. Perspetiva de Jean Piaget

Ao longo do desenvolvimento a criança vai sofrendo transformações próprias do seu crescimento natural, com ritmos próprios. Ao contrário de Vygotsky, o teórico Jean Piaget categorizou o desenvolvimento infantil por estágios destinados a diferentes faixas etárias. No entanto, ambos valorizam o meio envolvente como um fator importante para o desenvolvimento, Piaget defende que há conhecimento se houver interação entre o sujeito e o objeto bem como aspetos culturais e físicos do meio circundante (Garcia, 1998).

A criança, tal como qualquer ser humano, tem formas de agir ou de pensar das quais Piaget define como esquemas de ação (Garcia, 1998). São padrões de pensamentos e de comportamentos que possibilitam à criança construir o conhecimento do mundo que a rodeia (Rodrigues, 2012a). Esta construção é possível devido ao equilíbrio existente entre dois processos adaptativos, a assimilação e a acomodação. Uma criança que aprendeu a agarrar num talher ou outro objeto revela assimilação ao segurar nesse objeto. Quando aprende a segurar algo de tamanho pequeno numa só mão mas ao mesmo tempo apercebe-se de que tem que usar as duas noutros objetos de tamanho maior ou em maior quantidade, define-se de acomodação (Rodrigues, 2012a). Por meio destes dois processos a criança relaciona-se com o meio e a inteligência vai se definindo através dessa relação (Thong, 1967).

No que remete aos estágios de desenvolvimento, estes são divididos por quatro etapas, e cada um é definido por características próprias da criança e a construção de estruturas cognitivas. A primeira etapa definida como estágio *sensório-motor* que inclui a criança desde o seu nascimento até aos 2 anos é onde vai construindo esquemas de ação, isto é assimila objetos e pessoas. Ou seja, as ações são incididas sobre os objetos, tal como o nome do estágio indica há um contacto sensorial e motor, há uma descoberta do mundo através do tato (Thong, 1967, p. 45). A criança vai-se adaptando ao meio através de “esquemas sensório-motores”, pois ainda não há conceitos ou palavras. É considerado o estágio da inteligência prática em que é permanente o conhecimento do mundo e a exploração do meio ao seu redor (Rodrigues, 2012a).

Característico do segundo estágio é o desenvolvimento do pensamento e da linguagem, conhecido por *pré-operatório*. Incorpora dos 2 aos 7 anos e é uma etapa iniciada com a linguagem onde usa palavras associadas a um significado (função simbólica), no período dos 3 aos 6 a criança centra-se nos seus próprios pontos de vista e não compreendem os dos outros. Esta característica, referida anteriormente, incide-se sobre o egocentrismo em que a criança centra-se em si própria. Rodrigues (2012a) define como estágio da inteligência representativa e simbólica, onde a criança não se limita a explorar o objeto mas sim em representá-lo, através do desenho por exemplo. Neste segundo estágio, Piaget define “categorização” como a capacidade cognitiva, aos 4 anos, que pode ter implicações psicossociais porque a criança tal como categoriza os objetos pela forma ou cor também categoriza o ser humano como “bom” ou “mau” (Papalia, 2009, p. 271).

O estágio das *operações concretas* inclui a faixa etária dos 7 aos 12 anos e caracteriza uma fase em que a criança já é capaz de ter em conta o ponto de vista do outro e tem mais habilidade em solucionar problemas. Fase de desenvolvimento da criança em que a inteligência operativa e o pensamento lógico concreto estão presentes. Tal como o nome do estágio indica o pensamento da criança baseia-se em situações concretas ou físicas das quais possam ser manipulados ou organizados. Pois tal como é referido por Rodrigues, nesta fase, a partir da observação consegue-se induzir que se for acrescentando blocos de madeira o número de blocos aumenta. A competência de pensar logicamente está presente neste estágio, por isso mais tarde surge o pensamento de forma abstrata, do qual não necessita de algo em concreto.

O último é das *operações formais*, estágio da “inteligência abstrata, do pensamento capaz de operações lógico-formais” (Rodrigues, 2012a, p. 42). Fase de desenvolvimento que reúne a faixa etária dos 12 anos em diante e nesta etapa a criança cria os seus próprios juízos de valor sobre o meio social e vai construindo os seus valores (Garcia, 1998). Thong (1967) menciona que entre os 11 e os 12 anos surge o pensamento e o raciocínio formais, no que diz respeito, à linguagem e ao comportamento experimental. Realça-se assim, “consciência intelectual da criança” por já não coexistir uma consciência imediata das ações mas sim uma consciência

reflexiva incorporando conhecimentos adquiridos anteriormente no seu desenvolvimento (Thong, 1967, p. 86).

As características, anteriormente apresentadas, que definem cada estágio de desenvolvimento acabam por ir ao encontro da teoria científica de Piaget que visa esclarecer todos os processos de aquisição dos conhecimentos da criança. Desta forma torna-se mais claro como se organiza o conhecimento humano ao longo do desenvolvimento cognitivo (Garcia, 1998).

Segundo Thong (1967), a teoria piagetiana apresenta a definição de estágio como de desenvolvimento da inteligência e a sua evolução. Porque ao longo dos estágios é dada a oportunidade ao leitor de ficar a conhecer como se sucede todo o desenvolvimento cognitivo da criança.

1.2.1.3. Perspetiva de Henri Wallon

Na perspetiva de Henri Wallon, até à evolução da personalidade da criança, colaboraram com o seu desenvolvimento alguns estímulos, reações ou reflexos. Nos primeiros meses, a criança vai reagindo a estímulos da tonicidade muscular, depois a impressões sensoriais de objeto distante, mais tarde o seu rosto ou a sua voz exprime e inspira contentamento devido a uma ação (Wallon, 2017). Ao longo do tempo vai se expressando através de reações realçando o significado afetivo do sorriso e o seu sorriso é relativo a algo em vez de ser provocado por reflexos condicionados. Começa a ser notório o início da evolução da personalidade quando a criança torna-se “senhor de si” opondo-se a outros sujeitos.

A criança vai percorrendo diferentes estágios de desenvolvimento, onde lhe é oportuno demarcar os seus progressos ao longo das fases de crescimento. Wallon apresenta cinco estágios, com conceções diferentes de Piaget, onde ocorre a alternância entre aspetos afetivos e cognitivos: o 1.º estágio *impulsivo- emocional* compreende desde os 0 meses até ao 1 ano de idade, é vinculado o aspeto afetivo, pois é por esse aspeto que a criança estabelece as suas primeiras relações sociais e com o meio que a rodeia. Nos primeiros meses, as suas manifestações afetivas limitam-se à fome, às cólicas ou ao sono. Wallon (2017) refere que aos seis meses o bebé manifesta interesse pelas cores e mais tarde explora exercícios sensório-motores.

O segundo estágio *sensório-motor e projetivo* engloba de 1 aos 3 anos, etapa onde a criança manipula os objetos por vontade própria, agarrando-os e arrastando-os de livre vontade com o intuito de explorar novas texturas. Esta exploração dos objetos permitir-lhe-á criar uma relação com os outros e assim torna uma imagem mais vinculada da sua pessoa. No 2 ano o andar e a linguagem fazem uma alteração ao equilíbrio do comportamento, já aos 3 anos acresce a fase de imitação e favorece a aquisição da linguagem por meios discursivos.

O terceiro estágio *personalismo* caracteriza a faixa etária dos 3 aos 6 anos e pode ser subdividido, dos 3 aos 4 “crise de oposição”, dos 4 aos 5 “idade da graça” e dos 5 aos 6 “imitação”. Neste estágio a criança vai se manifestando através de imitações motoras e posturas sociais. Após os 5 anos a criança assume a idade escolar, em que o interesse passa do eu para as coisas. O penúltimo estágio chamado de *categorial* compreendem-se as idades dos 6 aos 11 anos, etapa em que é observável o gosto que a criança ganha pelas tarefas ou objetos, através da forma como modifica, manuseia e transforma. Estando já inserida no meio escolar, sente a necessidade de escolher as crianças de quem gosta mais. Thong (1967) refere que na psicanálise é no período dos 6 anos que se inicia a fase de latência sexual, de estabilidade emotiva e afetiva o que permite à criança a aquisição de cultura. Este estágio estende-se até aos onze anos, quando a criança passa para o pensamento abstrato e raciocínio simbólico e assim entrará no quinto estágio *adolescência*. A adolescência é um período que caracteriza crianças dos 11 anos em diante. As transformações psicológicas e físicas nesta idade destacam o caráter afetivo deste período. Num mundo complexo de diversas personalidades diferentes, os jovens sentem a necessidade de se autoafirmar para poderem lidar com as transformações da sua sexualidade. Refere Wallon, “A sua adaptação ao meio parece ter-se aproximado da do adulto, quando surge o ímpeto pubertário que rompe o equilíbrio de uma forma mais ou menos súbita e violenta” (2017, p. 197). O jovem torna-se mais observador do meio em que está inserido, retirando as suas conclusões e princípios avaliando-se a si próprio. É aqui neste período que termina a infância porque dá-se uma crise de consciência e reflexão por parte do jovem.

Wallon (2017) ressalta que o desenvolvimento não termina neste último estágio, porque o processo de desenvolvimento permanece ao longo de toda a vida do ser humano. Nenhum estágio pode definir o desenvolvimento de cada criança, porque na sucessão das idades ela é um ser único que passa por transformações, fazendo parte do seu crescimento e desenvolvimento progressivo.

O estágio de desenvolvimento, “Consiste, diz Wallon, em estudar o psiquismo na sua formação e nas suas transformações” (Wallon, 1956, citado por Thong, 1967, p. 170). Wallon define assim uma noção de estágio considerando que este deve estudar as características psíquicas de um sujeito e as alterações que vão surgindo ao longo do seu crescimento e desenvolvimento.

1.2.2. Conceitos centrais sobre o desenvolvimento emocional

Considerando o papel relevante que as emoções têm sobre o desenvolvimento humano, existem conceitos envolvidos também que assumem o papel de interligar os indivíduos entre si.

Os conceitos implícitos ao longo do desenvolvimento humano são os afetos, os sentimentos e as emoções. A revisão de literatura permitiu constatar que não há uma definição específica ou única para cada conceito, por este motivo apresentam-se algumas definições de diferentes autores, que nos permitirão uma clarificação maior destes mesmos conceitos.

1.2.2.1. Afetos

O afeto possui um contributo positivo na construção da pessoa como ser humano, bem como no seu conhecimento, desta forma é necessário compreender de que forma existe relação entre o conceito e a construção da pessoa.

Com base em pesquisas, foi notório que o termo “afeto” é muitas das vezes substituído por “afetividade”, por isso o segundo vai ser utilizado com ênfase ao longo deste ponto. Segundo Dantas (2019a) a afetividade é uma fase de desenvolvimento presencial ao longo do desenvolvimento do ser humano. A afetividade vai refluindo para dar lugar à atividade cognitiva, quando o ser atinge a maturação e põe em ação o “equipamento sensório-motor necessário à exploração da realidade” (Dantas, 2019a,

p.96). E é a partir daqui que a construção da pessoa vai-se desenvolvendo por meio de momentos afetivos e cognitivos, mas também através da interação com os outros indivíduos.

A afetividade é dependente de conquistas realizadas através da inteligência, e vice-versa, para percorrer transformações sucessivas. O facto de haver esta relação, entre a afetividade e a inteligência, é motivo para se dizer que ambas estão interligadas e presentes no desenvolvimento do ser humano porque contribuem para o ser se desenvolver, ou não, naturalmente (Dantas, 2019b).

De forma a aprofundar o conceito de afetividade são apresentados os conceitos que diferentes autores atribuíram, mas também apresentar-se-á o contributo destes autores para tornar inteligível a relação que a afetividade e a inteligência possuem.

Rodrigues, Teixeira e Gomes (1989) alegam que a afetividade “permite o apercebermo-nos da tonalidade agradável ou desagradável dos diversos fenómenos psíquicos” (p.15), manifestando-se através da ocorrência de diferentes comportamentos corporais.

Segundo Ferreira e Acioly- Régnier (2010), a afetividade pode ser definida como “o domínio funcional que apresenta diferentes manifestações que irão se complexificando ao longo do desenvolvimento” (p.26). Domínio funcional que interiormente permite diferenciar o agradável ou desagradável dos vários fenómenos psíquicos e exteriormente manifesta-se “por modificações na intensidade do comportamento, as quais são observáveis” (Rodrigues, Teixeira e Gomes, 1989, p. 15).

A teoria Walloniana indica que o meio social transforma gradualmente a afetividade, pois é na relação com os outros que esta se vai desenvolvendo. Como por exemplo, um recém-nascido vai expressando a afetividade a partir das experiências de bem-estar ou mal-estar, oferecidas pelo meio interno e externo, existindo assim uma ação recíproca do ser humano e do meio que o rodeia (Wallon, 2017). Ao longo do desenvolvimento de um ser vão sendo visíveis diferentes manifestações afetivas que se vão revelando conforme as suas necessidades. À partida pode-se considerar que o meio envolvente influenciará o desenvolvimento da afetividade.

O conceito afetividade está presente ao longo do desenvolvimento humano e permite-nos, através dos diferentes autores apresentados, considerar que este está interligado à mente permitindo diferenciar o que é agradável ou desagradável e reagir, através de manifestações comportamentais, perante esse reconhecimento. Mas não só, a afetividade é aliada da inteligência porque “interfere constantemente no funcionamento da inteligência, estimulando-o ou perturbando-o, acelerando-o ou retardando-o” (Souza, 2003, p. 57). Assim, ambas vão permitindo que o ser humano evolua como ser e vá se desenvolvendo gradual ou regressivamente.

1.2.2.2. Sentimentos

Na construção do desenvolvimento do ser humano interrelaciona-se o conceito de sentimento. Não existindo um termo específico que defina sentimento, são apresentadas duas abordagens com considerações diferentes.

Considerado o neurocientista das emoções, António Damásio define que “um sentimento é uma percepção de um certo estado do corpo” que geralmente é acompanhado por pensamentos ou por um determinado modo de pensar (Damásio, 2004, p.91, citado por Mosquera e Stabäus, 2006, p. 125). Damásio pondera ainda que o sentimento é como se estivesse “reservado para a experiência mental privada de uma emoção” (2000, p.63), ou seja não é visível exteriormente no ser humano, é algo privado e consciente. Qualquer indivíduo ficará inviabilizado de observar os sentimentos que outro esteja a vivenciar, no entanto serão observáveis alguns aspetos relacionados com as emoções que originaram esse sentimento.

Dando continuidade à linha de pensamento acerca dos sentimentos, Damásio (2019) aduz que estes dependem de “uma imagem do corpo propriamente dito com uma imagem de alguma coisa, tal como uma imagem visual de um rosto ou uma imagem auditiva e uma melodia” (p. 196).

Os sentimentos assumem um papel importante para a sobrevivência tanto da criança como do adulto. O processo de “sentir começa a dar ao organismo o incentivo para prestar atenção aos resultados da emoção” (Damásio, 2000, p. 360). Querirá isto dizer, segundo Damásio que o processo de sentir dá sinal ao organismo do ser humano e facilita a forma de reação perante um obstáculo que possa colocar a vida em risco.

Existe assim, uma ligação entre sentimentos e emoções, pois para o ser ter sentimentos as emoções têm um papel ou impacto sobre a mente no momento que acontecem (Damásio, 2000).

A segunda abordagem a apresentar é a de Jean Piaget, que considerava os sentimentos “como um motor que impulsiona a ação” (citado por Mosquera e Stobäus, 2006, p.126). Os mesmos autores que citam Piaget consideram o sentimento, como uma reação que geralmente é manifestada perante uma determinada situação, ou seja, um tipo de sentimento como o ódio define uma reação que ocorre através das relações e vivências do ser humano. Pois todo o ser humano vive e age entre o seu meio social e a natureza estabelecendo assim relações sociais, sendo nestas relações interpessoais que este desenvolve e experimenta a afetividade agindo com os seus próprios sentimentos.

Pode-se considerar, que os sentimentos têm uma particularidade que é serem perceptíveis, conscientemente, do próprio estado do corpo do ser humano. Após esta percepção é provocada uma ação para o exterior do corpo, sendo assim possível observar e identificar a emoção que o ser está a sentir.

1.2.2.3. Emoções

Na perspetiva de Wallon, a emoção é visível passando para o meio exterior através de modificações comportamentais ou faciais. Logo no início da infância, o choro, o riso ou os movimentos dos membros superiores e inferiores são manifestações que podem ser observadas. Seguindo ainda a abordagem de Wallon (1992), este refere que “A emoção esculpe o corpo, imprime-lhe forma e consistência;” (citado por Dantas, 2019a, p. 95), comprovando, assim, que de facto as emoções são manifestações que são observáveis através de expressões do nosso próprio corpo. Uma das manifestações, anteriormente referidas, do bebé é o choro que resulta num chamamento da mãe e “é essa a função biológica que dá origem a um dos traços característicos da expressão emocional” (Wallon, 1992, citado por Dantas, 2019a, p. 91). Expressões emocionais que geram relações entre outros seres e que de certa forma vão aperfeiçoando meios de expressão úteis para que haja sociabilidade

(Wallon, 2017, p.135). Contudo há que ter em conta que fatores como a cultura ou a relação com o outro influenciarão os comportamentos emocionais.

A perspetiva de Damásio é semelhante à de Wallon, relativamente ao facto de as emoções estarem relacionadas com certos comportamentos e manifestações acabando assim por estar direcionadas para dar resposta às necessidades básicas de sobrevivência de um ser (Damásio, 2000). A sobrevivência relaciona-se com a emoção mas também com a consciência, sendo que esta se baseia nas representações que o corpo vai manifestando ao longo do desenvolvimento do ser (Damásio, 2000). As perspetivas apresentadas permitem obter uma perceção mais linear sobre o conceito de emoção. Permite ainda considerar que entre o conceito de emoção e sentimento existem fatores envolvidos, como a forma de viver na sociedade, da classe social a que o ser humano pertence, ou até mesmo da sua educação, pois poderão influenciar a forma de se expressar ou de sentir (Machado, Facci e Barroco, 2011).

Perante as diferentes definições atribuídas para cada conceito, afetos, sentimentos e emoções, é perceptível que todos remetem para um papel principal no desenvolvimento humano e emocional do ser. Sendo que a construção do ser humano passa por momentos afetivos e cognitivos, a inteligência funciona com a afetividade, o que permite também que todos os seres distingam o que é agradável ou desagradável. Entre a emoção e o sentimento também existe uma relação que irá ser aprofundada no ponto seguinte.

As relações que o ser humano vai tendo ao longo do seu desenvolvimento são muitas das vezes influenciáveis pelo meio social onde está inserido. Os três conceitos ao acompanharem o desenvolvimento do ser humano vão permitindo que essas relações interpessoais ou afetivas influenciem a maneira de sentir ou de se expressar perante outros seres humanos.

1.2.2.4. Distinção entre os conceitos de emoção e sentimento

Através de algumas das leituras realizadas em torno dos conceitos de emoção e sentimento percebeu-se que estes conceitos são muitas das vezes confundidos, e por isso torna-se importante clarificar as características de ambos. A distinção destes, não

se limita apenas na determinação de um termo para os definir mas sim para compreender que de facto cada um tem a sua essência e não a mesma.

Para desmistificar a ideia de que as emoções são a mesma coisa que sentimentos, António Damásio apresenta a diferença entre ambos os termos. As emoções são consideradas ações, guiadas pelo corpo humano como por exemplo as expressões faciais ou corporais, que geralmente se fazem acompanhar de ideias ou modos de pensar (Damásio, 2017). Estas são desencadeadas pela mente mas surgem com ações que acontecem dentro do corpo humano, nos músculos, no coração ou nos pulmões (Damásio, 2015 ²). Ações que são observáveis através de reações corporais ou faciais.

Após uma reação emocional, surge um “sentimento de emoção” em relação ao objeto que provocou essa reação, ou seja há uma “perceção da relação entre o objeto e estado emocional do corpo (Damásio, 2019, p. 182). Os sentimentos de emoção são todas as perceções que acontecem no corpo e na mente no momento em que as emoções se sentem (Damásio, 2017). Estes surgem a seguir à emoção, porque são considerados como uma experiência mental que o ser humano tem do que ocorre no seu corpo. Segundo Damásio (2015) isto quer dizer que um indivíduo pode iludir outro do que está a sentir, pois poderá estar triste mas comportar-se como se estivesse alegre. A diferença entre os dois conceitos resume-se, essencialmente, entre o que é mental (sentimento) e o que é comportamental (emoção).

Tal como referido, o sentimento surge a seguir à emoção, seguindo uma perspetiva neural o “ciclo de emoção-sentimento” é iniciado no cérebro e há uma perceção e avaliação do estímulo que originou uma emoção. É um processo que se dissipa pelo cérebro e pelo corpo e vai intensificando o estado emocional (Damásio, 2017).

Havendo uma perceção do estímulo, são enviadas imagens que chegam ao cérebro e aí são processadas. Por conseguinte, certas regiões como a amígdala são ativadas e dão origem aos comportamentos corporais (Damásio, 2017).

² **Fonte:** Entrevista a António Damásio, 2015, pela Revista Galileu. Disponível em: <https://www.fronteiras.com/entrevistas/emocao-ou-sentimento-mental-ou-comportamental-antonio-damasio-explica-a-organizacao-afetiva-humana>

Damásio (2017) define como local de ativação do medo a amígdala, uma estrutura cerebral. As reações emocionais são desencadeadas pela amígdala pois esta tem como função relacionar as características de um objeto com as suas qualidades emocionais, como por exemplo o medo. A amígdala automaticamente e de forma rápida, envia uma resposta emocional como por exemplo “fugir” ou “correr”. Para que esta resposta corporal se desencadeie, basta os “córtices sensoriais preliminares” identificarem e “categorizarem a característica-chave” de um objeto ou de um animal, por exemplo (Damásio, 2019, pp. 180-181).

