

**SENTIR PARA SABER – AS PRÁTICAS ARTÍSTICAS  
E O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS  
EMOCIONAIS EM ALUNOS DO 1.º CICLO DO  
ENSINO BÁSICO**

Relatório de Projeto

Cláudia Patrícia Lopes Jerónimo

Trabalho realizado sob a orientação de  
Professora Doutora Jenny Gil Sousa  
Professora Doutora Lúcia Grave Magueta

Leiria, março de 2024

Mestrado em Intervenção e Animação Artísticas  
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS  
INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA

## RESUMO

“Sentir para Saber – as práticas artísticas e o desenvolvimento de competências emocionais em alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico” foi um projeto desenvolvido no âmbito da UC de Projeto do Mestrado em Intervenção e Animação Artísticas, que incidu sobre a relação entre o recurso a práticas artísticas – enquanto ferramentas e/ou mediadores facilitadores da expressão e da criatividade – e o desenvolvimento de competências emocionais.

Considerando que as emoções têm um reconhecido valor e impacto no desenvolvimento e ação do ser humano, nomeadamente na infância, este projeto propôs-se, a partir de uma abordagem de investigação-ação, compreender de que forma os recursos e as estratégias inerentes à Educação Artística possibilitam o desenvolvimento e a aquisição de aptidões individuais e sociais relacionadas com a Educação Emocional, como por exemplo a identificação, a compreensão, a organização e a autorregulação das emoções.

O projeto desenvolveu-se, nas dimensões de intervenção e de investigação, orientado pela seguinte questão: De que forma as práticas artísticas contribuem para o desenvolvimento de competências emocionais em alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico?

A investigação e a intervenção tiveram por base um enquadramento teórico que incidu sobre a Expressão Artística, a Criatividade e as Emoções, tendo o mesmo também apoiado a compreensão do impacto das estratégias aplicadas. O projeto foi implementado em contexto de AEC (atividades de enriquecimento curricular), numa Escola Básica do 1.º Ciclo, de um agrupamento de escolas em Leiria. O grupo de participantes foi constituído por 14 alunos pertencentes ao 4.º ano, com idades compreendidas entre os 9 e os 11 anos. A sua implementação teve como contexto de fundo a atividade de Música que integrou e se articulou com outras linguagens artísticas como a Expressão Dramática e a Expressão Plástica. O seu desenvolvimento foi permeado por ações de investigação, enquadradas numa abordagem qualitativa. Para tal, foram aplicadas técnicas de recolha de dados, tais como a observação, a entrevista, o diário de bordo e os registos audiovisuais – fotográficos e de vídeo.

Os dados recolhidos ao longo do processo desenvolvido foram evidenciando o contributo que as práticas artísticas tiveram - enquanto estratégias e ferramentas - para o desenvolvimento de competências pessoais e sociais, favorecendo os processos de autoconhecimento e de autorregulação emocional, que contribuíram para a construção de uma turma mais capacitada ao nível da comunicação e das relações interpessoais em espaço de sala de aula.

**Palavras-chave:** Criatividade, Expressão Artística, Emoções

## ABSTRACT

“Feeling to Know – artistic practices and the development of emotional skills in students of the 1st Cycle of Basic Education” was a project developed within the scope of the Master's Project UC in Artistic Intervention and Animation, which focused on the relationship between use of artistic practices - as tools and/or mediators that facilitate expression and creativity – and the development of emotional skills.

Considering that emotions have a recognized value and impact on the development and action of human beings, particularly in childhood, this project proposed, from an action research approach, to understand how the resources and strategies inherent to Education Artistic skills enable the development and acquisition of individual and social skills related to Emotional Education, such as identification, understanding, organization and self-regulation of emotions.

The project was developed, in the intervention and research dimensions, guided by the following question: How do artistic practices contribute to the development of emotional skills in students in the 1st Cycle of Basic Education?

The research and intervention were based on a theoretical framework that focused on Artistic Expression, Creativity and Emotions, which also supported the understanding of the impact of the applied strategies. The project was implemented in the context of AEC (curricular enrichment activities), in a 1st Cycle Basic School, in a group of schools in Leiria. The group of participants was made up of 14 students in the 4th degree, aged between 9 and 11 years old. Its implementation had as its background the Music activity that integrated and articulated with other artistic languages such as Dramatic Expression and Plastic Expression. Its development was permeated by research actions, framed by a qualitative approach. To this end, data collection techniques were applied, such as observation, interviews, logbooks and audiovisual records – photographic and video.

The data collected throughout the process developed highlighted the contribution that artistic practices had - as strategies and tools - to the development of personal and social skills, favouring the processes of self-knowledge and emotional self-

regulation, which contributed to the construction of a class more capable in terms of communication and interpersonal relationships in the classroom.

Keywords: Creativity, Artistic Expression, Emotions

## ÍNDICE:

Resumo	2
Abstract	4
Índice Geral	6
Índice dos Anexos	8
Índice de Fotografias	9
Índice de Quadros	10
Introdução	11
Capítulo I – Enquadramento teórico	16
1 – As Emoções	16
1.1. Competências Emocionais	22
1.2. Regulação Emocional	26
1.3. Inteligência Emocional	28
2 – A Arte na Educação	30
2.1. A Expressão Artística	35
2.1.1 - Práticas Artísticas como Estratégias de Intervenção	39
2.1.2 – A Expressão Musical	42
2.1.3. – A Expressão Plástica	46
2.1.4. – A Expressão Dramática	48
3 - A Criatividade	50
Capítulo II – Metodologia	54
1 – Pertinência do Estudo	54
2 – Questão de Investigação e Objetivos	56
3 – Tipo de Estudo	58
4 – Investigação-Ação	58
5 – Caracterização do Contexto	61
6 – Caracterização dos Participantes	61
7 – Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados	62
7.1 – Inquéritos por Entrevista	63
7.1.1 – Entrevista Semiestruturada	64
7.1.2 – Entrevista Focus Group	66
7.2 – Observação Participante	67

7.2.1. – Diário de Bordo	68
8 – Ética na Investigação	79
9 – Técnicas de Análise de Dados	70
Capítulo III – Desenvolvimento do projeto de intervenção e do processo de investigação ação	72
1 – Diagnóstico	72
2 – Planificação da Intervenção	74
3 – Implementação	75
Sessão 1 “Criar com Sentimentos”	76
Sessão 2 “Auscultação – O que sinto?”	81
Sessão 3 “ <i>Kit Box</i> – Construção”	86
Sessão 4 “ <i>Kit Box</i> – Continuação e Ponto de Situação”	90
Sessão 5 Planificação “A Recolha e a Partilha”	94
4 – Reflexão, Interpretação e Integração de Resultados	97
4.1 – Análise ao Diário de Bordo	99
4.2 – Análise da Entrevista Focus Group	104
4.3 – Análise das Entrevistas Semiestruturadas e Avaliação Final	106
Conclusões	110
Referências Bibliográficas	116

## ANEXOS:

Anexo I - Carta de consentimento e pedido de colaboração

Anexo II - Canção do Olá “Haloa”

Anexo III - Canção do Adeus “Acabou”

Anexo IV - Transcrição da Entrevista - Professora Titular

Anexo V - Transcrição da Entrevista – Professora Coordenadora

Anexo VI - Transcrição da Entrevista *Focus Group*

Anexo VII - Transcrição do Diário de Bordo

## ÍNDICE DE FOTOGRAFIAS:

Fotografia 1 - Criação em grupo

Fotografia 2 - Grupo 1, criação da narrativa “A alegria e a amizade”.

Fotografia 3 - Grupo 2, criação da narrativa “O perdão e a tristeza”.

Fotografia 4 - Grupo 3, criação da narrativa “A coragem e a esperança”.

Fotografia 5 - O baú dos desejos e o cofre dos medos.

Fotografia 6 - Os sonhos.

Fotografia 7 - Os medos.

Fotografia 8 - Exploração das emoções a partir de posturas corporais.

Fotografia 9 - Mensagens de afeto escritas pelos alunos.

Fotografia 10 - Seleção de elementos para compor o *Kit*.

Fotografia 11 - Elaboração da *Kit Box*.

Fotografia 12 - Elaboração da *Kit Box*.

Fotografia 13 - Finalização da *Kit Box*.

Fotografia 14 - Finalização da *Kit Box*.

Fotografia 15 - Apresentação final da *Kit Box*.

Fotografia 16 - Preparação para a entrevista *Focus Group*.

Fotografia 17 - Despedida e encerramento do projeto

Fotografia 18 - Despedida e encerramento do projeto

## ÍNDICE DE QUADROS:

Quadro 1 – Planificação das sessões.

Quadro 2 – Categorias e subcategorias para a análise de conteúdo.

Quadro 3 – Diário de bordo, análise à categoria “Competências pessoais”.

Quadro 4 – Diário de bordo, análise à categoria “Competências sociais”.

Quadro 5 – Diário de bordo, análise à categoria “Competências sociais”.

Quadro 6 – Diário de bordo, análise à categoria “Competências artísticas”.

Quadro 7 – Diário de bordo, análise à categoria “Competências artísticas”.

Quadro 8 – *Focus Group*, análise à categoria “Competências pessoais”.

Quadro 9 - *Focus Group*, análise à categoria “Competências pessoais”

Quadro 10 - *Focus Group*, análise à categoria “Competências sociais”

Quadro 11 - *Focus Group*, análise à categoria “Competências sociais”

Quadro 12 - *Focus Group*, análise à categoria “Competências artísticas”.

Quadro 13 - *Focus Group*, análise à categoria “Competências artísticas”.

Quadro 14 - Entrevistas semiestruturadas, análise à categoria “Competências pessoais”.

Quadro 15 - Entrevistas semiestruturadas, análise à categoria “Competências pessoais”.

Quadro 16 - Entrevistas semiestruturadas, análise à categoria “Competências sociais”.

Quadro 17 - Entrevistas semiestruturadas, análise à categoria “Competências sociais”.

Quadro 18 - Entrevistas semiestruturadas, análise à categoria “Competências artísticas”.

Quadro 19 - Entrevistas semiestruturadas, análise à categoria “Competências artísticas”.

## INTRODUÇÃO

O presente relatório apresenta um projeto de intervenção desenvolvido com alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), entre maio e julho de 2021, no âmbito da UC de Projeto do curso de Mestrado em Intervenção e Animação Artísticas da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Politécnico de Leiria.

O projeto “Sentir para saber – as práticas artísticas e o desenvolvimento de competências emocionais em alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico” descreve uma intervenção e um estudo de investigação realizados à luz da temática “arte e emoções”.

Com o processo desenvolvido pretendeu-se refletir sobre a importância da integração de práticas artísticas na escola, *olhadas*, aqui, como estratégias facilitadoras dos processos de desenvolvimento emocional, com enfoque na identificação e regulação das emoções, partindo da consciência das mesmas através do corpo e dos sentidos, e sensibilizar para o impacto que elas têm nas atitudes das crianças, nomeadamente na relação consigo próprias e com os outros.

Para tal, o desenvolvimento do projeto assentou numa abordagem multidisciplinar a partir da integração e articulação de diferentes práticas e linguagens artísticas, valorizando-se as ações livres e espontâneas, na busca da identidade e do pensamento crítico, lembrando Nomen (2021, p.15) ao afirmar que “a arte, a ciência, a filosofia e a brincadeira são as ferramentas que dispomos para traçar desafios e encontrar soluções alternativas”.

Fruto desta motivação, o projeto desenvolveu-se a partir da planificação e da implementação de sessões expressivas e criativas, que culminaram na criação de um objeto individual dos alunos - *Kit Box* - com vista a, no quotidiano, facilitar a consciência dos sentidos e das emoções e auxiliar na sua compreensão e organização. Para Moreira (2019) tudo gira à volta das nossas emoções. Os nossos pensamentos são afetados por elas (e vice-versa) que, por sua vez, motivam as nossas ações e determinam os nossos resultados. Nesta ótica, considera-se caber à escola um papel preponderante relativamente a uma temática tão transversal como é a da educação. Ainda segundo Moreira (2019), a educação emocional dota os alunos de ferramentas comportamentais para lidarem melhor

com a adversidade e persistirem ante as dificuldades e os obstáculos, resultando num melhor desempenho não só académico, mas também ao nível do desenvolvimento pessoal e social.

A conceção do projeto aqui apresentado partiu da leitura de múltiplas realidades escolares que a investigadora, que é também docente, desenvolveu na sua atividade profissional. Essa leitura realça a importância da temática em torno da arte e das emoções, que está contemplada nos programas curriculares do ensino básico e que, segundo Brites e Jerónimo (2021), se tem verificado uma preocupação cada vez maior, do ponto de vista das políticas educativas, da inclusão de estratégias artísticas para a promoção do desenvolvimento pessoal. No entanto, observa-se que o recurso a estratégias artísticas e criativas na promoção da educação emocional, na generalidade das escolas públicas do ensino básico, carece ainda de integração significativa, face às necessidades sentidas.

É também neste sentido que Neto (2020, p.127) refere que “temos uma escola reprodutiva que usa a memória para avaliações que não têm sentido. Os alunos são, antes de tudo, pessoas que necessitam de aprender a complexidade do corpo e do mundo que os rodeia, de uma forma dinâmica e participativa.”

Falcão et al. (2020) reforçam esta análise, referindo que a educação artística em Portugal continua num impasse entre a valorização nos discursos e documentos oficiais e a instabilidade da sua implementação decorrente de recursos insuficientes e práticas irregulares que refletem que as atividades artísticas ainda são vistas como meramente recreativas.

Neste sentido, verificou-se a pertinência de realizar um estudo em contexto escolar, por um lado, pela importância de desenvolver estratégias reguladoras das atitudes e comportamentos no espaço escola, e por outro lado, pelo contexto temporal em que o projeto decorreu, que acabou por conferir um novo interesse relativamente à temática motivadora e fazer face às consequências de um período de confinamento vivido por alunos e por professores no contexto dos Estados de Emergência, motivados pela pandemia de COVID-19, no qual as relações interpessoais e sociais sofreram inesperadas transformações. Conforme referem Sousa et al. (2021, p. 12), “a pandemia que nos surpreendeu, confinou e isolou, trouxe todas as condições para eventuais alterações ao

nosso equilíbrio emocional e, por arrasto, à nossa capacidade de aprender e de nos relacionarmos com os outros”.

Neste contexto em que a liberdade de ação e relação se restringiram, procurou-se que as práticas artísticas contribuíssem para a construção de estratégias que fossem ao encontro das necessidades manifestadas pelas crianças, as quais passaram a ter espaço e tempo reduzidos, diminuindo-lhes as oportunidades para sentir, explorar e criar, aliando ainda, ao contexto sócio emocional vivido entre sentimentos de medo, insegurança, perda e tristeza. A este respeito, Neto (2020) refere que a questão da “pandemia do medo” é um assunto interessante a explorar do ponto de vista pedagógico:

Esta pandemia do medo é uma estranha regressão na liberdade de ser e estar, de existir, uma espécie de condicionamento humano que pode provocar uma regressão muito perigosa no contexto pedagógico. Precisamos reinventar e formular um novo modelo com convicções educativas mais libertadoras, modernas e amigas das crianças (p.26)

Neste sentido, o projeto foi desenvolvido a partir de um conjunto de ações que deram primazia ao sentir, recorrendo, para isso, a ferramentas artísticas como a música, a plástica e a dramatização, bem como à utilização de algumas técnicas de respiração e relaxamento facilitando-se, assim, a vivência de um leque de experiências ao nível dos sentidos, das emoções, da expressão e da criatividade. Assim sendo, este estudo apresenta como questão de investigação: De que forma as práticas artísticas contribuem para o desenvolvimento de competências emocionais em alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico?

Para compreender o contributo das práticas artísticas na aquisição de competências emocionais em crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), formularam-se os seguintes objetivos: identificar manifestações de competências emocionais de crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico; planificar atividades de desenvolvimento de competências emocionais com base na experiência artística; implementar práticas que promovam a aquisição e o desenvolvimento de competências emocionais; verificar os efeitos das práticas artísticas nas manifestações das competências emocionais.

O projeto seguiu uma metodologia de investigação-ação e, assim sendo, desenrolou-se em quatro fases articuladas entre si, sendo que a primeira reflete o Diagnóstico, seguindo-se as fases de Planificação, correspondente à preparação das dinâmicas a desenvolver, e da Implementação, referente ao desenvolvimento das atividades propostas; e a fase de Reflexão e Interpretação dos Resultados, na qual se refletiu e avaliou o desenvolvimento do Projeto e os dados recolhidos no decorrer do mesmo.

Segundo Fortin (2009), definir um problema de investigação pode ter diferentes motivos, no caso do projeto e estudo aqui apresentados, o problema surge da necessidade de se (re)criar e recorrer a estratégias que facilitem o desenvolvimento de competências emocionais, indispensáveis ao desenvolvimento saudável e harmonioso de crianças do 1.º CEB. Assim, recorrendo a práticas artísticas e expressivas propiciaram-se espaços para o desenvolvimento de competências emocionais dos participantes e, conseqüentemente, para a promoção saudável das inter-relações em espaço escola.

A estrutura deste relatório divide-se em três principais capítulos, sendo que o primeiro corresponde ao enquadramento teórico, que resulta da pesquisa bibliográfica, onde são apresentados os principais temas que sustentaram teoricamente o desenvolvimento do projeto. Este primeiro capítulo apresenta conceitos sobre as emoções e as competências emocionais, seguindo-se uma abordagem às práticas artísticas, com enfoque na expressão musical, na expressão plástica e na expressão dramática. Apresenta-se, ainda, uma breve abordagem à criatividade, evidenciando os contributos da mesma para o desenvolvimento integral da criança.

O segundo capítulo expõe a metodologia e informa sobre o estudo realizado, enquadrado no paradigma qualitativo, num formato de investigação-ação. São ainda apresentadas as técnicas de recolha de dados utilizadas e a implementação da intervenção e do processo de investigação-ação, incluindo a pertinência do estudo, a pergunta de partida e os objetivos. É apresentado, também, o contexto ao nível da instituição e dos participantes que integraram o projeto.

O terceiro e último capítulo descreve o desenvolvimento do Projeto de Intervenção e do Processo de Investigação-Ação, seguindo-se a conclusão na qual se apresentam os resultados de todo o trabalho desenvolvido e, por fim, os anexos que incluem informação

complementar, nomeadamente os documentos utilizados, a transcrição das entrevistas efetuadas, a análise de imagens, a transcrição do áudio e registos do diário de bordo.

## CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Neste primeiro capítulo apresenta-se uma revisão teórica, vertendo-se, neste, o resultado da pesquisa e análise dos principais temas de estudo. Segundo Gil (2019), a análise teórica deve clarificar os pressupostos teóricos que fundamentam a pesquisa e os contributos provenientes de investigações anteriores, e este propósito foi seguido.

Os temas retratados são as emoções e as competências emocionais em crianças dos 6 aos 10 anos, a expressão artística e algumas das suas ferramentas como a música, o drama e a plástica. Por último, é abordada a criatividade enquanto capacidade facilitadora de processos de regulação emocional.

### 1 – As Emoções

Não existe um consenso único quanto à definição de emoção, no entanto, os estudos sobre as emoções têm vindo a demonstrar que elas influenciam a nossa perceção e tomada de decisão. Moreira (2022) defende que as nossas emoções são os filtros pelos quais apreendemos o meio e que, por sua vez, nos levam a tomar melhores ou piores decisões, nesse sentido entende-se que razão e emoção são interdependentes tornando-se, assim, uma mais valia aprender a gerir as nossas emoções.

Também Damásio (2009) sugere que certos aspetos do processo da emoção e do sentimento são indispensáveis para o funcionamento da razão, “a emoção faz parte integrante dos processos de raciocínio e tomada de decisão, para o pior e para o melhor” (p.61). Tem havido, no entanto, dificuldade em definir emoções o que, segundo Cotrufo e Bares (2018), se justifica por estas serem, com frequência, uma experiência íntima e pessoal, o que dificulta estabelecer formas de medição objetiva. Moreira (2022) refere surgir, pela primeira vez, a palavra “emoção” no século XVI, tratando-se de uma adaptação da palavra francesa *émouvoir*, que significa “para agitar”. Foi, no entanto, na língua inglesa que a palavra “emoção” surgiu, pela primeira vez, no início do século XIX. O autor lembra-nos que vários filósofos, tais como Platão, os Estoicos e Descartes, defendiam que a razão e a emoção deviam ser separadas.

