

## A INTELIGÊNCIA EMOCIONAL NA PRÁTICA EDUCATIVA DO PRÉ-ESCOLAR – UM ESTUDO ETNOGRÁFICO

Mafalda Correia Nogueira Fino Quintanilha, Universidade da Madeira,  
mafaldafino1@sapo.pt

**Resumo:** O objetivo desta comunicação consiste em refletir sobre o impacto que a inteligência emocional dos educadores de infância exerce na relação pedagógica que os mesmos estabelecem com os seus grupos de crianças e, se as habilidades inerentes à inteligência emocional são promotoras de um clima emocional positivo na sala de atividades do pré-escolar gerador de mudanças e crescimento emocionais nas crianças. Nesta investigação foi utilizada uma metodologia qualitativa de cariz etnográfico. Ao fim de quatro meses de observação participante na sala de uma educadora, considerada excecional, tentou-se compreender a dinâmica das interações que a mesma estabelece com o seu grupo de crianças e a importância da inteligência emocional nessas interações.

Assim, procurou-se encontrar resposta a três questões: 1) De que forma a inteligência emocional contribui para gerar interações positivas entre a Educadora e as crianças da sua sala? 2) Em que medida a gestão positiva das emoções na prática educativa promove a autoconfiança e bem-estar das crianças? 3) De que modo a gestão positiva das emoções promove o desenvolvimento das competências sociais e relacionais das crianças?

Durante a estada no terreno predominou a recolha de dados através de observação participante.

A análise dos dados revelou uma grande influência da inteligência emocional desta educadora na promoção de um clima emocional positivo na sala de atividades, bem como, no desenvolvimento positivo das habilidades emocionais e competências relacionais das crianças

**Palavras-chave:** Inteligência emocional, educadores de infância, relação pedagógica, etnografia.

### Introdução

#### *A inteligência emocional*

A autoria do construto de inteligência emocional é reclamado por John Mayer e Peter Salovey, professores das Universidades de New Hampshire e Yale, respectivamente, ao apresentarem uma comunicação, em 1990, no 98º Encontro Anual da Associação Americana de Psicologia, que se intitulava *Emotional signs and emotional intelligence*, e onde constava a definição: “Emotional intelligence is a type of social intelligence that involves the ability to monitor one’s own and other’s emotions, to discriminate among them, and to use the information to guide one’s thinking and actions” (Mayer & Salovey, 1993).

Em 1997, Mayer e Salovey reconstróem o seu conceito inicial de inteligência emocional chegando à seguinte definição: “Emotional intelligence is the ability to perceive emotions, to access and generate emotions so as to assist thought, to understand emotions and emotional

knowledge, and to reflectively regulate emotions so as to promote emotional and intellectual growth” (Mayer & Salovey, 1997).

Mayer e Salovey criaram um modelo de Inteligência Emocional que dividiram em quatro áreas de habilidades. A ordenação destes quatro ramos representa o grau em que a habilidade está integrada nos restantes subsistemas psicológicos do sujeito, ou seja, na sua personalidade (Mayer, 1998, 2001, citado por Mayer, Salovey & Caruso, 2004). Dentro de cada ramo existe, também, uma progressão das habilidades das mais básicas até às mais sofisticadas. Segue-se uma descrição dos quatros ramos.

Ramo 1 – Percepção Emocional, que envolve a capacidade de identificar emoções nas expressões faciais e posturas corporais dos outros. Engloba toda a expressão e comunicação emocional não-verbal.

Ramo 2 – Utilização das Emoções, trata a capacidade de colocar as emoções ao serviço da razão de modo a facilitar o pensamento.

Ramo 3 – Compreensão das Emoções refere-se à capacidade de analisar as emoções, antever a sua progressão ao longo do tempo e compreender os resultados possíveis.

Ramo 4 – Gestão das Emoções é a capacidade de permanecer aberto aos sentimentos: quer sejam agradáveis, quer sejam desagradáveis. Capacidade de comprometer-se reflectidamente ou desligar-se de uma emoção dependendo da sua utilidade.

#### *A inteligência emocional e a profissão docente*

Ao longo dos tempos tem-se mantido a ideia de que a arte de ensinar depende da “vocação” como elemento central da profissão docente. O papel de um docente passa, no entanto, por prever, planear, organizar, programar e avaliar o seu trabalho e, também, por desenvolver, nos seus alunos, competências ligadas às emoções, cidadania e vida social.