Esta estrutura cerebral, a amígdala, pode ajudar o ser humano a adotar medidas que o possibilita de tomar decisões que não coloquem em risco a sua sobrevivência (Bechara, 2003).

Podem ocorrer diversas respostas emocionais que provocam reações relacionadas com estímulos internos, como as reações fisiológicas, comportamentais, expressões faciais, cognitivas ou sentimentais (Rodrigues, 2012b). De forma a explicitar as diferentes reações imaginemos um momento real, em que um indivíduo observa uma cobra. Emocionalmente, ao observar o estímulo a amígdala irá enviar uma resposta emocional que poderá provocar medo e assumir uma das seguintes reações.

No caso de o indivíduo adotar uma reação fisiológica, o ritmo cardíaco pode aumentar, a respiração torna-se mais pesada e há uma contração muscular, podendo também ficar com o rosto corado ou com suores frios. No caso de uma reação comportamental, pode ficar paralisado ou correr ou gritar. Numa reação sentimental a experiência vivida não foi considerada agradável e por esse motivo pode vir a desenvolver-se um sentimento de rejeição a respeito daquele animal. Como o medo é difícil de esconder, este pode manifestar-se através de expressões faciais na dilatação das pupilas e no franzir da testa. No que diz respeito a uma reação cognitiva, o indivíduo poderá pensar, no preciso momento em que vê a cobra, num documentário que viu sobre répteis e pensar numa maneira de reagir perante aquela situação, perante as informações dadas por especialistas nesse documentário (Rodrigues, 2012b).

Pode-se assim confirmar que a emoção não poderá ser confundida com o sentimento, apesar de ambos estarem vinculados. As reações são desencadeadas por

um processo intelectual, ou seja as reações são visíveis e depois desenrolam-se dentro do corpo.

Existem diversas reações que se poderão manifestar dependendo dos diferentes tipos de emoções existentes, ou seja o ser humano reage mediante o tipo de emoção que sente. No seguimento de sentir uma emoção, é importante conhecê-la para o ser humano se conhecer a si mesmo e saber como a pode gerir.

1.2.3. Tipologia das emoções

Segundo Moreira (2016), as emoções são subdivididas em seis categorias, a alegria, a tristeza, raiva, amor e ansiedade. O autor supracitado definiu grupos para cada categoria compostos por outras emoções, esta organização deve-se ao facto de o nosso corpo dar-nos determinados tipos de respostas que são semelhantes. Portanto, existem várias emoções que poderão estar interligadas a uma emoção. Exemplificando esta interligação, segundo o autor supracitado, as emoções associadas à alegria são a euforia, excitação, entusiasmo, gratidão, alívio, contentamento, felicidade, orgulho, satisfação, agrado e tranquilidade. Todas estas emoções proporcionam uma sensação agradável e por isso fazem parte do mesmo grupo da emoção alegria.

Moreira (2008) definiu dois tipos de emoções, as emoções agradáveis ou positivas e as desagradáveis ou negativas. As agradáveis ou positivas são aquelas que através das respostas que o nosso corpo proporciona fazem nos sentir bem. As emoções desagradáveis ou negativas são respostas que o nosso corpo transmite quando algo de mau acontece e provoca uma sensação desconfortável.

Damásio (2017) perspectiva algumas variedades da emoção considerando três grupos, emoções universais, de fundo e sociais. As emoções universais coexistem numa grande diversidade de culturas e estas são consideradas facilmente identificáveis por se manifestarem através de expressões faciais. Exemplos deste tipo de emoção é o receio, fúria, nojo, tristeza ou a felicidade.

As emoções de fundo são provocadas quando se pensa sobre uma situação que já aconteceu ou numa situação que haja a probabilidade de acontecer, podendo ser observadas por várias maneiras como a postura do corpo, pela rapidez dos movimentos corporais ou até mesmo pelo tom de voz (Damásio, 2000). Ou seja, as

emoções de fundo são identificáveis quando outra pessoa se apercebe que outra pessoa fica desanimada ou tensa, sem o uso de palavras. Exemplo de emoção de fundo é o entusiasmo ou desencorajamento, emoções que o ser humano pode não se aperceber delas.

O último grupo de emoções são as sociais que se exibem em situações sociais desempenhando papéis salientes na vida dos grupos sociais. Este tipo de emoção pode ser influenciado social e culturalmente, pois são dependentes do ambiente em que o indivíduo se desenvolve. O embaraço, a vergonha, a culpa, desprezo, orgulho, ciúme ou inveja são exemplos de emoções sociais (Damásio, 2017).

Considerando que há tipos de emoções que por vezes nos fazem sentir de uma maneira estranha, por serem desagradáveis, é importante que se faça algo para tentar reduzir essa sensação. Para apaziguar essa sensação desconfortável torna-se significativo gerir as nossas emoções.

1.2.4. Gestão das emoções

Nos pontos anteriores foi possível relativizar as diversas situações que o ser humano está em constante predisposição, e como essas poderão provocar emoções e respostas emocionais.

Moreira (2012) afirma que a forma como cada ser humano gere as diferentes situações é que o distingue de outros seres. Dependendo do meio social onde está inserido e do seu percurso de desenvolvimento, as suas “reações emocionais são complexas, coordenadas e automáticas” envolvendo alterações corporais tanto internas como externas no ser humano (Darwin, citado por Santos 2007, p.176). As alterações corporais englobam mudanças faciais, “reações músculo-esqueléticas, mudanças vocais, mudanças no sistema endócrino e, conseqüentemente, mudanças no nível hormonal e no sistema nervoso” (Santos, 2007, p. 177) e estas ocorrem porque há comunicação entre o cérebro e o corpo. A “mensagem” ou os sinais que se recebe do cérebro é que permitem reagir perante uma situação (Damásio, 2017).

Assim, de certo modo os processos cognitivos poderão bloquear ou ativar reações emocionais involuntárias, ou seja exercem influência na maneira como o ser humano se manifesta emocionalmente (Santos, 2007). Podendo as emoções provocar

impulsos involuntários de forma a agir, mediante uma situação, é importante saber gerir as emoções para que esses impulsos não se resumam a comportamentos violentos.

Perante as diversas situações, advêm emoções agradáveis ou desagradáveis que por vezes tornam-se essenciais geri-las. Esta gestão emocional relaciona-se com a capacidade de dominar as emoções ou os impulsos e também reconhecer as emoções nos outros (Rodrigues, 2012b).

A capacidade de gerir as emoções percorre um caminho significativo no desenvolvimento do ser humano. Pois, se estiver apto para gerir as diferentes emoções apropriadamente, a possibilidade de revelar um bom funcionamento nos diversos domínios da sua vida, como a família, os amigos ou o trabalho, é maior (Moreira, 2012).

Branco (2004) ressalta a importância de qualquer sujeito desenvolver esta capacidade de autogestão ou autodomínio das emoções, porque se houver a ausência da mesma o ser estará constantemente a confrontar sensações de angústia e até “a ser vítima dos seus próprios comportamentos pouco sensatos” (p. 55). Para que esta competência não esteja ausente na vida do ser humano, é essencial desenvolvê-la desde os primeiros anos de vida, a fim de conseguir resolver problemas que surjam ao longo da sua vida futura.

O psicólogo clínico, Martins (2019³), salienta o papel dos pais no início da vida do bebé em desenvolver a capacidade para gerir emoções. O mesmo refere que os pais nunca deverão esconder o que sentem dos seus filhos, ou seja, poderão optar por explicar as suas emoções e criar um vínculo para que a criança se expresse e se sinta à vontade para partilhar quando sente algo. Esta prática poderá fazer com que a criança desde cedo consiga identificar e exprimir emoções bem como geri-las de forma adequada. O seio familiar suporta o desenvolvimento emocional da criança, pois favorece ou dificulta este desenvolvimento dependendo das suas atitudes (Muslow,

³ **Fonte:** Artigo de João Martins, 2019, “Lidar com as emoções: melhores estratégias para ajudar a criança”. *Mãe-me-quer*. Disponível em: <https://www.maemequer.pt/desenvolvimento-infantil/crescer/comportamento/lidar-com-as-emocoes/>

2008). Vai ser através de competências sócio emocionais que a criança conseguirá enfrentar as situações de vida do seu quotidiano.

Quando a criança ingressar para a escola, o educador ou professor poderá dar continuidade ao desenvolvimento da autogestão emocional e assim contribuir para uma “melhor adaptação escolar, social e familiar, diminuição de pensamentos violentos” ajudando assim também a construir a autoestima da criança (Vale, 2009, p. 131). Este trabalho deve ser contínuo porque se as emoções têm um vínculo com processos cognitivos, logo se as crianças não se sentirem emocionalmente estáveis perturbará as suas aprendizagens na escola (Santos, 2007). Como contributo para desenvolver a autogestão emocional seria incorporar no ensino uma educação direcionada para os afetos, mais à frente será aprofundada e fundamentada este tipo de educação.

Segundo Rodrigues (2012b), a gestão emocional relaciona-se com um conceito definido por inteligência emocional. Este tipo de inteligência apresenta um conjunto de capacidades que a definem e ao serem trabalhadas ao longo da vida do ser humano, permitem que este saiba reconhecer e gerir as suas e as emoções dos outros.

1.2.5. Inteligência emocional

Segundo a definição do dicionário de Língua Portuguesa (2005, p.413), subentende-se por “inteligência” uma capacidade de pensar, conceber, ou compreender. Especificamente a “inteligência emocional” também é um conceito que é considerado como uma capacidade mas com uma particularidade diferente. Goleman (2018) define inteligência emocional como:

“a capacidade de a pessoa se motivar a si mesma e persistir a despeito das frustrações; de controlar os impulsos e adiar a recompensa; de regular o seu próprio estado de espírito e impedir que o desânimo subjogue a faculdade de pensar; de sentir empatia e de ter esperança.” (p. 46).

A partir da definição de inteligência emocional, Daniel Goleman (2018) acaba por transparecer, segundo a sua perspetiva, uma nova visão da influência que esta inteligência trará para o ser humano.

A inteligência emocional permite ao ser humano reconhecer as suas emoções e as dos outros, bem como geri-las de forma a evitar impulsos desadequados. As ações, por vezes, são guiadas pelas emoções e não pelas habilidades intelectuais, por isso diz-se que há falta de inteligência emocional quando se age bruscamente sem refletir (Rodrigues, 2012b). O ser humano tem inteligência emocional, aquando tem a noção dos seus próprios estados emocionais, autocontrolo, autoconfiança ou capacidade de iniciativa (Rodrigues, 2012b).

Salovey (citado por Goleman, 2018), apresenta uma distribuição das capacidades da inteligência emocional em cinco domínios: “conhecer as nossas próprias emoções, gerir as emoções, motivarmo-nos a nós mesmos, reconhecer as emoções dos outros e gerir relacionamentos” (pp. 55-56).

Segundo Rodrigues (2012b) e Goleman (2018) apresentar-se-á cada domínio, de forma sequencial, e no que cada um deles consiste:

- Autoconhecimento ou autoconsciência passa por saber realmente o que se sente, ou seja ter consciência das nossas próprias emoções. É uma habilidade que permite a qualquer ser, ter uma noção mais segura do que sente em relação a decisões que tem que tomar;
- Autocontrolo é equivalente à gestão das emoções que tanto permite controlar os nossos comportamentos para não reagir de forma violenta como permite minimizar a tristeza, ouvindo uma música agradável. Esta capacidade provém do domínio anterior, o autoconhecimento;
- Automotivação é um ato de motivarmo-nos a nós próprios, para que não nos deixemos levar por impulsos. Um exemplo deste domínio é quando se pretende atingir um objetivo e sente-se entusiasmo pelo que se faz para o concretizar;
- Saber reconhecer as emoções dos outros é um domínio que advém da autoconsciência. É uma habilidade que permite criar relações significativas com os outros, porque ao termos empatia temos a capacidade de nos identificarmos com os outros, de nos colocarmos no papel dos outros antes de os julgarmos e empenharmo-nos para resolver problemas;

- Habilidades sociais, ou “gerir relacionamentos” como define Goleman, é uma aptidão de nos relacionarmos com os outros e gerir as suas emoções. O ser que possui esta habilidade tem um bom desempenho em tudo que envolva interações sociais.

O desenvolvimento destas capacidades permitem ao ser humano adaptar da melhor forma os seus comportamentos emocionais perante diferentes situações quotidianas ou sociais. No entanto, cada domínio pode ser trabalhado ao longo da vida, pois é normal um indivíduo, ser mais ou menos hábil numa capacidade do que noutra.

A partir dos domínios apresentados, relativos à inteligência emocional, pode-se observar que a gestão das emoções é uma das capacidades definidas. Essa gestão nasce a partir da maturação de duas habilidades, o autocontrolo e a empatia (Goleman, 2018). Sendo que a autoconsciência permite ter consciência das nossas próprias emoções, a empatia sobressai a partir desta. A empatia, segundo Goleman (2018), é uma habilidade que permite saber o que os outros estão a sentir.

Branco (2004) determina o mesmo conceito como a competência para reconhecer as emoções dos outros, ou seja, um sujeito empático é apto para interpretar as emoções e ao mesmo tempo acompanhar com o olhar e o corpo as expressões emocionais de outrem. Goleman (2018), refere que a base para o reconhecimento das emoções, de outros sujeitos, é a habilidade para “ler os canais não-verbais” como o tom de voz, a expressão facial ou corporal (p. 109). Desta forma, uma pessoa empática será mais sensível a sinais sociais que os outros necessitam.

Sampaio, Camino e Roazzi (2009), relatam que a empatia pode ter um papel influente nos processos de tomada de decisão relacionados com o cuidado, respeito e moralidade. É a partir das experiências, que envolvem empatia, que o ser humano desenvolve vínculos cognitivo-afetivos entre outros sujeitos e cria relações intra e interpessoais.

Assim, denota-se que um ser humano capaz de gerir as suas próprias emoções e as dos outros, agindo por vezes de maneira a influenciar essas emoções, é emocionalmente inteligente (Goleman 2018).

No que remete ao desenvolvimento infantil, nos primeiros anos de vida a criança começa a desenvolver as duas competências emocionais antes referidas. A capacidade de autocontrolo das suas emoções revela-se quando a criança quer algo e é capaz de esperar sem argumentar, chorar ou fazer alguma birra. Os sinais de empatia aparecem por volta dos 2 anos de idade em que “sentem sofrimento por simpatia”, isto é quando veem outra criança a chorar fazem o mesmo (Goleman, 2018, p. 111). Outro sinal desta habilidade é quando recorrem a oferecer os seus brinquedos ou a fazer festas na cabeça da outra criança que chora. Esta empatia demonstrada pelas crianças é o reflexo da maneira como os adultos reagem quando alguém sofre.

No percurso da Educação Pré-Escolar, existe uma maturação das “emoções sociais” que envolvem sentimentos como o ciúme, a inveja ou a insegurança (Goleman, 2018, p. 288). Nesta fase a criança compara-se com os outros ao seu redor. Por volta dos 5 anos, quando entra para o ensino básico, entra num espaço onde predomina a comparação social. Por exemplo, uma criança poderá sentir-se inferior a outra criança que tenha melhores notas que ela, porque está a comparar-se.

A adolescência da criança está dependente do sucesso ou insucesso que tenha no período escolar, dos 6 aos 11 anos. No ensino secundário, surge um novo desafio emocional. Hamburg (1992, citado por Goleman, 2018), refere que é nesta fase, na adolescência, que são comparáveis os alunos que tiveram literacia emocional e os que não tiveram, porque ao dominarem algumas capacidades emocionais conseguiriam enfrentar os problemas e pressões sociais.

No ponto a seguir, procurou-se refletir de forma fundamentada sobre o impacto que tem a educação emocional na vida do ser humano e o seu contributo na vida futura.

2. Educação emocional

Considerada como um processo de ensino aprendizagem, a educação emocional ou literacia emocional permite a aquisição de competências sociais e emocionais (Branco, 2004). Este tipo de competências envolve o controlo de impulsos, o domínio da raiva e a descoberta de soluções para diversas situações sociais, implícitas na sociedade. Pois, tal como Goleman explicita, o que “importa não é evitar

o conflito mas resolver os desacordos e ressentimentos antes que se transformem numa luta aberta” (2018, p. 280). Desta forma, a competência básica para resolver um problema ou dilema, contido no meio social, é a inteligência emocional (Goleman, 2018). Todos os domínios implícitos nessa competência devem ser trabalhados, ao longo da vida do ser humano, e incluídos na educação emocional.

Ao incluir na educação competências emocionais como a autoconsciência, gestão das emoções, automotivação, reconhecimento das emoções dos outros e a gestão das relações, a partir do pré-escolar já se está a desenvolver uma educação emocional (Barrantes- Elizondo, 2016). Vários autores debruçaram-se sobre a importância de desenvolver competências emocionais, desde cedo, e concluíram que estas são consideradas como o ponto “central na capacidade da criança interagir, estabelecer relações positivas e auto-regular-se” (Denham, 1998, 2007; Denham *et al.*, 2003; Denham, Blair, Schmidt, & DeMulder, 2002; Denham & Burton, 2003, citados por Machado, 2012, p. 34). Porque estas competências ajudarão os alunos a terem consciência das suas próprias emoções, reconhecer as emoções nos outros e consequentemente saberão agir de forma adequada e relacionar-se com os outros de uma forma positiva e afetiva. Assim, progressivamente, o desenvolvimento das competências emocionais vai contribuir para que o ser humano se adeque melhor às interações sociais sabendo ouvir, pedir ajuda e inclusive “negociar conflitos” (Machado, 2012, p. 35) para que esses, conflitos, não se resumam em comportamentos violentos.

Para além disso, segundo Valente e Monteiro (2016), o desenvolvimento progressivo da educação emocional, poderá contribuir também para um bom sucesso escolar, melhores práticas educativas em sala de aula e a criação de um ambiente agradável e repleto de aprendizagens. Goleman (2018), com uma opinião paralela à dos dois autores supracitados, considera que ao incluir a educação emocional e trabalhando as competências emocionais, nas escolas, melhora o desempenho e o nível de aprendizagem das crianças. Denota-se assim, que existe uma relação entre os afetos e a cognição, “onde as emoções têm um papel crucial enquanto reguladoras de pensamento” (Oliveira, 2016, p. 10), o que significa que um meio proporcionador de afetos, nas escolas, ajudará os alunos a obterem um melhor desempenho escolar.

Seguindo a perspectiva de Wadsworth, 1993; Alves 2010; Sousa, 2013; Oliveira, 2010; Amorim e Navarro, 2012 e Leite 2012, citados por Oliveira, 2016, “o desenvolvimento intelectual não funciona sem o aspeto cognitivo e o afetivo” (p.10). Deste modo, é essencial que os educadores/professores passem a trabalhar e terem mais atenção ao aspeto afetivo, pois cada criança apresenta diferenças tanto a nível cognitivo como afetivo.

Cardeira (2012) descreve a importância que a educação emocional exerce sobre os alunos, pois este tipo de educação em contexto escolar origina um desenvolvimento completo do ser humano como ser social e individual. A base desta educação é, essencialmente, a aquisição e a conservação de competências sociais e pessoais. Deste modo, ao seguir os domínios da inteligência emocional, propostos por Goleman, as relações interpessoais e as habilidades sociais vão melhorando ao longo da vida. Segundo Alzina (2000, citado por Cardeira, 2012) é através destas relações interpessoais como a família ou a amizade que o conhecimento emocional é descoberto e vai sendo aprimorado, ao longo da vida, com o desenvolvimento de competências emocionais.

Uma educação para os afetos tem como fim agir de um modo preventivo porque os alunos ao adquirirem competências sociais e pessoais tornar-se-ão capazes de “avaliar, expressar e adequar as suas emoções, comportamentos e atitudes” (Cardeira, 2012, p.8). Por meio desta educação, adquirem o conhecimento sobre os tipos de emoções, de que formas essas podem ser manifestadas, aprendem a reconhecer as emoções neles próprios e nos outros e a geri-las da melhor forma para que optem por comportamentos/atitudes acertadas. Neste sentido, considera-se importante que a área emocional seja incutida desde cedo na vida das crianças.

A infância é a fase de desenvolvimento do ser humano em que se desenvolvem várias aquisições que farão diferença na adolescência e na vida adulta. E é por este motivo que a Escola das Emoções, em Leiria, trabalha a educação emocional na íntegra. No artigo escrito por Viana (2017⁴), o objetivo desta escola é fazer com que os alunos se conheçam melhor e saber identificar e gerir as emoções. O grupo

⁴ **Fonte:** Artigo de Clara Viana, 2017, pelo Jornal Público. Disponível em: <https://www.publico.pt/2017/05/05/sociedade/noticia/eles-tem-aulas-sobre-emocoes-e-passaram-a-zangarse-menos-1770939>

representante deste local educativo, relata que os alunos conseguem observar o outro e compreender o que se está a passar e também a lidar melhor com as frustrações do dia-a-dia. Este tipo de projeto desenvolvido em contexto escolar faz realçar a importância que tem a educação para os afetos. Pois se essa perdurar ao longo do percurso escolar das crianças, estas serão capazes de saber gerir as suas emoções e ter um maior autocontrolo emocional, dando uma resposta adequada a uma situação, terão uma orientação mais positiva ao longo da sua vida adulta e “previne a vulnerabilidade face a contextos adversos” (Cardeira, 2012, p. 6).