A este respeito, Damásio (2009) aponta alguns "erros" de Descartes - a separação entre a mente e o corpo, ao afirmar,

Cresci habituado a aceitar que os mecanismos da razão existiam numa região separada da mente onde as emoções não estavam autorizadas a penetrar e, quando pensava no cérebro subjacente a essa mente, assumia a existência de sistemas neurológicos diferentes para a razão e para a emoção. (p.13).

Os estudos vieram a verificar que as emoções e a razão não estão separadas, mas antes que se inter-relacionam exercendo influência mútua. Com efeito, sobre este assunto “hoje sabe-se que as regiões cerebrais implicadas na emoção também o estão na cognição, e vice-versa: são circuitos neuronais distintos, mas interdependentes” (Cotrufo & Bares, 2018 p. 127).

Ainda segundo Cotrufo e Bares (2018), a cognição incorpora processos como memória, atenção, percepção, linguagem, resolução de problemas e planeamento a médio e longo prazo e as emoções condicionam todos estes processos cognitivos, sendo que a atenção e a percepção são o ponto de partida de todo o processo cognitivo, e ambos são regulados pelas emoções.

Damásio (2020) refere que, nos finais do século XIX, Charles Darwin, William James e Sigmund Freud escreveram profusamente sobre as emoções, concedendo-lhes destaque privilegiado no discurso científico, não obstante, e como era de esperar para a época, foram pouco explícitos acerca das suas ideias, no que diz respeito à componente cerebral.

De salientar, contudo, o contributo destas pesquisas para a compreensão das emoções no que diz respeito à sua lógica evolutiva: “Se as emoções existem tanto no ser humano como nos animais é porque desempenham uma função adaptativa” (Cotrufo & Bares, 2018, p. 21).

Ao longo do século XX, e até muito recentemente, tanto a neurociência como as ciências cognitivas manifestaram pouco interesse em aprofundar o estudo sobre as emoções,

apesar de, segundo Moreira (2019), há mais de 70 anos existirem estudos que demonstraram que o QI (Quociente de Inteligência) não detém, por si só, a previsibilidade do nosso sucesso pessoal e profissional, mas que o QE (Quociente Emocional) tem um peso enorme na equação da realização pessoal e social, pois como salienta o autor, “as emoções têm impacto na nossa percepção, memória e na tomada de decisão” (Moreira, 2019, p.18).

Etimologicamente, a palavra “emoção” procede do latim *movere* (“mover”), com o acréscimo do prefixo *e-* (“de”), propondo, a própria origem do termo, a ideia para a ação/movimento. “Não poderíamos escolher, raciocinar ou aprender sem emoções” (Cotrufo & Bares, 2019, p. 13).

Segundo Damásio (2020), as emoções são conjuntos de ações involuntárias internas, em que se incluem, por exemplo a alteração do ritmo cardíaco, respiração, secreções hormonais e externas, onde se incluem, por exemplo as expressões faciais e a postura e que visam apoiar a homeostasia e assegurar a sobrevivência do organismo.

Para Cotrufo e Bares (2019), no campo das neurociências as emoções referem-se a um conjunto de reações fisiológicas, cognitivas, subjetivas e motoras, sendo estas causadas pela avaliação (consciente ou não) de um estímulo, num determinado contexto, e referentes aos valores de um indivíduo num determinado momento da sua vida.

Damásio (2017) realça a função biológica/vital que as emoções desempenham, uma vez que elas fazem parte integrante da regulação denominada de homeostasia, que é a capacidade de que todos os organismos são dotados, de manter as operações químicas e fisiológicas, de forma contínua e automática, dentro de determinados valores que garantam a sobrevivência.

As emoções são programas complexos, em grande medida automatizados, de ações modeladas pela evolução. As ações são completadas por um programa cognitivo que inclui certos conceitos e modos de cognição, mas o mundo das emoções é, sobretudo, um mundo de ações levadas a cabo no nosso corpo, desde as expressões faciais e posições do corpo até às mudanças nas vísceras e meio interno (Damásio, 2010).

Damásio (2010) salienta, no entanto, que apesar das emoções serem inatas, automatizadas e estabelecidas pelo genoma, nem sempre são reféns do determinismo genético, pois há muito de personalizável e educável nas nossas emoções.

Fonseca (2016) elucida-nos quanto às questões de substratos neurológicos responsáveis pelas funções emocionais, incluindo as afetivas e sociais, falando particularmente do sistema límbico, também conhecido como “circuito de Papez”, que se refere ao córtex relacional, emocional ou paleomamífero, uma região subcortical mais profunda e central do cérebro, e envolvida, digamos assim, desde os primórdios evolucionistas dos mamíferos mais antigos, nas relações do organismo com o seu envolvimento social e objetivo, presente e passado. O autor refere ainda que “o sistema límbico, sendo uma região subcortical envolvida na relação do organismo com o seu envolvimento presente e passado, integra estruturas nervosas muito importantes para a memória e aprendizagem, como a amígdala, o hipocampo, hipotálamo, a insula, o córtex cingulado, o núcleo accumbens e os corpos mamilares.” (Fonseca, 2016, p. 367).

Segundo Moreira (2022), o circuito central neural da emoção que ficou conhecido como o “circuito de Papez” (1965), criado por James Papez, levou a que outro neurocientista, Paul MacLean, propusesse uma nova teoria reconhecida como a teoria do cérebro trino. Este incluiu a amígdala neste circuito, utilizando o nome de sistema límbico. Esta teoria propõe uma arquitetura tripartida, em que a primeira, a evolutivamente mais antiga e primitiva é o cérebro reptiliano (medo, agressividade, fuga ou luta), a segunda parte diz respeito ao cérebro paleomamífero (o sistema límbico), esta parte, composta pelo circuito de Papez, a que, posteriormente, McLean “acrescentou” a estrutura da amígdala, que ampliava as respostas emocionais reptilianas e elaborava as respostas emocionais. A terceira parte desta visão tripartida do cérebro é o neomamífero (neocórtex), correspondente ao nosso cérebro evolutivamente mais recente, mais racional.

Sabe-se hoje que, apesar dos seus contributos na compreensão da origem das emoções, estas teorias, segundo Moreira (2022), são incorretas, servindo-nos, no entanto, para nos auxiliar no entendimento da maquinaria das emoções e suas engrenagens mentais, ao longo dos tempos. Sobre este assunto o autor esclarece-nos, referindo que “Atualmente, existem duas grandes abordagens opostas sobre os correlatos neurais das emoções: a localizacionista e a construcionista (...) também existem outros modelos que procuram

estes correlatos neurais, como os modelos de especialização hemisférica.” (Moreira, 2022, p.37).

Damásio (2010) discute três níveis de emoção: primário, secundário e de fundo. As emoções primárias, aqui denominadas de emoções básicas, retratadas nos trabalhos de Darwin, são: alegria, tristeza, medo, raiva, surpresa e repugnância e as emoções secundárias ou sociais tais como vergonha, ciúme, culpa e orgulho. E, finalmente, há o que Damásio (2010) designa de emoções de fundo: bem-estar ou mal-estar, calma ou tensão.

Cotrufo e Bares (2018) lembram-nos que Damásio, após identificar vários tipos de emoções, passou a propor um critério para distinguir emoções de sentimentos e que, segundo o mesmo autor, os sentimentos não coincidem com as emoções, mas acrescem a elas e permitem “senti-las” de uma forma consciente.

Assim sendo, num primeiro nível encontram-se as emoções primárias, que constituem uma resposta rápida, automática e inata e, num nível de maior complexidade, encontram-se as emoções secundárias que, tal como as primárias, são automáticas e inconscientes, embora não sejam inatas (Cotrufo & Bares, 2018).

Para Moreira (2004) e Freitas-Magalhães (2009), as emoções e os sentimentos têm como fatores diferenciadores cruciais, a durabilidade e a intensidade. De forma genericamente conclusiva, o sentimento seria uma representação mental do estado em que se situa o corpo, enquanto a emoção é a reação ao estímulo e o comportamento associado.

Reiterando esta ideia, alega-se que “Emoção e sentimento são processos distinguíveis, embora façam parte de um ciclo muito apertado” (Damásio, 2010, p.142). Assim, segundo o autor, as emoções são programas complexos, automatizados, de ações modeladas pela evolução, ações estas que são completadas por um programa cognitivo.

Ainda segundo Damásio (2010), os sentimentos de emoção são percepções compostas daquilo que acontece no corpo e na mente quando sentimos emoções. “Enquanto as emoções são ações acompanhadas por ideias e modos de pensar, os sentimentos emocionais são sobretudo percepções daquilo que o nosso corpo faz durante a emoção, a

par das percepções do estado da nossa mente durante o mesmo período” (Damásio, 2010, p. 143).

Para o autor, as emoções são as prestáveis executoras do princípio do valor, as mais inteligentes descendentes do valor biológico, mas os sentimentos, descendentes das emoções não podem ser ignorados, uma vez que “dão cor à nossa vida desde o nascimento até à morte” (Damásio, 2010, p.143).

A temática das emoções e a sua importância na regulação dos comportamentos, incluindo as funções mentais superiores como a percepção, aprendizagem, memória e a inteligência, há muito que tem vindo a ser estudada e verificada como uma área transversal a todos os domínios da existência humana. É-nos referido por Damásio (2020) que os resultados neurológicos sugerem que a ausência seletiva de emoção implica um problema. A emoção ao ser bem dirigida torna-se o sistema de apoio sem o qual a razão não funciona eficazmente.

Estes resultados e a sua respetiva interpretação vieram pôr em questão a ideia da emoção como um luxo, como incómodo ou como mero vestígio da evolução biológica que nos precedeu. Estes resultados tornaram possível encararmos as emoções como a corporização da lógica da sobrevivência. (Damásio, 2020, p.62).

Em jeito de conclusão, assume-se, assim, que a temática das emoções deverá ser tida em conta em qualquer prática ou pedagogia educacional e, nesse sentido, iremos expor alguns conceitos relativos a competências emocionais, a inteligência emocional e a regulação emocional, a fim de procedermos à compreensão do desenvolvimento de competências emocionais em crianças do 1.º CEB.

Tal análise terá em conta o pensamento de práticas para o quotidiano escolar da criança que a capacitem integralmente, não excluindo qualquer parte do seu todo, nomeadamente e particularmente, da parte emocional, condicionadora e potencializadora das aprendizagens significativas e essas, tal como temos vindo a perceber, desenvolvem-se e harmonizam-se na partitura dos afetos, em que a tónica incide nas emoções e

sentimentos. “Devemos pensar no afeto como o universo das nossas ideias traduzidas em sentimento. Podemos também conceber os sentimentos em termos musicais. Os sentimentos constroem uma partitura musical que acompanha os pensamentos e ações.” (Damásio, 2020, p.115)

### *1.1- COMPETÊNCIAS EMOCIONAIS*

O constructo de inteligência emocional tem vindo a despertar a atenção no sentido de melhor se compreender o seu contributo no desenvolvimento saudável do indivíduo. Este estudo parte do pressuposto de que o desenvolvimento de competências emocionais, com vista ao desenvolvimento do indivíduo, emocionalmente inteligente, representa um pilar fundamental no processo de crescimento.

De acordo com Buckley, Storino e Saarni (2003), as competências emocionais referem-se às capacidades que são necessárias para dar resposta às exigências do contexto social imediato, ajudando o indivíduo a atingir os seus objetivos, a lidar com os desafios, e a reconhecer como a comunicação das emoções e a autoapresentação afetam as relações.

Segundo Saarni (2000), a competência emocional inclui capacidades como a consciência do estado emocional, incluindo a possibilidade de experienciar múltiplas emoções; a capacidade para discernir as emoções dos outros; a capacidade de utilizar o vocabulário de emoções e expressões de acordo com os níveis de desenvolvimento; a capacidade para um envolvimento empático e simpático nas experiências emocionais dos outros; a capacidade de perceber que nem sempre os estados emocionais internos correspondem à expressão exterior e que a expressão emocional causa impacto nos outros; a capacidade para lidar adaptativamente com emoções aversivas ou dolorosas e a capacidade para a autoeficácia emocional, isto é, a capacidade de regular os estados emocionais.

Neste sentido as competências de ordem emocional implicam capacidades como a compreensão e a expressão das emoções, a capacidade de adaptar essas emoções, bem como regular, de forma apropriada, o comportamento emocional com vista à concretização dos seus objetivos (Denham, 1998).

Neste sentido as competências emocionais são apresentadas como um conjunto de capacidades relacionadas entre si, nomeadamente, o conhecimento emocional, a expressão das emoções e a regulação emocional, sendo a competência emocional resultante do desenvolvimento destes três componentes emocionais (Bohnert, Crnic & Lim, 2003)

Segundo Sá (2002), ao longo do seu processo de desenvolvimento as crianças vão progredindo na sua capacidade de compreender a origem das suas emoções, passando de uma compreensão assente na ideia de que as emoções fazem parte de situações externas que as despertam para uma compreensão baseada, igualmente, em fatores internos, mostrando-se capazes de perceber que as emoções são reações fisiológicas que podem ser influenciadas pelos pensamentos, memórias e atitudes.

Quando as crianças têm uma melhor perceção das suas emoções, as relações e interações estabelecidas com os pares vão ser mais positivas, visto que, ao perceberem melhor as emoções dos outros, têm a capacidade de construir interações com maior sucesso. Esta perceção emocional permite à criança reagir de forma mais correta. Por sua vez, a capacidade de autocontrole permite-lhe estabelecer relações de sucesso com os pares.

Indo ao encontro desta ideia, Ives (2006) afirma que as crianças que possuem competência emocional, isto é, que conseguem expressar de forma adequada as emoções e compreender o significado dos estados e/ou expressões emocionais, são identificadas pelos professores como crianças mais empáticas e assertivas.

A este respeito, Papalia et al. (2001) afirmam que mesmo as crianças muito pequenas apresentam empatia e compreensão pelos sentimentos dos outros. Franco (2007) defende que as emoções apresentam um papel fundamental nesta capacidade de empatia, que, segundo Duclos (2006), é o modo de conhecimento sobre o outro suportado na intuição e numa atitude de compreensão, respeito e aceitação. O autor refere que, por volta dos sete ou oito anos, o pensamento lógico desponta, fazendo desaparecer uma significativa parte do egocentrismo infantil. Desta forma, a criança entende a reciprocidade de pontos de vista, constituindo a base da referida empatia.

Sprinthall e Sprinthall (1993) apresentam a teoria de Erikson (1982), que refere que o

desenvolvimento pessoal emocional se direciona para o exterior em idades correspondentes ao 1.º e 2.º CEB (dos seis aos 12 anos), pois nesses anos as crianças passam muitas horas na escola, o que transforma o grupo e a comunidade escolar nas grandes arenas do desenvolvimento, não deixando, porém, as outras (casa, família) de ser também fundamentais.

Sobre isto, Duclos (2006) reforça que o autoconhecimento da criança se desenvolve a partir das interações com os outros, sendo, em grande parte, influenciado pelas reações de quem a rodeia, do seu meio, de si própria e das suas experiências pessoais. A partir destas experiências, a criança consciencializa-se das suas características físicas, intelectuais e sociais, dos seus sentimentos e das suas necessidades, o que potencia o autoconhecimento.

A vida emocional da criança, segundo Papalia et al. (2001), é especialmente complexa durante o período escolar, sendo que, por volta dos sete, oito anos, a criança interioriza as emoções de vergonha e de orgulho. Estas emoções, que dependem da consciência das implicações das suas ações, assim como do tipo de socialização que experienciaram, afetam a sua opinião acerca de si próprias.

Neste mesmo sentido, Duclos (2006) afirma que é com esta idade que, a par do aparecimento do pensamento lógico, referido anteriormente, a criança passa a ser capaz de recuperar as imagens positivas das suas experiências anteriores e integrá-las numa visão global. Afirma ainda que, devido ao desenvolvimento do pensamento crítico acerca de si própria, a criança é muito influenciada pelas avaliações que faz de si, tendo em conta as suas competências que ela própria ou pessoas significativas consideram em domínios importantes.

Ao longo do seu crescimento, de acordo com Papalia et al. (2001), as crianças vão compreendendo e controlando melhor as suas emoções negativas, entendendo o que as desperta, bem como as reações dos outros perante a demonstração dessas mesmas emoções. Deste modo, usufruem do poder de controlar e adaptar o seu comportamento, passando também a compreender a diferença entre ter uma emoção e exprimi-la.

Segundo Duclos (2006), as crianças suportam muito *stress* causado pela insegurança

sentida face às mudanças e novidades que vão surgindo. E estando a insegurança e o stress fortemente relacionados entre si, torna-se fundamental ajudá-las a gerir esse stress, procurando agir sobre as causas da insegurança. A aprendizagem da gestão do stress é crucial, uma vez que este pode tornar-se em algo positivo, ajudando a ultrapassar desafios e a evoluir.

Tendo em consideração que o desenvolvimento da criança é a principal finalidade educativa, bem como o efeito profundo e duradouro das mudanças que a educação pode provocar, o seu desenvolvimento é encarado como um processo em que cada um se vai construindo com os outros, numa interdependência biológica, cultural, individual, social e histórica. Assim, os contextos educativos devem ser encarados como oportunidades em que as relações interpessoais se vão concretizando e consciencializando (Azevedo, 2012).

Neste sentido o papel do professor torna-se preponderante uma vez que, segundo defende Abrunhosa (2008), o professor é efetivamente responsável pelo auxílio na formação da personalidade dos seus alunos, sendo também responsável pela integração escolar e pelo desenvolvimento pessoal e social do aluno. Assim, a intervenção educativa para o desenvolvimento psicológico não deve ser vista como um programa acrescentado, mas sim como uma tentativa de transformação progressiva da escola, no sentido de esta potenciar a intervenção intencional no desenvolvimento pessoal dos alunos (Trindade et al., 1998).

De acordo com esta ideia, os alunos devem terminar a escolaridade obrigatória sendo portadores de um conjunto de valores, o que se encontra diretamente relacionado com o papel do professor, pela importância do seu impacto no desenvolvimento dessas competências (Gomes et al., 2017).

Neste sentido, Costa e Faria (2013) afirmam que assim como as competências académicas, as emocionais podem também ser aprendidas e praticadas a partir de atividades construtivas dentro e fora da sala de aula. Segundo os autores, são importantes a construção de um ambiente de aprendizagem, de respeito e apoio; as diversidades nos processos de aprendizagem, o trabalho em parcerias entre escola, família e comunidade, o envolvimento ativo dos alunos na sua aprendizagem, a utilização de competências emocionais na gestão de comportamentos.

Sousa (2003) reforça a importância subjacente às relações socio-afetivas recíprocas entre colegas e de cada criança com as atividades educacionais que lhes são propostas. Estas atividades devem proporcionar aos alunos possibilidades de se expressarem, desenvolverem as suas capacidades e estabelecerem relações afetivas com o meio envolvente.

Um trabalho com objetivo de educação emocional pretende melhorar o bem-estar pessoal e aumentar as interações positivas dos alunos. Além disso, pode ainda contribuir para melhorar o clima emocional e geral da escola e das salas de aula, o que reduz as emoções negativas, o desconforto e a frustração (Sans, 2013).

Em jeito de conclusão, apreende-se que o desenvolvimento de competências emocionais poderá ocorrer ao longo de todo o nosso percurso existencial, no entanto e segundo Mayer e Salovey (1990), é durante a evolução do processo de crescimento, que vamos adquirindo aptidões que envolvem a capacidade de perceber, avaliar e expressar as emoções, contribuindo para o desenvolvimento do conhecimento emocional que, por sua vez, permite desenvolver a capacidade de nos regularmos emocionalmente.

A este respeito, faremos uma breve abordagem teórica sobre alguns conceitos relacionados com a regulação emocional.

## *1.2 - REGULAÇÃO EMOCIONAL*

Segundo Brites e Jerónimo (2021), para se querer obter sucesso na aprendizagem no desempenho escolar, nas interações sociais, na saúde e segurança é fundamental saber concretizar a gestão emocional. Esta regulação é elementar para o sucesso escolar, profissional e para a vida. Correlaciona-se com felicidade e longevidade (André & Lelord, 2002).