Segundo Fernández-Berrocal e Pacheco (2009), uma das missões da escola do séc. XXI é a de educar emocionalmente as próximas gerações, tanto ou mais que as famílias. E acrescenta que, os professores e educadores são os principais líderes emocionais dos seus alunos, sendo que, a base para a promoção do equilíbrio emocional dentro dos seus grupos é a sua capacidade de reconhecer, compreender e gerir as emoções desses mesmos alunos. Também, De Davalillo (s. d.), se refere à inteligência emocional do professor como sendo uma importante variável para que a sala de aula se transforme num cenário emocionalmente saudável, onde se gerem correctamente as emoções e todos se podem expressar sem receios.

Martin e Boeck (1996) referem que para que os professores sejam capazes de gerir as situações problemáticas de forma construtiva, necessitam ser detentores de variadas qualidades emocionais como sendo: o respeito pelos seus alunos; uma auto-estima e segurança que garanta que as provocações dos alunos não são confundidas com ataques pessoais; empatia; controlo da própria indignação; uso adequado do seu poder no trato com os alunos. Os alunos passam grande parte da sua infância e adolescência na escola e os professores transformam-se na sua maior referência no que diz respeito a atitudes, comportamentos, emoções e sentimentos. Os docentes são, querendo ou não, agentes activos do desenvolvimento afectivo dos seus alunos e, por essa razão, deverão fazer uma utilização consciente das suas habilidades afectivas durante o seu trabalho.

### **Método**

#### *A metodologia qualitativa – etnografia*

Neste estudo foi adoptada uma metodologia de cariz etnográfico.

Para Fino (2008), a adopção de uma metodologia etnográfica aquando de uma investigação que tenha por objectivo a descrição de uma cultura, é adequada: Quando se pretende estudar o comportamento das pessoas no seu contexto habitual; As fontes de recolha

de dados são, essencialmente, a observação e as conversas informais; A recolha de dados não obedece a um plano detalhado anterior ao seu início; As categorias não são pré-estabelecidas (a investigação não deixa de ser sistemática mas os dados são recolhidos em bruto); O estudo se restringe a um pequeno grupo de pessoas (ou uma única); A análise dos dados adopta uma forma descritiva e interpretativa.

Este estudo pretendeu, ser etnográfico uma vez que o seu objectivo central se prende com o desejo de compreender, também enquanto educadora, a mestria com que a educadora Teresa utilizava as suas competências pessoais e interpessoais no dia-a-dia da sua sala de actividades. Para isso, foi fundamental integrar-me nessa sala, tomar parte das suas rotinas e tornar-me uma “habitante” daquele contexto de modo a senti-lo e compreendê-lo por dentro ainda que, salvaguardando alguma distância necessária para observá-lo como investigadora.

Outro motivo para ter escolhido a etnografia, prendeu-se com o facto de que, para os professores, o acto de ensino se tratar de uma “narrativa em acção” (Vasconcelos, 1997, p. 33, citando Ayers, 1992), um reconhecimento do ensino por rotinas, hábitos, ritmos, imagens, ciclos. Por esta razão, as investigações centradas no ensino têm que entrar nas mentes dos professores e penetrar além dos elementos observáveis à superfície tornando as visões qualitativas do ensino como perspectivas do acto de ensinar e não como meros complementos de observáveis quantificáveis (Vasconcelos, 1997).

## Questões de partida

### Quadro 2

Questões de partida e respectivas subcategorias

<i>De que forma a inteligência emocional contribui para gerar interações positivas entre a Educadora e as crianças da sua sala?</i>	<i>Em que medida a gestão positiva das emoções na prática educativa promove a auto-confiança e bem-estar das crianças?</i>	<i>De que modo a gestão positiva das emoções promove o desenvolvimento das competências sociais e relacionais das crianças?</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conflito</li> <li>• Cumprimento de regras</li> <li>• Correção de dificuldade aprendizagem</li> <li>• Reacção perante o sucesso</li> <li>• Inter-ajuda</li> </ul>	<p>Atitudes adoptadas na promoção do bem-estar das crianças.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Respeito pelo ritmo individual.</li> <li>• Respeito pelas necessidades/ motivações das crianças.</li> <li>• Respeito pelas diferenças.</li> </ul> <p>Abordagem individual com cada criança.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Poder e capacidade de decisão à criança.</li> <li>• Colocando-se ao mesmo nível.</li> <li>• Estabelecendo contacto visual.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Incentivo</li> <li>• Reforço Positivo</li> </ul>

### *Participantes*

O estudo realizou-se numa escola do 1º ciclo do ensino básico com pré-escolar pertencente à rede de escolas públicas do concelho do Funchal.