Mediante o exemplo de uma escola que inclui a educação emocional e que gradualmente vê resultados nos comportamentos dos alunos, pode-se considerar que este tipo de educação vai revelando aspetos positivos no desenvolvimento das crianças. Futuramente, estas crianças poderão vir-se a tornar pessoas que gerem as suas emoções da melhor maneira e resolvem problemas sem recorrerem a comportamentos violentos.

Goleman (2018) refere que uma estratégia utilizada na educação emocional é desenvolver competências sócio emocionais estabelecendo relações com outros temas abordados. Para além de que esta educação, deve surgir através de experiências vivenciadas entre os grupos, para que haja uma partilha e troca de ideias (Barrantes-Elizondo, 2016). Por exemplo, essas partilhas podem se basear em conflitos entre colegas no recreio ou até relatar que observaram um colega a agir de forma incorreta com adultos ou colegas. Através destas experiências, o professor pode implementar atividades que alertem os alunos das suas e das atitudes dos outros para assim, haver uma melhoria nas formas de agir e na resolução de conflitos. Há que lembrar que este tipo de situações são formas das crianças se manifestarem contra uma insatisfação (Ramos 2007). Contudo, é na escola que as crianças vão aprendendo a gerir melhor as suas emoções e resolver conflitos com um comportamento mais acertado. Por este motivo, é importante incorporar a educação emocional nas escolas e dar oportunidade para que as partilhas reais ingressem na sala de aula, pois contribuem para que a criança lide melhor com situações do seu quotidiano e assim agir emocionalmente inteligente (Ramos, 2007).

Ao agir emocionalmente inteligente, a criança revela que foi capaz de lidar com as suas emoções e terá um maior controlo dos seus impulsos emocionais. Revela ainda que tem vindo a adquirir, ao longo do seu desenvolvimento, competências sócio emocionais. Portanto, educar as emoções contribui para uma prevenção de comportamentos de risco e para a resolução de problemas sociais inerentes na sociedade ou em contextos educativos (Céspedes, 2014).

Damásio (2015⁵) ressalta que a forma como está organizada a sociedade e do que acontece a nível moral, da justiça, da economia e da política têm uma influência marcante na vida dos afetos. Este aspeto revela que o meio que rodeia o ser humano influencia o desenvolvimento do ser, logo irá ser também um influente nas suas escolhas, atitudes e opiniões. A inclusão da educação emocional pode partir deste aspeto, sendo que é a família e a escola que trabalham para a formação pessoal e social das crianças e a aquisição de competências sociais, pessoais e emocionais também poderão ajudar na prevenção dos problemas sociais existentes na sociedade. Sendo que a educação emocional contribui para o ser humano agir emocionalmente e de forma mais adequada, não envolvendo comportamentos de risco ou violentos, este poderá vir a ser uma influência na sociedade nesse aspeto.

Ao conhecer o papel influente da educação emocional na vida dos alunos, importa agora salientar do ponto de vista teórico qual o papel da gestão das emoções nas escolas.

2.1. Gestão das emoções nas escolas

De uma forma geral, a principal preocupação das escolas tende a dirigir-se para o cumprimento do currículo nacional pondo de parte as emoções no contexto educativo (Valente e Monteiro, 2016). No caso do Ensino Básico, a Matemática, o Português ou o Estudo do Meio são tão essenciais para o desenvolvimento pessoal e escolar da criança como a educação para os afetos. Salienta-se esta importância porque as emoções representam um papel na “construção de significados em salas de aula, estando relacionadas aos impulsos, interesses e motivações dos estudantes e do

⁵ **Fonte:** Entrevista a António Damásio, 2015, pela Revista Galileu. Disponível em: <https://www.fronteiras.com/entrevistas/emocao-ou-sentimento-mental-ou-comportamental-antonio-damasio-explica-a-organizacao-afetiva-humana>

professor no trabalho com o conhecimento científico” (Santos, 2007, p.184). Pois é através da afetividade que os alunos têm acessibilidade ao simbolismo e assim conquistando progressos cognitivamente (Oliveira, 2016). Assim, considera-se que deve coexistir, nas escolas, envolvimento afetivo sendo este um espaço “de encontro entre pessoas que interagem e que crescem em conjunto e se encantam afetivamente” (Oliveira, 2016, p. 13)

A partir de uma educação emocional é possível ter conhecimento sobre as emoções positivas e negativas e reconhecer que ambas estão presentes na vida do ser humano (Alzina, 2000, citado por Carneira, 2012). Ambas são necessárias e aprender como lidar com elas ainda mais necessário é para um bom desenvolvimento pessoal e social. Tal como Moreira (2012) refere, uma escola não deve colocar de lado o ensino para a gestão emocional, porque caso o faça poderá estar a contribuir para que haja consequências negativas na vida dos alunos.

Antes de inculcar uma educação direcionada para os afetos é relevante que o professor obtenha formação, de como pode trabalhar as emoções em sala de aula, e também estabeleça uma relação afetiva com os seus alunos. Esta relação permite uma boa aquisição de conhecimentos, gosto pelos conteúdos trabalhados e pela escola dando origem a aprendizagens significativas (Melo, 2012). O mesmo autor, refere que se o professor ensinar com entusiasmo e motivação os alunos aprendem melhor os conteúdos abordados e têm consideração por ele.

As emoções são de tal forma contagiosas que se o professor estiver ansioso, nervoso ou irritado suscita nos seus alunos desmotivação e aborrecimento, o que provocará um clima na sala de aula desmotivante e desinteressante (Céspedes, 2014). Desta forma é importante que o professor saiba controlar as suas emoções e motivar os seus alunos através de emoções positivas. Para além disso, tal como refere Oliveira (2016), o professor deve conhecer cada aluno, valorizar as suas características e oferecer reforços positivos, pois são fatores que contribuirão para “um desenvolvimento mais harmonioso” de cada criança (p.15). Todos esses vínculos positivos e os laços afetivos que se estabelecem com as crianças, em contexto escolar, são cruciais para a inclusão do aluno com sucesso e para uma “relação pedagógica eficiente” (Oliveira, 2016, p.16).

No ambiente escolar encontram-se diversas diferenças em cada ser humano, com características próprias, maneiras de ser, pensar e agir ou crenças diferentes. Perante esta diversidade é normal que haja por vezes desacordos entre os alunos e docentes ou pessoal não docente (Valente e Monteiro, 2016). Esses desacordos por vezes geram conflitos manifestados através de ofensas verbais e até comportamentos físicos violentos.

Para além desta grande diversidade, sabe-se que existe uma proporção notável, na sociedade, de crianças e de adultos que interagem entre si através dos meios de comunicação e entretenimento. No seio familiar os educadores emocionais mais influentes são as personagens e os modelos que advêm da televisão ou do computador “afastando os pais de forma implacável no que respeita à influência educativa” (Céspedes, 2014, p.80). É provável que a partir destes meios de comunicação e entretenimento as crianças aprendam a enfrentar conflitos recorrendo à violência física ou verbal. As novas tecnologias e as mudanças de estrutura familiar por vezes fazem com que as crianças estejam agitadas, mais nervosas, desobedientes, passem muito tempo sozinhas agarradas aos novos meios de comunicação ou a cuidado de outras pessoas que não fazem parte da sua família (Mondin, 2005, citado por Oliveira, 2016). Diante as características, referidas anteriormente, Oliveira (2016) relata que existe a necessidade de “educar com os olhos, educar com gestos, com amor, educar com afetos protegendo a emoção das crianças, é preciso trabalharem-se laços afetivos” (p. 7). Tornar-se-á imprescindível incluir a educação emocional nas escolas, para criar ambientes mais harmoniosos nas escolas como também para educar as crianças no sentido de controlarem melhor as suas emoções no seu dia a dia e optarem por decisões mais acertadas.

De forma a prevenir conflitos nas escolas é necessário que os alunos tenham conhecimento de como podem gerir as suas emoções perante um conflito e como esse pode ser considerado como uma aprendizagem (Cascón, 2000, citado por Valente e Monteiro, 2016). Ou seja, a partir de situações reais, os alunos em conjunto analisam o que se passou e criam eles próprios várias maneiras possíveis para resolver esse conflito em causa.

Aprender a resolver um conflito deve partir das experiências vividas dos alunos ou de situações concretas que ocorreram na sala de aula. Ao procurar resolver um problema os alunos devem analisar esse, coletivamente, para que tentem encontrar várias soluções possíveis para prevenir o conflito. Claramente que não existirá uma regra específica para resolver os conflitos, na sala de aula, mas ao longo do percurso escolar é possível aprender a resolvê-los de outras maneiras, para que não seja de forma violenta (Sastre e Moreno, 2003).

Na análise do conflito, é importante que os alunos conheçam as emoções e saibam geri-las pois permite a um aluno, invadido pela raiva, avaliar a situação, identificando o tipo de emoção e até escrever num papel esse tipo de emoção que sente, por exemplo. “Esta destreza em gestão de emoções conduz à reavaliação da situação antes de se deixar invadir pela fúria.” (Branco, 2004, p.81) e desta forma, o aluno conseguirá arranjar estratégias eficazes para resolver um conflito.

Sastre e Moreno (2003) explicitam que ao preparar os alunos para resolver conflitos, emocionalmente inteligente, não é apenas para os evitar mas é também para que os tratem como ocorrências que pertencem à convivência com outros sujeitos. A partir dessas convivências e situações é possível conhecer os outros mas também a nós próprios. Segundo Muslow (2008), o conflito é uma ação que está constantemente presente no dia a dia do ser humano, inclusive no seio familiar. Mas na presença de competências emocionais, desenvolvidas, o ser enfrenta os problemas/dificuldades da melhor maneira. Esta competência de enfrentar os conflitos da forma mais correta resulta numa melhor qualidade de vida tanto para o próprio ser como para os outros seres que fazem parte do seu meio envolvente.

Dentro ou fora da escola podem ocorrer uma panóplia de situações conflituosas que se podem tornar oportunidades para ajudar os alunos a “transformarem momentos de crise pessoal em lições de competência emocional” (Goleman, 2018, p. 294). De forma a contribuir neste auxílio, o professor e a família exercem um papel fundamental nesta aprendizagem. Sendo que o foco principal é direcionado para o professor, neste ponto, aborda-se o seu papel em sala de aula diante várias situações. A principal situação decorrente em sala de aula é a ocorrência de conflitos entre os alunos, e neste momento o professor deve analisar os conflitos

reais com toda a turma e ao mesmo tempo criar um clima de confiança para que os alunos em conflito não se sintam julgados. O que importa neste momento é analisarem a situação e que compreendam o porquê de os intervenientes, no conflito, se terem comportado daquela maneira e considerar soluções (Sastre e Moreno, 2003).

Os alunos neste momento de análise, é que são os protagonistas de arranjar soluções para o conflito tal como são eles que têm que resolver problemas na área de matemática. O professor é apenas o condutor do “processo de aprendizagem” (Sastre e Moreno, 2003, p. 148).

Considera-se assim essencial perspetivar um ensino para os afetos para que nas escolas coabite um ambiente harmonioso e haja a preocupação em formar seres humanos preparados para reagir emocionalmente inteligente em situações adversas. Neste sentido, a família, os professores e os alunos devem contribuir para uma aprendizagem emocional desenvolvendo competências, desde cedo, que permitem conhecer as próprias emoções e as dos outros e tornar-se consciente de que é possível gerir as emoções nas adversidades que o ser humano está sujeito ao longo da sua vida (Cardeira, 2012).

Desta forma se as escolas incluírem o leque de competências emocionais, sociais e pessoais nas aprendizagens, os alunos terão uma maior consciencialização dos seus comportamentos para além de também terem um bom sucesso escolar. Essas competências podem ser adquiridas de forma lúdica com estratégias alusivas às emoções. O importante será motivar os alunos por meio de atividades, apropriadas à faixa etária, tendo como objetivo desenvolver competências emocionais como a autoconsciência, gestão das emoções, automotivação, reconhecimento das emoções dos outros e a gestão das relações (Goleman, 2018).

No sentido de promover uma educação emocional surge a necessidade de delinear projetos de intervenção. Para isso, é importante definir métodos de investigação, a problemática em questão e contextualizar o estudo.

PARTE II
ESTUDO EMPÍRICO

Capítulo II- Metodologia

Neste capítulo, pretende-se apresentar o percurso metodológico e justificar as opções metodológicas realizadas ao longo do estudo.

Primeiramente, desenvolve-se a problematização, e no seguimento apresentam-se as questões de pesquisa que decorrem dessa mesma problematização. Após a identificação das questões que orientaram este estudo, é apresentada a abordagem de investigação utilizada, bem como as fases de implementação da Metodologia de Trabalho de Projeto, metodologia central no desenvolvimento deste estudo. Ainda neste capítulo serão apresentados os instrumentos e técnicas utilizadas para a recolha e análise de dados, bem como as caracterizações do grupo e do contexto em que o estudo foi realizado.

Os elementos que definem a metodologia, utilizada ao longo da investigação, possibilitaram a intervenção em contexto educativo de uma forma adaptativa às características dos intervenientes.

Finalmente, mais à frente, apresenta-se a proposta de intervenção, decorrente de um diagnóstico inicial e tendo em conta o contexto em que o estudo foi realizado.

2.1. Problematização

A temática “Educar para os afetos na escola”, segundo a teoria descrita no quadro teórico, é vista como um contributo para o desenvolvimento do ser humano, como ser pessoal e social. Inculcar a afetividade nas escolas pode vir a ser a “chave” para o sucesso escolar dos alunos e para a sua formação pessoal como ser social (Oliveira, 2016).

Desde cedo, as emoções estão implícitas na vida do ser humano assumindo um papel relevante nas ações que toma porque existem emoções agradáveis e desagradáveis que em determinadas situações têm que ser geridas de forma a ter uma ação mais correta. Deste modo, faz sentido estudar a temática em questão, pois ao educar emocionalmente poderá ajudar o ser humano a enfrentar conflitos mantendo o domínio das suas emoções.

A temática, acima referida, tem sido estudada por vários autores (Barrantes-Elizondo, 2016; Branco, 2004; Carneira, 2012; Céspedes, 2014; Goleman, 2018; Melo 2012; Muslow, 2008; Ramos, 2007; Santos, 2007; Sastre e Moreno, 2003; Valente e Monteiro, 2016), que nas suas investigações procuraram refletir sobre a importância da educação emocional e o que esta pode influenciar os seres humanos na gestão das suas emoções. Através dessas investigações, os autores comprovaram que as competências emocionais são importantes e devem ser desenvolvidas desde cedo nas crianças, pois essas têm influência no desenvolvimento do ser humano. Quer isto dizer que os comportamentos e atitudes da criança são influenciáveis consoante o fraco ou forte desenvolvimento das competências emocionais, ao longo do seu desenvolvimento. Contudo, os estudos realizados pelos autores supracitados, têm vindo a revelar que o tema “emoções” por vezes é posto de parte no ensino escolar, por falta de tempo ou porque há um programa curricular a cumprir, como também revelarem as implicações e vantagens que a educação emocional tem na vida atual e futura dos alunos. Situação essa que deve ser transformada, tal como Costa e Rebelo (2011, citados por Oliveira, 2016), recitam a educação precisa de ser renovada, nomeadamente no que diz respeito à relação afetiva entre alunos e professores. O professor necessita de trabalhar as emoções, dar mais atenção às questões emocionais dos seus alunos, pois só trará benefícios ao desenvolvimento dos mesmos.

Por meio destas abordagens de pesquisa dos autores, referidos, é possível considerar que na escola há a possibilidade de iniciar o trabalho sobre as emoções, pois este é o local onde os alunos passam grande parte do seu dia e o local onde se oferece uma formação pessoal e social preparando-os como cidadãos ativos. É na escola também que é possível colocar em prática estratégias de ação para ajudar os alunos a identificarem as emoções neles próprios e nos outros e geri-las da melhor maneira. Estratégias, que se podem resumir a atividades, por exemplo, para alertar a importância que as emoções têm e na gestão das mesmas em conflitos, que são ocorrentes entre alunos nas escolas. Da mesma forma, esta boa gestão poderá trazer uma boa relação afetiva com os professores e colegas no meio escolar e familiar. O facto de aprenderem a gerir as suas emoções é um fator influenciador das suas ações

pois perante as adversidades do dia a dia reagem de uma forma correta, sem conflitos e comportamentos violentos.

Neste estudo em concreto as investigações, referidas anteriormente, foram uma mais valia pois demonstraram a importância que há em trabalhar e promover uma educação emocional, e como esta tem influência na maneira como as crianças se relacionam com os outros e como agem. Para além de que, estas foram pertinentes no que diz respeito à intervenção com estratégias para promover a educação para os afetos, em contextos educativos.

2.2. Questões de investigação

Atendendo ao que foi referido acima, foram definidas para este estudo as seguintes questões de pesquisa:

1. De que forma a escola pode contribuir para promover uma educação direcionada para os afetos?
2. Como é que a definição de estratégias de ação poderá promover uma boa gestão emocional dos alunos?
3. Qual o impacto de uma educação direcionada para os afetos, na gestão das emoções e nas aprendizagens dos alunos?

Para dar resposta às questões, definidas anteriormente, foi indispensável determinar a abordagem de investigação que permite intervir em contexto real.

2.3. Abordagem de investigação

Após a definição dos objetivos e questões de pesquisa, tornou-se fundamental definir a abordagem de investigação a partir do qual este estudo seria realizado. Assim sendo, adotou-se uma abordagem geral qualitativa, que passamos a clarificar de seguida.

Segundo Silva (2008, citado por Oliveira, Strassburg e Piffer 2017) a pesquisa qualitativa caracteriza-se pela forma como o conhecimento ocorre de uma forma “interativa, intercomunicativa entre investigador e investigado” (p. 92). Portanto define-se a investigação de carácter qualitativo por o investigador ir elaborando o seu trabalho de pesquisa no local para também proceder à recolha de dados a fim de fundamentar o seu estudo. É característico da investigação qualitativa existir uma relação entre a teoria, estratégias de pesquisa, métodos de recolha e análise de dados, avaliação e apresentação de todos os resultados obtidos da investigação desenvolvida (Aires, 2015). Assim, por meio destes recursos, as estratégias, métodos, dados e resultados perspectiva-se elaborar uma investigação completa de forma fundamentada.

Segundo Aires (2015) o investigador, orienta-se “por duas persuasões básicas: persuasão científica que define e descreve a natureza da realidade social, e persuasão epistemológica que determina e orienta o modo de captar e compreender a realidade” (p. 16). Com estas duas persuasões, o investigador, no terreno, consegue compreender o tema, e os seus envolventes, da sua investigação.

Este estudo, em concreto, enquadra-se numa abordagem qualitativa porque este tipo de abordagem permite ao investigador compreender a realidade, no terreno, com factos concretos e ainda estabelecer uma relação afetiva e interativa com os intervenientes. Através dessa relação e o contacto próximo com a realidade, que envolvia o estudo em causa, permitiu ao investigador recolher dados que serviram para adequar as estratégias às características dos intervenientes e fundamentar o seu estudo. Assim, ao utilizar a abordagem qualitativa pretendeu-se obter informações sobre as características do público-alvo e as suas questões emocionais, para que de uma forma coerente fosse posto em prática um conjunto de estratégias de ação.

2.4. Estratégia de pesquisa

Este estudo assume uma estratégia de pesquisa de tipo investigação-ação, pois é um método de pesquisa que se orienta principalmente pela “necessidade de resolver problemas reais” (Coutinho *et al.* 2009, p.362).

Esta metodologia de investigação permite a abordagem de problemáticas sociais no sentido de dar resposta a problemas e, conseqüentemente, contribuir para a

melhoria das práticas educativas. É, fundamentalmente, neste sentido que a investigação-ação se ajusta ao estudo em questão, porque o seu ponto de partida é um problema ou uma realidade (Guerra, 2002).

Segundo Pires (2010), a investigação-ação, em contextos educativos, contribui para o desenvolvimento profissional dos professores mas também para as aprendizagens dos alunos. Neste campo educativo o investigador, assumindo a temática “emoções”, terá como papel principal dar a conhecer a importância das emoções para a vida e também para a sua gestão de forma a minimizar conflitos ou comportamentos violentos. Sendo que esta é uma realidade cada vez mais presente nas escolas e na vida dos alunos será importante trabalhá-la.

Em conformidade com a investigação-ação foi utilizada um tipo de metodologia específica que de certo modo complementam-se por permitirem uma maior compreensão da realidade e favorecerem mudanças.

O tipo de investigação e a Metodologia do Trabalho de Projeto estabelecem uma relação, porque a investigação-ação orienta-se pela necessidade de resolver problemas/realidades e a metodologia tenta colmatar as situações reais através de intervenções. São essas intervenções que vão permitir a ocorrência de mudanças, no sentido de melhorar a situação ou problema real.

De seguida, apresenta-se detalhadamente a metodologia definida para este estudo.

2.4.1. Metodologia do Trabalho de Projeto (MTP)

A metodologia de investigação adotada, para o presente estudo, foi a Metodologia do Trabalho de Projeto (MTP), cuja contribuiu para que houvesse intervenções no contexto educativo.

Segundo Leite e Santos (2004) é possível caracterizar a MTP como uma metodologia que se desenvolve “com pesquisa no terreno, por dinamizar a relação teoria-prática e, num processo aberto, produzir conhecimentos sobre os temas em estudo ou intervir sobre os problemas identificados” (p. 17). Assim, através desta metodologia, juntamente com a investigação-ação, que decorreu a pesquisa no campo

educativo de forma a definir a problemática e a recolha dados para que o investigador pudesse intervir e dar resposta ao problema encontrado, no terreno.