A regulação emocional é um processo designado por autocontrolo, *coping*, regulação na função executiva, entre outras, e significa ter capacidade para gerir e direcionar um estado físico, emocional, com pensamentos e ações saudáveis nos vários domínios de vida através de formas bem-sucedidas (Freitas-Magalhães, 2009). A regulação emocional

baseia-se na habilidade de avaliar e controlar as emoções, isto é, a competência para expressar as emoções e de regular e transformar as reações emocionais, visando uma resolução eficaz do problema (Mayer & Salovey, 1990).

De acordo com Thomas et al. (2017), as crianças manifestam o seu estado emocional aos seus educadores e estes reagem com respostas ajustadas às necessidades delas. Os autores salientam que o processo de desenvolvimento da habilidade de regulação emocional é gradual e ocorre a partir do meio externo, como acontece quando um adulto auxilia a regulação da criança, e se prolonga até que ela melhore a sua regulação interna.

Neste sentido, Thompson (1994) destaca o papel relevante desempenhado pelos adultos no desenvolvimento emocional de crianças, exercido por meio da transmissão direta e indireta de orientações, que estejam de acordo com a expectativa social e sejam sensíveis à cultura.

À medida que se vão desenvolvendo, as crianças vão expandindo a sua capacidade de moldar, quer a intensidade, quer a forma como se expressam, conforme a situação e a pessoa com que se deparam nas suas interações (Zeman & Garber, 1996, referido por Alves, 2006).

A pessoa emocionalmente alinhada é capaz de lidar com as emoções de forma a desenvolver o seu poder pessoal e a criar maior qualidade de vida. O desenvolvimento emocional permite aumentar os relacionamentos e gerar possibilidades de afeto entre pessoas, tornando possível o trabalho cooperativo (Steiner & Perry, 2001).

Esta aprendizagem emocional pode, assim, ser compreendida enquanto processo contínuo e constante que, funcionando de forma complementar ao desenvolvimento cognitivo, permite à criança desenvolver a capacidade de expressar, compreender e regular as suas próprias emoções, visando o desenvolvimento da inteligência emocional e da capacidade do indivíduo se descobrir emocionalmente de forma positiva e eficaz (Viloria, 2005, referido por Teixeira, 2010).

### *1.3 - INTELIGÊNCIA EMOCIONAL*

De acordo com o que se vem a referir, verifica-se a importância da inclusão de estratégias promotoras do desenvolvimento da inteligência emocional em contexto escolar e, nesse sentido, faremos uma breve referência a conceitos relativos à inteligência emocional que, segundo Goleman (1996), é a capacidade de reconhecer os sentimentos de si próprio e dos outros, de motivar e lidar de forma adequada com as relações com o outro e consigo próprio.

Para Moreira (2019), a inteligência emocional é a forma como conhecemos e gerimos as nossas emoções, como elaboramos os pensamentos com base nelas e como conseguimos melhorar o nosso comportamento. É a capacidade de sermos inteligentes com as nossas emoções, tendo a capacidade de as reconhecer, as nossas e as dos outros, e de as gerir. Nas palavras do autor, “A inteligência emocional é uma dança entre o nosso cérebro racional e o nosso cérebro emocional. A intersecção entre ambos os cérebros e a sua interação é o que constitui a inteligência emocional.” (p.26)

Baseado no modelo inicial de Daniel Goleman (2012), Moreira (2019) divide a inteligência emocional em cinco categorias. Destaca-se em primeiro lugar a autoconsciência, enquanto capacidade de reconhecer as nossas emoções e compreender a sua origem; seguindo-se o autocontrolo, enquanto capacidade de gerir as nossas emoções e de as adaptar a cada situação; a automotivação, enquanto capacidade de utilizar as nossas emoções de forma a que nos motivemos e atinjamos os nossos objetivos; reconhecer emoções nos outros enquanto capacidade de compreender como é que estes se estão a sentir, e, finalmente, nos relacionamentos pessoais a capacidade de gerir as emoções dos outros, de forma que se melhore as nossas relações interpessoais.

Goleman (2012) realça o papel crucial da inteligência emocional no desempenho em todas as áreas das nossas vidas, atribuindo-lhe a capacidade de identificar os nossos próprios sentimentos e os dos outros e de gerir as nossas emoções a nível individual e a nível dos relacionamentos. Ainda segundo o autor, a inteligência emocional caracteriza-se pela capacidade do indivíduo se motivar a si próprio, de persistir às frustrações, de controlar os seus próprios impulsos, adiando a recompensa; gerindo o seu próprio estado

de espírito, impedindo que o desânimo o domine. Logo, desenvolver competências a este nível favorece o relacionamento do indivíduo consigo próprio e com os outros, melhora a aprendizagem e favorece o bem-estar pessoal e social (Goleman, 2012).

Indo ao encontro desta ideia, Salovey e Sluyter (1999, p.23) referem-nos que

... a I.E., envolve a capacidade de perceber acuradamente, de avaliar e de expressar emoções; a capacidade de perceber e ou gerar sentimentos quando eles facilitam o pensamento; a capacidade de compreender a emoção e o conhecimento emocional; e a capacidade de controlar emoções para promover o crescimento emocional e intelectual.

Mayer e Salovey (1997) apresentaram, para o desenvolvimento de competências de inteligência emocional, um modelo constituído por quatro fases onde o sujeito deve, em primeiro lugar, identificar os estados emocionais em si e nos outros; depois compreender esses estados em si e nos outros e como influenciam ou condicionam o comportamento; seguidamente, ser capaz de raciocinar, analisar o momento em que estes estados emocionais ocorreram; e, finalmente fazer a gestão dos estados emocionais.

Segundo Martineaud e Engelhart (2002) a inteligência emocional é entendida como a capacidade para ler os próprios sentimentos, controlar os nossos impulsos, raciocinar, manter-se calmo e positivo quando nos deparamos com certas provas, mantendo a capacidade de ouvir o outro.

Por sua vez, Gardner (1993) associa o conceito de inteligência emocional ao conceito de inteligência interpessoal e intrapessoal. Define a inteligência emocional como a capacidade para sentir e distinguir diferentes estados de temperamento, motivações e intenções nos outros e permite que a pessoa se relacione com os outros de forma socialmente adaptada. Segundo Vale (2012), o termo inteligência intrapessoal é definido como a capacidade que o indivíduo tem para ter acesso à sua vida emocional, nomeadamente, os seus sentimentos e estados emocionais, identificá-los e utilizá-los como meios para direccionar o seu comportamento.

Assim, e de acordo com o que foi apresentado, as competências emocionais que integram a regulação emocional e a inteligência emocional têm um papel significativo e condicionador no cotidiano do indivíduo, nomeadamente em contexto escolar, pois como refere Goleman (2012), a falta de competência emocional e a capacidade de gerir emoções dos indivíduos pode gerar uma série de dificuldades pessoais, familiares, escolares, na interação social e no trabalho.

De acordo com esta ideia, Moreira (2019) refere:

Quem pratica a sua inteligência emocional sente-se mais à vontade com o ambiente à sua volta e mais confortável na sua própria “pele”. A relação direta comprovada entre a inteligência emocional e o sentimento de bem-estar realça quão crítico é termos consciência das nossas emoções e utilizarmos-las para guiar o nosso comportamento. Quanto mais exercitarmos a nossa inteligência emocional, mais conseguimos obter da vida. (p. 22)

## 2 – A Arte na Educação

*“O essencial na arte é exprimir. A arte é (...) a expressão de uma emoção”.*

Fernando Pessoa

A arte desde sempre esteve presente em todas as culturas sendo uma linguagem universal, expressando, assim, sentimentos, emoções, perceções e sensibilidades particulares de cada ser humano. Sem dúvida que as artes desempenham um papel importante na vida de todo o ser humano, ajudando-o a compreender o mundo onde está inserido, e a dar-lhe sentido.

A arte como forma de expressão consiste num elemento essencial para a relação da

criança com a vida, de forma a expressar os seus sentimentos e de comunicar com os outros.

De acordo com o documento curricular que esteve em vigor entre 2001 e 2012 – e que sistematizava um conjunto de ideias sobre educação artística, que se vieram a refletir nos documentos curriculares que se seguiram – “as artes são elementos indispensáveis no desenvolvimento da expressão pessoal, social e cultural do aluno e são formas de saber que articulam imaginação, razão e emoção (Ministério da Educação, 2001, p.149).

Na perspetiva de Rouquet e Brassart (1977) e de Read (2007), a arte deve ser encarada não só como forma de expressão e de interpretação do mundo, mas também como veículo para a aquisição de novos conhecimentos, contribuindo também para o desenvolvimento da criatividade, imaginação e do sentido estético, bem como para o desenvolvimento pessoal e social, permitindo aos alunos desenvolverem a sua capacidade de reflexão crítica.

Sousa (2003) refere a importância de se proporcionar às crianças uma educação que “atue nas dimensões biológicas, afetivas, cognitivas, sociais e motoras da personalidade, de modo harmonioso” (Sousa, 2003, p.61), garantindo a realização de experiências intelectuais, culturais e artísticas (Martins, 2002).

De acordo com esta ideia, salienta-se a importância da arte na educação, uma vez que, tal como refere Read (1943), a arte, como quer que a definamos, está presente em tudo o que fazemos para agradar aos nossos sentidos, pois é através dos nossos sentidos que nos é proposta a hipótese de observar a arte, de a sentir, de (re)significar momentos, despertando a consciência de que podemos ir além do que somos, do que vemos, do que pensamos e do que sentimos.

Para Oliveira e Milhano (2010), as artes, enquanto processos que articulam a razão, a emoção e a imaginação, favorecem a criação, o experimentalismo, a interação coletiva, a resolução de problemas, o desenvolvimento do pensamento crítico, a expressão, o conhecimento, a exigência, a persistência, o exercício da cidadania e a cultura.

Segundo Carvalho (2010), a arte é entendida sob um ponto de vista holístico, enquanto

fenómeno humano ligado à criação de realidades estéticas, subjetivas, ou virtuais, independentemente da existência de diferentes linguagens processuais, operativas, ou de execução e expressivas, próprias dentro do fenómeno artístico, pois todo o ser humano tem em si a capacidade de criar, de se expressar, de comunicar, recorrendo a qualquer uma das possibilidades, recorrendo a qualquer uma das linguagens artísticas, sejam artes visuais, teatro, música ou dança.

Salientando esta ideia, refiram-se as palavras de Vygotsky (2001) “a arte é trabalho do pensamento, mas de um pensamento emocional inteiramente específico (...) a arte parte de determinados sentimentos vitais, mas realiza certa elaboração destes sentimentos (...) que consiste na catarse, transformação destes sentimentos em sentimentos opostos, nas suas soluções” (p.315).

Corroborando com a ideia do “poder” e benefícios da arte no desenvolvimento integral da criança, Bamford (2007) salienta a contribuição valiosa na educação global dos alunos, especificamente no que se refere à sua conduta académica, bem-estar, atitudes em relação à escola e percepções da aprendizagem. Neste sentido, é necessário recorrer a espaços físicos e a recursos materiais adequados para que se cumpram os objetivos estipulados no âmbito das Artes e Expressões e para que se promova uma Educação Artística de qualidade que dê resposta aos interesses e às necessidades de cada um dos alunos (Comissão Nacional da UNESCO, 2006).

Assim, entendemos que as práticas artísticas na escola apresentam, como objetivo principal, o crescimento global dos alunos, pretendendo-se não só o desenvolvimento das suas capacidades artísticas (Sousa, 2003), mas também das práticas e ações artísticas, o que contribui para o desenvolvimento da sua personalidade, imaginação e características emocionais, intelectuais, espirituais e materiais (Read, 2007).

As artes e as suas possibilidades expressivas visam o conhecimento e a compreensão do mundo, associando o saber à sensibilidade, numa linha de desenvolvimento pessoal e de desenvolvimento estético. Considera-se fundamental que se reconheça que as expressões artísticas devam ser parte integrante e enriquecedora da interdisciplinaridade da escola, de forma a contribuir para o desenvolvimento do aluno. Segundo Coletto (2010), a arte é importante na vida da criança, no sentido em que possibilita o desenvolvimento da

expressão e da criatividade do indivíduo, tornando-o mais sensível e com capacidade de ver o mundo de diferentes formas.

Como tal, a arte na educação tem uma enorme importância na preparação das crianças, para o seu futuro, para serem flexíveis, adaptáveis e especialmente criativas e imaginativas. Privilegia e estimula tanto o desenvolvimento cognitivo como o desenvolvimento afetivo. A arte é fundamental na educação, leva ao total desenvolvimento do indivíduo e oferece uma equilibrada cultura geral no âmbito das letras, das ciências e das artes, que leva a um desenvolvimento da pessoa no seu todo (Sousa, 2003).

Neste sentido, refira-se o trabalho já realizado por Herbert Read (1893- 1968) sobre o papel da arte na educação (1958) que exerceu uma grande influência nas gerações seguintes, levando vários autores a desenvolver novas pesquisas na área na compreensão das artes e do seu impacto no desenvolvimento emocional e social da criança.

Temos vindo a referir diversos autores que evidenciam a importância das expressões artísticas na educação, salientando os benefícios da arte e dos seus domínios expressivos, no desenvolvimento das capacidades cognitivas, emocionais e sociais da criança. Assim, como, a implementação, desde muito cedo, de práticas pedagógicas, com abordagem nas expressões artísticas que promovem o desenvolvimento de várias linguagens expressivas. A vivência artística influencia o modo como se aprende, como se comunica e como se interpretam os significados da realidade quotidiana.

Neste sentido, a escola deverá desempenhar um papel central de sensibilização para o mundo das artes e os agentes educativos devem encorajar o desenvolvimento global da criança promovendo as expressões artísticas no processo educativo.

Reiterando esta ideia Caldas (2014), refere caber às artes o desempenho de um papel importante na formação, sendo parte integrante e harmoniosa de qualquer indivíduo porque promovem oportunidade de autoexpressão, trazendo o mundo interior de cada um para o mundo exterior da realidade concreta. Os alunos que praticam regularmente atividades artísticas desenvolvem a autoestima e a autoconfiança porque se veem capazes de realizar trabalho que é pessoalmente gratificante e publicamente reconhecido.

Caldas (2014) menciona, ainda, que as artes

... ajudam a desenvolver capacidades e atitudes essenciais para a aprendizagem e para a vida. Como se sabe, as atividades artísticas desenvolvem a imaginação que há quem considere ser a faculdade de ver as coisas como se pudessem ser diferentes e esta é uma capacidade indispensável para aqueles que procuram analisar prospectivamente o futuro, como acontece em diversos domínios científicos.” (Caldas, 2014, p. 10)

Refere-se, portanto, a uma educação com objetivos direcionados para o desenvolvimento harmonioso da personalidade, como contemplado na Constituição da República Portuguesa no seu artigo 73º, n.º 2 e bem assim na Lei de Bases do Sistema Educativo, nos seus artigos 2º, n.º 4 e 3º, alínea b). “Trata-se, pois, de uma educação que proporciona uma equilibrada cultura geral, com vivências culturais no domínio das letras, das ciências e das artes, que levará a um melhor desenvolvimento da pessoa, no seu todo” (Sousa, 2003 p.61).

A arte na educação pode ser vista como uma pedagogia ativa, na medida em que engloba várias vertentes do exercício da atividade educativa, possuindo todas elas um carácter criador e, acima de tudo, expressivo. O objetivo da educação artística é “criatividade mais do que a criação, o homem mais do que o artista, o cidadão mais do que o especialista” (Brassart & Rouquet, 1977, p. 25).

Já não se trata, portanto, de objetivar futuros artistas, mas de cuidar do desenvolvimento global do indivíduo e do desabrochar da sua identidade, ficando num segundo plano a manifestação do talento. A educação artística não pretende formar artistas nas mais diversas áreas (música, dança teatro, artes plásticas...), mas, sensibilizar a criança para as artes, mostrando-lhe as suas potencialidades, das quais poderá servir-se para comunicar com os outros transmitindo aquilo que pensa, sente e vê.

De acordo com esta ideia, Read (2007) defende o desenvolvimento pleno do indivíduo num modelo educacional integrado. Para Brassart e Rouquet (1977), a educação artística estimula, revela e prepara a pessoa na sua formação global. Nestas perspetivas, podemos perceber que é fundamental uma educação artística para um desenvolvimento equilibrado da pessoa e, para isso, é preciso procurar dinamizar a implementação eficiente e efetiva da educação artística nas nossas escolas.

Segundo o que tem vindo a ser exposto, compreende-se a decisão por uma pedagogia sustentada em estratégias curriculares artísticas, ou seja, uma pedagogia ativa que promova valores estético-artísticos contribuindo para o despertar da própria criança e o seu despertar para o mundo que promove o seu desenvolvimento global, preconizamos uma escola transformada, baseada em metodologias que contemplam o sentir natural da criança a partir do movimento: jogar, dançar, cantar, tocar música, dramatizar, mimar, correr e saltar, que devem ser o fundamento de uma educação artística, expressiva e criativa (ativa), o oposto de uma escola tradicional (passiva) que promove o assistir, ouvir e memorizar.

Assim, consideramos que a arte na educação, como expressão pessoal e como cultura, é um importante instrumento para a identificação cultural e o desenvolvimento individual. Nesta ótica, a arte enquanto expressão individual e social surge, assim, como essencial para uma educação integral, para a construção de indivíduos autónomos, interventivos e críticos.

## *2.1- A EXPRESSÃO ARTÍSTICA*

*"A criança, ser global, mescla suas manifestações expressivas: canta ao desenhar, pinta o corpo ao representar, dança enquanto canta, desenha enquanto ouve histórias, representa enquanto fala."*

Edith Derdyk

Segundo Ferraz (2009), a expressão, seja ela artística ou de outra dimensão criativa, é um atributo da própria natureza humana, pois, a comunicação não verbal faz parte da teia

comunicacional humana desde os primórdios da sua existência. A autora refere que esta capacidade comunicacional humana promove não só a comunicação interpessoal, como também a comunicação intrapessoal. Salientando, ainda, para o facto de o homem sempre ter buscado a arte, o jogo, o ritual e outras formas não faladas de expressão para a sua própria “autoterapia”. Segundo a autora,

Antes mesmo da existência *do homo sapiens sapiens*, e do surgimento da linguagem estruturada, já existia, de maneira muito organizada a comunicação não verbal, que se materializava na pintura, na dança, nos rituais e em outras formas não verbais de expressão. (Ferraz, 2009, p.15)

De acordo com Stern (1974), a primeira premissa para a expressão é a liberdade. Neste sentido, Reis (2003) define expressão como “o comportamento decorrente do nosso estar, do nosso agir” (p. 115). A mesma autora refere ainda que a expressão pode ser considerada de duas formas: a expressão dirigida, que tem forma a partir de uma vontade (se a criança tem frio demonstra-o) e a expressão não dirigida, que, por sua vez, está relacionada com a expressão que advém da manifestação “de um sentimento, como por exemplo o prazer ou a ansiedade” (Reis, 2003, p. 115).

Nas palavras de Stern (1974), “a expressão tem uma função precisa: formular o que não pode ser dito verbalmente” (p. 14). Assim sendo, é possível afirmar que, tendo em conta que à medida que a criança vai desenvolvendo, de forma global, a sua expressão verbal, é imprescindível que esta disponha de outra forma para se expressar e comunicar com o mundo. Esta estratégia traduz-se no uso das Expressões Artísticas.

Sousa (2003), na obra *Educação pela Arte e Artes na Educação*, apresenta um resumo dos significados atribuídos ao termo expressão. Começou por considerar a definição dada pelo *Dicionário Enciclopédico Lello Universal* (1979), segundo o qual o termo «*expressão*» deriva do latim «*expressione*» e cujo significado é: “acto de espremer, de extrair o suco; maneira de exprimir, frase, palavra. Manifestação de um sentimento: expressão de dor, de alegria. Carácter, sentimentos íntimos” (p.177).

Coletto (2010) refere que a forma de expressão ideal para a criança será aquela em que esta tenha oportunidade de se expressar sem limitações, imposições ou comentários, que a deixem agitada ou reprimida acerca da obra produzida, uma vez que reprimida, poderá vir a ter medo de se expressar novamente. Assim sendo, o respeito pela sensibilidade da criança é fundamental.

Também Gonçalves (1991) reforça a ideia de “expressão livre”, a expressão não dirigida, enunciando as vantagens que a mesma oferece à criança, tais como: o desenvolvimento da sua imaginação, da sua sensibilidade, a capacidade de descobrir-se a si e ao outro, aceitando o outro como um ser com ideologias próprias.