A educadora Teresa tem quarenta e sete anos de idade e há vinte e cinco anos que é educadora, tendo concluído a sua formação em educação de infância na antiga escola do Magistério Primário do Funchal com a classificação de dezassete valores. Alguns anos mais tarde frequentou os complementos de formação para educadores de infância detentores de um grau de bacharel concluindo, assim, a sua licenciatura. Ao longo do seu trabalho foi-se tornando visível a sua competência e dedicação que são hoje reconhecidas e valorizadas pelos seus pares. Por esta razão tem sido sistematicamente contactada pelos cursos de formação

inicial de educação de infância no sentido de receber alunos estagiários na sua sala de actividades.

O grupo de crianças da sala da Teresa é composto por vinte e sete meninos e meninas. Mais especificamente, onze meninas e dezasseis meninos. Socioeconomicamente falando, a maioria das crianças do grupo da Teresa pertence a famílias da classe média e média-alta.

### *Instrumentos*

Os instrumentos utilizados nesta investigação foram a observação directa e participante da investigadora, as gravações em vídeo, posteriormente transcritas, e o diário de bordo electrónico. O diário de bordo electrónico é uma ferramenta de software criada por Brazão (2008) que teve a gentileza de a facultar.

Os registos em formato vídeo foram realizados entre Fevereiro e Abril, duas vezes por semana, tendo havido um momento de ambientação dos sujeitos à máquina de filmar no final de Janeiro.

### *Resposta às questões levantadas*

Quadro 3

Categorias de interacção da Teresa com as crianças

Competências Sociais e Relacionais	Interacções Positivas	Educadora - Crianças
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Incentivo</li> <li>• Reforço Positivo</li> </ul>	Perante: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conflito</li> <li>• Regras</li> <li>• Dificuldades Aprendizagem</li> <li>• Sucesso</li> <li>• Inter-ajuda</li> </ul>
		Respeito: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ritmo</li> <li>• Necessidades</li> <li>• Diferenças</li> </ul> Abordagem Individual: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Poder de decisão na criança</li> <li>• Colocar-se ao mesmo nível</li> <li>• Contacto visual</li> </ul>
	Autoconfiança e bem-estar	das Crianças

A Teresa organiza, planifica e avalia o seu trabalho na sala de actividades de modo a desenvolver competências ligadas às emoções, cidadania e vida social nas suas crianças, tal como descrito por Rojas (1997), como sendo novas competências dos professores deste século.

Relativamente à primeira questão desta investigação vejamos alguns exemplos de como a Teresa utiliza as suas **competências emocionais para gerar interacções positivas com as suas crianças**. Começando pelo surgimento de conflitos.

A Teresa gere os **conflitos** à medida que os mesmos vão surgindo mas, também, trabalha as competências sociais das crianças de modo a criar uma consciência individual e colectiva do grupo no que diz respeito à não-violência, procurando, assim, evitar esses mesmos conflitos. Numa conversa no tapete com todo o grupo, a Teresa conversa com o Alexandre em conjunto com o restante grupo:

*Teresa: Meninos, vamos ouvir o Alexandre! Alexandre, ouve o que a Teresinha tem para te dizer: já há uns dias que tu andas a resolver os problemas a bater nos meninos, não é? Achas que é assim que se resolve? Quando tu bates o que é que acontece? Acontece outro...*

*Alexandre: Outro problema!*

*Teresa: Outro problema! Então o Alexandre sabe. Como é que se resolvem os problemas?*

*Alexandre: A falar!*

*Teresa: E é assim que estás a fazer?*

*Alexandre: Não.*

(Notas de campo, 25 de Fevereiro de 2011)

A Teresa tem esta conversa com o Alexandre em frente ao grupo de modo a permitir que todos possam reflectir em conjunto com o Alexandre sobre a resolução de conflitos sem recurso à violência. O Alexandre tem oportunidade de se explicar. Não sendo criticado nem humilhado pela Teresa, é capaz de chegar sozinho à conclusão daquilo que é correcto, reflectindo um trabalho continuado no tempo, realizado pela Teresa sobre este tema. O Alexandre tem a possibilidade de ser ouvido pela Teresa e pelas outras crianças sobre a sua dificuldade em cumprir com regularidade com aquilo que já mostrou saber ser o correcto.

Uma vez surgidos os conflitos, a mestria da Teresa em resolvê-los é, também, espelho das suas competências emocionais e do modo como ela as transmite às crianças. A Teresa

consegue controlar as suas emoções (não grita com o Alexandre nem se zanga com ele) e as emoções das crianças moderando as emoções negativas e aumentando as positivas, sem reprimir ou exagerar as informações que transmite (Mayer, Salovey & Caruso, 2004).