Conforme a metodologia de investigação se vai desenvolvendo, vai integrando “num percurso em espiral, um conhecimento sensorial: sentir, implicar-se, ...; um conhecimento conceptual: compreender, explicar, ...; atitudes e comportamentos de intervenção: conhecer para transformar.” (Leite e Santos, 2004, p.18). Ao longo deste percurso é possível o investigador integrar-se no campo educativo para compreender a realidade, recolher dados e depois intervir sobre um problema. De forma a colmatar situações concretas, a Metodologia do Trabalho de Projeto perspetiva alternativas como por exemplo planificações e intervenções.

Para explicitar melhor a forma como esta metodologia serviu de base ao percurso investigativo, ao longo da apresentação de cada fase do trabalho de projeto são incorporados os instrumentos de recolha de dados utilizados pelo investigador. Foram utilizados questionários, conversas informais, observações, registos e a entrevista, e todos eles possibilitaram um conhecimento apurado do tema em causa e contribuíram para aproximar o estudo da realidade.

Decorrente do quadro de uma sociologia de ação, Guerra (2002) identifica como principais etapas:

1- Identificação dos problemas e diagnóstico: Numa primeira etapa é pretendido que os problemas e as suas causas sejam identificadas, para que se possa intervir sobre eles, e também proceder a um diagnóstico da situação. O diagnóstico para além de permitir um conhecimento alargado do meio social é definido como um “instrumento de pesquisa e um instrumento de participação de todos que detêm elementos de conhecimento sobre a realidade.” (Guerra, 2002, p. 132).

Para a definição da problemática e dos objetivos do projeto, foi necessário recorrer a alguns instrumentos de recolha de dados. Assim apresenta-se, com a sua devida fundamentação, os instrumentos que foram essenciais nesta primeira fase:

- ✓ **Questionários de diagnóstico-** Como forma de diagnóstico da realidade, foram implementados à turma um questionário (**Anexo I**). Este instrumento é considerado como uma técnica de investigação em que são realizadas questões

a alguns sujeitos, e serviu para complementar a fase de diagnóstico do projeto (Sousa, 2009). Neste questionário os alunos responderam associando a uma emoção (feliz ou triste) a uma situação. Pretendeu-se saber o conhecimento dos alunos relativamente às emoções e saber se associavam situações positivas a uma emoção positiva, ou o contrário.

- ✓ **Observação**- Ao longo do percurso de investigação, o investigador assumiu uma observação participante. Este tipo de observação adequou-se à temática abordada neste trabalho, pois é uma “técnica de investigação qualitativa adequada ao investigador que pretende compreender, num meio social, um fenómeno” (Vilelas, 2009, p. 274). Através da mesma, foi possível registar dados relevantes tanto para compreender e fundamentar a problemática, como para adequar a proposta de intervenção às características do público-alvo.

- ✓ **Diários de campo**- Atribuiu-se o nome de “diários de campo” a todos os registos que foram feitos a partir dos momentos de observação participante (Vilelas, 2009). Nos diários de campo registaram-se, de forma clara, os momentos de observação, os comentários dos alunos/ professora e conversas informais com a mesma. Todos os dados foram fulcrais para complementar todo o processo de investigação.

- ✓ **Conversas informais**- As conversas informais são um instrumento de recolha de dados que de certo modo complementou os registos que foram feitos. Pois, tanto as conversas que envolveram os alunos como as que foram feitas com a professora, foram essenciais para recolher dados e compreender algumas situações que ocorriam na vida de cada aluno. De forma a adaptar as atividades propostas à turma, foi importante obter o conhecimento das suas características.

2- Definição dos objetivos: Após a elaboração do processo de diagnóstico da situação e definição da problemática na qual se interveio, foram definidos os objetivos a atingir com a proposta de intervenção (Guerra, 2002). Precedente à definição dos objetivos foram utilizados alguns instrumentos de recolha de dados, como questionários de diagnóstico, observação, diários de campo e as conversas informais, cujos foram devidamente justificados anteriormente.

Assim, nesta segunda fase da MTP pretendeu-se definir o objetivo(s) geral e os específicos, construídos com base no conhecimento da realidade:

Objetivo geral: - Promover uma educação para os afetos;

Objetivos específicos: - Identificar as emoções, organizá-las e associá-las a uma cor;

- Reconhecer que existem várias maneiras dos outros e nós próprios nos expressarmos;

- Reconhecer as nossas emoções e as dos outros à nossa volta;

- Dar a conhecer a importância da gestão das emoções para nos sentirmos bem.

Os objetivos e o projeto de intervenção que decorre dos mesmos será detalhado mais à frente no capítulo III.

3- Definição das estratégias: Na terceira fase perspectiva-se que o investigador clarifique como é que vai atingir os objetivos propostos. No presente trabalho, foi definido um conjunto de atividades de forma a atingir os objetivos gerais e específicos. No capítulo III pode-se encontrar a proposta de intervenção.

4- Programação das atividades: Na quarta fase prevê-se que se descreva o plano de atividades, onde consta detalhadamente o que se pretende executar e os recursos necessários para a elaboração das mesmas. De forma detalhada e sistemática encontra-se o planeamento das atividades no capítulo III, em concreto na tabela 2.

5- Preparação do plano de acompanhamento e de avaliação do trabalho: De modo a avaliar todo o trabalho realizado, na quinta fase o investigador estabeleceu um plano de avaliação no projeto. Para cada atividade da proposta de intervenção foi definida uma maneira de avaliar a mesma, como por exemplo por questionários aos alunos (autoavaliação), e por entrevista à professora cooperante (avaliação interna) (Guerra,

2002). Para proceder aos tipos de avaliação, referidos anteriormente, recorreu-se a dois tipos de instrumentos de recolha de dados:

- ✓ **Questionários finais**- Os questionários finais foram realizados pelos alunos num momento posterior às atividades. A implementação destes questionários teve como fim saber o impacto que cada atividade provocou nos alunos e o porquê de eles terem gostado de cada uma delas. Ao longo do projeto realizou-se 4 questionários diferentes (**Anexo III**), sendo que cada um correspondia a cada uma das atividades.

- ✓ **Entrevista**- A entrevista aplicada à professora titular de turma, teve como princípio obter o *feedback* sobre o projeto de intervenção realizado. Segundo Gil (2008, citado por Batista, Matos e Nascimento, 2017) pode-se classificar a entrevista como semiestruturada, que permite que haja uma combinação entre perguntas abertas e fechadas. Este tipo de perguntas possibilitam ao entrevistado falar sobre o tema em causa.

Os dados recolhidos através deste instrumento ajudaram na “caracterização do processo em estudo” (Estrela, 1994, p.342) mas também na sua fundamentação.

O objetivo de ambos, os instrumentos (questionários finais e a entrevista) foi “recolher informações de apoio à intervenção (...) medir a eficácia dos projetos de intervenção” (Guerra, 2002, p. 188).

6- Publicitação dos resultados e estudo dos elementos para a prossecução do projeto:

Na sexta e última fase da MTP são divulgados os resultados do projeto e a análise dos mesmos. Todos os dados e resultados obtidos estão integrados no Capítulo IV de forma completa e sistemática, sendo que é a partir destes que será possível obter uma síntese de todo o trabalho desenvolvido, ao longo desta investigação.

Após a descrição da metodologia que orientou este trabalho de investigação e dos instrumentos que contribuíram para uma boa recolha de dados, importa agora contextualizar o estudo.

2.5. Contexto do estudo

Neste ponto pretende-se descrever o contexto do presente estudo, ou seja a caracterização da instituição de ensino onde se procedeu a recolha de dados e de seguida a caracterização do grupo de intervenientes que contribuíram para que a recolha de dados fosse pormenorizada. Os dados foram recolhidos no ano letivo de 2018/2019 no contexto da Prática de Ensino Supervisionada II, entre os meses de janeiro e abril.

2.5.1. Instituição de ensino

A instituição de ensino, pertencente ao setor público, incorpora o 1.º ciclo do Ensino Básico com turmas do 1.º ao 4.º ano de escolaridade. Este estabelecimento fica situado no concelho de Sintra e reúne características urbanas no seu meio envolvente.

As instalações desta escola são consideradas acessíveis a toda a comunidade escolar. No interior encontram-se as salas de aula, instalações sanitárias (rés-chão e 1.º piso), o Gabinete de Coordenação, a Sala dos Professores, a Sala dos Materiais, e por último os espaços comuns a todas as turmas, o Refeitório, a Cozinha, a Biblioteca Escolar, Ginásio e o Gabinete de Apoio Pedagógico. O espaço exterior é composto pelo recreio ao ar livre, um campo polivalente que é destinado aos alunos do 3.º e 4.º ano e um monobloco onde consta o Laboratório de Matemática. Os espaços verdes que envolvem todo o recreio e o campo apresentam-se limpos e arrançados, permitindo aos alunos brincarem livremente mantendo o contacto direto com a natureza.

De acordo com esta patente no Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas⁶, grande parte das famílias residentes na freguesia onde se situa a escola, têm um fraco nível económico e o envolvimento no acompanhamento das crianças

⁶ **Fonte:** Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas.

torna-se débil. É ainda sublinhado neste documento que existe um número elevado de famílias monoparentais, uma situação que é identificada como uma das causas para o (in)sucesso escolar dos alunos.

A visão do Agrupamento tem como título “Amar, Educar, Pensar, Agir, Sentir”, tendo como objetivo “mobilizar sinergias de modo a proporcionar um ambiente acolhedor, formador, dinâmico, promotor e encorajador do potencial”⁷ de cada um dos alunos. De modo a cumprir o objetivo, que o Agrupamento de Escolas perspetiva, é importante existir uma boa relação escola-família e vice versa. Contudo, tal como frisado no Projeto Educativo, essa relação família-escola é irregular devido aos alunos ficarem muitas das vezes ao encargo de avós ou a si próprios.

Através da consulta do Projeto Educativo, identifica-se que o facto de haver um fraco envolvimento das famílias no acompanhamento das crianças e o elevado número de famílias monoparentais na escola, poderá colocar em causa o sucesso escolar dos alunos e a facilidade em integrarem-se socialmente. Perante estas situações reais, o Agrupamento de Escolas visa cooperar para proporcionar aos alunos e às suas famílias um ambiente acolhedor e promotor de uma boa relação escola-família e família-escola.

Conhecidos os dados que caracterizam a Instituição de ensino, importa de seguida conhecer as características do grupo de participantes.

2.5.2. Grupo

Os principais participantes deste estudo foi um grupo de alunos do 1.º ano de escolaridade do 1.º Ciclo do Ensino Básico e a professora titular de turma.

A professora titular de turma tem como formação académica a Licenciatura do 1.º Ciclo do Ensino Básico com especialização na área de Matemática e Ciências Naturais no 2.º Ciclo do Ensino Básico. Leciona há 22 anos, grande parte do tempo no 1.º ciclo do Ensino Básico. A docente ao longo dos anos que leciona tem vindo a dar mais ênfase à educação emocional, neste grupo em particular preocupou-se em

⁷ **Fonte:** Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas.

implementar estratégias para ajudar os alunos emocionalmente, devido às suas características peculiares.

O grupo de alunos do 1.º ano de escolaridade era constituído por 20 alunos, dos quais 11 são do género feminino e 9 do género masculino. No mês de março ingressou para a turma uma nova aluna passando a ser 21 alunos. As idades são compreendidas entre os 6 e os 7 anos e todos os alunos frequentaram o ensino Pré-Escolar.

Tratava-se de uma turma com um comportamento adequado, sendo que respeitavam as regras definidas em sala de aula e os colegas, era participativa, dinâmica e muito afetuosa. Ao coexistir um clima afetivo na sala de aula e uma motivação diária, proporcionado pela professora, é notório o gosto pela escola e pelas aprendizagens nesta turma. Uma das motivações era o elogio que estava permanentemente presente e de certa forma sensibilizava os alunos. Por isso havia uma grande procura em adequar o comportamento para alcançar o melhor nível de comportamento e preocupação em agradar à professora. Contudo a instabilidade emocional de alguns alunos colocava em causa o bom comportamento da turma.

Nesta turma dois alunos apresentavam dificuldades de aprendizagem, ambos com défices intelectuais mas um incidia mais na área da linguagem e motricidade fina e outro com uma perturbação acentuada na linguagem associado a perturbações emocionais. Os alunos têm acompanhamento pedagógico em contexto educativo. Além deste caso, na turma existia outra vertente, havia quatro alunos com família monoparentais, cujos pais estavam separados. São alunos que emocionalmente são bastante instáveis. Vertente que levou a professora cooperante a implementar estratégias, logo no início do ano, como o retorno à calma após as horas de intervalo ou o cantinho do silêncio. Estratégias que facilitam o ensino e de certo modo introduziram a importância da gestão das emoções. Por esse motivo a professora considerou importante dar continuidade a este trabalho emocional na sala de aula, devido às características dos alunos e à sua estrutura familiar.

O facto de haver a preocupação de incluir a educação emocional, na rotina diária dos alunos, revela uma maior atenção em tentar remediar a instabilidade emocional. A permanente inconstância emocional provocava, conseqüentemente,

alguns conflitos entre os alunos e por isso é importante agir perante esta característica.

Para intervir foi necessário criar estratégias de ação possíveis à metodologia adotada, aos instrumentos de recolha de dados e do contexto do estudo em questão. Assim, consegue-se prosseguir com a apresentação das fases da MTP que consequentemente deram origem à definição/ implementação e avaliação do projeto de intervenção.

Capítulo III- Projeto de intervenção: “Educar para os afetos na escola”

Este capítulo tem como objetivo descrever a implementação da Metodologia do Trabalho de Projeto neste estudo em particular. Assim, sendo, serão apresentadas de forma detalhada as fases de diagnóstico, definição, implementação e avaliação do projeto de intervenção.

Serve este capítulo, paralelamente, para apresentar e discutir os dados recolhidos ao longo da implementação do projeto.

3.1. Fase de diagnóstico

A fase de diagnóstico foi de certo modo definitiva para a elaboração de um projeto de intervenção, pois o diagnóstico é um “instrumento de interação e comunicação entre actores face à compreensão da realidade e à identificação de necessidades” (Guerra, 2002, p. 139).

Esta fase corresponde à 1.^a fase da Metodologia do Trabalho de Projeto e teve como fim compreender se os alunos conheciam as emoções e se relacionavam algumas situações negativas/positivas a uma emoção positiva/negativa. Por esse motivo, implementou-se um questionário inicial ao grupo em questão.

Questionário inicial

O questionário inicial (**Anexo I**) foi distribuído ao grupo de alunos e preenchido individualmente. O investigador leu as questões oralmente e consoante a resposta que pretendiam coloriam a emoção feliz ou triste. Cada aluno atribuiu uma cor a cada emoção.



Este instrumento de carácter diagnóstico foi respondido no mês de janeiro de 2019 por 20 alunos dos quais 9 são rapazes e 11 são raparigas. Era composto por oito situações e cada aluno respondeu consoante o que sentem perante essas, tinha como título “Como te sentes quando...”. No **Anexo II**, consta um exemplo deste questionário inicial preenchido por um aluno.

Como foi referido na caracterização do grupo, nesta turma há dois alunos com dificuldades de aprendizagem. Um desses alunos apenas respondeu à primeira

questão do questionário porque a maioria do tempo estava com a terapeuta. Apesar de só ter respondido a uma questão, essa foi contabilizada na análise de dados. Outro ponto a referir antes da apresentação dos dados recolhidos, é o facto de os alunos terem escolhido duas cores ao seu gosto e não relacionarem uma cor com a emoção alegria e outra com a emoção tristeza. No entanto, ao observar alguns questionários alguns alunos escolheram cores mais escuras para pintar a emoção tristeza.

De maneira a apresentar os dados recolhidos dos 20 questionários optou-se por organizá-los numa tabela (**Tabela 1**):

Tabela 1- Dados do questionário inicial

Situações: “Como te sentes quando...”	Nº de respostas	
	Resposta (A) 	Resposta (B) 
1- a professora te diz: “muito bem, estás a fazer um ótimo trabalho!”	20	0
2- ninguém quer brincar contigo;	0	19
3- um colega tira-te o material sem te pedir;	0	19
4- está escuro e ouves um barulho;	4	15
5- te oferecem um brinquedo que gostavas muito;	19	0
6- tens que ir para a escola;	19	0
7- recebes um roxo;	19	0
8- recebes um amarelo;	0	19

Na tabela acima estão representadas as respostas dadas pelos alunos, na primeira questão responderam todos e a partir da segunda não foi contabilizado um aluno. Antes de prosseguir para uma análise mais detalhada, importa referir que a cor azul, representada na tabela 1, foi utilizada para realçar a resposta que os alunos não escolheram numa situação específica.

Na **situação 1** pode-se considerar que todos os alunos ao receberem um elogio positivo da professora sentem-se bem e felizes, e de certo modo ganham motivação para estar em sala de aula. Na **situação 2** os inquiridos escolheram a resposta B que representa a tristeza, porque ao sentirem que ninguém quer brincar com eles não se sentem tão bem. O mesmo acontece na **situação 3** em que os alunos não se sentem bem se algum colega lhes tirar o material sem autorização.

Perante os dados referentes à **situação 4**, grande parte dos alunos escolheram a resposta B porque não se sentem bem quando “está escuro e ouvem um barulho”. A outra parte dos alunos optou pela resposta A, ou seja, sentem-se bem mesmo estando escuro e ouvindo um barulho. Uma aluna justificou a sua resposta dizendo que se sente bem porque a janela está sempre fechada e tem os seus irmãos ao pé dela. Pode-se assim considerar que esta aluna e os restantes poderão se sentir em segurança perante uma situação que pode provocar medo ou receio.

Nas **situações 5, 6 e 7** os inquiridos escolheram a resposta A, o que significa que diante essas situações sentem-se bem. “Como te sentes quando te oferecem um brinquedo que gostavas muito” é a **situação 5**, à qual os alunos responderam que se sentiam felizes porque é um desejo que foi concretizado. Na **situação 6** pode-se constatar que os alunos gostam tanto de estar como de ir para a escola. Como a turma tem uma professora preocupada em motivar os seus alunos para as aprendizagens e o gosto pela escola, esta resposta a esta situação relaciona-se com a motivação prestada diariamente aos alunos.

Sendo característico da turma procurar adequar o comportamento para que o nível do comportamento esteja quase sempre no roxo (melhor), as respostas às **situações 7 e 8** parecem óbvias. Apesar da instabilidade emocional permanecer na turma, todos os inquiridos sentem-se bem se “receberem um roxo” (situação 7), e sentem-se tristes se “receberem um amarelo” (situação 8). A preocupação em alcançar o melhor comportamento (cor roxo) é constante porque sabem que a professora fica feliz por eles e eles também sentir-se-ão bem com eles mesmos.

Após a análise dos dados da tabela 1, pode-se considerar que através do questionário de diagnóstico é perceptível que os alunos compreenderam bem as situações associando-as a uma emoção. Para além disso, este diagnóstico permitiu

caracterizar a situação e serviu também como fonte de inspiração para planejar o projeto de intervenção.

Juntamente com esta 1.ª fase da MTP, foram mobilizados outros instrumentos de recolha de dados, como os momentos de observação, o diário de campo e as conversas informais. A partir destes instrumentos, foram recolhidos dados que, de certo modo, contribuíram para fundamentar a fase de diagnóstico e definir a problemática em questão.

3.2. Definição da problemática de intervenção

Como explicado acima a Prática de Ensino Supervisionada II realizada numa turma do 1.º ano de escolaridade, permitiu elaborar um diagnóstico da situação. Esta fase inicial, teve em conta o contexto do estudo e a fase de diagnóstico que também auxiliaram na definição da área problemática.

Identificou-se como área problemática, o facto de alguns alunos não terem uma estrutura familiar uniforme. Quatro alunos da turma têm famílias monoparentais e com histórias de vida um pouco complicadas. Com frequência, estes alunos, revelavam uma grande instabilidade emocional e facilidade em envolverem-se em conflitos com outros colegas. Em consequência dessa instabilidade emocional, reagiam a determinadas situações, no meio escolar, gerando conflitos ou comportamentos inadequados perturbando os restantes alunos da turma.

Em alguns momentos, foi possível observar algumas situações em que os alunos reagiam de forma incorreta, como por exemplo um aluno morder um colega porque algo não lhe agradou, e depois não se apercebiam que tinham tido um comportamento inadequado. Este tipo de situações era frequente e, por isso, era discutido em sala de aula para que os outros colegas os pudessem ajudar a melhorar as suas atitudes. Os dias em que os alunos emocionalmente estavam instáveis, eram os dias cujos seus comportamentos não eram os mais corretos, apresentando alguma raiva na maneira como reagiam às situações do dia a dia.

Um dos pontos característicos da turma, que se destaca é a instabilidade emocional que influencia a forma como os alunos reagem.

As características específicas do grupo, reuniram os motivos para propor estratégias de ação, com o intuito de divulgar os tipos de emoções que cada um pode sentir, como é importante a sua gestão para que não haja comportamentos violentos e também como é relevante conhecer e gerir as emoções para que as aprendizagens sejam significativas na sala de aula. A divulgação desta temática terá que suscitar interesse pela mesma e mais que isso terá que ajudar os alunos.

Atendendo a tudo isto, a conceção do projeto de intervenção começou com uma reflexão em torno de uma educação emocional. De forma a encaminhar a investigação desta problemática foi definido como objetivo geral, desenvolver um projeto promovendo a educação para os afetos e a gestão emocional a alunos do 1.º ano do Ensino Básico. Para o desenvolvimento do mesmo é necessário definir objetivos específicos da proposta de intervenção.

3.3. Definição dos objetivos

A definição dos objetivos é a 2.ª fase de trabalho correspondente à Metodologia do Trabalho de Projeto (MTP). Após elaborar o diagnóstico da situação são definidos objetivos que procuram motivar os intervenientes e planear atividades/estratégias para alcançar os objetivos propostos e conseqüentemente obter resultados dos momentos de intervenção.