Tal ideia é reiterada por Coletto (2010), sublinhando que a arte é essencial para a criança, pois, nos momentos em que esta desenha, canta, dança e dramatiza, expressa livremente as suas ideias e os seus sentimentos, sem premissas ou reprimendas.

Nesta linha de pensamento, para além do que já foi anteriormente referido, lembramos com Fortunato (2013) que as expressões artísticas representam uma componente essencial no desenvolvimento das crianças ao promoverem a iniciativa, o sentido de orientação, o desenvolvimento do grafismo e da orientação espacial. Para que a criança possa desenvolver tais capacidades, precisa de experimentar o mundo através de atividades variadas, nomeadamente no campo das expressões artísticas “na pintura, na música, nos jogos dramáticos, na dança e nos demais conteúdos das áreas de expressão” (Fortunato, 2013, p. 15).

Para além disso, as expressões artísticas revelam-se essenciais na articulação transversal do currículo, sendo que através das “vivências e experiências a que as crianças estão sujeitas” (Moser, 2015, p. 9) são desenvolvidas “capacidades perceptivas, manipulativas e criativas” que permitem articular “as diferentes áreas do saber, servindo de motivação na abordagem a novos conteúdos ou consolidação de conhecimentos adquiridos” (Fortunato, 2013, p. 32).

Tal como refere Sousa (2003), a expressão é um requisito fundamental para a preservação de uma vida mental saudável, sendo uma forma de atividade compensadora de problemas segundo alguns psicólogos. As atividades de expressão musical, dramática e as de

expressão dançada, entre outras, oferecem uma ação homeostática e uma influência de natureza preventiva relativamente a problemas psicológicos, para além, obviamente, do seu indiscutível valor educativo.

Neste sentido, a expressão refere-se particularmente a uma força psicológica interna, inconsciente, é algo de muito íntimo e pessoal em que a “criança expressa-se apenas pelo prazer de o fazer, pela necessidade que sente, e sem quaisquer entraves sociais ou culturais em o fazer” (Sousa, 2003, p.185).

Sousa (2003) faz, ainda, referência a Jean Piaget (1961), que diz que a expressão produz a energia essencial ao funcionamento da cognição: “Expressão será a exteriorização da personalidade. Efetua-se através do jogo simbólico, realizando desejos, a compensação, a livre satisfação das necessidades subjetivas. Numa palavra, a expressão tão completa quanto possível do “Eu”, distinto da realidade material e social”. (p.184).

De acordo com Rocha (2014), determinados problemas da criança e do jovem resultam justamente da falta de expressão, ou seja, do momento oportuno para darem expressão ao que sentem, o que destaca a relevância de uma educação pela expressão. Seja através do movimento, da música, do drama, da pintura, das palavras ou da escrita. Neste sentido, a expressão “serve como espelho do mundo interno, como uma bússola desenvolvimental ou como forma de descarga de energias de modo a compensar o sistema nervoso, a fim de manter o equilíbrio emocional” (Ferraz, 2009, p.28).

Concluimos, de acordo com Rocha (2014), que a criança tem uma grande necessidade de comunicar, de agir, de exteriorizar, de interagir consigo própria e com o outro, é fundamental que o professor lhe proporcione situações de aprendizagem com objetivos expressivos, para que possa libertar as suas sensações, emoções, sentimentos, ideias e intuições, através das várias expressões artísticas que favorecem a desenvoltura, a eficiência e a criatividade, bem como o desenvolvimento da compreensão da criança, relativamente ao mundo e a si própria, para um eficiente equilíbrio da personalidade.

Nesta conjuntura seguimos com uma abordagem à importância das práticas artísticas enquanto estratégias de intervenção de desenvolvimento integral, com foco no emocional, em crianças do 1.º CEB.

### *2.1.1 - PRÁTICAS ARTÍSTICAS COMO ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO*

Tal como se tem vindo a verificar, a importância atribuída à educação e à expressão artística vem salientar o papel fundamental que estas desempenham no desenvolvimento e formação integral da criança, especialmente no desabrochar e aperfeiçoamento das suas capacidades afetivas, lúdicas, expressivas, cognitivas, entre outras. Neste sentido releva-se a importância de uma intervenção pedagógica pela arte, promotora de novos olhares e práticas, que vão de encontro aos desafios exigidos da escola atual.

Já não se propõe apenas fazer da criança um homem inteligente, mas, muito além disso, pretende-se, hoje, um desenvolvimento estável e harmonioso do indivíduo como um ser total. Neste ser total considera-se o crescimento biopsicossocial, no qual se inclui o desenvolvimento de novas aptidões como a capacidade de adaptação ao meio e de relação com os outros. (Ferraz, 2009, p.153)

A intervenção pedagógica a partir de práticas artísticas constitui uma metodologia abrangente de todas as dimensões da personalidade e, em especial, o desenvolvimento afetivo-emocional. “É uma educação do sensível, tendo em vista a estimulação e enriquecimento do racional, numa interação benéfica entre o pensar, o sentir e o agir, dirigindo-se com especial interesse para os problemas que afetam a criança e o adolescente (Ferraz, 2009, p.153).

Reiterando esta ideia refira-se Sousa, (2003) que, segundo a autora, a intervenção pelas artes proporciona

... todo um vasto leque de vivências simbólicas e emocionais, que contribuem de modo muito especial, não só para o desenvolvimento afetivo-emocional e intelectual da criança, como permitem o colocar em ação de toda uma série de mecanismos psicológicos de defesa (...) que

robustecem a criança na sua luta contra as frustrações e conflitos da vida.

(Sousa, 2003, p.83)

Segundo Vicente (2020), as práticas artísticas não se esvaziam no fazer e no olhar, ajudam a aprender a “Ser e a Refletir”. Nas diferentes expressões artísticas, as dúvidas ajudam quem observa ou constrói, levam a explorar e a recriar novas experiências e nesse sentido, a criação artística é um catalisador, um veículo para criar, adquirir vivências e aprendizagens.

De acordo com Mangas (2020), investir em metodologias inovadoras e criativas pressupõe objetivamente melhorar as aprendizagens dos alunos, implementá-las e transformar a realidade do contexto educativo e as diferentes dimensões que contribuem para a aprendizagem: motivação, participação, envolvimento, partilha, entre outras.

A transformação dar-se-á por via da adaptação contínua de práticas pedagógicas, sem nunca esquecer a importância de realizar um bom diagnóstico das necessidades de cada aluno e do contexto social onde a escola está inserida. A intenção de recorrer às diferentes expressões artísticas é optar por evoluir e usar modelos de intervenção social e educativa: proactivos, dinâmicos, permeáveis, criativos que enriqueçam as aulas e melhorem o desempenho académico dos alunos.

A intervenção educativa, por via da música, dança, teatro ou artes visuais, é uma forma de usar estas linguagens artísticas como ferramentas de intervenção pedagógica. Cabe, por isso, a quem intervém com os alunos:

O papel de tentar contrabalançar esta relação de poder, numa perspetiva de construção conjunta da sociedade, onde as barreiras da sua intervenção se abrem na constituição de um espaço que lhes permita a interrogação, o diálogo, mas também, a participação conjunta e equilibrada entre estes e os profissionais ou voluntários que com eles trabalham. (Baptista, 2012, p.

13)

A intervenção é mais intensa e terá maior impacto se os próprios educadores/professores se empenharem a desenvolver metodologias criativas e recorrerem a atividades relacionadas com as expressões artísticas em contexto de sala de aula. Estes procedimentos de trabalho melhoram a capacidade criativa, a autonomia, o sentido de responsabilidade para a cidadania e participação dos alunos.

Esta conexão entre fatores construtivos consciencializa cada um a identificar as suas necessidades e a ganhar capacidade para as transformar. Educar através da arte ou transmitir conhecimento recorrendo aos diferentes tipos de expressões artísticas é, sem dúvida, uma ótima ferramenta para a formação holística das nossas crianças e jovens, pelas implicações motivacionais que dela advêm e para a aquisição de novos saberes, das mais diversas áreas (Santos, 2008).

O teatro, dança, cinema, fotografia, vídeo, instalação, escultura, pintura, literatura, banda desenhada ou as artes performativas têm todas como propósito proporcionar experiências lúdicas, estéticas e artísticas, transmitir conhecimento e podem ser usadas como metodologias para ensinar, sempre que integradas e valorizadas nas diversas disciplinas curriculares.

As práticas artísticas enquanto intervenção procuram estimular na criança a descoberta dos elos entre as emoções e a linguagem para as exprimir, a adquirir e a desenvolver os instrumentos básicos do pensamento: sentimentos, imagens, palavras, ideias.

A este respeito, defendemos com Brassart e Rouquet (1977) que é na experimentação providenciada pela educação artística que existe um despertar de criatividade e que esta experimentação fundida com a criatividade permite “ao indivíduo modificar-se na sua própria natureza, em função das relações que mantém e multiplica com o que o rodeia (...) torna-se capaz de evoluir em relação a si mesmo” (p. 52).

Assim acreditamos que a integração de ferramentas artísticas no laboratório existencial da criança, como é o da escola, permite-lhe aceder a mais possibilidades de conexão consigo própria e com o outro, facilitando-lhe a compreensão e elaboração da sua própria identidade, nas diversas dimensões – física, mental, emocional e social. Nesse sentido, procederemos a uma sumária análise relativamente às principais áreas de expressão que

substanciaram o desenvolvimento deste projeto.

### 2.1.2 – A EXPRESSÃO MUSICAL

*“A música torna os corações dos homens felizes: então, e apenas com base nisso, poderíamos assumir que os mais novos deveriam ser treinados para isso.”*

Aristóteles

A exposição precoce a uma aprendizagem musical permite, a bebês de dias e a crianças, começar a interagir com a música do mesmo modo que interage no dia a dia com as pessoas, as experiências, as ideias e as linguagens. Segundo Gordon (2000), durante a primeira infância a criança está exposta à cultura musical que a rodeia, absorvendo os sons do meio.

Escutar, vocalizar, cantar, tocar, movimentar, dançar, improvisar, explorar a voz e o corpo, os materiais e os instrumentos musicais, são ações inerentes à música e à expressão e, simultaneamente, um convite a novas conexões com o eu, com o outro e com o meio. O vivenciar experiências sonoras e musicais permite ao indivíduo, na sua dimensão global, um estímulo ao desenvolvimento e articulação das suas capacidades cognitiva, psicomotor, afetiva, emocional e social. A sua influência é revelada em aspetos como o ritmo cardíaco, a pressão arterial, a tonicidade muscular, o equilíbrio térmico ou o metabolismo geral (Jerónimo, 2013, p.150).

Para além dos efeitos fisiológicos, a música tem a função de organizar o pensamento, devido à sua lógica matemática nos ritmos, às relações de intervalos nas suas melodias e à sua forma, bem como à sua componente emocional, revelando uma influência na função psíquica e memória. É uma forma de arte à qual poucos conseguem ficar indiferentes. Independentemente das tendências ou gostos musicais, a música reúne

povos, culturas e grupos sociais. (Almeida, 2006, referido por Jerónimo, 2013).

Sentir a música no corpo em movimento (flexível, de uma forma livre e fluida) é uma forma privilegiada da criança comunicar o que ouve e o que sente. O movimento é essencial para o desenvolvimento do sentido rítmico. Ao experienciar as sensações de fluidez, peso e espaço, antes de vivenciar o tempo musical, a criança desenvolverá uma melhor consciência corporal e rítmica, relaxada e não rígida, para que o corpo esteja preparado para participar em música.

O ensino da Música no 1.º CEB visa, não o simples entretenimento, mas, sobretudo, o desenvolvimento de uma forma de comunicação e expressão que permite às crianças experimentar novas formas de resolver problemas e de ver o mundo sob outra perspetiva. A expressão musical permite à criança ir mais além no seu quotidiano podendo ampliar uma visão mais completa das aprendizagens, explorando um som mais simples ou até mesmo um som mais complexo. Desta forma, o ensino da música tem a capacidade de proporcionar o desenvolvimento de outros domínios que são fundamentais numa formação equilibrada da criança, devendo, por isso, ser disponibilizada a todas as crianças.

De acordo com Barreira (2009), são várias as razões que justificam a inserção da expressão musical no contexto escolar, entre as quais o facto de proporcionar o desenvolvimento do potencial criativo, um sentido histórico da nossa herança cultural, o desenvolvimento afetivo e psicomotor e o desenvolvimento da linguagem não verbal.

Muitos estudos afirmam que a música desenvolve na criança a sensibilidade, a concentração, a socialização, o equilíbrio, a discriminação auditiva, o ritmo, a criatividade, a linguagem oral e escrita, o desenvolvimento de aspetos afetivos, estéticos e cognitivos, fundamentais para o seu processo de interação com o meio. (Barreira, 2009, p.134)

O desenvolvimento da musicalidade é um processo gradual, devendo atender à singularidade de cada criança. A atividade infantil é um jogo – propriamente dito – daí que as atividades lúdicas sejam igualmente indispensáveis à criança para apreensão de conhecimentos musicais. A aquisição de conceitos e enriquecimento da linguagem e pensamento musical são capacidades essenciais à formação da criança: aprender a escutar, identificar o que ouve, organizando e relacionando sons com experiências realizadas, a conhecer, a pensar, a criar, a sentir, a apreciar (sensibilidade estética).

Na educação e expressão musical são contemplados o silêncio, o som e as suas qualidades (timbre, altura, duração, intensidade...), a expressão vocal e instrumental, a linguagem corporal, a linguagem musical, a cultura musical e a educação auditiva que se vão desenvolvendo e articulando, possibilitando experienciar a realidade a partir de mais do que um lugar. A descoberta dos objetos, materiais e qualidades dos instrumentos são o ponto de partida para a exploração e utilização do som, aquisição de sentido rítmico e experimentação de potencialidades sonoras.

A utilização de linguagem simbólica – o domínio gestual decorrente da prática musical – apela às capacidades expressivas e criativas da criança.

Segundo Barreira (2009), a expressão musical não deve visar a formação de possíveis músicos do amanhã, mas sim a formação integral das crianças de hoje. A música desde sempre esteve presente na vida humana, Platão já defendia que a música devia desempenhar um papel importante na educação, acreditava que a música era o primeiro tema que as crianças deveriam aprender, contribuindo, desta forma para um harmonioso desenvolvimento.

A Música é uma Arte presente em todas as culturas e no cotidiano dos seres humanos. É uma linguagem universal que assume uma muito singular forma de criatividade. A música é uma prática social comunicativa e expressiva. A partir do ouvir e através da produção sonora em conjunto do cantar, do tocar, do compor, do olhar, do escutar, as crianças.” (Aprendizagens Essenciais, 2018, p.1).

Ainda segundo Barreira (2009), são pertinentes as razões que justificam a inserção da expressão musical no contexto escolar: o desenvolvimento do potencial criativo, um sentido histórico da nossa herança cultural, o desenvolvimento afetivo e psicomotor e o desenvolvimento da comunicação não verbal.

De acordo com Hohmann e Weikart (2011, p. 667), a música acompanha a vida toda do ser humano desde o nascimento até à morte, ritualizando diversos acontecimentos. A música é um dos mais potentes estímulos para os circuitos do cérebro. Contribui também para a compreensão da linguagem e para o desenvolvimento da comunicação, para a percepção dos sons e para o aprimoramento de outras habilidades.

A Expressão Musical proporciona à criança a possibilidade de expressão e criação. Tal como nas outras Expressões Artísticas, os educadores não têm como objetivo fazer músicos, pintores ou atores, mas sim sensibilizar os alunos para diversas áreas e para o desenvolvimento pessoal, criativo e crítico da criança. Neste sentido, entende-se que, “Na educação pela música, pretende-se eminentemente proporcionar à criança meios para satisfazer as suas necessidades ao nível do desenvolvimento, sobretudo as necessidades de exploração e integração no mundo sonoro, de expressão e de criação. O objetivo é a criança” (Sousa, 2003, p.23).

De acordo com as orientações programáticas do Ministério da Educação em 2006, para o ensino da música do 1.º CEB, e as suas propostas de operacionalização curricular, são apresentadas as aprendizagens e as competências que se pretendem desenvolver e que se organizam de acordo com quatro organizadores interdependentes: Percepção sonora e musical; Criação e Experimentação; Interpretação e Comunicação; e Culturas musicais nos contextos, as quais, por sua vez, estão interligados a três grandes domínios da prática musical: a audição, a interpretação e a composição.

Sumariamente, referimos aspetos que evidenciam os benefícios da expressão e educação musical na vida da criança, nomeadamente em contexto escolar. Concluímos que o ensino da música no 1º CEB atua, não só a nível de desenvolvimento cognitivo, mas também ao nível de desenvolvimento emocional, social e cultural, indo ao encontro dos seus interesses que oscilam e se modificam durante o seu percurso escolar.

Assim, e neste sentido, assumimos a música como uma arte integrante do quotidiano das pessoas, em todas as culturas o que, desta forma, faz dela uma linguagem universal, bem como uma forma singular de criatividade.

Reiterando o que foi mencionado, passamos a citar o que está contemplado no documento oficial das Aprendizagens Essenciais em articulação com o perfil dos alunos do 1.ºCEB, relativamente à música desde 2018:

No criar e fazer música, as crianças estabelecem inter-relações com os outros e com o mundo que têm exatamente esse carácter de imprevisibilidade, complexidade e mudança. É assim que podemos olhar para a música, como um veículo extraordinário no desenvolvimento de capacidades pessoais e sociais imprescindíveis às vidas das crianças.

Articulação com o Perfil dos Alunos 1.º ciclo | Educação Artística – Música. (2018). In Aprendizagens Essenciais (p. 2).

### *2.1.3. – A EXPRESSÃO PLÁSTICA*

A Expressão Plástica é, sobretudo, uma atividade natural, livre, espontânea, em que o seu principal objetivo é a expressão de ideias, emoções e sentimentos, através da criação com materiais plásticos onde são usadas técnicas de trabalho como o desenho, a pintura, a impressão, a colagem, a modelação, entre outros, para construir formas, imagens e até para mostrar expressões que podem ser apresentadas em diversos suportes.

De acordo com esta ideia, Sousa (2003) refere que a criança, desde muito pequena, gosta de mexer em elementos como a água, a areia, a terra, o barro ou riscar um papel. Assim, o que se pretende não é a criação de obras de arte, nem a formação de artistas, mas possibilitar respostas capazes de satisfazer as necessidades de expressão e de criação da criança.

No seguimento desta ideia, a expressão plástica, como qualquer outra área expressiva, “é essencialmente uma atitude pedagógica diferente, salientando-se, não ser centrada na produção artística, mas na criança, no desenvolvimento das suas capacidades e na satisfação das suas necessidades” (Rodrigues, 2002, p. 160). As artes plásticas ao serviço da criança e não esta ao serviço das artes plásticas.

A Expressão Plástica possibilita uma educação do olhar e do ver, uma vez que, através de diversas modalidades “a criança enriquece o seu imaginário, aprende novos saberes, integra-os no que já sabe, e experimenta criar novas imagens, desenvolvendo progressivamente a sua sensibilidade estética e expressividade”.

(Silva et al, 2016, p. 49).

Segundo Sampaio (2018), as atividades de Expressão Plástica são estimulantes para as estruturas cognitivas, para a integração da criança com o seu meio envolvente físico e afetivo, facilitando oportunidades de experimentação e de descobertas que se tornam facilitadoras de integração de novas linguagens, contribuindo assim para o equilíbrio da criança. A criação de condições de flexibilidade ajuda a superar novas situações, a estabelecer relações, a estruturar factos, descobrir novos aspetos e a resolver problemas.

Em suma, tendo em conta os diferentes contributos apresentados, verifica-se que a expressão plástica promove o desenvolvimento integral da criança, estimulando a sua criatividade e projetando benefícios noutras áreas curriculares. Constatando-se que uma criança que tem por hábito, desenhar, colorir, pintar, rasgar, colar (...), adquire uma maior agilidade mental para criar, inovar, identificar e resolver problemas. Consegue criar assim significações próprias, produzir interpretações pessoais do mundo, adquirindo maior facilidade em comunicar, o que leva à aquisição de competências essenciais para formar indivíduos sociáveis, autónomos, autoconfiantes, criativos, competências estas que facilitam o confronto com os desafios inerentes ao contexto sociocultural em que a criança está inserida e, bem assim, ao seu harmonioso desenvolvimento.