Vejamos um exemplo:

*Um menino da outra sala desentendeu-se com o Filipe. O Filipe agrediu esse menino. O Alexandre agrediu o Filipe. A Teresa levou os dois a um canto para falar.*

*Alexandre: Teresa eu cá não fiz nada. Ele foi o primeiro.*

*Teresa (para o Alexandre): Não, não! Vamos conversar. Não foi assim. O Filipe estava a bater noutro menino. Porque é que tu bateste no Filipe? Não foi a ti que ele bateu, não era uma coisa contigo... não está certo pois não?*

*Alexandre: Não.*

*Teresa: Então conversa com o Filipe. Não podes fazer isso!*

*Teresa (para o Filipe): Filipe diz à Teresinha... o que é que se passou com aquele menino?*

*Alexandre (interrompendo): Ele queria jogar à bola e não pode.*

*Teresa: Quem?*

*Alexandre: O Filipe!*

*Teresa: Mas o Filipe pode jogar. Porque é que o Filipe não pode jogar com vocês?*

*Gonçalo (juntando-se à conversa): Porque ele não está no treino. Não pode entrar no treino.*

*Teresa: Mas porque razão? Qual é a razão para o Filipe não poder estar no treino?*

*Alexandre: Porque ele não tem treinos...*

*Teresa: Ah já sei. Já percebi o que estás a dizer. Porque o Filipe não treina no Marítimo! Mas como o Filipe não treina no Marítimo é importante treinar aqui convosco para aprender, não achas?*

*Alexandre: Mas aqui não tem ninguém para treinar.*

*Teresa: Mas a Teresinha está aqui e pode ser o treinador, está bem?*

*Alexandre: Está bem!*

*Teresa: Pronto o Filipe vai jogar aqui. A Teresinha vai ser o treinador. Não gosto de ver o Filipe a bater aos amiguinhos.*

(Notas de campo, 22 de Fevereiro de 2011)

Nesta situação a Teresa consegue contrariar a tentativa de discriminação que é levada a cabo pelo Alexandre e pelo Gonçalo em relação ao Filipe. Apesar disso, todas as crianças envolvidas têm oportunidade de expressar o seu ponto de vista sobre a situação. A Teresa acaba por conseguir transformar uma situação negativa numa interacção positiva de interajuda em que as crianças mais experientes numa determinada área (futebol) colocam essa experiência ao serviço dos seus pares menos experientes.

Iremos, agora, analisar outro aspecto importante da interacção dentro de uma sala de actividades, **as regras**.



As regras fazem parte de uma existência pacífica e de uma convivência saudável dentro de uma sala de actividades. Fazem, ainda, parte do trabalho diário de disciplinar as crianças que é parte da função de uma educadora (Vasconcelos, 1997).

*O Tiago André estava a trepar a estrutura do teatrinho.*

*Teresa: O que é isso de andar assim a trepar os móveis? O que é que pode acontecer?*

*Tiago André: Podemos cair...*

*Teresa: Caímos, não é? E podem se magoar! E estragam os móveis! Vamos lá à casa de banho lavar as mãos para irmos almoçar.*

(Notas de campo, 25 de Fevereiro de 2011)

No exemplo anterior podemos observar que a Teresa faz questão de explicar as regras às crianças de uma forma que sejam elas próprias a chegar à conclusão da razão da existência dessas mesmas regras. O Tiago André teve oportunidade de ser ele mesmo a referir o motivo de haver uma regra em relação a subir aos móveis. Quando a Teresa refere que não percebe o motivo de o Alberto estar a fazer barulho sem se dirigir a ele directamente, faz com que ele reflecta sobre a sua conduta e chegue sozinho à conclusão que a mesma é errada.

Um outro aspecto importante numa relação saudável entre educador - criança é a forma como este corrige as **dificuldades de aprendizagem** que eles apresentam.

A Teresa preocupa-se muito com as dificuldades de aprendizagem que algumas crianças revelam. A dimensão do grupo de crianças da sua sala de actividades torna muito exigente a tarefa de providenciar um acompanhamento mais individualizado dessas crianças.