Apresentam-se, seguidamente, dois tipos de objetivos, o geral que descreve a grande orientação para a ação e o específico que exprime os resultados que se supõe atingir (Guerra, 2002).

Foi delineado um esquema que apresentasse de forma organizada o objetivo geral, os específicos e as atividades que neles se enquadram. Como é possível visualizar na **figura 1**:

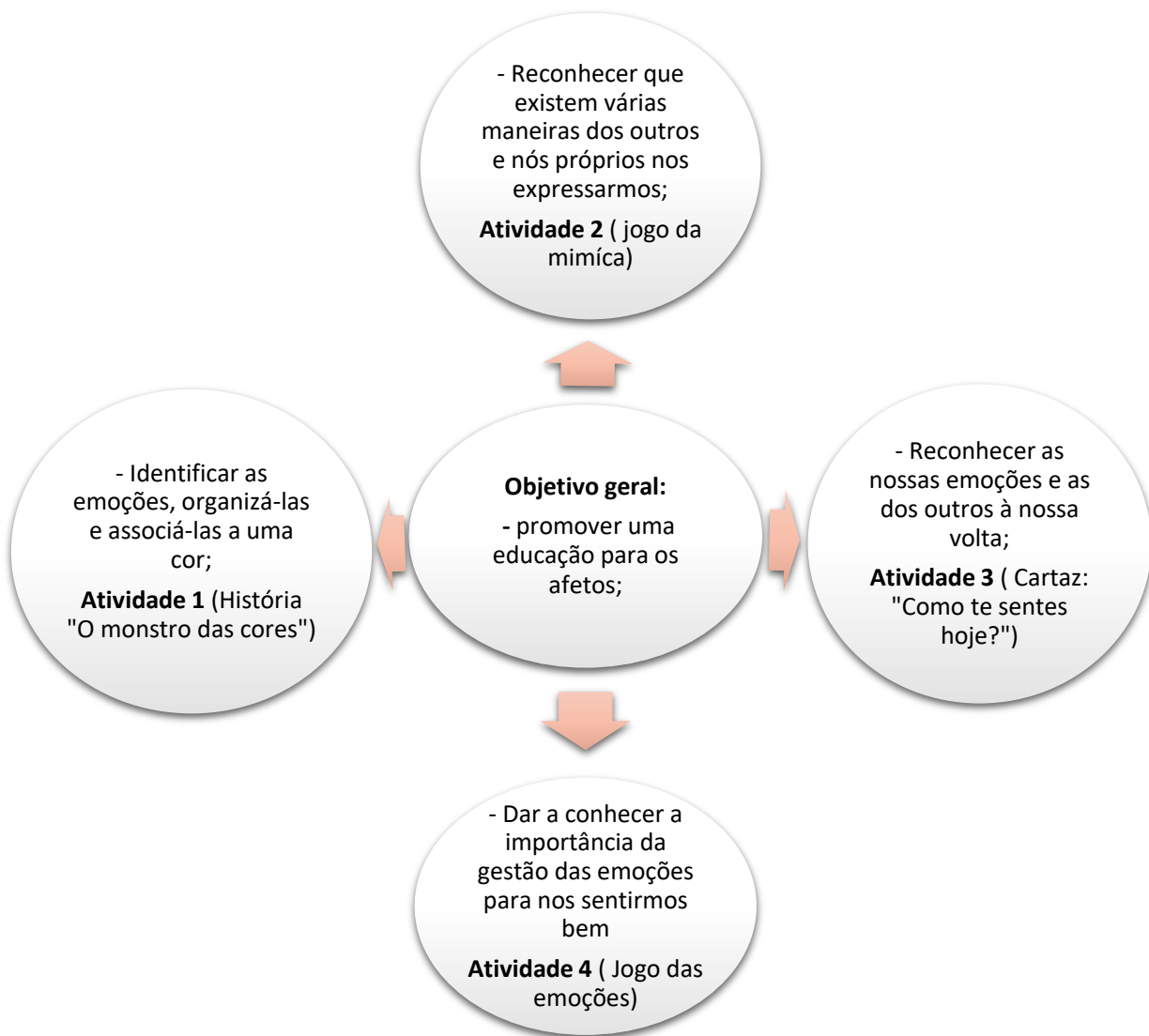


Figura 1- Objetivos gerais e específicos da proposta de intervenção

Diante a **figura 1**, encontra-se na parte central o objetivo geral da proposta de intervenção e ao seu redor os objetivos específicos. Em cada objetivo específico enquadra-se uma atividade, que procurou criar estratégias para alcançar esse objetivo correspondente.

Perante os objetivos delineados, o projeto de intervenção foi planeado, seguindo como linha principal trabalhar a parte emocional dos alunos e cooperar para que conseguissem gerir melhor as duas emoções.

3.4. Proposta de intervenção

Neste ponto apresenta-se a proposta de intervenção, onde foram integradas 3 das etapas da MTP, na 3.^a fase são definidas as atividades como estratégias para atingir os objetivos, na 4.^a que se caracteriza pelo plano das atividades, a sua descrição e os recursos utilizados, como se pode ver na tabela mais abaixo. Por fim, na 5.^a fase onde foi estabelecida uma avaliação para cada atividade. A implementação das atividades decorreu ao longo do mês de abril de 2019.

Antes de apresentar o plano das atividades, importa referir que a proposta de intervenção foi desenhada tendo como ponto de partida vários princípios sobre a educação emocional e para os afetos decorrente da revisão de literatura. Esses princípios são:

- 1.º-** A relevância de promover uma educação emocional, nas escolas, e desenvolver competências relacionadas com a mesma, sendo que estas contribuem para que os alunos saibam agir em conformidade com as mais diversas situações da sua vida.

- 2.º-** O trabalho emocional através de atividades, para que a resolução de problemas não se resuma a conflitos ou a violência física ou verbal e assim, não colocarem como primeira opção o conflito ou um comportamento violento.

Assim, o conjunto de atividades foi definido com base nestes princípios e teve em conta a fase de diagnóstico, a problemática em causa, as características do grupo e o seu nível de escolaridade. Tiveram como objetivo, transmitir aos alunos a importância das emoções e a sua gestão na vida deles e que a sua presença constante e diária relaciona-se com a maneira como reagimos às situações adversas. Foram criados materiais para cada atividade, para que de uma forma clara os alunos compreendessem essa importância. Estes recursos estão explícitos na tabela seguinte.

Na **tabela 2** consta o plano de atividades propostas:

Tabela 2- Planificação das atividades da proposta de intervenção

Atividades / Objetivos	Descrição da atividade	Recursos / Avaliação
<p>Atividade 1</p> <p>-História: “O monstro das cores”</p> <p>Duração: 1 hora Espaço: sala de aula</p> <p>Objetivos: - Explorar a história; -Identificar as emoções; -Reconhecer as emoções através das cores e organizá-las.</p>	<p>A 1.ª atividade incide-se numa primeira abordagem ao tema das emoções. Através da história pretende-se passar a mensagem de que é importante reconhecer e identificar as emoções e organizá-las para nos sentirmos bem.</p> <p>A história irá ser acompanhada de peluches, cada um com uma cor representante de uma emoção, e frascos de lã.</p> <p>De maneira a avaliar se a atividade fez sentido e se passou a principal mensagem, os alunos vão preencher um questionário em todas as atividades.</p>	<p>- Livro; -Monstros em peluche; - Frascos com lã.</p> <p>Avaliação: Questionário.</p>
<p>Atividade 2</p> <p>- Jogo da mímica</p> <p>Duração: 40 min. Espaço: sala de aula</p> <p>Objetivos: -Identificar as emoções nos outros; -Mimar as diferentes emoções.</p>	<p>O jogo da mímica permitirá criar um momento interativo com os alunos, em que cada um deles terá que identificar uma emoção através da imagem do cartão e através de gestos corporais mimarem a emoção.</p>	<p>-Cartões representativos das emoções (alegria, tristeza, raiva, medo, calma e amor).</p> <p>Avaliação: Ficha de trabalho e questionário.</p>
<p>Atividade 3</p> <p>- Cartaz: “Como te sentes hoje?”</p> <p>Duração: todos os</p>	<p>Através do cartaz “Como te sentes hoje?” será criada uma rotina matinal na sala de aula. Quando chegam à sala de aula têm que</p>	<p>- Cartaz; - Paus de madeira com os nomes dos alunos; - Folha de registo</p>

<p>dias; Espaço: sala de aula</p> <p>Objetivos: -Dar atenção à forma como os outros à nossa volta se sentem; -Reconhecer as emoções em si e nos outros.</p>	<p>colocar o seu nome na emoção da qual se identificam. O cartaz irá estar exposto na sala de forma que os alunos consigam mexer facilmente.</p> <p>Caso haja algum aluno que não se sinta à vontade para tal, será respeitado.</p>	<p>diário.</p> <p>Avaliação: Questionário.</p>
<p>Atividade 4 - Jogo das emoções: “Emoções ao rubro”</p> <p>Duração: 1 hora Espaço: sala de aula</p> <p>Objetivos: -Trabalhar em equipa; -Compreender a importância das emoções e da sua gestão; - Respeitar e compreender as emoções dos outros.</p>	<p>O jogo das emoções foi criado no sentido de ajudar os alunos a compreenderem a importância das emoções e a sua gestão na sua vida de forma lúdica.</p> <p>Através do jogo os alunos vão obter um conhecimento mais aprimorado das emoções, para além de alertar para certas atitudes que tomamos. Algumas cartas do jogo apresentam situações de resolução de conflitos, desafios, mímicas, situações de trabalho em equipa e de desenho.</p> <p>A turma irá ser dividida em dois grupos e cada grupo jogará cerca de 30 minutos.</p>	<p>-Tabuleiro do jogo+ 2 dados+ regras do jogo+ 11 marcas+ 72 cartas do jogo+ placa de desenho.</p> <p>Avaliação: Questionário.</p>

Na proposta de intervenção foram estipulados momentos de avaliação a fim de saber se os alunos conseguiram obter os conhecimentos essenciais sobre o tema, se os objetivos foram cumpridos e se gostaram das atividades. Estipularam-se dois tipos de avaliação, questionários para todas as atividades (**Anexo III**) e uma ficha de trabalho (**Anexo V**) sendo que esta foi realizada numa das atividades. Os questionários correspondiam às diferentes atividades implementadas apresentando três opções de resposta onde cada aluno selecionou duas opções.

A entrevista, não está descrita nesta proposta de intervenção mas também foi um instrumento que teve como fim obter o *feedback* sobre todo o trabalho

desenvolvido. Este momento de avaliação final do projeto será apresentado após a descrição das atividades.

Após o desenvolvimento das atividades, foi possível registrar as interações dos alunos ao longo das intervenções e proceder à análise dos resultados obtidos. De forma detalhada apresenta-se, a seguir, como decorreram as atividades e a análise dos questionários realizados pelos alunos.

3.5. Implementação do projeto de intervenção

Neste ponto é apresentada a forma como decorreu a implementação do projeto, sendo que são discriminadas todas as atividades que compõem a proposta de intervenção bem como a análise dos dados recolhidos através das mesmas.

A descrição dos momentos de intervenção corrobora as reações dos alunos e a opinião sobre as atividades e assim também permite uma melhor compreensão sobre o impacto que o projeto teve na turma e por consequência saber se os objetivos foram alcançados.

3.5.1. Atividades

Seguindo uma sequência lógica, vão ser descritas as quatro atividades implementadas, ilustradas com figuras dos materiais utilizados, e a análise dos instrumentos de avaliação estabelecidos para cada uma delas.

3.5.1.1. Atividade 1- História: “O monstro das cores”

Perante as características da turma, verificou-se que os alunos tinham interesse pela leitura de histórias. E foi desse ponto de interesse que surgiu esta atividade, a exploração de uma história que tinha como tema principal “as emoções”.

A história “O monstro das cores” serviu como ponto de partida para uma primeira abordagem ao tema “emoções” e ao conhecimento da importância que elas têm na vida dos alunos.

Esta atividade decorreu na sala de aula, os alunos formaram uma roda no chão da sala e procedeu-se a exploração da história com o livro e frascos com lã (**Figura 2**) e peluches (**Figura 3**). Cada peluche caracterizava cada monstro, cada um com uma cor

representante de uma emoção, que ia surgindo ao longo da história. Depois de apresentar as emoções e relacionando a cor do monstro a elas, deu-se a conhecer que é importante que elas estejam organizadas. Neste momento surgem os frascos em que cada um deles continha fios de lã de uma cor, um de cor azul representante da tristeza, de cor vermelha representante da emoção raiva, cor verde da calma, cor rosa do amor e cor preta do medo. Foi um momento em que houve uma conversa para que os alunos conseguissem perceber que as nossas emoções funcionam melhor quando estão organizadas nos frascos.

Foi pedido aos alunos para fecharem os olhos e imaginarem que estes cinco frascos estavam no cérebro e observarem se as emoções deles estavam organizadas, todos responderam que “sim”. Foi dado um exemplo de um momento em que estamos com raiva, e foi perguntado o que estava a acontecer, respondendo que era a raiva que estava fora do frasco. Esta conversa levou-nos ao final da história demonstrando que para nos sentirmos bem e com amor, é preciso organizar as nossas emoções.



Figura 2- Livro e frascos de lã



Figura 3- Peluches (Monstrinhos das cores)

A exploração desta história suscitou nos alunos o conhecimento das emoções e da sua gestão, também levou a que vários alunos se expressassem emocionalmente. Quando surgiu a emoção tristeza uma aluna ficou comovida e começou a chorar e quando surgiu a emoção calma grande parte dos alunos começaram a fazer os gestos corporais como se tivessem a meditar. Estas duas expressões corporais têm a sua razão, a aluna que chorou justificou dizendo que “fiquei triste porque fez-me lembrar quando a minha bisavó e o meu gato morreram”, e o gesto de meditação surgiu porque os alunos a seguir ao almoço fazem sempre um momento de relaxamento.

No final da exploração da história foi pedido aos alunos para desenharem um monstinho que representasse o seu estado emocional naquele momento (**figuras 4 e 5**).

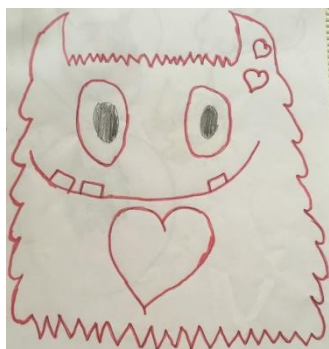


Figura 4- Desenho 1



Figura 5- Desenho 2

Após observar os desenhos feitos pelos alunos denota-se que as emoções mais representadas foram o amor e a calma.

De forma a obter um *feedback* sobre a atividade, 20 alunos preencheram um questionário (**Anexo IV**) relativo à mesma. Na tabela abaixo (**Tabela 3**), estão representados os dados relativos às respostas dos alunos.

Tabela 3- Dados recolhidos do questionário 1

Hipóteses de resposta ao questionário 1	N.º de alunos que escolheram esta resposta	% em relação ao n.º total de alunos da turma
A: “a história foi engraçada”	2	1%
B: “conheci os sentimentos que podemos ter”	18	90%
C: “percebi que para nos sentirmos bem é preciso organizar as emoções”	19	95%

Perante a apresentação dos dados, constatou-se que a grande maioria dos alunos escolheu as opções B e C. Assim pode-se constatar que através da história os alunos conheceram as emoções que podem ter (90%) e a importância que existe em organizar as nossas emoções nos “frasquinhos” para no sentirmos bem (95%).

Embora apenas 1% dos alunos ter considerado a história engraçada, pode-se considerar que a utilização de materiais complementares à história, facilitou a compreensão e suscitou o interesse pelo tema. Contudo, o facto de apenas 1% ter

escolhido que a história foi engraçada, poderá querer revelar que para os alunos foi mais significativa a história ajudá-los a conhecer as emoções e a importância que elas têm. No momento desta intervenção foi possível observar que a leitura da história cativou-os e estavam realmente interessados pela mesma.

3.5.1.2. Atividade 2- Jogo da mímica

Para o desenrolar da segunda atividade foi necessário alterar a disposição dos alunos em sala de aula. Os alunos sentaram-se no chão da sala numa roda para que fosse possível uma boa visibilidade. De seguida foram explicadas as regras deste jogo e foi atribuído um número a cada aluno.

Aleatoriamente ia-se chamando pelo número, atribuído aos alunos, e tinham que sair da sala para escolherem um cartão do jogo (**Figura 6**) e assim identificar a emoção retratada no cartão.



Figura 6- Cartões do jogo da mímica

Enquanto o aluno retirava o cartão e identificava a emoção, os alunos dentro da sala de aula contavam até cinco para o aluno entrar e representar a emoção. Essa emoção só podia ser representada através de gestos faciais ou corporais. A função dos outros alunos era observarem e quando identificassem a emoção representada pelo colega levantavam o dedo para o investigador dar-lhe a palavra. Aleatoriamente, era

escolhido outro aluno para escolher outro cartão e representá-lo para ver se os colegas adivinhavam novamente.

Foi possível observar que tanto os alunos que esperavam como os que iam representar a emoção estavam ansiosos para ver as reações dos colegas. No momento que os colegas representavam as emoções os outros observavam atentamente para descobrir todos os sinais corporais de forma a identificar as emoções.

Esta atividade proporcionou um momento interativo entre os alunos para além de dar-lhes a compreender que não existe apenas uma maneira de expressar a alegria, a tristeza, o medo, a raiva, o amor e a calma. Um comentário que se destacou no momento do jogo foi *“não é assim que se chora”* e a partir deste em vez de ser apenas um aluno a mimar a emoção passaram a ser dois para que esse aluno compreendesse que de facto não nos expressamos emocionalmente da mesma forma. A partir do momento que passaram a ir dois alunos representar a emoção escolhida, pareceu que os restantes colegas estavam a gostar mais da atividade porque eram dois alunos a representar a mesma emoção de maneira diferente. Para além disso, quando foram dois alunos representar parece que houve uma menor dificuldade em decifrar a emoção, porque os alunos foram mais rápidos a responder qual era a emoção representada.

De maneira a consolidar esta atividade, utilizou-se uma ficha de trabalho (**Anexo V**) para que os alunos representassem através do desenho as emoções, como a alegria, a tristeza, a calma, o medo e a raiva. Perante estas fichas de trabalho constatase que todos os alunos representaram as emoções corretamente, em **Anexo VI** é possível ver uma ficha exemplar. Cada aluno representou à sua maneira, mas a emoção que representaram através de desenho estava adequada relativamente à emoção estipulada.

Ao concluírem a ficha de trabalho, os alunos preencheram o questionário relativo a esta atividade. Na **tabela 4** constam os dados obtidos dos questionários respondidos por 18 alunos.

Tabela 4- Dados recolhidos do questionário 2

Hipóteses de resposta ao questionário 2	N.º de alunos que escolheram esta resposta	% em relação ao n.º total de alunos da turma
A: “o jogo era divertido”	11	61%
B: “conheci as emoções”	13	72%
C: “imitei e adivinhei as emoções”	12	67%

Com o jogo da mímica, 72% dos inquiridos conheceram as emoções representadas mediante gestos corporais e faciais. Subentende-se, através da tabela 4, que para além de conhecerem as emoções, 67% foi capaz de imitar e adivinhá-las. Os principais objetivos desta atividade foram conseguidos visto que os alunos conheceram as emoções e foram capazes de imitá-las e decifrá-las, contudo os 61% que escolheram também como opção A consideraram o jogo divertido. Perante esta escolha, calcula-se que os materiais utilizados na atividade estavam apelativos bem como a sua estrutura de organização também os motivou.

Ambos os momentos de avaliação, ficha de trabalho e os questionários, foram relevantes para poder prosseguir para as seguintes atividades do projeto porque de certo modo, garantiram que os alunos conheciam as emoções e souberam representá-las.

3.5.1.3. Atividade 3- Cartaz: “Como te sentes hoje?”

A terceira atividade foi criada e implementada com o intuito de oferecer aos alunos uma forma lúdica para identificarem as emoções neles próprios e nos outros como também revelarem como se sentem aos outros que os rodeiam.

Assim, esta penúltima atividade teve como base um cartaz, colocado na sala de aula da turma, cujas cinco emoções estavam representadas (alegria, tristeza, medo, raiva e calma) **Figura 7**. No período da manhã foi explicado aos alunos que a partir daquele dia quando chegassem à sala de aula dirigiam-se ao cartaz e colocavam o pau de madeira, identificado com o seu nome, na emoção que pretendiam.



Figura 7- Cartaz: “Como te sentes hoje?”

A atividade utilizada como treino diário de identificação e diferenciação emocional foi observada durante uma semana, mas prolongou-se até ao final do ano letivo 2018/19 por opção dos alunos e da professora titular de turma. Tornou-se uma tarefa complementar à rotina diária verificando-se ao longo dos dias que os alunos tinham mais atenção à forma como os outros se estavam a sentir.

Ao longo do dia havia um diálogo com a turma em relação às emoções dos alunos o que facilitou a resolução de conflitos com alunos que estavam com raiva. Quando a atividade foi implementada, foi referido que se houvesse algum aluno que não se sentisse confortável em participar a sua decisão seria respeitada. Houve um aluno que negou a sua participação, não só nesta atividade, porque tudo o que envolva atividades de exposição não se sente confortável. A sua vontade foi respeitada, os restantes colegas não acharam estranho porque é habitual o aluno não querer participar, contudo por ser um aluno muito atento ia observando as atividades e por vezes no final falava com o investigador referindo uma situação que se sentiu feliz ou triste.

De modo a complementar a recolha de dados preencheu-se um gráfico (**Anexo VII**), durante uma semana ao final do dia, para contabilizar o número de alunos que participaram e também para saber quais as emoções mais selecionadas.