#### 2.1.4. – A EXPRESSÃO DRAMÁTICA

Segundo o documento oficial orientador para a educação artística do 1.º CEB (Guia do professor(a), 2019), a finalidade da expressão dramática é a de promover a educação do aluno numa estreita relação com uma educação social, cívica, cultural e artística, contribuindo para o enriquecimento da sua personalidade, formação da sua sensibilidade e promoção da sua cultura geral.

A sua abordagem particular permite uma experiência sistematizada que favorece pedagogias de comunicação e de trabalhos de capacitação como o de expressão corporal e vocal, para dar respostas em diversas situações baseadas na improvisação, possibilitando ao aluno exprimir, comunicar, sentir e experimentar.

Sampaio (2018) refere que a expressão dramática é considerada uma área com características, objetivos, metas e conteúdos próprios que proporcionam um ensino com vista à formação pessoal e social. Esta realiza-se através de jogos de exploração e jogos dramáticos. O professor assume um papel primordial nesta área, pois tem a responsabilidade de proporcionar e implementar o jogo, enquanto representa para a criança um modelo. Desta forma, o professor tem oportunidade de conhecer melhor a criança.

Sousa (2003) considera a Expressão Dramática como:

Um dos meios mais valiosos e completos de educação. A amplitude da sua ação, abrangendo quase todos os aspetos importantes do desenvolvimento da criança e a grande diversificação de formas que pode tomar, podendo ser regulada conforme os objetivos, as idades e os meios de que se dispõe, tornam-na por excelência a principal forma de atividade educativa (p. 33).

Sampaio (2018) refere a área da expressão dramática como uma procura ao encontro dos interesses da criança, permitindo-lhe expressar livremente as suas ideias, emoções e

sentimentos, estimulando o desenvolvimento da sua imaginação criativa, desempenhando diferentes papéis sociais no jogo e reconhecendo o seu corpo em diferentes características de movimento. Para além de uma componente lúdica, esta área inclui também atividades de carácter educativo que, em simultâneo, proporcionam “o mais amplo estímulo no desenvolvimento de valores afetivos, cognitivos, sociais e motores da personalidade da criança” (Sousa, 2003, p. 32).

Para Reis (2005), a expressão dramática tem como prioridade a criança e o processo de aprendizagem. Deste modo, esta área revê-se na educação da criança e no seu desenvolvimento integral. Na aprendizagem escolar, a expressão dramática pode surgir isoladamente, não servindo única e exclusivamente para entrelaçar os outros domínios, mas, pelo contrário, constitui um instrumento pedagógico fundamental para desenvolver as outras áreas do currículo.

A expressão dramática integra, articula e desenvolve várias formas de expressão (música, jogo, dança, mímica, improvisação, movimento, drama ou dramatização). Estas abordagens contribuem para que se realize uma aprendizagem significativa, pois, consideram o desenvolvimento integral da criança. De acordo com esta ideia, Motos (2006) vê a expressão dramática como uma disciplina de encruzilhada, uma forma de síntese de linguagens ou com a possibilidade de se tornar versátil. Ao integrar a palavra, o gesto, o espaço, o movimento, os sons, o ritmo, a música, a plástica, as expressões ganham máxima projeção. O autor refere, também, que a utilização e confluência de todos estes recursos ou linguagens expressivas permitem o desenvolvimento do pensamento criativo e divergente, da imaginação e da invenção dando lugar à manifestação da expressão total.

Em suma, verifica-se que expressão dramática e as práticas a ela inerentes permitem diversas formas de explorar o eu, o outro e o mundo. Vestir outros papéis, integrar novas personagens, são ações que estimulam o sentir e a expressão de sensações, ideias e emoções. Através das diversas potencialidades da expressão dramática é possível aceder a novos caminhos que facilitem a perceção das características das crianças, individuais e de grupo, permitindo um melhor entendimento das suas necessidades e especificidades.

### 3 - A CRIATIVIDADE

*“Criar é dar forma ao próprio destino”*

Albert Camus

Segundo Bucho (2009), a criatividade possibilita a expressão da nossa própria existência, das nossas emoções mais profundas, o processo criativo aumenta a capacidade de pensar, alterar, renovar e recombina aspectos da vida, enquanto incentiva o desenvolvimento intelectual, a iniciativa, etc. Para o autor “criar supõe a presença da imaginação, através dela o homem projeta aquilo que não existe, diferente do animal que está preso no aqui e no agora” (Bucho, 2009, p.56).

Do pensamento divergente faz parte a criatividade, sendo esta a capacidade de imaginar e reunir ideias pré-concebidas dando origem a um ato criador, ou seja, face a um problema é necessário existir um pensamento inovador para encontrar a solução mais adequada. Assim, é necessário existir a criação de algo, para a condição da criatividade ser reconhecida. “Todos os indivíduos são potencialmente criativos” (Gonçalves, 1991, p. 23). Segundo Bucho (2009), existe no ser humano uma predisposição para criar algo. E esta função está tão presente no desenvolvimento das capacidades como o pensar ou aprender a falar, contudo esta habilidade de criar necessita de ser estimulada. É essencial que a criança seja capaz de pensar sobre um tema, formular e encontrar respostas para o problema apresentado. Essa aptidão deve ser treinada, estimulada e colocada à prova, desenvolvendo o espírito crítico em relação a diferentes temas, tornando-se assim um ser mais curioso e desperto para o mundo.

Rogers (2001) define o ato de criar como um processo de um indivíduo que é único: trata-se “da emergência na ação de um novo produto relacional que provém da natureza única do indivíduo, por um lado, e dos materiais, acontecimentos, pessoas ou circunstâncias da sua vida, por outro” (Rogers, 2001, p. 406). Segundo este autor, não existe uma diferença fundamental no processo criativo, quer ele resulte em alguma obra de arte, na música, no desenvolvimento de um produto ou teoria científica, ou ainda na criação de novos processos que desenvolvam a personalidade. Acrescente-se a tudo isto a resolução de maneira original e criativa de problemas do quotidiano.

Rogers (2001) considera que a causa principal da criatividade parece ser a tendência do homem para se realizar, para vir a ser as suas potencialidades. Trata-se de uma tendência direcional, no sentido da expansão, do desenvolvimento e do amadurecimento, uma tendência para exprimir e pôr em ação todas as capacidades do organismo. “É esta tendência a motivação primária da criatividade quando o organismo forma novas relações com o ambiente num esforço para ser mais plenamente ele próprio” (Rogers, 2001, p. 407).

Segundo Leite (2021), o ato criador abrange a capacidade de compreender; e esta, por sua vez, a de relacionar, ordenar, configurar, significar. Ao dar forma, ordenamos o mundo interno e externo, arrumamos os múltiplos diálogos interior-exterior, ampliamos a dimensão do sujeito, fortalecemos o sentido do «si mesmo». Nas artes, criar é dar forma. Toda a forma é forma de comunicação ao mesmo tempo que forma de realização. A criatividade está relacionada com um fenómeno vital, que é a curiosidade.

(...) Assim, ao nível da experiência existencial, a curiosidade, que implica às vezes uma certa estupefação diante do mundo, uma certa admiração, uma certa inquietação, um conjunto de perguntas, indagações ou silêncios, encaminha-nos para uma releitura do mundo. E não há reconstrução sem criatividade. No fundo, a criatividade tem que ver com a remodelação do mundo. (Freire, 2013, pp. 359-360)

Stoltz (2021) apresenta diferentes perspectivas de discussão da relação criatividade, emoção e educação. Inserindo-se no debate entre cognição e afetividade, entende a criatividade e a emoção como indispensáveis para o acesso à pessoa integral na educação. Segundo a autora, pode-se entender a emoção e a criatividade como elo entre o funcionamento mental superior e a corporalidade. “Emoção e criatividade se desenvolvem em um contexto histórico, cultural e social e, nesse sentido, o papel da educação evidencia-se como fundamental para o seu desenvolvimento e expressão”. (p.2)

Apesar do número significativo de pesquisas que apontam para formas de

desenvolvimento da criatividade, considerando o contexto histórico, social e cultural e uma visão sistêmica, o desenvolvimento da criatividade permanece sendo um grande desafio para a escola e para a sociedade. Em tempos de modernidade líquida, há a necessidade urgente de investimento em uma nova escola, que prepare pessoas para o século XXI, onde o trabalho com a emoção, ao lado do trabalho com a criatividade é fundamental. (Stoltz, 2021, p.2)

É justamente na direção de uma nova escola, que prepare pessoas para o século XXI, que o trabalho com a emoção, ao lado do trabalho com a criatividade, se revela fundamental. “A emoção ou afeto refere-se a sentimentos que envolvem, perante estímulos ou situações ambientais, não só a avaliação subjetiva dos mesmos ou das mesmas, como também, processos somáticos-corporais e crenças culturais” (Fonseca, 2016, p. 366).

Tal como refere Robinson (2009), o mundo está a mudar mais rapidamente do que nunca na História da Humanidade e, neste sentido, é necessário criar ambientes nas escolas e nos locais de trabalho, nos quais os indivíduos se sintam inspirados para crescer criativamente.

Autores como Alencar (2002) ou Martinez (2002) referem que a criatividade é uma habilidade necessária no contexto educacional porque promove o bem-estar, contribuindo para uma melhor qualidade de vida das pessoas e auxiliando na formação profissional dos professores, ajudando alunos e docentes a lidar com as adversidades e desafios impostos pelo tempo presente e futuro.

De entre as competências chave para o século XXI, que resultam da combinação de conhecimentos, capacidades e atitudes, surgem o raciocínio e resolução de problemas e o pensamento crítico e criativo (Rocha & Fonseca, 2017), existindo, segundo os autores, três grandes áreas a ter em conta: a intrapessoal, a interpessoal e a cognição. Dentro da cognição, algumas das competências chave para os alunos são, por exemplo, a criatividade e a capacidade de resolução de problemas; relativamente ao domínio intrapessoal, são consideradas fundamentais características como o interesse intelectual e

a curiosidade e a capacidade de iniciativa e por fim; no domínio interpessoal, a empatia, a resolução de conflitos e a capacidade de adaptação (Rocha & Fonseca, 2017).

Segundo Alencar (2002), a necessidade de promover na escola um ambiente propício ao desenvolvimento e à expressão da criatividade tem sido destacada, tendo o professor um papel muito especial nesse processo. Para Alencar e Martínez (1998), o desenvolvimento da criatividade na educação passa pelo nível da criatividade dos profissionais que nela se encontram. Pois, para favorecer o desenvolvimento da criatividade dos alunos, é importante contar com os professores motivadores a utilizar práticas pedagógicas criativas; educadores assim motivadores servirão de modelo e estímulo ao desenvolvimento do potencial criador de seus alunos.

Em suma, num contexto de educação pela arte, a criatividade abrange não apenas a questão estética, mas, em contexto educativo assume, primordialmente, um papel fulcral no que diz respeito à ação relacional intrapessoal e interpessoal, uma vez que permite aceder e apreender o meio e o mundo sob diferentes óticas e, assim, encontrar possibilidades diversas de nos relacionarmos connosco, com os outros e com o mundo. A criatividade integra e movimenta emoções e sentimentos, permite criar e *ressignificar* a relação connosco próprios, com o outro e com o meio, a partir de experiências sensíveis, em que o corpo e os sentidos são constantes protagonistas. Nessa medida, entendemos a criatividade ao serviço do desenvolvimento humano, numa perspetiva de crescimento civilizacional e grupal, em torno do bem-comum.

## CAPÍTULO II – METODOLOGIA

Neste capítulo é feito o enquadramento metodológico, começando pela explicação da pertinência do estudo, avançando, de seguida, para uma abordagem teórica ao tipo de estudo, e à investigação-ação. Será depois apresentada, a questão de partida, os objetivos, as técnicas e instrumentos de recolha de dados, a caracterização do contexto, a caracterização dos participantes, terminando com uma breve referência à importância da ética na investigação. De acordo com a natureza deste projeto e dos seus objetivos, este apresenta uma natureza qualitativa e interpretativa, pretendendo descrever e analisar como é que as práticas artísticas contribuem para o desenvolvimento de competências emocionais.

### 1 – PERTINÊNCIA DO ESTUDO

A relação entre a educação artística e a educação emocional tem sido alvo de reflexão e estudo ao nível académico e científico, demonstrando que as práticas artísticas constituem um valioso contributo enquanto estratégias educacionais e pedagógicas, promotoras do desenvolvimento pessoal. Refira-se, como exemplo disso, a realização da Conferência Internacional Emoções, Artes e Intervenção, em 2021, que:

(...) procurou perceber, por um lado, de que forma se percebe a ideia de que as emoções são fundamentais nos processos de decisão, determinando a ação humana; por outro, pensar a importância de equacionar a educação emocional e as artes, dentro de um paradigma transversal a diversas áreas do saber, como potenciadora do desenvolvimento do pensamento emocional e de comportamentos saudáveis. (Sousa et al., 2021, p. 11).

Desta motivação nasce, assim, a pertinência do projeto de estudo aqui apresentado, posicionando-se, num lugar de descoberta ao nível da promoção e do encontro de estratégias que propiciem, o mais possível, uma escola humanizada, com tempo e espaço dedicados à expressão livre e ao desenvolvimento do pensamento crítico, fundamentais à elaboração da identidade da criança. Neste sentido, a questão da educação emocional é essencial, convidando a criança ao autoconhecimento, à consciência do sentir e a novas possibilidades de comunicar consigo, com o outro, com o meio e com mundo. As práticas artísticas e a sua abordagem de transversalidade são, segundo diversos autores como Neto (2020), Nomem (2021), Damásio (2020), Moreira (2022) e Goleman (2000), um excelente terreno para que a criança, a partir do uso e consciência dos sentidos, das emoções, das ideias e dos pensamentos, veiculados pela criatividade, possa desenvolver outras perceções sobre si e a sua realidade.

Foi neste sentido que se movimentou o presente projeto, salientando-se, ainda, a sua pertinência na faixa etária, objeto deste estudo, que compreendeu idades entre o 9 e os 11 anos, tratando-se de um grupo de alunos do 4.º ano de escolaridade. Idades em que o desenvolvimento e transformação físicos e psicológicos são velozes, sendo comum a observação da manifestação de emoções como a insegurança, a confusão, o medo, a vergonha, a frustração e, por vezes, a agressividade (Papalia, Olds & Feldman, 2001). Também a fase de mudança do 1.º para o 2.º CEB, comportando, por parte da criança, emoções como a expectativa e o receio. Assim, a partir da implementação de práticas artísticas, procurou-se promover o desenvolvimento emocional da criança que, como se tem vindo a explicar ao longo do estudo, é fundamental para o seu saudável desenvolvimento integral.

O contexto pandémico em que se desenrolou o projeto veio conferir uma nova atenção relativamente aos impactos consequentes do isolamento social e à sua desigual condição de vivência, ampliando, assim, os desafios, já inerentes à gestão de comportamentos e atitudes em espaço escola. A esta cabe assumir a integração de uma nova realidade e desenvolver, para tal, estratégias que previnam ou amenizem os impactos advindos de um confinamento que surpreendeu e isolou, trazendo alterações suscitadoras de colocar em risco o equilíbrio emocional consequente desta inédita condição antissocial, com fortes limites restritos ao contacto físico e social.

Esta é a era das crianças prisioneiras que não brincam, já deixaram de brincar ou já não sabem brincar, porque têm o tempo todo organizado, passado na escola, no carro, a preparar-se para um futuro incerto que não tem em conta o seu presente. É também um tempo de maior consciência da importância da educação e da saúde das crianças, com melhores pais e professores e, ao mesmo tempo da convivência com uma sociedade que existe na indiferença de corpos desconhecidos uns dos outros. (Neto, 2020, p. 18)

Assim, a pertinência deste estudo justifica-se pela importância de encontrar estratégias que promovam o crescimento saudável e integral da criança, destacando-se as artes como elementos indispensáveis ao desenvolvimento da expressão pessoal, social e cultural do aluno.

Assim, e em suma, nasce a pertinência de realizar a intervenção e o estudo da mesma. Perceber de que forma contribuem as ferramentas artísticas para o desenvolvimento de competências emocionais e que, conseqüentemente, possam facilitar o alcance de uma vivência escolar mais humana, mais criativa e mais transformadora. Uma educação mais plena que estabeleça, como prioridade, desenvolver crianças integradas e felizes.

## 2 – QUESTÃO DE INVESTIGAÇÃO E OBJETIVOS

Em conformidade com Fortin (2009), a questão de investigação é uma interrogação explícita relativa a um domínio que se deve explorar com vista a obter novas informações. É um enunciado interrogativo que precisa dos conceitos-chave, especifica a natureza da população que se quer estudar e sugere uma investigação empírica.

De acordo com os autores Quivy e Campenhoudt (2018), a formulação da pergunta de partida obriga o investigador a uma clarificação, frequentemente muito útil, das suas

intenções e perspectivas instantâneas; é através desta que o investigador tenta exprimir o mais exatamente possível o que procura saber, clarificar e compreender melhor.

Ainda segundo Fortin (2009), a questão de partida serve de eixo orientador à problemática em estudo. A mesma deve conter traços que definam os conceitos em análise apontem a população a investigar e norteiem os objetivos a atingir.

De acordo com Carmo e Ferreira (2008), os objetivos intentam rigor e orientação na investigação e, no caso do projeto de intervenção e do estudo de investigação aqui apresentados, permitiram também especificar as dimensões do processo de investigação - o diagnóstico, a planificação, a implementação e, por fim, a reflexão, interpretação e integração dos resultados. Deste modo, para alcançar uma resposta rigorosa à questão de investigação, foi necessário traçar objetivos, pois estes determinaram as metas a alcançar.

Assim, este projeto procurou responder à seguinte questão de partida: De que forma as práticas artísticas contribuem para o desenvolvimento de competências emocionais, em crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico?

Para alcançar a resposta a esta questão foram formulados os objetivos que se seguem:

- Objetivo geral: Compreender a importância da integração de práticas artísticas na escola, promotoras da aquisição de competências emocionais em crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico

- Objetivos específicos:

1. Identificar manifestações de competências emocionais de crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico;
2. Planificar atividades de desenvolvimento de competências emocionais com base na experiência artística;
3. Implementar práticas que promovam a aquisição e o desenvolvimento de competências emocionais;
4. Verificar os efeitos das práticas artísticas nas manifestações das competências emocionais.

### 3– TIPO DE ESTUDO

Após a revisão da literatura científica de referência (Bogdan & Biklen, 2013; Flick, 2009; Quivy & Campenhoudt, 2018), entende-se que este estudo, dada a sua natureza, se enquadra numa abordagem qualitativa, seguindo uma lógica de investigação-ação.

Na abordagem qualitativa, segundo Bogdan e Taylor (2002), cabe ao investigador uma completa envolvimento no campo de ação investigado, uma vez que, na sua génese, esse método de investigação se permeia pela oralidade, pela escuta e pela liberdade de expressão, por parte dos participantes.

A investigação qualitativa, tal como explica Serrano (2004), é considerada como um processo ativo, sistemático e rigoroso de indagação dirigida, na qual são tomadas decisões sobre o investigável, integrando-se o investigador no campo do objeto de estudo. Assim, de acordo com Flick (2009), a investigação qualitativa é de particular importância para o estudo das relações sociais devido à pluralização das esferas da vida.

O estudo aqui apresentado enquadra-se no âmbito da investigação – ação uma vez que, em concordância com o que acima foi mencionado, a investigadora foi construindo e adaptando estratégias, a partir dos dados observados, intervindo de forma direta no estudo, a partir de uma abordagem flexível no seu *modus operandi*, consoante as respostas dos participantes às ações propostas.

### 4– INVESTIGAÇÃO-AÇÃO

A opção pela investigação-ação justifica-se pela natureza metodológica, que visa como objeto a transformação de um determinado contexto social concreto, contribuindo, assim, para o desenvolvimento dos participantes. Neste sentido, entende-se que a investigação-ação implica propósitos de mudança.

Segundo Ainscow (2000), a investigação-ação obriga a que o público em análise seja

“responsável” pela decisão nas mudanças que se sentirem necessárias. Os dados recolhidos, como as suas interpretações e análises críticas servem de base à monitorização, avaliação e decisão dos próximos passos a dar no processo de investigação, ampliando, o mais possível, a qualidade do processo.

Assim, a investigação-ação consiste na recolha de informações sistemáticas com o objetivo de promover mudanças sociais uma vez que é um tipo de investigação aplicada no qual o investigador se envolve ativamente na causa da investigação (Bogdan & Biklen, 2013). Tanto os métodos qualitativos como os quantitativos podem ser utilizados na investigação-ação, contudo, no presente estudo, foram privilegiados os métodos qualitativos.