*Teresa: Agora diz uma coisa à Teresinha... vamos fazer uma coisa com as palavras. Vamos dizer o teu nome a bater as palminhas. Vamos! Olha Alberto vais bater o teu nome assim! A Teresinha vai dizer o meu. (a Teresa bate, com dois dedos na palma da mão, as sílabas do seu nome: Te-re-si-nha!) Agora diz o teu.*

*O Alberto vai dizendo o nome todo e batendo com os dedos nas mãos sem qualquer ligação ou realce das sílabas.*

*Teresa: Não! Olha para mim, vê! (a Teresa segura os dedos do Alberto e faz na mão dele) Jo-sé Al-ber-to! Agora diz Alberto só! Al-ber-to! Olha para mim! (a Teresa bate palmas enquanto pronuncia – Al-ber-to!) Agora faz!*

*Alberto: Al-ber-to! (fez correctamente)*

*Teresa: Agora diz Ferreira!*

*Alberto: Fe-rrei-ra! (correcto, novamente!)*

*Teresa: Agora diz José!*

*Alberto: Jo-sé!*

*Teresa: Agora diz o meu nome: Te-re-si-nha! Bate com a tua mão. Devagarinho para eu ouvir, tudo direitinho!*

*Alberto: Te-re-si-nha!*

*Teresa: Ah! Estás a ver como tu conseguiste?! (ele tem uma grande desconcentração, Mafalda, diz-me a Teresa. Chega lá mas demora, desvia, baralha, mistura coisas. Eu penso que o cérebro dele leva tempo a organizar e a processar.)*

(Notas de campo, 29 de Março de 2011)

A empatia da Teresa, bem como o seu respeito pelas crianças faz com que a sua gestão de situações problemáticas, como estas de lidar com as dificuldades de aprendizagem, seja levada a cabo de uma forma construtiva e verdadeiramente produtiva para a criança na superação das suas dificuldades (Martin & Boeck, 1996). Deste modo, o Alberto constrói um amor-próprio saudável que lhe permite ultrapassar mais facilmente as suas dificuldades ao mesmo tempo que retira prazer da frequência da escola e da relação com a Teresa (Martin & Boeck, 1996).

A Teresa tem uma forma muito própria de valorizar as **conquistas (sucesso)** do seu grupo de crianças. Valorizando e respeitando as experiências das crianças a Teresa permite que as mesmas se prolonguem sem condenar ao fracasso iniciativas válidas que se perderiam no simples “muito bem!”. Ao escrever nos desenhos das crianças o que estas têm a dizer sobre esses desenhos, ao incentivá-las a mostrá-los aos colegas e a expô-los nos placares e paredes, a Teresa está, realmente, a valorizar as experiências das crianças. O mesmo acontece com a gestão positiva das emoções por parte das crianças que são sempre realçadas e valorizadas pela Teresa. Vejamos um acontecimento marcante:

*Teresa: Agora vamos mostrar à Educadora Mafalda os trabalhos que andamos a fazer. Os meninos estão a construir os seus palhaços. Eles querem todos fazer ao mesmo tempo mas este trabalho requer a nossa atenção por causa dos materiais. (mostrou os prontos elogiando muito as crianças: “estão todos bonitos, cada um tem as suas ideias!”; “os meninos é que fizeram as bocas, Mafalda e recortaram os cabelos! Que lindos! Todos diferentes mostrando a imaginação dos meninos! Depois vamos utilizá-los para enfeitar a nossa sala.*

(Notas de campo, 22 de Fevereiro de 2011)

A Teresa é uma grande adepta e promotora da **inter-ajuda** como competência essencial a ser adquirida pelas crianças. Sempre que se mostra oportuno, a Teresa estimula as crianças mais velhas a colaborarem com as mais novas, ou as que têm mais competência numa determinada área a partilharem o seu saber com os colegas. O caminho para a inter-ajuda faz-

se por uma estrada de empatia, capacidade de se colocar no lugar do outro e de relações sociais.

*Alexandre: Ele queria jogar à bola e não pode.*

*Teresa: Quem?*

*Alexandre: O Filipe!*

*Teresa: Mas o Filipe pode jogar. Porque é que o Filipe não pode jogar com vocês?*

*Gonçalo (juntando-se à conversa): Porque ele não está no treino. Não pode entrar no treino.*

*Teresa: Mas porque razão? Qual é a razão para o Filipe não poder estar no treino?*

*Alexandre: Porque ele não tem treinos...*

*Teresa: Ah, já sei. Já percebi o que estás a dizer. Porque o Filipe não treina no Marítimo! Mas como o Filipe não treina no Marítimo é importante treinar aqui convosco para aprender, não achas?*

(Notas de campo, 22 de Fevereiro de 2011)

Nesta situação, a Teresa consegue que as crianças com mais experiência numa determinada área (futebol) reflectam e se apercebam que devem partilhar essa experiência e colocar o seu saber à disposição do colega que não tem oportunidade de usufruir dessa experiência fora da escola. Sempre ouvindo o que as crianças têm para dizer e dando a todos oportunidade de se expressar, sem julgamentos e fazendo com que as crianças que têm mais experiência se sintam importantes ao partilhá-la com os colegas.