Através dos momentos de registo dos gráficos verificou-se que as emoções mais escolhidas pelos alunos foram a alegria e a calma. Contudo os alunos ao longo do dia iam alternando o seu nome para as várias emoções. Esta atitude de alternância revela confiança, por parte dos alunos, em mostrar aos outros o seu estado emocional.

No final da semana implementou-se o questionário relativo à atividade acima descrita, ao qual responderam 17 alunos. Os dados recolhidos através dos questionários estão dispostos na **tabela 5**, como se pode observar:

Tabela 5- Dados recolhidos do questionário 3

Hipóteses de resposta ao questionário 3	N.º de alunos que escolheram esta resposta	% em relação ao n.º total de alunos da turma
A: “Podia mostrar a todos como me sentia”	11	65%
B: “Aprendi a dizer como me sentia”	8	47%
C: “Tive atenção à forma como os meus colegas estavam a sentir-se para poder ajudar”	15	88%

Analisando a tabela 5, pode-se afirmar que 88% dos alunos destacaram a importância desta atividade porque aprenderam a ter atenção à forma como os seus colegas se sentiam, para os poder ajudar. Por outro lado 65% dos inquiridos destacou o facto de se sentir à vontade para mostrar a todos como se sentiam. Importa ainda referir que nesta atividade 47% dos alunos destacaram a relevância de aprender a dizer como se sentem. Esta percentagem de escolha dos alunos poderá revelar que com esta atividade tomaram a iniciativa de dizerem como se sentiam aos colegas.

Resumindo, com esta atividade, os alunos aprenderam a identificar e exprimir o que sentiam com mais facilidade e ainda deram uma especial atenção à forma como os colegas se sentiam.

Considera-se que os alunos passaram a ser mais atentos à forma como os outros se sentem emocionalmente. Quando a emoção de alguém fosse desagradável, os colegas ajudavam dando sugestões para gerir as emoções, como por exemplo

“arruma essa emoção no frasquinho e vais sentir-te melhor” ou “respira fundo 5 vezes”. Esta atividade revelou um bom conhecimento das emoções por parte dos alunos.

3.5.1.4. Atividade 4- Jogo das emoções: “Emoções ao rubro”

O jogo “Emoções ao rubro” (Figura 8) protagonizou a última atividade da proposta de intervenção.



Figura 8- Jogo das emoções: “Emoções ao rubro”

A criação deste jogo teve como base o jogo “Gostarzinho- Jogo de afetos” de Graça Gonçalves, que de uma forma lúdica ajuda os alunos a conhecerem as suas emoções e as dos outros. Com ele trás um conjunto de situações de resolução de conflitos, desafios, mímicas, situações de trabalho em equipa e desenho. Este caminho das emoções para além de levar os alunos até ao “comboio da amizade” também os ajudará a compreender a importância das emoções e a sua gestão na sua vida de uma forma mais divertida.

O jogo terminou quando um jogador conseguiu apanhar o “comboio da amizade”, celebrando todos com um abraço. Para chegarem a este ponto precisaram de adquirir dois pontos “ticket” e não deixar nenhum amigo nos obstáculos do jogo.

Ou seja, um colega que esteja num dos obstáculos só conseguirá sair através do espírito de entreajuda.

Para a turma participar nesta atividade foi necessário dividi-la em dois grupos, um com 10 alunos e outro com 11 alunos. Esta organização deve-se ao facto de que 21 alunos a jogarem ao mesmo tempo não iria ser enriquecedor para as suas aprendizagens.

Os dois grupos de alunos participaram no jogo positivamente, com entusiasmo e interesse. Observaram-se algumas reações que revelaram um bom conhecimento e gestão das emoções. Serve de exemplo quando uma aluna começou a chorar e o colega ao seu lado deu-lhe um reforço positivo para ela se sentir melhor, dizendo “o que importa é participar no jogo, não faz mal”. Esta resposta foi uma das maneiras que o aluno recorreu para que a aluna se lembrasse que as suas emoções tinham que ser organizadas.

O momento do jogo permitiu aos alunos repensarem sobre situações que poderão surgir no seu dia-a-dia, a desenvolver o espírito de cooperação e a criar laços afetivos entre eles.

Para saber o porquê de os alunos terem gostado desta atividade e se os objetivos foram cumpridos, implementou-se um questionário no final da atividade. Participaram 19 alunos, o que permitiu analisar os dados recolhidos revelados na **tabela 6**.

Tabela 6- Dados recolhidos do questionário 4

Hipóteses de resposta ao questionário 4	N.º de alunos que escolheram esta resposta	% em relação ao n.º total de alunos da turma
A: “Foi divertido”	11	58%
B: “Reconheci as diferentes emoções que surgiram no jogo”	10	53%
C: “Aprendi a respeitar e compreender as emoções dos outros”	17	89%

Face aos dados representados na tabela 6 sabe-se que 89% dos inquiridos escolheu como uma das opções de resposta a hipótese C. Perante esta escolha os alunos revelaram que através do jogo reconheceram a importância de aprender a

respeitar e a compreender as emoções dos outros. Destaca-se, ainda na tabela acima, que 58% “gostaram do jogo porque foi divertido”, supõe-se assim que o jogo destacou-se pela forma como foi apresentado e organizado.

Apenas 53% dos inquiridos optou como uma das opções de resposta a hipótese B, no entanto no momento do jogo observou-se que os jogadores reconheciam todas as emoções que iam surgindo.

Este jogo possibilitou os alunos demonstrarem os conhecimentos emocionais que foram adquirindo ao longo do trabalho desenvolvido. Foi notório que dominavam a identificação de cada emoção e a boa gestão das emoções.

A descrição das atividades corresponde à 6.ª e última fase da Metodologia do Trabalho de Projeto, onde foram divulgados todos os dados e resultados obtidos através da implementação do projeto de intervenção. Fase que permitiu obter uma síntese de todo o trabalho realizado no período de intervenção.

Após a implementação do projeto, procurou-se obter uma opinião sobre o trabalho realizado, inclusive compreender e comprovar a evolução dos alunos ao longo das atividades propostas, por meio de uma entrevista à professora titular de turma.

3.6. Avaliação final do projeto

A fase final de qualquer projeto de intervenção é a avaliação desse mesmo projeto, na medida em que permite uma análise final da forma como este foi desenvolvido e até que ponto os objetivos, que foram definidos, foram alcançados e responderam de forma efetiva e eficaz aos problemas identificados.

Assim sendo, e por forma a fundamentar todo o processo de investigação desenvolvido, foi indispensável a utilização de instrumentos que permitissem avaliar o desenvolvimento do projeto. Esses instrumentos de avaliação foram os questionários realizados aos alunos, como se procedeu à sua análise anteriormente, e a entrevista à professora titular de turma.

Anteriormente, foi feita a descrição das atividades e dos dados recolhidos dos questionários que serviram como instrumento avaliativo, do momento da atividade. Mediante os dados obtidos desse instrumento de avaliação pode-se considerar que os

alunos gostaram das atividades implementadas e que estas ofereceram um conhecimento aprimorado das emoções. Com os mesmos dados dos questionários, corrobora-se ainda, que os materiais tiveram impacto no envolvimento dos alunos nas diversas atividades ajudando-os também a estarem mais motivados e a compreenderem melhor a temática.

A entrevista realizada à professora, que constitui um instrumento de extrema importância para a avaliação deste projeto, permitiu recolher o *feedback* sobre o projeto bem como o seu impacto na turma. Num momento anterior à sua realização, foi necessário planear um guião de entrevista, (**Anexo VIII**), onde constavam as questões e os seus objetivos específicos. No que remete à legitimação da entrevista, o objetivo desta foi apresentado, a entrevistada deu autorização para a gravação da mesma e por parte do entrevistador foi dada a garantia que toda a informação seria confidencial.

Posteriormente à execução da entrevista foi feita a transcrição da mesma (**Anexo IX**) e assim prosseguiu-se para a sua análise. A análise do conteúdo apresenta-se organizado numa grelha no **Anexo X**. Todos estes procedimentos, utilizados para uma análise dos resultados obtidos, permitem refletir de forma rigorosa e concisa sobre todo o percurso da presente investigação.

Seguidamente, apresentam-se os resultados referentes ao projeto de intervenção e de como este teve impacto nos alunos. De forma detalhada, serão apresentados os resultados obtidos através da entrevista e assim elaborar uma avaliação final do projeto de intervenção.

Capítulo IV- Discussão dos resultados

O capítulo IV tem como finalidade apresentar uma reflexão, sobre todo o trabalho de investigação, à qual tem por base os resultados obtidos das atividades e da entrevista realizada. Com estes dados, perspectiva-se que seja dada a resposta às questões de pesquisa, definidas no início da investigação, e que revelem o impacto que o projeto de intervenção teve na turma interveniente.

No decorrer deste capítulo, pretende-se relacionar a teoria com os resultados obtidos, tanto do projeto de intervenção como da entrevista. A entrevista será um elemento essencial para saber evidências que comprovem que as atividades promoveram uma boa gestão das emoções e também para realizar uma avaliação final do projeto.

A organização, do presente capítulo, será suportada em função das questões de pesquisa, às quais se pretende dar resposta:

- 1- De que forma a escola pode contribuir para promover uma educação direcionada para os afetos?
- 2- Como é que a definição de estratégias de ação poderá promover uma boa gestão emocional dos alunos?
- 3- Qual o impacto de uma educação direcionada para os afetos, na gestão das emoções e nas aprendizagens dos alunos?

Contributo de uma educação direcionada para os afetos

Antes de elaborar a investigação, o investigador procurou compreender a importância de uma educação para os afetos e de que forma é que a Instituição de ensino, onde desenvolveu a sua pesquisa, poderia contribuir para essa educação. Para isso foi necessário recorrer ao quadro teórico e ao contexto do estudo, implícito neste trabalho investigativo.

Segundo o quadro teórico, sabe-se que a educação emocional possibilita a aquisição de competências sociais e emocionais que ajudam a controlar impulsos, domínio da raiva e a descoberta de soluções para as adversidades impostas pela vida

(Branco, 2004). Caso esta educação emocional seja progressiva nas escolas, poderá ser um contributo para: - o bom sucesso escolar dos alunos; - melhores práticas educativas em sala de aula; - criação de um ambiente agradável (Valente e Monteiro, 2016), e conseqüentemente um contributo para o desenvolvimento do ser humano como ser social e individual (Cardeira, 2012). A opinião da entrevistada acaba por ir ao encontro do que os autores, supracitados, recitaram porque frisou que este trabalho emocional nas escolas deveria ser uma área a incluir no currículo.

“Preocupamo-nos muito com a Matemática, com o Português, com as áreas curriculares e esquecemo-nos um bocadinho desta parte das emoções e se nós não tivermos esta parte trabalhada e organizada, se não conseguirmos ter alguma estabilidade emocional nós também não conseguimos aprender.” (Anexo IX- Linhas: 100-104)

A educação emocional é uma área importante, para incutir nas salas de aula de forma frequente, mas para isso também é fulcral *“os professores estarem conscientes, realmente, da importância que tem a parte da educação das emoções” (Anexo IX- Linhas: 106-107)*. Enquanto professora, a entrevistada considerou que esta área deveria ser designada como área curricular, sendo que se os alunos não se sentirem bem emocionalmente não estarão tão predispostos a aprender. Para que os alunos se sintam bem, emocionalmente, é importante que consigam lidar com as suas próprias emoções e terem um controlo dos impulsos emocionais. A escola pode colaborar neste trabalho emocional, pois pode transformar-se num meio transmissor de competências sócio emocionais. Através de estratégias/atividades é possível desenvolver competências emocionais que tornem o aluno capaz de conhecer o “leque” de emoções que pode sentir, identificá-las nele próprio/ nos outros e gerir as emoções para agir corretamente.

Foi nesse sentido que foi desenvolvido um projeto de intervenção que tinha como base desenvolver competências emocionais para ajudar os alunos a conhecerem a importância que as emoções têm na vida e saber como podiam geri-las para adotar decisões mais acertadas. Para além disto, as atividades foram planeadas tendo em conta que havia a necessidade de a turma interveniente trabalhar as emoções. Esta necessidade era devido ao facto de existir instabilidade emocional por parte dos alunos. Considera-se assim, que o projeto de intervenção foi ao encontro desta

problemática e segundo a opinião da entrevistada este *“fez, todo o sentido, (...) Esta turma é uma turma um bocadinho complicada em termos emocionais, temos meninos com características muito específicas e com histórias de vida muito complicadas e os problemas emocionais estão muito presentes nesta turma. (...) São meninos que do ponto de vista emocional têm ali muitas necessidades que nós temos que trabalhar”* (Anexo IX- Linhas: 36-42).

A instabilidade emocional é uma problemática que preocupa a entrevistada, e que pode comprometer o estado emocional dos alunos em sala de aula, por isso considerou importante desenvolver o projeto. Importa referir que o projeto de intervenção, desenvolvido com a turma interveniente, procurou minimizar a problemática envolvida tendo a precaução de não suscitar suscetibilidades das crianças.

Mediante os resultados obtidos do projeto é possível constatar que os alunos estiveram interessados pelo tema “emoções”, ao longo das atividades, e tiveram comportamentos/atitudes diferentes dos que tinham, revelando uma boa gestão das emoções.

Gestão emocional dos alunos

A definição das estratégias de ação tinham como fim contribuir para um conhecimento aprimorado das emoções, promover uma boa gestão das mesmas e assim minimizar a instabilidade emocional. Os dados recolhidos, resultantes das atividades propostas, demonstram qual o contributo dessas atividades para uma boa gestão emocional e as evidências dessa gestão.

Face à opinião dada pela entrevistada, as atividades, *“ (...) promoveram e continuo a promover pois a maioria continua a ser dinamizada na sala de aula. Agora é um caminho que é para a vida toda.”* (Anexo IX- Linhas: 14-15). Para além das atividades terem promovido uma boa gestão emocional, algumas delas continuaram a ser dinamizadas na rotina diária dos alunos, porque os alunos faziam *“referência muitas vezes dos monstros das emoções, o quadro das emoções que eles todos os dias quando chegam à sala de aula vão*

colocar o nome na bolsinha com a emoção que estão a sentir. Nota-se que continua muito presente na vida deles, aliás faz parte da rotina da sala.” (Anexo IX- Linhas: 90-95).

Relativamente à atividade dos “monstrinhos das emoções”, considera-se que foi uma atividade que despertou interesse por parte dos alunos. A utilização dos materiais didáticos, como o livro e os monstrinhos das emoções a representar cada emoção, contribuíram para uma melhor compreensão dos tipos de emoções e de como os alunos podem geri-las. A exploração da história transmitiu aos alunos, de uma forma divertida, que as emoções têm que estar organizadas nos frasquinhos para se sentirem bem. Diz-se que esta ideia foi transmitida aos alunos porque eles próprios iam utilizando esta ideia dos frascos para ajudar os outros colegas a arrumarem as suas emoções e não agirem inadequadamente.

Quanto ao “quadro das emoções”, como a docente refere, foi uma atividade que continuou a fazer parte da rotina diária dos alunos e serviu como treino diário para que fossem identificando as emoções neles próprios e reconhecendo as emoções nos outros. Ao reconhecerem que um colega não se estava a sentir bem, os alunos procuravam saber o porquê e tentavam ajudar o colega a sentir-se melhor. Esta iniciativa dos alunos em quererem ajudar os outros, foi uma das evidências visível na semana que esta atividade estava a ser desenvolvida.

Com os dados obtidos dos questionários realizados pelos alunos, nas diferentes atividades, pode-se considerar que as atividades fizeram com que os alunos aprendessem a identificar as emoções neles próprios e nos outros e aprendessem também a geri-las. Após a análise da entrevista, **(Anexo X)**, a entrevistada relata que as atividades serviram como uma forma das crianças terem uma boa gestão das emoções porque *“O facto de eles refletirem sobre as diferentes emoções e saberem identificá-las, saberem lidar com elas é muito positivo e desta forma ganham capacidades para saberem lidar com cada uma das emoções da forma mais correta.” (Anexo IX- Linhas: 19-21).*

Portanto, o contributo destas atividades para uma boa gestão das emoções teve um balanço positivo, segundo a opinião da entrevistada, pois incluíram competências como a autoconsciência, a gestão das emoções e o reconhecimento das emoções nos outros. Barrantes- Elizondo (2016) refere que é a partir dessas

competências emocionais que os alunos aprendem a saber lidar com várias situações em contexto familiar, social e educativo. E conseqüentemente, os alunos terão uma melhor qualidade de vida sabendo lidar com as adversidades da vida futura.

A educação para os afetos tende a agir de forma preventiva porque é por meio dela que os alunos se tornam capazes de avaliar, manifestar e moldar as suas emoções e comportamentos (Cardeira, 2012). Assim, pode-se referir que o projeto de intervenção se adequou ao grupo-alvo, porque se os alunos eram emocionalmente instáveis as atividades foram direcionadas para agir em função de ajudar os alunos a ganharem capacidades para terem um maior autocontrolo emocional.

No que remete à estrutura do projeto desenvolvido este estava bem estruturado, tal como comprova a professora que acompanhou todo o trabalho realizado, “ (...)tinha ali todo um seguimento, foram contempladas todas as diversas fases desde a motivação à concretização, à reflexão” (Anexo IX- Linhas: 9-10).

Impacto da educação para os afetos na boa gestão das emoções

Mediante algumas evidências, manifestadas pelos alunos, foi possível descrever de que forma é que o projeto de intervenção teve impacto na boa gestão das emoções.

Após a implementação do projeto de intervenção os alunos manifestaram algumas diferenças nas suas atitudes e comportamentos, revelando uma evolução na forma como geriam as suas emoções. Tal como a entrevistada proferiu, “ Sim, vários momentos em que se nota que há ali uma evolução, (...) Às vezes ainda há ali uma “faísca” qualquer e uns disparates mas depois é engraçado porque eles próprios ou fazem aquele “click” e percebem que agiram da forma incorreta ou são os próprios colegas que chamam à atenção e que os ajudam a controlar as suas emoções, os seus comportamentos. Portanto acho que sim, notam-se evoluções.” (Anexo IX- Linhas: 66-71).

O facto, dos alunos se aperceberem de que não optaram pela melhor atitude para com o outro revela um autoconhecimento (Goleman, 2018), ou seja consciência da atitude que tomaram e de como ficaram a sentir-se após essa atitude. Nota-se

assim, uma evolução especialmente no caso dos alunos emocionalmente instáveis, porque reconhecem as emoções nos outros e assim identificam que agiram incorretamente. Exemplificando um caso concreto, “ (...) o A. de vez em quando faz um disparate, ainda há pouco tempo voltou a fazer um disparate e mordeu um colega mas muito rapidamente ele percebeu que tinha errado e tentou resolver o assunto e pedir desculpa e foi com o colega desinfetar e pôr gelo. Mas os outros colegas também, também foram os primeiros a chamar à atenção dele pois é um comportamento incorreto e não pode fazer isso e na Assembleia de turma discutimos o assunto e os colegas chamam à atenção. O A. por um lado também reflete e há um compromisso da parte dele em como não vai voltar a ter este comportamento. Há estratégias que os colegas apontam-lhe, a M. já estava a dizer estratégias para ele controlar as suas emoções dizendo-lhe “e fecha os olhos e conta até 10, respira fundo”. (...) Nota-se que há evolução, sem dúvida, a forma como eles gerem as suas emoções. Acho que é uma conquista, pois todos os dias vamos sentindo melhorias.” (Anexo IX- Linhas: 73-87).

Tal como proferido na transcrição anterior, os assuntos que acontecem na turma como por exemplo comportamentos inadequados ou insatisfações dos outros colegas são discutido(a)s na Assembleia de Turma. A Assembleia de Turma é um momento em que todos os alunos se juntam e estabelecem funções que irão exercer ao longo da semana. É um momento que serve para refletirem e discutirem em conjunto sobre assuntos, como por exemplo atitudes menos corretas de alguns alunos ou conflitos entre eles. Barrantes-Elizondo (2016) refere, que a educação emocional pode se desenrolar através dessas experiências vivenciadas pelos alunos para que haja uma maior partilha e troca de ideias. Neste sentido, a Assembleia de turma é uma ocasião oportuna para os alunos refletirem sobre os conflitos entre eles, partilharem e trocarem ideias para que assim, melhorem os seus comportamentos através de estratégias para gerirem as suas emoções.

A entrevistada explicita que há uma evolução na forma como os alunos gerem as suas emoções, mas também denota-se cooperação e espírito de ajuda entre os alunos. Pois há a preocupação em ajudar o aluno, que não teve uma atitude correta, a gerir as suas emoções. Esta preocupação e cooperação entre os colegas de turma, revelam que as atividades do projeto demonstraram como é que os alunos podem

atuar e ajudar os outros a gerir as emoções da melhor maneira. Contudo, é relevante que seja dada continuidade a este trabalho emocional.

Caso este trabalho emocional seja trabalhado de forma contínua, este terá uma boa influência tanto na formação pessoal e social do aluno (Cardeira, 2012, Goleman, 2018 e Valente e Monteiro, 2016). A professora titular perspetiva dar continuidade a este trabalho, pois *“é um trabalho contínuo, (...) que eu agora tenho que continuar porque este trabalho das emoções já é para a vida toda, (...), porque é um resultado que vamos conseguindo conquistar pouco a pouco, por isso há necessidade de continuar a trabalhar este tema”* (Anexo IX- Linhas: 26-30).