Segundo Serrano (2004), a metodologia de investigação-ação tem como principal objetivo refletir sobre a ação e, a partir da mesma, posicionar-se para a construção de conhecimento para, através da intervenção, alcançar uma mudança social. É uma tentativa de resolução de problemas que se apresentam na prática, e, sendo assim, a sua finalidade consiste na ação transformadora da realidade.

A investigação-ação permite o contato e a discussão entre investigador e intervenientes, gerando processos motivadores e dinâmicos de descoberta de novas soluções de aprendizagem. Face ao exposto, a investigação-ação assume a colaboração entre pares e a oportunidade de discussão de ideias numa relação de proximidade em busca de mudanças que beneficiem o trabalho ao longo de todo o processo; neste sentido, “a Investigação-Ação pode ser descrita como uma família de metodologias de investigação que incluem ação (mudança) e investigação (ou compreensão) ao mesmo tempo, utilizando um processo cíclico ou em espiral, que alterna entre ação e reflexão crítica” (Coutinho et al., 2009, p.360).

Ainda de acordo com Serrano (2004), as fases para levar a cabo um processo de investigação-ação contemplam: a) o diagnóstico ou o apuramento de um problema; b) a elaboração de um plano de ação; c) A concretização do plano na prática e a observação do seu decorrer; e d) Refletir, interpretar e integrar os resultados e replanificar.

Neste sentido, e de acordo com a autora citada, o presente projeto decorreu em quatro

momentos distintos: uma fase inicial, de Diagnóstico; seguida da Planificação; uma fase de Implementação e, por fim, foi feita a Reflexão, Interpretação e Integração dos Resultados.

O decorrer do projeto foi acompanhado pelo desenvolvimento do estudo investigativo, por isso, cada etapa inclui componentes de investigação.

Na fase inicial de Diagnóstico foi englobado: a) o reconhecimento da instituição; b) o levantamento das necessidades através de entrevista. Com o objetivo de identificar o problema e aceder a informações mais precisas sobre o contexto de intervenção/investigação foi realizada uma reunião com a professora coordenadora da escola onde foi possível apurar que o grande desafio do momento se prendia com problemas de atitudes e comportamentos das crianças.

A fase de Planificação incluiu: a) a planificação das atividades a serem desenvolvidas e calendarização; a preparação de todas as componentes necessárias à realização das atividades, nomeadamente a preparação de recursos necessários. Foi, assim, elaborada uma planificação geral do projeto que incluiu cinco sessões realizadas durante o período de 20 de maio a 01 de julho.

A fase de Implementação envolveu: a) a realização de atividades com os participantes, recorrendo às linguagens artísticas; b) a recolha de dados através da observação participante, registo em diário de bordo, realização de entrevistas; c) a revisão da planificação em função do desenvolvimento do projeto, concretizando o conceito de investigação-ação.

Na fase de Reflexão, Interpretação e Integração dos Resultados considerámos: a) a recolha de dados efetuada através de todas as técnicas e instrumentos; b) o tratamento dos dados recolhidos e a interpretação e integração de resultados; c) a reflexão sobre o percurso efetuado como investigadora participante. Refira-se que o projeto desenvolvido se desenrolou sob uma conduta reflexiva e de flexibilidade durante todo o processo, para que as ações desenvolvidas em cada sessão se adaptassem às características emocionais manifestadas pelos alunos em cada sessão.

## 5 – CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO

O presente estudo foi realizado numa escola básica do ensino público, pertencente a um agrupamento de escolas do concelho de Leiria, em contexto de atividades de enriquecimento curricular – vulgo AEC – onde a investigadora e docente lecionou a atividade de música.

Relativamente aos espaços físicos, a escola é um edifício com boas condições, com muito espaço exterior e natureza envolvente. Está rodeada de bons acessos, integrada numa zona residencial, onde existe uma grande proximidade dos estabelecimentos de ensino, estando a escola praticamente situada no centro da cidade, facilitando a acessibilidade aos transportes públicos, ao serviço de saúde, bem como, a equipamentos culturais.

## 6 – CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES

O grupo-alvo é constituído por 14 crianças, entre os nove e os onze anos de idade. Destas, oito são do sexo feminino e seis do sexo masculino que constituem uma turma do 4.º ano do 1.º CEB. Não são observáveis sinais de alunos com evidências de fragilidade socioeconómica ou com situações comportamentais problemáticas, percecionando-se, contudo, algumas dificuldades na gestão das interações entre pares.

A escolha deste grupo-alvo como participante do presente estudo deveu-se, por um lado, ao facto de nesta faixa etária se começarem a dar as primeiras transformações físicas e emocionais, inerentes à pré-adolescência e, por outro, ao facto de os alunos se encontrarem a terminar um ciclo escolar e terem, assim, que fazer face aos novos desafios que uma mudança de escola e de ciclo implicam. Como já foi acima referido o contexto pandémico veio conferir, também, novos olhares e perspetivas relativamente à manifestação de comportamentos por parte das crianças.

## 7 – TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

Após a definição dos objetivos da investigação importa selecionar técnicas e instrumentos de recolha de dados que se adequem aos mesmos e que permitam uma análise e resultados voltados para o alcance de respostas à questão de investigação.

A seleção das técnicas de recolha de dados a utilizar numa investigação é fulcral para um resultado bem-sucedido e uma análise simplificadora e concreta. Neste sentido, o investigador deve selecionar de forma clara e adequada aos objetivos definidos para o estudo, uma ou mais técnicas que se adequem ao método de investigação optado.

De acordo com Morgado (2013), as técnicas e os instrumentos de recolha de dados utilizados são recursos fundamentais porque deles dependem, em grande parte, a qualidade e o êxito da investigação. Devem, por isso, ser elaborados e utilizados de modo a captar, da forma mais completa possível, todas as informações inerentes ao estudo.

Assim, a estratégia de recolha de dados delineada para o presente estudo investigativo consistiu em utilizar, em momentos distintos, e ao longo da intervenção, as seguintes técnicas e instrumentos:

- A) Inquéritos por entrevista – foram efetuadas duas entrevistas semiestruturadas, uma à coordenadora pedagógica e outra à professora titular da turma, após implementação do projeto. No entanto, no decorrer do mesmo, ambas foram dando o seu *feedback*, ainda que de forma informal, demonstrando interesse e atenção a todo o processo. No final do projeto foi efetuada uma entrevista *focus group*, direcionada ao grupo de participantes, na qual se discutiu e partilhou a vivência de todo o processo e seus eventuais efeitos.
- B) Observação participante – Foi feita a observação de todos os acontecimentos durante o desenvolvimento do projeto de intervenção que deu origem à construção de um diário de bordo no qual foram registadas e anotadas, de forma espontânea, as observações das sessões.

## 7.1 – INQUÉRITOS POR ENTREVISTA

Segundo Albarello et al. (2005), a entrevista é uma técnica de recolha de dados utilizada em investigação, que tem como principal objetivo fazer com que o interlocutor se exprima da forma espontânea e revele informações completas e precisas.

De acordo com Ribeiro (2008), a entrevista justifica a sua utilidade quando o investigador visa obter informações a respeito do seu objeto, permitindo, assim, conhecer atitudes, sentimentos e valores implícitos ao comportamento, podendo ir além das descrições de ações, integrando novas fontes para a interpretação dos resultados pelos próprios entrevistadores.

Recorre-se à entrevista semiestruturada quando o investigador deseja compreender uma determinada realidade, um acontecimento ou um fenómeno. Como referido por Fortin (2009), o entrevistador elabora uma lista de temas a abordar, constrói questões com integridade com esses temas e apresenta-os, numa ordem que considera pertinente e assim pode ter uma compreensão genuína, natural e autêntica do fenómeno em estudo.

Para Flick (2009), na entrevista semiestruturada, que é relativamente aberta, os pontos de vista dos sujeitos são mais facilmente expressos do que numa entrevista estruturada ou num questionário, neste sentido, os autores Quivy e Campenhoudt (2018) consideram que esta é dotada de uma importante flexibilidade, que permite que o entrevistado fale abertamente, com as palavras que desejar e pela ordem que lhe convier. O investigador geralmente dispõe de algumas questões pré-definidas, que podem ou não ser colocadas pela ordem ou pela formulação prevista.

De acordo com os autores Quivy e Campenhoudt (2018), a entrevista exploratória é uma técnica preciosa para uma grande diversidade de trabalhos de investigação social, uma vez que permite que ao investigador, a descoberta a partir do enriquecimento dos contatos humanos. Um aspeto importante, a salientar, neste tipo de entrevista, é que “a entrevista exploratória serve para encontrar pistas de reflexão, ideias e hipóteses de trabalho, e não para verificar hipóteses preestabelecidas.” (Quivy & Campenhoudt, 2018, p.70).

De acordo com os autores citados, as entrevistas exploratórias têm como principal função revelar determinados aspetos do fenómeno estudado que o investigador poderá não perceber por si mesmo, e assim poder complementar as pistas de trabalho, de modo a auxiliar a estruturação e elaboração do estudo.

Segundo a perspectiva de Quivy e Campenhoudt (2018), este tipo de entrevista revela-se especialmente importante na fase de diagnóstico, para apurar o contexto de intervenção e as necessidades dos participantes. Estes autores consideram que as entrevistas exploratórias devem ajudar a constituir a problemática de investigação já que facilitam a descoberta dos aspetos a ter em conta e alargar ou retificar o campo de investigação. As entrevistas exploratórias têm como principal propósito revelar determinados aspetos do fenómeno estudado, que o investigador poderá não aceder por si mesmo, podendo, assim, complementar as pistas de trabalho, de modo a facilitar a estruturação do estudo.

Na presente investigação foram utilizados, inicialmente na fase de diagnóstico, o inquérito por entrevista. Durante a investigação e atendendo aos dados a recolher, recorreu-se ao inquérito por entrevista *focus group*. No final da fase de avaliação, foi efetuada, uma entrevista semiestruturada, exploratória, direcionada às professoras coordenadora da escola e titular de turma.

### 7.1.1 – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

O propósito das entrevistas semiestruturadas é a obtenção de informação pertinente que permite aceder à opinião das pessoas, sendo possível adequar-se e adaptar-se às pessoas e ao contexto, permitindo averiguar o tom de voz e a expressão dos indivíduos, contribuindo para o enriquecimento dos dados recebidos.

A grande vantagem da entrevista é a sua adaptabilidade. Um entrevistador habilidoso consegue explorar determinadas ideias, testar respostas, investigar motivos e sentimentos, coisa que o inquérito nunca o poderá fazer. A forma como determinada resposta é dada (o tom de voz, a

expressão facial, a hesitação, etc.) pode transmitir informações que uma resposta escrita nunca revelaria. (Bell, 2008, p.137).

Bogdan e Biklen (1994, p.136) corroboram esta ideia ao afirmar que “as boas entrevistas caracterizam-se pelo facto de os sujeitos estarem à vontade e falarem livremente sobre os seus pontos de vista (...)”, enquanto “o entrevistador esforçar-se-á simplesmente por reencaminhar a entrevista para os objetivos cada vez que o entrevistado deles se afastar.” (Quivy, 2005 p. 193)

Neste sentido, e face à natureza deste projeto, considerou-se pertinente realizar entrevistas aos participantes com o objetivo de valorizar as ideias e perceções de cada criança de uma forma real e próxima.

Para além das crianças, nesta investigação foi também aplicada a entrevista semiestruturada à professora titular de turma e à professora coordenadora da escola, aquando da fase final do projeto de intervenção, com o objetivo de compreender as suas ideias e perceções relativamente ao desenvolvimento do projeto e seus eventuais efeitos.

Os guiões criados para as entrevistas semiestruturada e as transcrições das entrevistas encontram-se apresentados nos Anexos IV e V.

Já Máximo-Esteves (2008) afirma que

(...) na sua essência, a entrevista é um acto de conversação intencional e orientado, que implica uma relação pessoal, durante a qual os participantes desempenham papéis fixos: o entrevistador pergunta e o entrevistado responde. É utilizada quando se pretende conhecer o ponto de vista do outro. (pp.92-93)

### 7.1.2 – ENTREVISTA FOCUS GROUP

Segundo Carey (2004), a entrevista *focus group* ou grupo de foco, ou grupo de discussão, é definida como uma metodologia qualitativa que pode ser entendida como uma técnica imprecisa que consiste numa sessão semiestruturada, moderada por um líder, realizada com o objetivo de recolher informações sobre um determinado tema.

De acordo com Morgan (2018), o grupo de foco é definido em três partes: a primeira evidencia que o grupo de foco é um método de pesquisa com o objetivo de gerar conteúdos, a segunda revela que a interação no grupo de discussão é a fonte dessas informações e a terceira é que esta metodologia permite ao investigador um papel ativo ao conduzir a discussão.

O principal objetivo da entrevista *focus group* é identificar percepções, sentimentos, atitudes e ideias dos participantes sobre um determinado assunto, ou atividade, sendo que os seus objetivos variam de acordo com o tipo de pesquisa: em pesquisas exploratórias, o seu propósito é gerar novas ideias ou hipóteses e estimular o pensamento do investigador, enquanto, em pesquisas fenomenológicas ou de orientação, é compreender como os participantes interpretam a realidade, os seus conhecimentos e experiências.

O propósito do *focus group* é estimular a autorrevelação entre os participantes, o que acontece quando os participantes se sentem confortáveis, respeitados e livres para partilhar a sua opinião. É uma reunião em grupo onde há um moderador e o seu principal papel não é o de emitir julgamentos, mas o de questionar, ouvir, manter a conversação e certificar-se que todos têm oportunidade de participar (Silva et al., 2014).

Apesar de ser uma técnica particularmente útil para explorar o tema, esta pode ser igualmente utilizada em qualquer altura do processo de pesquisa. Este instrumento de recolha de dados tem evidenciado ser um importante método de produção de dados qualitativos e, neste sentido, foi utilizado no final do estudo, com o grupo de participantes, para a obtenção e a partilha de informação sobre vivências, ideias e conhecimentos relativos às emoções e às práticas artísticas, com intuito de, assim, proceder à avaliação do projeto em grupo.

## 7.2 – OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE

Tendo em conta a metodologia utilizada, esta é uma observação participante, pois o investigador vai atuando na ação onde a mesma vai decorrendo. Segundo Estrela (1990) “observar deverá ser a primeira e necessária etapa de uma intervenção pedagógica fundamentada, exigida pela prática quotidiana” (p. 80)

No âmbito específico do projeto aqui apresentado, a observação evidenciou ser uma técnica pertinente, ao permitir fazer registos e/ou tirar notas de situações relevantes para o estudo, assim, a observação é uma técnica para a recolha de dados em que se utilizam os sentidos, de forma a adquirir a informação e em que o investigador é interveniente, o que permitirá auxiliar a compreensão e a obtenção dos dados necessários.

Segundo os autores Bogdan e Biklen (1994), a observação participante é a melhor técnica de recolha de dados nos estudos qualitativos porque, como menciona Vale (2000, p. 233), possibilita “comparar aquilo que diz, ou que não diz, com aquilo que faz”.

Lüdke e André (2013) referem ser a observação uma via para a recolha de dados na investigação qualitativa, e uma técnica de recolha de dados, que recorre aos sentidos, em grande parte à visão, de forma a aceder a informações de determinados aspetos da realidade. Neste sentido, permite ao investigador um contacto mais direto com a realidade, facilitando a identificação e a obtenção de dados sobre os quais os indivíduos não têm consciência, mas que condicionam o seu comportamento.

Também de acordo com Ferreira (2008), observar é apurar informação pertinente, através dos órgãos sensoriais e com recurso à metodologia científica, a fim de poder descrever, interpretar e agir sobre a realidade em questão.

Tanto no método quantitativo, como qualitativo ou misto, se pode recorrer à observação. No caso específico deste projeto é utilizado o método qualitativo, tendo em vista uma abordagem de carácter exploratório e aberto, assim quando o investigador faz os seus registos no diário de bordo, é uma observação não-estruturada. Tal permite ao investigador a possibilidade de tomar papéis diferentes, dependendo dos objetivos a

atingir, podendo ser mais ou menos expressivo na sua participação.

Por estas razões considerou-se que a observação participante se enquadrava neste projeto de intervenção e estudo investigativo, sendo a investigadora o primeiro instrumento de pesquisa, pois está em contacto direto com o grupo de participantes e com a realidade observada. Da observação efetuada resultaram registos e a construção do diário de bordo da investigadora.

### *7.2.1. – DIÁRIO DE BORDO*

O estudo aqui apresentado reveste-se de natureza qualitativa e com contornos de investigação-ação, privilegiando, como já foi referido, a técnica de observação que deu origem a anotações dessas observações. Para tal, foi utilizado um diário onde a investigadora fez todas as suas anotações. Este “é um procedimento excelente para nos conscientizarmos de nossos padrões de trabalho. É uma forma de “distanciamento” reflexivo que nos permite ver em perspectiva nosso modo particular de atuar. É além disso, uma forma de aprender” (Zabalza, 2004, p.10).

De acordo com Alves (2001),

o diário pode ser considerado como um registo de experiências pessoais e observações passadas, em que o sujeito que escreve inclui interpretações, opiniões, sentimentos e pensamentos, sob uma forma espontânea de escrita, com a intenção usual de falar de si mesmo” (Citado por Dias, et al, 2013, p. 4).

O diário de bordo é caracterizado como um instrumento a partir do qual o sujeito descreve as suas ações e experiências diárias, possibilitando, ao seu utilizador, um (re)pensar da ação, um olhar mais atento ao que foi feito e ao que pode ser melhorado. No decorrer do processo, a habilidade reflexiva tende a evoluir, assim como a capacidade crítica e autónoma (Boszko & Güllich, 2016)

Já Porlán e Martín (2004) consideram que o diário deixa de ser exclusivamente um registro do processo reflexivo, para converter-se, progressivamente, em organizador de uma autêntica investigação profissional, além de que este é um recurso em que se distinguem as problemáticas e, com elas, a conceção do processo que vem ocorrendo, além da realidade do envolvido.

Corroborando com esta ideia, Bogdan e Biklen (2013) referem que os registos nos diários são feitos com o objetivo de anotar as observações feitas no campo e, assim, os diários representam, não só, uma fonte importante de dados, mas também podem apoiar o investigador a acompanhar o desenvolvimento do estudo, tendo ainda servido de suplemento importante a outros métodos de recolha de dados utilizados.

Este instrumento de recolha de dados permite ao investigador ter conhecimento de informações que podem ou não ser mensuráveis, relativamente aos sujeitos de intervenção, contribuindo para uma melhor compreensão do que sentem e pensam.

Quanto ao Diário de Bordo da investigadora, este foi aplicado durante as sessões, de modo a registar as observações e considerações relevantes da sessão. Este instrumento possibilitou uma diversidade de informações, desde ideias, sensações e emoções, a situações pontuais que decorreram na sessão, e outros aspetos que a investigadora foi observando ao longo da sessão.

## 8 – ÉTICA NA INVESTIGAÇÃO

Segundo Bogdan e Biklen (2013), existem princípios éticos relevantes na investigação, tais como a identidade dos participantes, para que a informação que o investigador recolhe não possa causar-lhes qualquer tipo de transtorno ou dano, o anonimato que deve abranger não só o material escrito, mas também os relatos verbais da informação recolhida durante as observações.

O projeto aqui descrito respeitou todos estes procedimentos, dando-se, inicialmente, um

diálogo com as professoras titular e coordenadora da escola, no qual se desenvolveu a implementação do projeto, e em que foram acordadas todas as ações inerentes ao processo, nomeadamente às questões relacionadas com os direitos de ética e privacidade. Depois de esclarecidas todas as dúvidas, foi escrita uma carta de consentimento e feito o pedido de colaboração (ver Anexo 1) aos encarregados de educação dos alunos participantes do estudo. O grupo-alvo de estudo foi, assim, convidado a participar com a garantia da confidencialidade e anonimato na redação e apresentação do relatório do projeto, nesse sentido, os dados dos participantes foram codificados com um número.

Por envolver pessoas e, naturalmente, os seus direitos, a investigação em Ciências Sociais exige mecanismos de proteção e para isso existem princípios éticos e regras deontológicas, acima de tudo para a proteção dos participantes, quer individualmente, ou em grupo. O processo investigativo deverá ser confidencial e anónimo, sem comprometer ou lesar, de qualquer forma, a integridade física ou psíquica do participante. A integração dos participantes, no processo de investigação deve ser voluntária, com consentimento informado e com total concordância na sua participação.