No contexto anterior, é a Teresa que estimula as crianças para que colaborem com os colegas com mais dificuldade. A abordagem às situações permite um clima de inter-ajuda no grupo sem humilhar as crianças que são ajudadas.

No que diz respeito à **gestão positiva das emoções de modo a promover o bem-estar das crianças**, a actuação da Teresa foi dividida em: atitudes adoptadas e abordagem individual. Nas atitudes adoptadas surgiram três subcategorias todas directamente ligadas ao imenso respeito que a Teresa demonstra pelo seu grupo de crianças e por cada uma delas enquanto indivíduo de pleno direito. São elas o respeito pelo ritmo individual; o respeito pelas necessidades e motivações das crianças e o respeito pelas diferenças. Vejamos:

*Algumas crianças estão a dramatizar a história “João e a Floresta de Betão” dinamizada pelas estagiárias. A Mariana está a representar a mãe do João.*

*Teresa: Mariana diz o que estás a pensar. Conversa como na história! Diz o que estás a pensar fazer, conversa com ele. Chama-o e conversa com ele!*

*A Mariana não parece estar à vontade.*

*Teresa: Não queres fazer, Mariana? Não estás com vontade? Tu é que disseste que querias fazer, amor! Queres fazer depois, é? Olhem, a Mariana não lhes está a apetecer muito. Vem cá minha*

*linda! Pronto! A Mariana vai ficar aqui a ver e depois faz. Queres ser a mãe, Joana? Pronto. A mãe vai conversar com o seu filho à vontade, como na história. Vai lá, mãe! Mariana, queres ficar aqui, amor? Tem um espacinho ali, minha linda!*

(Notas de campo, 29 de Março de 2011)

A preocupação da Teresa pelos **interesses das crianças** da sua sala de actividades é mais um exemplo da relação de respeito mútuo que ela estabelece com cada criança. Também neste tema ela revela uma grande capacidade de se colocar no lugar das crianças e uma visível capacidade de estabelecer empatia com cada uma delas. Vejamos um exemplo de uma conversa que a Teresa tem com as estagiárias que acolheu na sua sala sobre as actividades a realizar com o grupo.

*A Rosalina sugere que, uma vez que, os trabalhos do desenho emoldurado estão a sair tão bem todos deviam fazer um (são opcionais).*

*Teresa: Era isso que eu estava a dizer. Se calhar todos levarem um.*

*Teresa (dirige-se às estagiárias): Estávamos a pensar, se calhar, todos fazerem também o desenho. Eles podem depois fazer. É que eles estão a gostar muito. Tem manipulação de materiais que eles gostam, está a ver? Novidades... Mas pronto, depois vocês vão vendo e vão percebendo o que é que eles gostam. Eles gostam muito de materiais diferentes, manipular. E depois também dá azo à imaginação. Eles gostam também porque conseguem criar. Cada quadro tem uma maneira diferente. Eles gostam muito destas coisas assim.*

(Notas de campo, 15 de Março de 2011)

Na sua relação com as crianças, a Teresa reconhece e aceita que cada criança é um individuo único e distinto dos demais. Através desse **reconhecimento e respeito pela diferença** a Teresa trata todas as crianças com igualdade mas tendo o cuidado de lidar com elas tendo em conta as suas especificidades, história de vida e personalidade. Esta relação é cultivada no dia-a-dia pela Teresa, uma vez que envolve um profundo conhecimento e respeito por cada criança individualmente. No excerto seguinte a Teresa, em conversa comigo refere-se às características individuais da Raquel e demonstra que as respeita e reconhece.

*Teresa: Ai que lindo está o palhaço da Raquel, Mafalda! (falando só para mim) Está todo torto. Mas sabe, que com a Raquel, se dissermos que fica melhor mais para a direita ela põe mais para a esquerda. É a personalidade dela e temos que respeitar.*

(Notas de campo, 25 de Fevereiro de 2011)

Passemos, agora, a analisar de que forma a Teresa **aborda individualmente as suas crianças**.

Uma das estratégias da Teresa na abordagem individual com os meninos e meninas da sua sala passa por dar **poder** às crianças para exercerem a sua capacidade **de decisão**. Seguem-se os exemplos mais representativos desta distribuição democrática do poder dentro da sala de actividades.