Depois da implementação do projeto, apesar de algumas atividades terem ficado a fazer parte da rotina diária dos alunos, a professora titular também acrescentou novas estratégias *“ (...) o yoga com histórias que também vem nessa linha”* (Anexo IX- Linhas:56-57) da educação emocional. Para além disso, continuaram a fazer a meditação na sala de aula após cada intervalo, momento que ajuda os alunos a organizarem as suas emoções e a ficarem mais calmos. Com o *“yoga com histórias”* a professora pretende também *“promover mais vindas da família (...) para eles perceberem que também há uma ligação muito forte com a família e estamos todos a trabalhar no mesmo sentido.”* (Anexo IX- Linhas: 58-60).

O facto de haver uma preocupação em trabalhar continuamente as emoções dos alunos e envolver os pais também neste trabalho, poderá contribuir para a formação pessoal dos educandos. Torna-se importante envolver a educação emocional em contexto educativo e familiar, tal como sublinha Céspedes (2014):

“Instalar as emoções na escola e ampliar o âmbito da educação em casa para a chamada educação emocional constitui uma mudança de perspetiva imprescindível para preservar nas nossas crianças o seu potencial mais valioso: a conceção perfeita de um programa biológico que garante a felicidade e harmonia.” (p. 16).

Ao coexistir um equilíbrio deste trabalho emocional com a escola e a família acredita-se que essa harmonia esteja, regularmente, presente na vida dos alunos e que contribua para o sucesso escolar e no futuro como profissionais. Sendo a escola e a

família dois contextos que desencadeiam o desenvolvimento e crescimento do ser humano, é importante que haja uma relação saudável entre ambas. Para além disso, a escola e a família devem proporcionar laços afetivos “estruturados e consolidados” porque estes vão permitir com que as crianças “lidem com os conflitos, aproximações e situações oriundas destes vínculos, aprendendo a resolver os problemas” (Dessen e Polonia, 2007, p.27). Esta relação, entre a escola e a família, simultaneamente com o desenvolvimento de competências emocionais, através da educação emocional, contribuirá para que as crianças criem relações positivas e afetivas, com os outros com mais facilidade.

Assim, constata-se que a continuidade do trabalho emocional é importante e que a escola e a família devem estabelecer uma relação favorável, pois esta contribui para o desenvolvimento pessoal e social da criança.

Tanto o *feedback* da professora titular, referente ao projeto de intervenção, como os resultados obtidos das atividades implementadas com os alunos, foram fundamentais para o investigador ter refletido sobre todo o trabalho desenvolvido. Sintetizando sobre esse trabalho, os resultados revelaram que o projeto teve impacto na turma e fez todo sentido ter sido desenvolvido com a mesma, dadas as suas características. Considera-se que as atividades ajudaram os alunos a conhecerem melhor as emoções neles próprios/nos outros e a gerirem melhor as emoções, porque alguns dos comportamentos dos alunos revelaram autoconsciência, interesse em querer remediar uma má atitude e uma boa gestão emocional por meio de estratégias.

A reflexão, de todos os resultados, realizada ao longo deste capítulo permite afirmar que foi dada a resposta às questões de pesquisa definidas, inicialmente.

Considerações finais

Neste ponto da investigação, importa refletir sobre todo o percurso que o presente estudo seguiu, considerando alguns pontos fulcrais. Esses são, o contributo da investigação para o avanço do conhecimento e para o desenvolvimento pessoal e profissional do investigador e limitações sentidas.

A investigação desenvolvida foi suportada por uma parte teórica que permitiu ao investigador a aquisição de novos conhecimentos, fulcrais para compreender de que forma é que as emoções assumem um papel importante no desenvolvimento do ser humano. Para uma melhor compreensão da temática em estudo, foram envolvidos outros conhecimentos teóricos como o desenvolvimento emocional, a gestão das emoções nas escolas e a sua importância na vida do ser humano. Todos estes foram um contributo para uma noção mais aprimorada da temática, mas também para compreender que as emoções são responsáveis pela forma como os seres humanos se comportam e reagem às adversidades do seu dia-a-dia. Por este motivo, tornou-se pertinente desenvolver o estudo com o objetivo de promover uma educação para os afetos.

O facto de o investigador, no momento que desenvolvia a sua investigação, estar a realizar a Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada II em contexto educativo permitiu-lhe procurar alcançar esse objetivo. Por meio da estratégia de pesquisa, investigação-ação, a Metodologia do Trabalho de Projeto e a utilização de instrumentos de recolha de dados, foi possível contextualizar o estudo, diagnosticar uma problemática e intervir sobre a mesma. De forma a minimizar a problemática, instabilidade emocional, o investigador definiu um projeto de intervenção com atividades alusivas ao tema “emoções”, para desenvolver com os alunos.

Com a implementação desse projeto de intervenção, é possível tecer algumas considerações finais sobre o mesmo. No desenrolar das atividades observou-se uma participação ativa e positiva da parte dos alunos, interessavam-se em querer saber mais sobre as emoções, questionando e intervindo conforme iam surgindo novas curiosidades. Importa referir que os recursos utilizados, ao longo das atividades,

ajudaram os alunos a compreender melhor que tipos de emoções podemos ter, de como estas se podem manifestar corporalmente e de como é importante saber geri-las para agir corretamente. Por exemplo, demonstrou-se, através de recursos, que às vezes agimos com raiva porque as emoções estão todas baralhadas, então é importante organizá-las para que tal não aconteça. Esta noção foi trabalhada com recurso a frascos de lã para transmitir a ideia que para agirmos corretamente e para nos sentirmos bem é importante que cada emoção esteja no seu “frasco”. Considera-se assim, que a utilização destes recursos foi essencial pois despertou interesse, pelo a, aos alunos e de certo modo ajudou-os a compreender, de forma lúdica, a importância das emoções e de como elas estão presentes na sua vida.

Através dos resultados do projeto de intervenção, essencialmente com a sua avaliação final, pode-se inferir que este estava bem estruturado, procurou motivar os alunos e teve em consideração todas as fases de desenvolvimento de um projeto de intervenção. As atividades remeteram para uma evolução por parte dos alunos, especialmente no que diz respeito à identificação das suas emoções e à melhor gestão destas em si próprios e nos outros. Ter conhecimento que os alunos emocionalmente instáveis se apercebiam que por vezes não optavam pela melhor atitude e procuravam de seguida corrigi-la ou os restantes colegas ajudavam-nos a acalmar e a pensar melhor, é aprazível para o investigador porque todo o trabalho desenvolvido teve um rumo e fez sentido. Assim, as atividades desenvolvidas transmitiram as ideias principais da temática e contribuíram positivamente para a formação pessoal e social dos alunos. Na verdade, algumas das atividades implementadas, continuam a fazer parte da rotina diária dos alunos, o que revela que há interesse tanto dos alunos como da professora titular de turma em continuar a desenvolver o trabalho emocional. Este trabalho contínuo fará diferença na vida dos alunos e permitirá, ao longo do desenvolvimento dos alunos, progressos na forma de agirem e se relacionarem com os outros ao seu redor.

Importa ainda referir que no pouco tempo que o trabalho foi desenvolvido não houve uma imensidão de resultados, por parte dos alunos, mas algumas das suas evidências comportamentais revelaram que as atividades tiveram impacto e o projeto promoveu uma educação para os afetos.

Ao longo do percurso, que envolveu toda a investigação, toda a atenção e cooperação prestada pelo meio escolar, alunos e professora titular foi uma grande facilidade neste estudo, pois permitiu que este se desenvolvesse. A limitação sentida foi conseguir adaptar as atividades às características dos alunos, sendo que o tema em causa poderia tocar em certas suscetibilidades deles. Contudo, essa limitação foi ultrapassada porque o investigador adotou uma postura positiva e amigável para com a turma, ajudando-os a sentir confiança e a estabelecer uma boa relação afetiva com o mesmo. Esta relação permitiu ainda conhecer melhor as características de cada aluno e assim adequar as atividades e os recursos às mesmas.

Como experiências enriquecedoras tanto a nível profissional como pessoal, foram as interações e relações estabelecidas com a comunidade escolar, especialmente com os alunos e a professora titular de turma, e a intervenção para colmatar uma realidade em contextos educativos. O presente estudo sensibilizou o investigador, como futuro docente, em relação à importância que existe em incluir a educação emocional paralelamente com as outras áreas curriculares. Futuramente, o seu foco não deve ser apenas a abordagem de conteúdos programáticos, mas também as questões emocionais existentes na turma. Para além disso, ao ter desenvolvido este trabalho sobre as emoções, o investigador, no futuro, sentir-se-á mais confiante em desenvolver atividades que ajudem as crianças a identificar e gerir as suas emoções.

Por meio de pesquisas, despertou a atenção ao investigador o facto de no *site* da Direção Geral da Educação (DGE) na área de Educação para a Cidadania, poder-se encontrar o tema “Afetos e Educação para a Sexualidade”, integrado no Referencial de Educação para a Saúde⁸. Este documento faz referência ao tema “afetos” mas está associado à sexualidade, quererá isto dizer que não existe uma preocupação em incluir a educação emocional no ensino, mas sim relacionar as emoções com fatores envolventes da “sexualidade”. O presente estudo permite constatar que as escolas deveriam ter como foco trabalhar as emoções e não o tema “sexualidade”, pois não é só a partir deste tema que as crianças sentem os vários tipos de emoções existentes.

⁸ **Fonte:** Referencial de Educação para a Saúde, 2017. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Esaude/referencial_educacao_saude_original_4julho2017_horizontal.pdf

Não quer isto dizer que não seja um tema importante, mas o documento acima indicado permitiu refletir que de facto o tema “afetos” só vem integrado no tema da sexualidade. Salienta-se assim que realmente é importante desenvolver os afetos nas escolas intercalando com outros temas incutidos no currículo.

Constata-se então, que as questões de pesquisa foram respondidas e os objetivos definidos cumpridos. Deste modo, o desenvolvimento do projeto permitiu, aos alunos, um maior conhecimento das emoções e de como as gerir, a identificação dos vários tipos de emoções que podem ter e a influência da boa gestão nos seus comportamentos.

Para além de todas as considerações, feitas anteriormente, importa ainda reportar que esta investigação despoletou pistas para possíveis estudos a desenvolver. Esses baseiam-se em saber de que forma é que o contexto familiar pode influenciar o estado emocional dos alunos e como este pode garantir a estabilidade emocional; e como é que as práticas pedagógicas do Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico promovem uma aprendizagem sócio emocional.

Referências bibliográficas

Aires, L. (2015) *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.

Alexandroff, M. (2012) “O Papel das emoções na constituição do sujeito”, *Construção psicopedagógica*, vol.20, n.º 20. São Paulo. Retirado em julho de 2019 e disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542012000100005

Barrantes-Elizondo, L. (2016) “Educación emocional: El elemento perdido de la justicia social”, *Revista Electrónica Educare*. Mayo-agosto, Vol. 20, n.º 2, pp. 1-10. Universidad Nacional, Costa Rica. Retirado em julho de 2019 e disponível em: https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-42582016000200491

Batista, E. C., Matos, L. A. L. e Nascimento, A. B. (2017) “A entrevista como técnica de investigação na pesquisa qualitativa”, *Revista Interdisciplinar Científica Aplicada*. Vol. 11, n.º 3, pp. 23-38. Brasil, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Retirado em outubro de 2019 e disponível em: https://www.researchgate.net/publication/331008193_A_ENTREVISTA_COMO_TECNICA_DE_INVESTIGACAO_NA_PESQUISA_QUALITATIVA

Bechara, A. (2003) “O papel positivo da emoção na cognição” in Antoine Bechara, Elizabeth Harkot-de-La- Taille, Genoveva Sastre, Isabel Galvão, Maria Cristina Machado Kupfer, Maria Isabel da Silva Leme, Maria Theresa Costa C. de Souza, Marta Kohl de Oliveira, Montserrat Moreno, Nílson José Machado, Teresa Cristina Rego, Ulisses F. Araújo e Valéria Amorim Arantes (org.), *Afetividade na escola: Alternativas Teóricas e Práticas*. (191- 213). São Paulo: Summus Editorial.

Bechara, A., Taille, E. H., Sastre, G. Galvão, I., Kupfer, M. C. M., Leme, M. I. S., Souza, M. T. C. C., Oliveira, M. K. Moreno, M., Machado, N. J., Rego, T. C., Araújo, U. F., e Arantes, V. A. (2003) *Afetividade na escola: Alternativas Teóricas e Práticas*. São Paulo: Summus Editorial.

Branco, A. V. (2004) *Competência Emocional*. 1.ª Edição. Nova era: Educação e Sociedade.

Cardeira, A. R. (2012) “Educação Emocional em contexto escolar”, *Psicologia*. Instituto Superior Dom Afonso III, Portugal.

Céspedes, A. (2014) *Educar as emoções- Um guia para pais e educadores*. Editorial Presença.

Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J. e Vieira, S., (2009) “Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas”, *Psicologia Educação e Cultura*, vol. 13, n.º 2, pp. 455-479. Porto: Colégio Internato dos Carvalhos.

Damásio, A. (2000) *O mistério da consciência: Do corpo e das emoções ao conhecimento de si*. São Paulo: Companhia das Letras.

Damásio, A. (2017) *O livro da consciência- A construção do cérebro consciente*. Lisboa: Temas e Debates- Círculo de leitores.

Damásio, A. (2019) *O Erro de Descartes: emoção, razão e cérebro humano*. 6.ª Edição. Lisboa: Temas e Debates- Círculo de leitores.

Dantas, H. (2019a) “A afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon” in Yves de La Taille, Marta Kohl de Oliveira e Heloysa Dantas, *Piaget, Vigotski, Wallon: Teorias Psicogenéticas em discussão*. (91-105). São Paulo: Summus Editorial.

Dantas, H. (2019b) “Do ato motor ao ato mental: a gênese da inteligência segundo Wallon” in Yves de La Taille, Marta Kohl de Oliveira e Heloysa Dantas, *Piaget, Vigotski, Wallon: Teorias Psicogenéticas em discussão*. (39- 49). São Paulo: Summus Editorial.

Dessen, M. A. e Polónia, A. C. (2007) “A Família e a Escola como contextos de desenvolvimento humano”. *Paidéia*, vol. 17, n.º36, pp. 21-32. Retirado em outubro de 2019 e disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v17n36/v17n36a03>

Drago, R. e Rodrigues, P. S. (2009) “Contribuições de Vygotsky para o desenvolvimento da criança no processo educativo: algumas reflexões”. *Revista FACEVV*. Jul./dez, n.º 3. pp. 49-56. Vila Velha.

Estrela, A. (1994) *Teoria e Prática de Observação de Classes- Uma Estratégia de Formação de Professores* (4.ª ed.). Porto: Porto Editora.

Ferreira, A. L. e Acioly- Régnier, N. M. (2010) “Contribuições de Henri Wallon à relação cognição e afetividade na educação”, *Educar em revista*, Curitiba, n.º36, pp. 21-38. Editora UFPR. Retirado em junho de 2019 e disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1550/155015820003.pdf>

Galvão, I. (2003) “Expressividade e emoções segundo a perspectiva de Wallon” in Antoine Bechara, Elizabeth Harkot-de-La- Taille, Genoveva Sastre, Isabel Galvão, Maria Cristina Machado Kupfer, Maria Isabel da Silva Leme, Maria Theresa Costa C. de Souza, Marta Kohl de Oliveira, Montserrat Moreno, Nílson José Machado, Teresa Cristina Rego, Ulisses F. Araújo e Valéria Amorim Arantes (org.), *Afetividade na escola: Alternativas Teóricas e Práticas*.(71-88). São Paulo: Summus Editorial.

Garcia, S. (1998) “Construção do conhecimento segundo Jean Piaget”, *Ensino em Revista*, vol. 6, n.º 1, pp. 17-28. Retirado em julho de 2019 e disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/7833/4940>

Goleman, D. (2018) *Inteligência Emocional- O livro que mudou o conceito de inteligência*. Temas e Debates.

Guerra, I. C. (2002) *Fundamentos e Processos de Uma Sociologia de Acção- O Planeamento em Ciências Sociais*. (2.ª ed.). Cascais, Príncipeia.

Leite, E. e Santos, M. R. (2004) *Nos trilhos da Área de Projecto*. Lisboa: IIE/ DGIDC/ ME.

Machado, A. P. O. M. (2012) *O conhecimento emocional e o desenvolvimento sócio-emocional em crianças de idade pré-escolar*. Tese de doutoramento em Psicologia. Lisboa: Instituto Universitário de Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida. Retirado em outubro de 2019 e disponível em: <http://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/2207/1/TES%20MACH1.pdf>

Machado, L., Facci, M. e Barroco, S. (2011) “Teoria das emoções em Vigotski”, *Psicologia em Estudo*, Maringá, out./dez, vol.16, n.º4, pp. 647-657. Retirado em junho de 2019 e disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pe/v16n4/a15v16n4>

Melo, F. C. (2012) “A afetividade na sala de aula e a atuação dos professores no Ensino Médio- reflexões pontuais”, *Evidência*, Vol. 8, n.º 8, pp. 143-156. Brasil: Araxá.

Moreira, P. (2008) *As emoções são nossas amigas- Emoções positivas e regulação emocional*. Coleção Crescer a Brincar. Porto: Porto Editora.

Moreira, P. (2012) *Eu controlo as emoções!- Gestão de emoções*. Coleção Crescer a Brincar. Porto: Porto editora.

Moreira, P. (2016) *Emoções e sentimentos ilustrados- para trabalhar com crianças entre os 4 e os 10 anos*. Coleção Crescer a Brincar. Porto: Porto Editora.

Mosquera, J. e Stobäus, C. (2006) “Afetividade: a manifestação de sentimentos na educação”, *Revista Educação*, janeiro-abril, vol. XXIX, n.º.1, pp. 123-133. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul Porto Alegre, Brasil. Retirado em julho de 2019 e disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/848/84805807.pdf>

Muslow, G. (2008) “Desarrollo emocional: impacto en el desarrollo humano”, *Educación*. Vol. 31, n.º. 1, pp. 61-65. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, Brasil.

Oliveira, M. K. (2019) “Vigotski e o processo de formação de conceitos” in Yves de La Taille, Marta Kohl de Oliveira e Heloysa Dantas, *Piaget, Vigotski, Wallon: Teorias Psicogenéticas em discussão*. (26- 38). São Paulo: Summus Editorial.

Oliveira, N.M., Strassburg, U. e Piffer, M. (2017) “Técnicas de Pesquisa Qualitativa: Uma Abordagem Conceitual”. *Ciências Sociais Aplicadas em Revista – UNIOESTE/MCR*, vol.17, n.º32, pp.87-110. Retirado em outubro de 2019 e disponível em: https://www.researchgate.net/publication/318886166_Tecnicas_de_Pesquisa_Qualitativa_uma_abordagem_conceitual

Oliveira, S. C. T. (2016) *Educação Pré-Escolar: um lugar de afetos inclusivo*. Tese de Mestrado em Ciências da Educação: Educação especial. Porto: Universidade Fernando Pessoa. Retirado em janeiro de 2020 e disponível em: https://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/6023/1/DM_Sandra%20Oliveira.pdf

Papalia, D. (2009) *O mundo da criança- da infância à adolescência*. McGraw- Hill Interamericana do Brasil.

Pires, C. M. (2010) “A investigação-ação como suporte ao desenvolvimento profissional docente”, *EDUSER: Revista de educação*. Vol. 2, n.º 2, pp. 66-83. Instituto Politécnico de Bragança.

Ramos, I. C. B. (2007) *Medição da eficácia do treino de competências de Inteligência Emocional*. Dissertação de mestrado em Activação do Desenvolvimento Psicológico em Universidade de Aveiro. Retirado em julho de 2019 e disponível em: <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/999/1/2007001115.pdf>

Rodrigues, C., Teixeira, J. M. e Gomes, M. F. (1989) *Afectividade*. Porto: Contraponto.

Rodrigues, L. (2012a) *Psicologia- Módulo 2: O desenvolvimento Humano*. Plátano Editora.

Rodrigues, L. (2012b) *Psicologia- Módulo 3: Processos Cognitivos, Emocionais e Motivacionais*. Plátano Editora.

Rolim, A., Guerra, S. e Tassigny, M. (2008) “Uma leitura de Vigotsky sobre o brincar na aprendizagem e no desenvolvimento infantil”, *Rev. Humanidades*, Fortaleza, jul/dez, vol.23, n.º2, pp. 176-180. Retirado em junho de 2019 e disponível em: <http://brincarbrincando.pbworks.com/f/brincar+vygotsky.pdf>

Sampaio, L. R., Camino, C. P. S. e Roazzi, A. (2009) “Revisão de aspetos conceituais, teóricos e metodológicos da empatia”, *Psicologia Ciência e Profissão*. Vol. 29, n.º 2, pp. 212- 227. Conselho Federal de Psicologia, Brasil.

Santos, F. M. T. (2007) “As emoções nas interações e a aprendizagem significativa”. *Revista Ensaio*, jul-dez, vol. 09, n.º 2, pp. 173-187. Faculdade de Educação- Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Belo Horizonte.

Sastre, G. e Moreno, M. (2003) “O significado afetivo e cognitivo das ações” in Antoine Bechara, Elizabeth Harkot-de-La- Taille, Genoveva Sastre, Isabel Galvão, Maria Cristina Machado Kupfer, Maria Isabel da Silva Leme, Maria Theresa Costa C. de Souza, Marta Kohl de Oliveira, Montserrat Moreno, Nílson José Machado, Teresa Cristina Rego,

Ulisses F. Araújo e Valéria Amorim Arantes (org.), *Afetividade na escola: Alternativas Teóricas e Práticas*. (129- 151). São Paulo: Summus Editorial.

Sousa, A. B. (2009) *Investigação em educação*. (2.ª ed.). Lisboa: Livros Horizonte.