## 9 – TÉCNICAS DE ANÁLISE DE DADOS

O tratamento dos dados obtidos através dos instrumentos de recolha de dados foi realizado, recorrendo à análise de conteúdo. Essa análise de dados foi concebida através da categorização, processo que consiste na passagem de dados brutos a dados organizados. Este procedimento foi, assim, considerado no trabalho desenvolvido.

A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o género ou analogia, com os critérios previamente definidos, já as categorias, são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos, unidades de registo, no caso da análise de

conteúdo, sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão dos caracteres comuns destes elementos. (Bardin, 2016, p.118)

Esta técnica permitiu compendiar os dados recolhidos, categorizando-os, de forma a tornar mais acessível a sua análise e interpretação. Ainda segundo Bardin (2016) esta análise funciona por operações de desmembramento do texto em unidades e em categorias, segundo reagrupamento analógico.

## CAPÍTULO III – DESENVOLVIMENTO DO PROJETO DE INTERVENÇÃO E DO PROCESSO DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO

Este capítulo de desenvolvimento apresenta a identificação do problema, as informações relativas à planificação, à implementação, à apresentação dos dados recolhidos, à análise desses dados e à reflexão, interpretação e integração de dados.

### 1 – DIAGNÓSTICO

Com o objetivo de conhecer melhor o problema de estudo e aceder a informações mais precisas sobre o contexto de intervenção/investigação, foi realizada uma reunião, num registo de conversa informal, com a professora coordenadora da escola.

Nessa conversa foi possível apurar que o grande desafio se prendia com os problemas de atitudes e comportamentos das crianças, em espaço escola, nomeadamente durante o período das atividades extracurriculares (AEC) em que os alunos, citando a professora coordenadora, “manifestam pouco respeito pelos professores dinamizadores dessas atividades, pouca concentração e desinteresse e onde as atitudes entre eles revelam pouca empatia e maior agressividade na comunicação entre si”. A investigadora, através da sua experiência, enquanto dinamizadora das AEC, percebe que tal se deve ao cansaço dos alunos e à necessidade que os mesmos manifestam em brincar de forma livre e espontânea. Percecionando, ainda que às 16h00, horário a que têm início estas atividades, os alunos têm já reduzida a capacidade de concentração e menos disposição para acatar atividades que impliquem regras. Salientando-se, assim, a necessidade de práticas integradoras de estratégias, para o desenvolvimento de competências emocionais, que promovam atitudes benéficas nas inter-relações, como por exemplo, a gestão emocional, a empatia, e a cooperação. A professora coordenadora revelou, ainda, considerar o recurso às práticas artísticas fundamental, pois, segundo a mesma, a arte é muito importante na escola, “acredito muito no poder da arte”. No entanto, refere não existir o tempo necessário para a integração de práticas artísticas, significativas, justificando: “o extenso horário curricular, as turmas lotadas e o excesso de burocracia a que um professor está

sujeito atualmente, não deixa grande margem para atividades de cariz mais expressivo e artístico”. Concluiu-se que, face aos desafios inerentes da idade e à mudança de ciclo de escolaridade, seria pertinente constituir a turma do 4.º ano, como grupo-alvo de intervenção e estudo.

Neste sentido, foi realizada uma conversa, informal, com o grupo de alunos a envolver com o intuito de diagnosticar o seu conhecimento sobre conceitos relacionados com as emoções e a arte. Relativamente aos conceitos relacionados com as emoções, apenas seis participantes revelaram já ter tido contacto com algum tipo de abordagem, em casa ou na escola. No que diz respeito ao contacto com as artes, refletiu-se sobre as sensações que se têm aquando desse contacto, e bem assim, a sua possível importância para o bem-estar das pessoas, tal como foi referido por um dos participantes: “com a arte podemos expressar as nossas emoções”.

No sentido de apurar os seus principais interesses a nível de atividades relacionadas com áreas artísticas, foi colocada a seguinte questão:

- Que experiências artísticas gostarias de ter na escola?

À questão responderam sete participantes:

P1 - “Pintar, desenhar, recortar”

P2 - “Desenhos, pinturas e esculturas”

P3 - “Fazer um graffiti, fazer um concurso de pintura e outro de música e um hino para a escola”

P4 - “Pintar com aguarelas”

P5 - “Desenhar”

P6 - “Desenhar em conjunto, num papel no chão e fazer um desenho coletivo”

P7 - “Desenhar, pintar, colar”

Apreendeu-se, assim, que os participantes que optaram por participar no inquérito elegeram a expressão plástica como a linguagem em que gostariam de realizar mais experiências na escola. Tal se deverá pelo facto de, ao nível das atividades desenvolvidas, em âmbito de AEC, nesta escola específica, a expressão plástica ser a que tem menor

predominância. Neste contexto, a música, o movimento e drama e a atividade física, são as áreas em que a oferta de atividades é mais frequente.

## 2 – PLANIFICAÇÃO DA INTERVENÇÃO

A apresentação geral do projeto foi bem aceite, tanto pelas professoras responsáveis, como pelo grupo de participantes e, nesse sentido, foi redigida e entregue aos encarregados de educação uma carta de consentimento e pedido de colaboração. Foi também elaborada uma planificação geral do projeto “Sentir para Saber” – As ferramentas artísticas e o desenvolvimento de competências emocionais”, desenvolvida a partir da implementação de cinco sessões durante o período de 20 de maio a 01 de julho de 2021:

Sessão 1 (60 minutos) 20 de maio de 2021	<b>“Criar com sentimentos”</b>
Sessão 2 (60 minutos) 27 de maio de 2021	<b>“Auscultação – o que sinto?”</b>
Sessão 3 (60 minutos) 17 de junho de 2021	<b>“Kit Box – Construção”</b>
Sessão 4 (60 minutos) 24 de junho de 2021	<b>“Kit Box – continuação e ponto de situação”</b>
Sessão 5 (60 minutos) 01 de julho de 2021	<b>“A recolha e a partilha”</b>

Quadro 1 - Planificação das sessões

### 3- IMPLEMENTAÇÃO

Nesta fase do relatório, apresenta-se a implementação do projeto assim como, o desenvolvimento das atividades e a descrição das sessões. São apresentados os dados mais relevantes de cada sessão e aspetos que se destacaram da intervenção da dinamizadora e dos participantes. Com o intuito de facilitar a apresentação das sessões, são apresentadas algumas fotografias ilustrativas de alguns momentos vivenciados, de trabalhos elaborados e do ambiente na sala no decorrer das suas experiências artísticas e expressivas.

É de salientar que, além das cinco sessões planificadas e implementadas para este projeto específico, havia já uma ligação entre a dinamizadora e os participantes, no sentido em que, desde o início do ano letivo a investigadora e dinamizadora era a docente de Música do grupo em questão. Tal circunstância facilitou, naturalmente, a implementação do projeto, não só pela familiaridade e vínculo afetivo já existente, entre o grupo e a dinamizadora, como também, pelo facto de, durante a atividade de música já terem sido abordados alguns conceitos relacionados com as emoções, a expressão e a criatividade.

O projeto foi implementado na sala de aula, que é apenas utilizada pelo grupo, durante o horário da atividade de Música, que decorreu às quintas-feiras, das 16h00 às 17h00.

Apresenta-se, de seguida, o desenvolvimento das sessões, no qual constam a planificação e a implementação das cinco sessões atrás mencionadas, referindo para cada uma os seguintes elementos: a identificação da sessão; os objetivos; as estratégias; os recursos materiais; a descrição da sessão; registos de observação: Estas últimas partes incluem registos fotográficos representativos de algumas experiências vivenciadas pelos alunos.

## **SESSÃO 1**

### **“Criar com Sentimentos”**

Duração: 60 minutos

Data: 20 de maio de 2021

#### **Objetivos:**

- Reconhecer emoções;
- Identificar emoções (em si e nos outros);
- Compreender a diferença entre as emoções e os sentimentos;
- Explorar novas formas de expressar ideias, emoções e sentimentos.

#### **Estratégias:**

##### **1.ª Parte:**

- Receber o grupo com a canção do Olá “Haloa”, esta é uma forma de acolhimento e de integração do grupo na sessão onde todos os nomes são cantados;
- Dirigir a cada criança um curto diálogo, cantado e improvisado, de forma a promover momentos em que, cada uma, sintam ter uma atenção específica em si, visando, assim o reforço da sua identidade. a canção, disponível no Anexo II, foi criada pela investigadora, para o efeito).
- Cantar pequenos padrões rítmicos e melódicos, com acompanhamento do gesto e do corpo em movimento, e explorá-los representando diferentes estados emocionais (raiva, tristeza, alegria, nojo...).

##### **2.ª Parte:**

- Apresentar a “Azáfama dos sentimentos” (material pedagógico no âmbito da psicologia criativa, criado pela psicóloga e docente Sílvia Brites), material constituído por 8 cartas, correspondentes a oito sentimentos. Cada carta ou “departamento”, como é denominada pela autora, é constituída por uma ilustração representativa de um sentimento e uma pequena narrativa sobre esse sentimento.
- Dividir a turma em grupos em que, cada um seleciona os sentimentos que quer explorar e as linguagens artísticas a que vai recorrer;

### 3.ª Parte:

- Partilhar os resultados da atividade e refletir, sobre o trabalho desenvolvido, a partir de um breve diálogo sobre o que sentiram ao experienciarem esta atividade.
- Cantar a canção do Adeus “Acabou”, disponível no Anexo III (criada pela dinamizadora) que tem a finalidade de encerrar a sessão de forma tranquila e afetuosa, visando também, facilitar a integração das experiências vividas.

### Recursos Materiais:

- Guitarra;
- Música e coluna de som;
- Material pedagógico “Azáfama dos sentimentos”;
- Instrumentos musicais de percussão;
- Quadro;
- Material de desenho

### *Descrição da Sessão:*

*Como ponto de partida para a exploração e criação de narrativas, foram selecionados pelos grupos os seguintes “departamentos” que constituem a “Azáfama dos Sentimentos”: Amizade, Alegria, Tristeza, Coragem Esperança e Perdão. O grupo 1 criou uma pequena história sobre a “Amizade” e a “Alegria” e apresentou-a de uma forma interativa, utilizando alguns instrumentos musicais para sonorizar o ambiente da narrativa, enquanto dramatizavam, encenando um piquenique, um grupo de amigas a ler um livro. Recorreram ainda, ao desenho no quadro, para reforçar alguns elementos da história, como por exemplo a natureza envolvente.*



**Fig. 1 – Criação em grupo**



**Fig. 2 - Grupo 1 Criação da narrativa  
“A alegria e a amizade”**

O grupo 2 optou pelo “Perdão e pela “Tristeza” e criou uma narrativa sonora a partir de diálogos sonoros - rítmicos e tímbricos, recorrendo a instrumentos de percussão.



**Fig. 3 - Grupo 2 Criação da narrativa  
“O perdão e a tristeza”**

O grupo 3 explorou a “Coragem” e a “Esperança” criando uma história a partir de personagens (gato, vento, uma frigideira e um ovo). Esta história foi expressa a partir do drama e de um cenário criado para o efeito, e também recorrendo a instrumentos musicais que sonorizaram o ambiente.



**Fig. 4– Grupo 3 Criação da narrativa  
“A coragem e a esperança”**

A turma aderiu com entusiasmo às propostas, verificando-se motivação na realização de atividades que, segundo os alunos eram novas: “nunca fazemos estas coisas” (P3); “gostei tanto desta aula” (P12); “professora podemos fazer outra vez esta atividade?” (P7). Refira-se o facto de, apesar de esta ser a primeira sessão da implementação do projeto, os conceitos relacionados com a área das emoções foram sendo abordados, desde o início do ano letivo.

A partir da observação das atividades percebeu-se, de forma geral, que a dinâmica relacional e afetiva do grupo indica que existe cooperação entre si, ainda que, por vezes, se observe a manifestação de algumas atitudes de intolerância, nomeadamente em relação a alguns alunos que demonstram ser mais vulneráveis e inseguros e, assim sendo, mais fáceis de serem alvos de crítica ou julgamento, tal percepção se deve à escuta de afirmações como: “ela nunca quer fazer nada” (P2), referindo-se a uma das colegas, cuja timidez a impede, por vezes de se expressar espontaneamente; “eles não sabem fazer nada de jeito” (P9), afirmação alusiva aos colegas de trabalho que não correspondiam às suas sugestões.

Observou-se por parte dos participantes, prazer e entusiasmo, conforme se verifica pelas seguintes afirmações: “gostei tanto desta aula” (P12), “gostávamos de fazer mais estas coisas na escola” (P4), “a escola devia ser sempre assim” (P1). Percecionou-se que a existência de espaço/tempo dedicados à expressão das suas ideias e sentimentos - ter espaço na escola para falar de si próprio, para se expressar, promove maior confiança e segurança na forma como vão comunicando entre si, observando-se, à medida que a sessão decorre, uma melhoria ao nível da tolerância e empatia nas atitudes, “somos diferentes, mas acabamos por sentir as mesmas coisas” (P13), “na escola gostava de poder dar mais a minha opinião, como fazemos aqui, isso dá-me tranquilidade!” (P5)

Apesar do entusiasmo, “podemos fazer outra vez esta atividade?” (P7), “quando estamos a criar estas histórias, sinto mais alegria e acho a escola menos chata”, (P12), empenho e criatividade, revelados pela turma, percebeu-se, ainda assim, alguma dificuldade/distanciamento no recurso e familiaridade com as linguagens artísticas. “mas é para fazer o quê?”, (P1) “como assim?” (P3), manifestando, a nosso ver, algum “distanciamento” ou pouca familiaridade com as práticas criativas, nomeadamente na articulação ou integração de diferentes linguagens artísticas em simultâneo.

Verificou-se que, ao realizarem as atividades propostas, as atitudes e comportamentos entre si, se manifestavam mais positivos. Tal percepção se deve ao contacto e à relação que a dinamizadora já tinha, anteriormente ao início do projeto com os alunos em que estes manifestavam, com alguma frequência, atitudes como queixas uns dos outros e de alguma intolerância nas suas divergências e sensibilidades, por exemplo quando tinham que chegar a um consenso relativamente à escolha de instrumentos musicais “eu já não quero fazer, porque eu fui o primeiro a escolher o tamborim”(P8), “é sempre a mesma coisa, ela quer decidir sempre tudo (P6).

Para além disso, observou-se que, quando os alunos estão entusiasmados na realização deste tipo de atividades expressivas, acontece uma melhoria ao nível da comunicação entre si, uma comunicação que se manifesta mais tolerante e empática.

Reforça-se a ideia, referindo que se sentiu durante a realização dos trabalhos de grupo, maior cumplicidade e cooperação entre os alunos que, segundo os mesmos aquando da reflexão, se deve ao facto de terem que desempenhar e representar outros papéis (quando realizavam as dramatizações), e também por terem que, em grupo, superar desafios e encontrar soluções criativas, “gostávamos de fazer mais estas coisa na escola”(P4), “a escola devia de ser sempre assim (P1).

No final da sessão, ainda durante a reflexão, vislumbraram-se algumas atitudes e comentários que revelaram uma turma alegre e motivada, “adorei esta aula” (P8), “podemos fazer isto mais vezes?” (P6).

## SESSÃO 2

### “Auscultação – O que Sinto?”

Duração: 60 minutos

Data: 27 de maio de 2021

#### **Objetivos:**

- Reconhecer emoções;
- Identificar medos/receios e sonhos/desejos.
- Compreender a importância das emoções “boas” ou “más”;
- Reconhecer a imaginação como uma capacidade facilitadora da organização das emoções.
- Desenvolver o pensamento crítico e simbólico.

#### **Estratégias:**

##### 1.ª Parte:

- Cantar a canção do Olá “Haloa” (ritual de início e acolhimento);
- “Baú” e “Cofre”: cada aluno pensa e escreve num papel os seus sonhos e desejos, coloca os seus desejos no “baú dos desejos” (um baú de madeira) e os receios coloca-os no “cofre dos medos” (caixa de cartão a simbolizar o cofre);
- Diálogo e reflexão sobre a importância dos sonhos e sobre a importância dos medos, e de saber olhar para eles;

##### 2.ª Parte:

- “Gavetas das emoções”: a partir de um objeto que a dinamizadora criou (várias caixas de fósforos grandes coladas umas às outras, simbolizando gavetas), explorar a ideia das nossas gavetas internas, que simbolizam a forma como organizamos, dentro de nós, as nossas emoções;
- Recorrendo à música e à expressão dramática, explorar diferentes emoções a partir do corpo, estimulando nos alunos a consciência das mesmas;

- Explorar movimentos livres e criativos – cada aluno retira das “gavetas” uma emoção e representa-a a partir do corpo, os restantes alunos repetem o movimento e tentam adivinhar qual é a emoção representada;

### 3.ª Parte

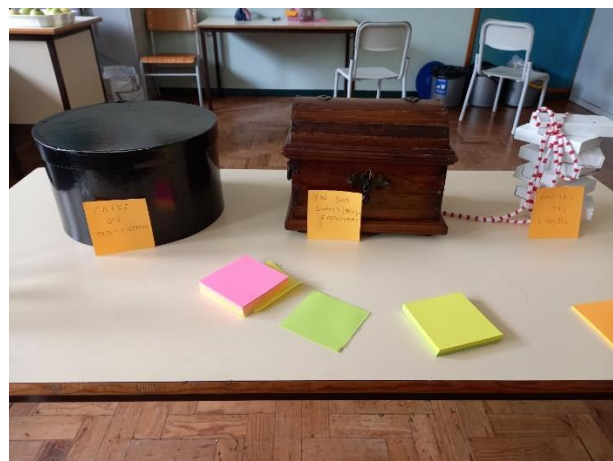
- Dialogar e refletir sobre como ações do género: cantar, dançar, dramatizar... nos poderão ser úteis para aceder a emoções agradáveis ou “aliviar” de emoções menos agradáveis;
- Refletir sobre a importância das posturas corporais e a sua relação com as emoções
- Canção do Adeus “Acabou” (ritual de despedida).

### Recursos Materiais:

- Guitarra;
- Baú de madeira; caixa cofre; caixas fósforos (gavetas);
- Música e coluna de som.

### Descrição da Sessão:

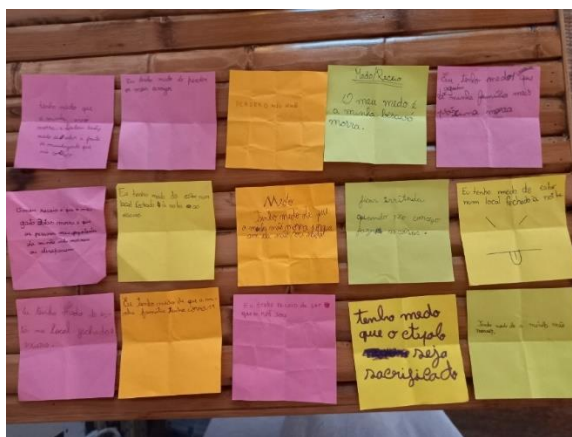
Após um curto diálogo sobre medos e desejos, os alunos foram convidados a escrever medos ou receios num papel, e sonhos ou desejos noutro. Foram colocados, respetivamente, no “Baú dos Desejos” e no “Cofre dos Medos”;



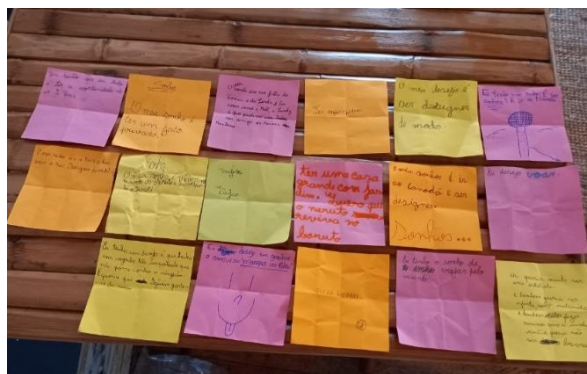
**Fig. 5 – “O Baú dos desejos e o cofre dos medos”**

De seguida deu-se um breve diálogo sobre questões relacionadas com o medo (a sua função de alarme e proteção e o que pode contar sobre nós, bem como, os efeitos que

pode ter, se não o soubermos regular...), P9 “se nunca tivéssemos medo não nos protegíamos dos perigos” (P9), “se não soubermos enfrentar os medos, há muitas coisas que nunca experimentávamos” (P12). Também se abordou a questão de estarmos atentos aos nossos sonhos e desejos, para nos orientarem nos caminhos e opções que vão de encontro à nossa própria identidade e essência, “é preciso ter sonhos para fazer as coisas que queremos” (P8), “se não tivermos desejos como é que sabemos o que queremos?” (P3).