*O Martim chamou um nome a um colega.*

*Teresa: Se o Martim chamou um nome feio a um menino e sabe que fez asneira, o que é que o Martim deve fazer a esse menino?*

*Martim: Pedir desculpa!*

*Teresa: Já sabes o que tens que fazer!*

*O Martim pediu desculpa ao amigo.*

(Notas de campo, 25 de Fevereiro de 2011)

Este tipo de abordagem por parte da Teresa, faz com que as crianças sintam que têm liberdade de escolha. De acordo com Vasconcelos (1997), o facto de a Teresa perguntar “O que achas disso?” ou “O que é que vocês vão fazer?” ajuda as crianças a sentir que dominam a situação e evita que elas se sintam forçadas ou impotentes perante as situações. Nos momentos em que a Teresa se dirige a todo o grupo em vez de a uma só criança transforma uma situação de desigualdade de poder numa outra, mais equilibrada, em que o assunto passa a ser do grupo com várias crianças a negociar (Vasconcelos, 1997).

Nas suas interacções individualizadas com as crianças do seu grupo, a Teresa insiste muito no **contacto visual**. Deste modo, a Teresa demonstra compreender a importância e peso que a comunicação não-verbal representa na comunicação emocional. Olhar o outro nos olhos permite identificar, de forma mais eficaz, o seu estado de espírito e utilizar o tom adequado a cada situação (Martin & Boeck, 1996).

*Alexandre: Mas tentar controlar não é resolver os problemas, é ficar irritado.*

*Teresa: Não, olha para mim, controlar é não deixar a zanga vencer, está bem?*

(Notas de campo, 25 de Fevereiro de 2011)

Outro elemento fundamental da abordagem individual das crianças, por parte da Teresa, é o cuidado que ela tem de se **colocar ao mesmo nível que as crianças** quando conversa com elas. Esta atitude por parte da Teresa revela, uma vez mais, o respeito existente na sua relação

com as crianças uma vez que, permite que as crianças não se sintam inferiores ou intimidadas. Deste modo a Teresa ganha a sua confiança e respeito sem as humilhar ou amedrontar.

E, por fim, vamos tentar lançar uma luz na última questão deste estudo e tentar perceber **de que forma a gestão das emoções**, feita pela Teresa na sala de actividades, é **promotora de competências sociais e relacionais nas crianças** do seu grupo.

As atitudes e comportamentos da Teresa são sempre direccionados tendo em vista a promoção e desenvolvimento das competências relacionais do seu grupo de crianças. Nas suas interacções com as crianças a Teresa consegue, através de **incentivo e reforço positivo** tornar as crianças espelhos do seu próprio comportamento. Pela força do exemplo, a Teresa torna-se um modelo social e emocional para o seu grupo. Os seguintes excertos de interacção da Teresa com as crianças são demonstrativos da sua utilização do incentivo e reforço positivo enquanto andaimes na construção de um modelo emocional e social.

*Teresa (com uma cara muito séria e aborrecida): Hoje eu soube que há um menino que anda a dizer nomes feios a uma menina e depois diz à menina: se tu disseres à Teresinha eu magoo, eu bato. Isto faz-se?*

*Grupo: Não!*

*Teresa:*

*Não podem fazer isso! Se me dizem nomes feios é normal, não é?, que venham dizer à Teresinha. Os meninos ou meninas devem dizer: olha Teresinha aquele menino disse nomes feios! Que é para a Teresinha poder conversar com esse menino. Eu não quero ouvir mais esses nomes. Houve um menino que teve essa ideia de chamar esses nomes aos colegas e agora já são mais meninos a fazer isso. Estão a fazer igual, mas é um disparate! Estão a fazer uma asneira.*

(Notas de campo, 25 de Fevereiro de 2011)

Para além do incentivo no sentido de resolver as situações menos boas pelo diálogo, a Teresa incentiva as crianças a recorrerem a ela, enquanto líder do grupo de modo a que ela possa assisti-las nas situações que não conseguem resolver de forma autónoma.

*Teresa: Vamos pensar uma coisa, Martim, se o Miguel te chamar menina o que é que tu sentes?*

*Martim: Sinto-me triste.*

*Teresa: Achas que te vais sentir triste? Já te chamaram alguma vez menina?*

*Martim: Não.*

*Teresa: Mas o Miguel no outro dia foi muito forte. Um dia ele ficou triste mas no outro dia ele foi muito forte e não ligou, não foi? A Teresinha disse: não liguês que eles só te querem ver aborrecido. Se tu não ligares eles não vão dizer mais. E foi, não foi Miguel? Mas outras vezes os meninos ficam tristes.*

(Notas de campo, 25 de Fevereiro de 2011)

### Discussão

A Teresa revela uma consciência de que as emoções se integram na nossa representação do mundo e influenciam as nossas decisões; age, dentro da sala de atividades, como um líder emocional das suas crianças utilizando as suas capacidades de reconhecimento, compreensão e gestão emocional; transforma a sua sala num ambiente onde se gerem positivamente as emoções e, conseqüentemente, se gera um clima emocionalmente saudável.