Souza, M. T. C. C. (2003) “ O desenvolvimento afetivo segundo Piaget” in Antoine Bechara, Elizabeth Harkot-de-La- Taille, Genoveva Sastre, Isabel Galvão, Maria Cristina Machado Kupfer, Maria Isabel da Silva Leme, Maria Theresa Costa C. de Souza, Marta Kohl de Oliveira, Montserrat Moreno, Nílson José Machado, Teresa Cristina Rego, Ulisses F. Araújo e Valéria Amorim Arantes (org.), *Afetividade na escola: Alternativas Teóricas e Práticas*. (53- 70). São Paulo: Summus Editorial.

Taille, Y. L., Oliveira, M. K. e Dantas, H. (2019) *Piaget, Vigotski, Wallon: Teorias Psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus Editorial.

Thong, T. (1967) *Estádios e conceito de estágio de desenvolvimento da criança na psicologia contemporânea*. 1.º volume. Biblioteca das Ciências do Homem. Edições Afrontamento.

Vale, V. (2009) “Do tecer ao remendar: os fios da competência socio-emocional”, *Educação/formação*, exedra, n.º 2. Escola Superior de Educação- Instituto Politécnico de Coimbra. Coimbra.

Valente, M. N. e Monteiro, A. P. (2016) “Inteligência Emocional em Contexto Escolar”, *Revista Eletrónica de Educação e Psicologia*. Vol. 7, pp. 1-11. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.

Vilelas, J. (2009) *Investigação: O Processo de Construção do Conhecimento*. Lisboa, Edições Sílabo.

Volpi, J. e Volpi, S. (2006) “Etapas do desenvolvimento emocional”, *Psicologia Corporal. Revista online*. Curitiba: Centro Reichiano. Retirado em julho de 2019 e disponível em: <http://www.centroreichiano.com.br/artigos/Artigos/Etapas-do-desenvolvimento-emocional-VOLPI-Jose-Henrique-VOLPI-Sandra-Mara.pdf>

Wallon, H. (2017) *A Evolução Psicológica da Criança*. Lisboa, Edições: 70.

Fontes

Damásio, A. (2015) “Emoção ou sentimento? Mental ou comportamental? António Damásio explica a organização afetiva humana”. *Revista Galileu*. Retirado em outubro de 2019 e disponível em: <https://www.fronteras.com/entrevistas/emocao-ou-sentimento-mental-ou-comportamental-antonio-damasio-explica-a-organizacao-afetiva-humana>

Dicionário Língua Portuguesa (2005). Texto Editores

Martins, J. (2019) “Lidar com as emoções: melhores estratégias para ajudar a criança”. *Mãe-me-quer*. Retirado em julho de 2019 e disponível em: <https://www.maemequer.pt/desenvolvimento-infantil/crescer/comportamento/lidar-com-as-emocoes/>

Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas.

Referencial de Educação para a Saúde (2017). Retirado em janeiro de 2020 e disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Esauade/referencial_educacao_saude_original_4julho2017_horizontal.pdf

Viana, C. (2017) “Eles têm aulas sobre emoções e passaram a zangar-se menos”, *jornal Público*. Retirado em junho de 2019 e disponível em: <https://www.publico.pt/2017/05/05/sociedade/noticia/eles-tem-aulas-sobre-emocoes-e-passaram-a-zangarse-menos-1770939>

Anexos

Anexo I

Questionário de diagnóstico



Nome: _____



Como te sentes quando:

- a professora te diz: “muito bem, estás a fazer um ótimo trabalho!”



- ninguém quer brincar contigo;



- um colega tira-te o material sem te pedir;



- está escuro e ouves um barulho;



- te oferecem um brinquedo que desejavas muito;



- tens que ir para a escola;



- recebes um roxo;



- recebes um amarelo;



Anexo II

Exemplo de questionário preenchido



Nome: _____



Como te sentes quando:

- a professora te diz: "muito bem, estás a fazer um ótimo trabalho!"



- ninguém quer brincar contigo;



- um colega te tira o material sem te pedir;



- está escuro e ouves um barulho;



- te oferecem um brinquedo que deseavas muito;



- tens que ir para a escola;



- recebes um roxo;



- recebes um amarelo;



Anexo III

Questionários: avaliação das atividades

Gostei porque...

- a história foi engraçada
- conheci os sentimentos que podemos ter
- percebi que para nos sentirmos bem é preciso organizar as emoções

Gostei porque...

- o jogo era divertido
- conheci as emoções
- imitei e adivinhei as emoções

Gostei do cartaz porque...

- podia mostrar a todos como me sentia
- aprendi a dizer como me sentia
- tive atenção à forma como os meus colegas estavam a sentir-se para poder ajudar

Gostei do jogo porque...

- foi divertido
- reconheci as emoções dos outros
- aprendi a respeitar e compreender as emoções dos outros

Anexo IV

Exemplo de questionários preenchidos

Gostei porque...

- a história foi engraçada
- conheci os sentimentos que podemos ter
- percebi que para nos sentirmos bem é preciso organizar as emoções

Gostei porque...

- o jogo era divertido
- conheci as emoções
- imitei e adivinhei as emoções

Gostei do cartaz porque...

- Podia mostrar a todos como me sentia
- Aprendi a dizer como me sentia
- Tive atenção à forma como os meus colegas estavam a sentir-se para poder ajudar

Gostei do jogo porque...

- Foi divertido
- Reconheci as diferentes emoções que surgiram no jogo
- Aprendi a respeitar e compreender as emoções dos outros

Anexo V

Ficha de trabalho

Nome: _____

Como é que ficas quando estás....

Alegre

Triste

Calmo

Com medo

Com raiva

Anexo VI

Exemplo de ficha de trabalho

Nome: _____

Como é que ficas quando estás....

Alegre	Triste	Calmo
		
Com medo	Com raiva	
		

Anexo VII

Gráfico- registo de dados (Atividade 3)

Registo de 2.ª feira- "Como te sentes hoje?"

(1 abril 2019)



Alegre



Triste



Tranquilo



Medo



Raiva

(20 duros presentes)
(1 aluno não participou)

Anexo VIII

Guião da entrevista

Guião de entrevista

Entrevistada: Professora titular da turma 1.º BB

Duração prevista: 20 minutos

Objetivo geral: Obter o *feedback*, da professora titular, sobre o projeto de intervenção desenvolvido bem como o seu impacto na turma.

Objetivo específico: conhecer a opinião da professora relativa ao projeto desenvolvido sobre as emoções.

Bloco	Objetivos específicos	Questões	Tópicos/ Observações
A <u>Legitimação da entrevista</u>	<ul style="list-style-type: none">- Legitimar a entrevista;- Dar conhecimento sobre o objetivo desta entrevista;- Obter autorização para a gravação da entrevista;-Garantir a confidencialidade da informação.	<ul style="list-style-type: none">- O objetivo principal desta entrevista é obter o seu <i>feedback</i> sobre o projeto desenvolvido, relacionado com as emoções, e recolher informações sobre o impacto que este teve.- Autoriza a gravação desta entrevista?	<ul style="list-style-type: none">- Criar um momento acolhedor, permitindo ao entrevistado que esteja à vontade;- Solicitar autorização para gravar a entrevista.
B <u>Feedback sobre o projeto desenvolvido</u>	<ul style="list-style-type: none">- Conhecer a opinião relacionada com todo o processo de desenvolvimento do projeto de intervenção.	<ul style="list-style-type: none">- Qual a sua opinião sobre o projeto de intervenção implementado na sua sala este ano letivo?- O que pensa sobre a forma como estava estruturado o projeto de intervenção?- Considera que as atividades realizadas promoveram uma boa gestão das emoções?	<ul style="list-style-type: none">- <i>Feedback</i> sobre o projeto desenvolvido;- Fatores que a levam a dizer que estava bem estruturado;- Momentos que comprovem essa gestão emocional; dê exemplos concretos.- Poderão contribuir para a formação pessoal dos alunos ou

		<ul style="list-style-type: none"> - De que forma estas atividades poderão contribuir para que as crianças tenham uma boa gestão das suas emoções? - Apesar de já trabalhar as emoções, em sala de aula, depois das atividades desenvolvidas sentiu necessidade de trabalhar mais as emoções? Se sim, como o fez? Se não, porquê? - Para si, fez sentido ter sido desenvolvido um projeto relacionado com as emoções nesta turma? Porquê? - Considera que funcionou como um complemento ao que já desenvolve em contexto de sala de aula? 	<p>sensibilizaram para que consigam lidar melhor com situações do dia-a-dia;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Atividades novas que contribuam para uma boa gestão emocional; - Motivos, se respondeu que sim ou não;
<p>Bloco C <u>Impacto do projeto desenvolvido</u></p>	<p>- Conhecer o impacto que o projeto teve nos alunos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Na interação entre eles já observou algum momento que considerasse que eles estejam a gerir melhor as suas emoções? - Após a implementação do projeto, os alunos voltaram a fazer referência ao mesmo? 	<ul style="list-style-type: none"> - Especificar esse momento que observou; - Se sim, em que momentos o referiram

Bloco D <u>Considerações</u> <u> finais</u>		- Gostaria de acrescentar mais alguma coisa sobre este projeto ou esta intervenção ao longo destes meses?	

Obrigada pela sua atenção!

Entrevista feita em: 12 de junho de 2019

Anexo IX

Transcrição da entrevista

1 **Autoriza a gravação desta entrevista?**

2 **R. Sim**

3

4 **Qual a sua opinião sobre o projeto de intervenção implementado na sua sala este**
5 **ano letivo?**

6 **R. foi muito positivo, dadas as características da turma acho que teve todo o sentido.**

7

8 **O que pensa sobre a forma como estava estruturado o projeto de intervenção?**

9 **R. O projeto, estava muito bem estruturado, tinha ali todo um seguimento, foram**
10 **contempladas todas as diversas fases desde a motivação à concretização, à reflexão.**

11

12 **Considera que as atividades realizadas promoveram uma boa gestão das emoções?**

13 **R. Sim, é um longo caminho pois continuamos a trabalhar sempre essa área, mas acho**
14 **que sim, acho que promoveram e continuo a promover que a maioria continua a ser**
15 **dinamizada na sala de aula. Agora é um caminho que é para a vida toda.**

16

17 **De que forma estas atividades poderão contribuir para que as crianças tenham uma**
18 **boa gestão das suas emoções?**

19 **R. O facto de eles refletirem sobre as diferentes emoções e saberem identificá-las,**
20 **saberem lidar com elas é muito positivo e desta forma ganham capacidades para**
21 **saberem lidar com cada uma das emoções da forma mais correta.**

22

23 **Apesar de já trabalhar as emoções, em sala de aula, depois das atividades**
24 **desenvolvidas sentiu necessidade de trabalhar mais as emoções? Se sim, como o fez?**

25 **Se não, porquê?**

26 **R.** *Sim, porque acho que é um trabalho contínuo, tu iniciaste um trabalho que eu agora*
27 *tenho que continuar porque este trabalho das emoções já é para a vida toda, tanto não*
28 *conseguimos um resultado em tão pouco tempo, porque é um resultado que vamos*
29 *conseguindo conquistar pouco a pouco, por isso há necessidade de continuar a*
30 *trabalhar este tema, estes conteúdos destes assuntos durante a vida toda, até os*
31 *adultos precisavam de trabalhar um bocadinho desta parte das emoções. Por isso, tu*
32 *iniciaste e eu continuarei porque faz todo o sentido que assim seja.*

33

34 **Para si fez sentido ter sido desenvolvido um projeto relacionado com as emoções**
35 **nesta turma? Porquê?**

36 **R.** *Fez, todo o sentido, porque esta para já era uma das grandes preocupações minhas.*
37 *Esta turma é uma turma um bocadinho complicada em termos emocionais, temos*
38 *meninos com características muito específicas e com histórias de vida muito*
39 *complicadas e os problemas emocionais estão muito presentes nesta turma. Por isso*
40 *acho que foi a turma certa para desenvolveres este projeto e para eu continuar a*
41 *dinamizar atividades nesta área. São meninos que do ponto de vista emocional têm ali*
42 *muitas necessidades que nós temos que trabalhar, por isso teve todo o sentido*
43 *Vanessa.*

44

45 **Considera que funcionou como um complemento ao que já desenvolve em contexto**
46 **de sala de aula?**

47 **R.** *Sem dúvida, claro que sim.*

48 **Já houve assim uma atividade posterior ao projeto que lhe fizesse sentido realizar**
49 **após o projeto sobre as emoções?**

50 **R.** *Sim, tu foste um ponto de partida para eu continuar a trabalhar este tema. Eu já*
51 *tinha iniciado no início do ano letivo, porque esta parte sempre me preocupou muito,*
52 *ter ali um cantinho das emoções, ter aqueles kits de autocontrolo, sempre foi uma*
53 *problemática que me preocupou muito, porque eu já conhecia as características da*

54 turma e já sabia que esta turma ia precisar ali de um trabalho muito bem pensado na
55 área das emoções, depois tu vieste e continuaste o trabalho e agora tu saíste e eu
56 continuei o teu trabalho. Já acrescentei novas atividades, novas estratégias, temos por
57 exemplo o yoga com histórias que também vem nessa linha, continuamos com a
58 meditação na sala de aula, o facto de promover mais vindas da família aqui para eles
59 perceberem que também há uma ligação muito forte com a família e estamos todos a
60 trabalhar no mesmo sentido. Portanto é um trabalho que eu vou tentando desenvolver,
61 não vai ficar por aqui, para o ano vamos continuar, porque realmente é uma área que
62 tem que ser trabalhada.

63

64 **Na interação entre eles já observou algum momento que considerasse que eles**
65 **estejam a gerir melhor as suas emoções?**

66 **R.** *Sim, vários momentos em que se nota que há ali uma evolução, principalmente*
67 *aqueles casos mais complicados. Às vezes ainda há ali uma “faísca” qualquer e uns*
68 *disparates mas depois é engraçado porque eles próprios ou fazem aquele “click” e*
69 *percebem que agiram da forma incorreta ou são os próprios colegas que chamam à*
70 *atenção e que os ajudam a controlar as suas emoções, os seus comportamentos.*
71 *Portanto acho que sim, notam-se evoluções.*

72 **Lembra-se de algum momento em concreto para especificar?**

73 **R.** *Por exemplo, o A. de vez em quando faz um disparate, ainda há pouco tempo voltou*
74 *a fazer um disparate e mordeu um colega mas muito rapidamente ele percebeu que*
75 *tinha errado e tentou resolver o assunto e pedir desculpa e foi com o colega desinfetar*
76 *e pôr gelo. Mas os outros colegas também, também foram os primeiros a chamar à*
77 *atenção dele pois é um comportamento incorreto e não pode fazer isso e na*
78 *Assembleia de turma discutimos o assunto e os colegas chamam à atenção. O A. por*
79 *um lado também reflete e há um compromisso da parte dele em como não vai voltar a*
80 *ter este comportamento. Há estratégias que os colegas apontam-lhe, a M. já estava a*
81 *dizer estratégias para ele controlar as suas emoções dizendo-lhe “e fechas os olhos e*
82 *contas até 10, respiras fundo”. Outra colega, a C. também já dava a sua sugestão, “e*
83 *faz assim A., fechas as mãos com muita força e respiras fundo”. Portanto os colegas*

84 *também dão sugestões, ele próprio também percebe que errou e tenta arranjar*
85 *estratégias para poder mudar os seus comportamentos e não voltar a repetir a mesma*
86 *situação. Nota-se que há evolução, sem dúvida, a forma como eles gerem as suas*
87 *emoções. Acho que é uma conquista, pois todos os dias vamos sentindo melhorias*

88

89 **Após a implementação do projeto, os alunos voltaram a fazer referência ao mesmo?**

90 **R.** *Sim, fazem referência muitas vezes dos monstros das emoções, o quadro das*
91 *emoções que eles todos os dias quando chegam à sala de aula vão colocar o nome na*
92 *bolsinha com a emoção que estão a sentir. Nota-se que continua muito presente na*
93 *vida deles, aliás faz parte da rotina da sala. Aquilo já está interiorizado, o início da sala*
94 *de aula com aquela parte da receção com diferentes cumprimentos, ficou a fazer parte*
95 *de nós, pois deixaste um bocadinho de ti.*

96

97 **Gostaria de acrescentar mais alguma coisa sobre este projeto ou esta intervenção ao**
98 **longo destes meses?**

99 **R.** *Não Vanessa, acho que fizeste um ótimo trabalho, teve todo o sentido e cada vez*
100 *mais temos que nos preocupar com esta área. Preocupamo-nos muito com a*
101 *Matemática, com o Português, com as áreas curriculares e esquecemo-nos um*
102 *bocadinho desta parte das emoções e se nós não tivermos esta parte trabalhada e*
103 *organizada, se não conseguirmos ter alguma estabilidade emocional nós também não*
104 *conseguimos aprender. Eles não conseguem aprender se não conseguirem ter a cabeça*
105 *e o coração organizado, portanto cada vez mais é uma área que me preocupa e é*
106 *importante este tipo de projetos. É importante, os professores estarem conscientes,*
107 *realmente, da importância que tem a parte da educação das emoções, aliás acho que*
108 *devia ser uma disciplina obrigatória da escola, para trabalhar as emoções, por isso foi*
109 *um ótimo projeto e é para continuar.*

Anexo X

Grelha de análise de conteúdo

Categorias	Subcategorias	Unidades de contexto
Opinião sobre o trabalho desenvolvido	- Estrutura do projeto	<p><i>“ (...) estava muito bem estruturado, tinha ali todo um seguimento, foram contempladas todas as diversas fases desde a motivação à concretização, à reflexão.”</i></p> <p>(Linhas: 9-10)</p>
Adequação do projeto	- Grupo-alvo	<p><i>“ (...) turma um bocadinho complicada em termos emocionais (...) meninos com características muito específicas e com histórias de vida muito complicadas e problemas emocionais estão muito presentes nesta turma”</i></p> <p><i>“ (...) do ponto de vista emocional têm ali muitas necessidades que nós temos que trabalhar”</i> (Linhas: 36-43)</p>
Importância da educação emocional	<p>- Trabalhar as emoções em contexto escolar</p> <p>- Educação emocional como área curricular</p>	<p><i>“ (...) trabalho contínuo (...) trabalho das emoções já é para a vida toda”</i> (Linhas: 26-27)</p> <p><i>“ (...) há necessidade de continuar a trabalhar este tema”</i></p> <p>(Linhas: 29-30)</p> <p><i>“ (...) temos que nos preocupar com esta área. Preocupamo-nos muito com a matemática, com o português, com as áreas curriculares e esquecemo-nos um bocadinho desta parte das emoções e se nós não tivermos esta parte trabalhada e organizada, se não conseguirmos ter alguma estabilidade emocional nós também não conseguimos aprender.”</i> (Linhas: 100-104)</p> <p><i>“ (...) é uma área que me preocupa e é importante este tipo de projetos.”</i> (Linhas: 105-106)</p> <p><i>“ É importante, os professores estarem conscientes, realmente, da importância que tem a parte da educação das emoções, aliás acho que devia ser uma disciplina obrigatória da escola, para trabalhar as emoções”</i></p> <p>(Linhas: 106-108)</p>

	<p>- Envolvimento parental</p>	<p><i>“ (...) o facto de promover mais vindas da família aqui para eles perceberem que também há uma ligação muito forte com a família e estamos todos a trabalhar no mesmo sentido.” (Linhas: 58-60)</i></p>
<p>Contributos das atividades</p>	<p>- Boa gestão emocional</p> <p>- Evidências de uma boa gestão emocional</p> <p>- Referência ao projeto desenvolvido</p>	<p><i>“ (...) promoveram e continuo a promover que a maioria continua a ser dinamizada na sala de aula.” (Linhas: 14-15)</i></p> <p><i>“ Saberem lidar com cada uma das emoções é muito positivo e desta forma ganham capacidades para saberem lidar com cada uma das emoções da forma mais correta.” (Linhas: 19-21)</i></p> <p><i>“ (...) há ali uma evolução, principalmente aqueles casos mais complicados. (...) percebem que agiram de forma incorreta ou são os próprios colegas que chamam à atenção e que os ajudam a controlar as suas emoções” (Linhas: 66-70)</i></p> <p><i>“ (...) percebeu que tinha errado e tentou resolver e pedir desculpa e foi com o colega desinfetar” (Linhas: 74-75)</i></p> <p><i>“ (...) a M. já estava a dizer estratégias para ele controlar as suas emoções dizendo-lhe “e fecha os olhos e contas até 10, respiras fundo”. (Linhas: 80-82)</i></p> <p><i>“ Nota-se que há evolução, sem dúvida, a forma como eles gerem as suas emoções. Acho que é uma conquista, pois todos os dias vamos sentindo melhorias.” (Linhas: 86-87)</i></p> <p><i>“ (...) fazem referência muitas vezes dos monstros das emoções, o quadro das emoções que eles todos os dias quando chegam à sala de aula vão colocar o nome na bolsinha com a emoção que estão a sentir. Nota-se que continua muito presente na vida deles, aliás faz parte da</i></p>

	<p>- Complemento ao trabalho em sala de aula</p>	<p><i>rotina da sala. Aquilo já está interiorizado, o início da sala de aula com aquela parte da receção com diferentes cumprimentos, ficou a fazer parte de nós, pois deixaste um bocadinho de ti.”</i> (Linhas: 90-95)</p> <p><i>“ (...) tu foste um ponto de partida para eu continuar a trabalhar este tema.”</i> (Linha: 50)</p> <p><i>“ (...) continuei o teu trabalho. Já acrescentei novas atividades, novas estratégias, temos por exemplo o yoga com histórias que também vem nessa linha, continuamos com a meditação na sala de aula”</i> (Linhas: 56-58)</p>
--	--	--