Caraterísticas e competências emocionais que fazem da Teresa uma educadora de excelência: Gere os conflitos e procura evitá-los através do estímulo das competências sociais; Explica a importância das regras e negocia-as com o grupo; Acompanha de forma personalizada as dificuldades de aprendizagem; Valoriza as conquistas e sucessos das crianças; Promove a inter-ajuda dentro do grupo; Respeita o ritmo individual das crianças; Esforça-se para ir ao encontro dos interesses de todas as crianças do grupo; Reconhece, aceita e respeita as diferenças entre as crianças; Entrega, às crianças, o poder para exercerem a sua capacidade de decisão; Promove o contato visual na comunicação; Coloca-se no mesmo nível espacial que as crianças, para conversar com elas; Valoriza o incentivo e o reforço positivo nas interações com o grupo.

A Teresa olha as crianças como seres inseridos num contexto que ela tenta conhecer e compreender mas, ao mesmo tempo, o seu respeito pelas diferenças torna-a capaz de as ver como seres únicos ajudando-as a compreender que todos podemos transcender o nosso contexto qualquer que ele seja.

Termino revisitando a voz da Teresa, uma educadora emocional exemplar.

*Teresa: Não acho bem a uniformização. As crianças vão perdendo a capacidade de imaginar e criar. Deixam de ser capazes de mostrar a sua personalidade e os seus interesses e de encontrar a sua própria voz no mundo. Acho muito mau isso estar a acontecer.*

(Notas de campo, 10 de Março de 2011)

### Referências

- Bogdan, R. e Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Brazão, J. P. G. (2007). O Diário do Diário Etnográfico Electrónico. Incluído em Sousa, J. & Fino, C. (orgs.): *A Escola sob Suspeita* (pp. 289-307). Porto: Asa Editores.
- De Davalillo, L. (s. d.). Dirigir y Educar com Inteligencia Emocional. *Ponencia del VII Congreso de Educación y Gestión*. Recuperado em 5 de Fevereiro de 2011 de [http://www.profes.net/rep\\_documentos/Noticias/IntelEmoc.pdf](http://www.profes.net/rep_documentos/Noticias/IntelEmoc.pdf).
- Erickson, F. (1982). Audiovisual Record as a Primary Data Source. *Sociological Methods & Research*, 11 (2), 213-232.
- Extremera, N. e Fernández-Berrocal, P. (2005). La Inteligencia Emocional y la Educación de las Emociones desde el Modelo de Mayer e Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 19 (3), 63-93.
- Extremera, N. e Fernández-Berrocal, P. (2009). La Importancia de Desarrollar la Inteligencia Emocional en el Profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653)*.
- Fernández-Berrocal, P. e Pacheco, N. E. (2009). La Inteligencia Emocional como una Habilidad Esencial en la Escuela. *Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653)*.
- Fino, C. N. (2008). A etnografia enquanto método: um modo de entender as culturas (escolares) locais. Recuperado em 26 de Julho de 2011 de <http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/22.pdf>.
- Franco, M. G. S. E. C. (2003). *A gestão das emoções na sala de aula: Projecto de modificação das atitudes de um grupo de docentes do 1º ciclo do ensino básico*. FCT. Calouste Gulbenkian.
- LeCompte, M. D. e Preissle, J. (1993). *Ethnography and Qualitative Design in Educational Research*. San Diego, USA: Academic Press
- Martin, D. e Boeck, K. (1997). *QE – O que é a Inteligência Emocional*. Lisboa: Editora Pergaminho.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1993). The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*, 17, 433-442.
- Mayer, J. D., Salovey, P. e Caruso, D. R. (2000). Models of Emotional Intelligence. Incluído em Sternberg, R. (Ed.) *Handbook of Intelligence*, pp. 396-420. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mayer, J. D., Salovey, P. e Caruso, D. R. (2004). Emotional Intelligence: Theory, Findings and Implications. *Psychological Inquiry*, 15 (3), 197-215.
- Rêgo, C. C. A. B. e Rocha, N. M. F. (2009). Avaliando a Educação Emocional: subsídios para um repensar da sala de aula. *Aval. Pol. Públ. Educ.*, 17 (62), 135-152. Rio de Janeiro.
- Riesco, O. S. (2001). Implicaciones Educativas de la Inteligencia Emocional. *Psicología Educativa*, 7 (1), 5-27.
- Vasconcelos, T. M. S. (1997). *Ao Redor da Mesa Grande: A prática educativa de Ana*. Porto: Porto Editora.