**Fig.6 Sonhos**



**Fig. 7 – Medos**

O grupo foi convidado, a partir do objeto “gavetas das emoções” (em que cada gaveta continha uma emoção), a, um a um, abrir uma gaveta e retirar a emoção, representá-la/expressá-la corporalmente e dramaticamente, de forma livre, primeiro individualmente e de seguida em grupo.



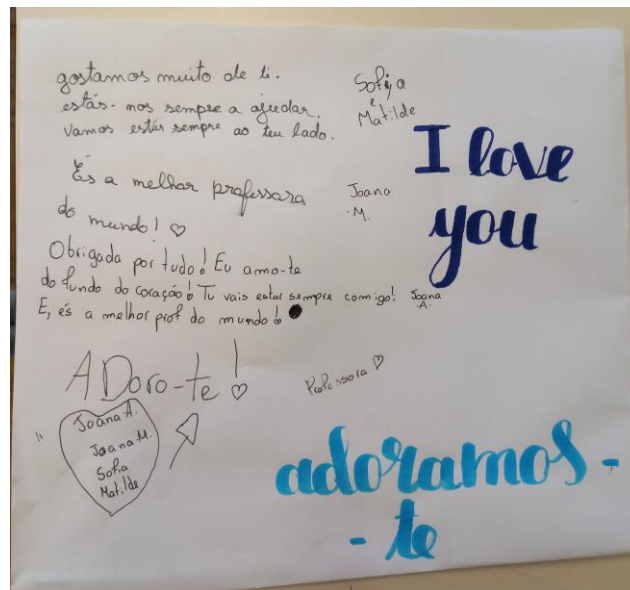
**Fig. 8 – “Exploração de emoções a partir de posturas corporais”**

Os alunos manifestaram entusiasmo e motivação nas atividades propostas “adoro as tuas aulas” (P2), “todas as aulas deviam ser assim” (P5). Percecionou-se, pelos diálogos e alguns comentários, “somos mais iguais do que às vezes parece” (P9), que a partilha de sentimentos comuns proporcionou um ambiente de maior empatia e amabilidade, observando-se atitudes de interação positivas como paciência e respeito, relativamente à escuta e observação que faziam aquando da intervenção uns dos outros.

Observou-se que os objetos simbólicos como o baú, o cofre e as gavetas das emoções facilitaram/ auxiliaram a visualização de alguns processos internos, facilitando, assim, a sua autoconsciência, “dentro de nós existem muitas gavetas e quando estão desarrumadas ficamos confusos” (P5).

Percecionou-se ainda, que o grau de afeto e empatia de que é nutrida a relação entre nós, professora/alunos, tem sido facilitador destas dinâmicas, indicando que o grupo se sente num ambiente de confiança, “nunca pensei ser possível gostar tanto assim de uma professora, sem ser meu pai ou mãe” (P5), “adoro as tuas aulas” (P2), todas as aulas deviam ser assim” (P5).

Após esta atividade a dinamizadora chamou a atenção para o facto de, quando queremos sentir uma emoção, se colocarmos o corpo em determinadas posturas, poder ser um auxílio para aceder a essa emoção almejada, por exemplo, se precisamos de coragem, experimentar a colocar o corpo numa postura de guerreiro (...), reconhecendo a consciência corporal e a autoconsciência como primeiros passos para a autorregulação emocional.



**Fig. 9 – “Mensagens de afeto escritas pelos alunos”**

## SESSÃO 3

### “*Kit Box* – Construção”

Duração: 60 minutos

Data: 17 de junho de 2021

#### **Objetivos:**

- Construir um objeto facilitador da organização e gestão emocional;
- Estimular a sua capacidade criativa a partir de material reciclado;
- Compreender potencialidades de reutilização de materiais;
- Desenvolver o sentido estético;
- Estimular os seus sentidos e a consciência dos mesmos na percepção do meio envolvente.

#### **Estratégias**

1ª Parte:

- Cantar a canção do Olá “Haloa” (acolhimento);
- Refletir sobre as ações necessárias para a elaboração de um objeto facilitador da gestão emocional, *kit Box* que irá surgir a partir de uma caixa de sapatos. Esta será composta por vários elementos que permitam ajudar a identificar, compreender e organizar as emoções vividas ao longo do(s) dia(s).

2ª Parte:

- A partir de revistas e jornais, selecionar palavras, frases, textos e imagens, relacionados com os conceitos emocionais abordados nas sessões anteriores;
- Explorar diferentes técnicas de expressão plástica como cortar, colar, pintar, desenhar, rasgar, tomando consciência do que o corpo sente quando está a executar essas ações (rasgar, cortar, desenhar...);
- Selecionar e preparar os diversos elementos que irão compor a *Kit Box*.

3ª Parte:

- Refletir sobre o que sentiram, questionando sobre a importância de ações criativas no desenvolvimento de emoções positivas;
- Cantar a canção do adeus.

**Recursos Materiais:**

- Guitarra;
- Caixas de sapatos; revistas; cola branca; cola quente; balões;
- Tesoura; cartão; marcadores (...);
- Farinha e arroz;
- Música e coluna de som.

**Descrição da Sessão:**

A dinamizadora e os alunos dialogaram sobre as diferentes possibilidades de elaboração da *Kit Box*, bem como a sua finalidade de facilitar/auxiliar a compreensão e organização das ideias, pensamentos e emoções no quotidiano.

Deu-se, assim, início à elaboração da *Kit Box*, enquanto estratégia de regulação emocional, com o intuito de promover a identificação, a autoconsciência e a organização de emoções, bem como estratégia de relaxamento e concentração.

Foi realizada uma discussão sobre os elementos a seleccionar e que fizessem sentido integrar, enquanto *Kit*, a *Kit Box*. Os alunos optaram por integrar “emojis” (representações gráficas com expressões emocionais), usadas para transmitir uma ideia, uma emoção ou um sentimento), com o intuito de facilitar a identificação das emoções sentidas e que, “às vezes confundimos” (P3), e, por isso, os diferentes emojis poderiam auxiliar na identificação; um caderno de bordo, possibilitando registar informações do seu mundo interno como pensamentos, desejos, medos e eventos vividos, ou simplesmente para desenhar, porque tal como temos vindo a refletir as ideias e sensações podem ser comunicadas de várias formas, que não apenas a verbal; um balão (transformado em bola) com farinha ou arroz, para massajar as mãos quando, por exemplo, se sente nervosismo ou irritabilidade, facilitando o relaxamento; um desenho em forma de mandala (círculo composto com figuras geométricas e que é utilizado em práticas de meditação), como facilitador de concentração e, por último, uma fotografia de grupo, para lembrar que tudo com significado passa pelos afetos e pela ligação ao outro, sensibilizando para a importância da afetividade nas relações Intra e interpessoais.

Enquanto seleccionavam os materiais e iniciavam a construção da caixa foram ouvindo música de fundo, foram cantando canções que se lembravam e de que gostavam,

observando-se uma harmonia do canto em conjunto, ou seja, quando um participante começava a cantar algo que todos conheciam, começavam todos a cantar em conjunto, sem, contudo, se observar que tal lhes impedia o foco e a concentração na elaboração do seu objeto. Sempre que os alunos tivessem “necessidade”, levantavam-se para se movimentar ou alongar. O P5 e o P14 levantaram-se e abraçaram-se.

Constatou-se grande motivação e envolvimento nas ações para a elaboração da sua Kit Box, talvez, por um lado, pelo facto de terem total liberdade de escolha nas ações como colar, cortar, montar, pintar..., e talvez, por outro lado, porque as suas ações e escolhas criativas se relacionavam com o seu mundo interno.

Observou-se que a turma estava descontraída, concentrada e focada durante a realização das atividades, manifestando uma atitude de empenho e motivação “nós estamos a adorar fazer isto professora” (P2), “as aulas deviam ser sempre assim!” (P7).

Proporcionou-se um ambiente livre e descontraído, os alunos tiveram a possibilidade de se levantar e interromper as atividades de expressão plástica, inerentes à construção da Kit Box, para descontraír, cantar ou dançar, não se observando que tal comprometesse a tarefa em curso, mas, antes pelo contrário, percebeu-se que o grupo relaxava e ganhava novo fôlego quando alternava ações.

No decorrer destas três sessões tem-se vindo a perceber o desenvolvimento de atitudes de maior afeto e expressão de empatia, observando-se a forma como partilhavam os materiais e utensílios necessários à realização das atividades de expressão plástica, e à forma como comunicavam entre si e partilhavam opiniões e ideias, de forma afável e não agressiva ou competitiva, como muitas vezes se observava durante as aulas de música.



**Fig. 10 – Seleção de elementos para compor o *Kit***

Para a elaboração da *Kit Box*, além da caixa de sapatos, foram utilizados jornais e revistas para forrar a caixa e todo o material, inerente à sua execução como colas, tesouras, marcadores, canetas de filtro, lápis de cor, guaches e pincéis.



**Fig. 11 – Elaboração da *Kit Box***

## SESSÃO 4

### “*Kit Box* – Continuação e Ponto da Situação”

Duração: 60 minutos

24 de junho de 2021

#### **Objetivos:**

- Explorar o corpo em movimento, executando algumas respirações para relaxar e concentrar;
- Organizar e integrar algumas ideias inerentes ao processo vivido até aqui (as emoções e a sua importância; a expressão artística e a sua importância nas emoções);
- Desenvolver o pensamento criativo e simbólico;
- Explorar e articular, diversas linguagens artísticas.

#### **Estratégias**

1ª Parte:

- Cantar a canção do Olá “Haloa” (acolhimento);
- Fazer movimentos e alongamentos coordenados com a respiração.

2ª Parte:

- Continuação da elaboração da *Kit Box*;

3ª Parte:

- Discutir e reforçar a importância da utilidade da *Kit Box* no quotidiano e alertar para o facto de este ser um objeto mutável, possível de, continuamente, ser transformado, tal como nós pessoas;
- Cantar a canção do Adeus “Acabou”.

#### **Recursos Materiais:**

- Guitarra;
- Quadro e marcadores (esquema síntese da reflexão);
- Caixas de sapatos; revistas; cola branca; cola quente; tesouras; marcadores; emojis; balões; arroz; farinha;

- Fotografia de grupo;
- Coluna e música.

### **Descrição da Sessão:**

Nesta sessão começámos por fazer alguns movimentos corporais de forma a alongar o corpo e fizeram-se algumas respirações orientadas pela dinamizadora, a fim de facilitar o relaxamento e a concentração.

Partilhámos algumas ideias, de forma a lembrar e a integrar alguns conceitos que estiveram na base do projeto. Refletiu-se sobre o que são e para que servem as emoções, sobre a importância e a utilidade da expressão artística na regulação das emoções, para isso foram utilizadas algumas questões norteadoras do diálogo como, “é possível saber e aprender sem sentir?” “A arte ajuda a sentir? – de que forma?”. Foi um debate livre em que alguns alunos participaram mais do que outros, no entanto percebeu-se que, de forma geral, manifestaram compreender o que são as emoções e a importância das mesmas P1 “Se não tivéssemos emoções não conseguíamos tomar decisões”, P5 “as emoções dão-nos informações sobre nós”, P2 “a imaginação ajuda-nos a ser mais o que queremos ser”; P8 “quando estamos a fazer estas coisas não penso em coisas más”; P14 “adoro fazer estas coisas, porque é que não podemos fazer mais vezes? fazem-me sentir bem!”

Observou-se, uma vez mais, um grupo interessado e motivado, descontraído e inspirado, percebendo-se um ambiente alegre e de boa disposição. O P3 levantava-se e dançava e de seguida voltava à mesa e continuava o seu trabalho, o P6 e o P9 cantarolavam enquanto trabalhavam nas suas Kit Box.

Destacou-se um ambiente de afeto, tanto na relação com a dinamizadora, como na relação entre os participantes, o P5 e o P14 levantaram-se e abraçaram-se, dirigindo-se para a dinamizadora comentando: “vamos ter tantas saudades das tuas aulas”, no entanto continua a perceber-se que tais atitudes espontâneas não impediram que se concentrassem e empenhassem na execução dos seus trabalhos.

Reforça-se a percepção de que a alternância das ações (cantar, desenhar, dançar...) não prejudica o desempenho das atividades propostas, mas pelo contrário, parece promover descontração, facilitando, até a concentração. Observou-se entusiasmo nas suas ações criativas, “nós adoramos as tuas aulas” (P10) “era bom poder fazer isto com a nossa professora” (titular) (P10).

Refira-se ainda, a naturalidade e a liberdade que o grupo foi, sessão a sessão, adquirindo na expressão dos seus sentimentos, bem como, menos insegurança e dúvidas que antes manifestavam, aquando da execução das atividades, para eles, diferentes, “mas como?” (12), “é para fazer o quê?!” (P14), “não sei fazer!” (P7). As suas inseguranças perante experiências novas foram dando lugar a atitudes mais confiantes na receptividade das propostas, percecionando-se uma menor preocupação relativamente ao receio de não saber fazer ou de errar. Foi-se visionando comportamentos mais seguros, descontraídos e espontâneos na execução das atividades: “afinal decidi fazer desta maneira (...) (P4)”, “vou desenhar assim no meu diário de bordo”(P2), “vou optar pela farinha, afinal não quero colocar arroz” (P12)) .

No que diz respeito à relação entre a saúde emocional e as práticas artísticas considerou-se que os alunos estavam sensíveis a essa relação e à sua importância, partilhando comentários como, “quando estamos a pintar ou a inventar uma história, sentimo-nos bem porque estamos a ser livres” (P4), “aqui podemos mostrar o que pensamos” (P7), “sinto-me relaxada quando estou a pintar e a cantar ao mesmo tempo” (P13). A restante sessão, até à canção do adeus, decorreu com a preparação da finalização da *Kit Box*.



**Fig. 13 – Finalização da *Kit Box***



**Fig.14 – Finalização da *Kit Box***

**SESSÃO 5**  
**Planificação**  
**“A Recolha e a Partilha”**

Duração: 60 minutos

Data: 01 de julho de 2021

**Objetivos:**

- Partilhar ideias sobre as experiências vivenciadas no decorrer do projeto;
- Reconhecer o impacto que as experiências tiveram para si no decorrer do projeto.
- Participar na reunião de grupo para a entrevista em *Focus group*.

**Estratégias:**

- Cantar a canção do olá “Haloa” (acolhimento);
- Realizar algumas respirações profundas, acompanhadas de alongamentos;
- Finalizar o processo do projeto propiciando um ambiente afetivo, recordando algumas canções que os alunos gostavam como “balão de sonhos” e “acabou”, evidenciando a importância da dimensão emocional das experiências que vivemos.
- Realizar e gravar a entrevista semiestruturada *Focus Group*;
- Apresentação final das *Kit Box*;
- Cantar a canção do adeus “Acabou” (despedida).

**Recursos Materiais:**

- Guitarra;
- Gongo;
- Música e coluna de som; Telemóvel (gravador e câmara fotográfica).

**Descrição da Sessão:**

Nesta última sessão continuou-se com a observação e partilha de opiniões sobre os trabalhos concluídos.



**Fig.15 – Apresentação final das Kit Box**

Executaram-se alguns alongamentos e respirações, recorrendo ao gongo (instrumento musical).

Foi realizada a entrevista semiestruturada, *focus group*, percecionando-se que, de forma geral, os alunos ficaram despertados para a importância das emoções no nosso dia a dia, manifestando capacidade de associar ideias e conceitos sobre as emoções, as práticas artísticas e a criatividade como se verifica pelas suas afirmações. “Fazer atividades artísticas faz-nos sentir bem, ficamos mais bem-dispostos” (P5). “Consigno compreender melhor o que sinto” (P10).

Em jeito de conclusão a turma partilhou algumas ideias e emoções sobre a experiência vivida, P8 “adorei que nos tivesses escolhido para o teu projeto”; P5 “Vou ter tantas saudades tuas”; P1 “Gostava tanto que fosses para a minha escola”; P9 “a escola devia ter mais artes, não era tão chata!”; P7 “Estas aulas fazem-nos bem, porque ficamos mais calmos e tranquilos”, P14 “É mau não continuarmos mais com este projeto, nós gostamos das aulas assim”.

Esta última sessão foi bastante emotiva, com grandes manifestações de afeto entre os participantes, bem como da sua parte para com a dinamizadora, como abraços, sorrisos, lágrimas e promessas de reencontros.



**Fig.16 – Preparação para a entrevista *Focus Group***



**Fig.17 – Despedida e encerramento do projeto**



**Fig. 18 - Despedida e encerramento do projeto**

#### 4 - REFLEXÃO, INTERPRETAÇÃO, E INTEGRAÇÃO DE RESULTADOS

Em relação à reflexão, interpretação e integração dos resultados do projeto de investigação-ação aqui apresentado, refere-se que o mesmo se desenrolou sob uma conduta reflexiva, de análise e de flexibilidade durante todo o processo, para que as ações desenvolvidas em cada sessão se adequassem às características emocionais manifestadas pelos alunos.

Esta fase do projeto de intervenção concretiza-se com a apresentação e análise dos dados recolhidos durante o decorrer do projeto. Para tal procedeu-se à análise dos registos do diário de bordo, das entrevistas semiestruturadas, realizadas à professora titular da turma, bem como à professora coordenadora da escola e à entrevista *focus group*, realizada ao grupo de participantes no término do projeto de estudo. Foram, assim, identificadas três categorias de análise que emergiram na análise de todos os instrumentos de recolha de dados, às quais correspondem subcategorias, que são apresentadas de seguida.

<b>CATEGORIAS</b>	<b>SUBCATEGORIAS</b>
Competências Pessoais	Autoconsciência Regulação Emocional
Competências Sociais	Empatia Comunicação
Competências Artísticas	Expressão Criatividade

**Quadro 2 – Categorias e Subcategorias para a análise de conteúdo**

Para responder à questão de investigação que orientou o projeto - de que forma as práticas artísticas contribuem para o desenvolvimento de competências emocionais em alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico - considerou-se importante proceder à análise das competências pessoais, sociais e artísticas manifestadas no decorrer do processo de desenvolvimento do presente estudo e, assim, compreender que as práticas artísticas na escola, apresentam, como objetivo principal, o crescimento global dos alunos, pretendendo-se não só o desenvolvimento das suas capacidades artísticas (Sousa, 2003), mas também das práticas e ações artísticas que contribuem para o desenvolvimento da

sua personalidade, imaginação e características emocionais e intelectuais

Na categoria “Competências pessoais” foram tidos em conta os dados referentes à autoconsciência, ou seja, a forma como os participantes se conseguiam ver e perceberem relativamente ao que sentiam e como se sentiam após as experiências artísticas vivenciadas.

A regulação emocional foi também considerada, uma vez que se entende ser pertinente neste estudo analisar como os participantes regulavam as suas emoções, nomeadamente ao nível da sua identificação, compreensão e organização, na relação consigo mesmo e com os outros.

Na categoria competências sociais, considerou-se relevante incluir na análise a empatia como capacidade de os participantes se perceberem uns aos outros, na forma como se relacionavam e se esforçavam para compreender e respeitar as emoções e as atitudes uns dos outros. Foi também considerada a subcategoria comunicação na inter-relação entre os participantes.

Relativamente à categoria competências artísticas foram consideradas as subcategorias expressão e criatividade. No que diz respeito à subcategoria expressão e de acordo com Stern (1974), a primeira premissa para a expressão é a liberdade. Reis (2003) define expressão como o comportamento decorrente do nosso estar, do nosso agir (p.115). Assim, considerou-se a forma como manifestavam as suas emoções, ideias e sensações. Em relação à criatividade considerou-se a forma como os participantes se permitiam exprimir, manifestar, criar, a sua flexibilidade perante novos desafios no processo de criação, a capacidade de resolução de problemas no decorrer do processo criativo, tal como a capacidade de propor soluções, o envolvimento no processo de criação, recorrendo às linguagens artísticas e aos recursos apresentados nas sessões.

Segue-se a apresentação e a análise reflexiva, partindo da triangulação dos dados recolhidos através do diário de bordo da investigadora, da entrevista *focus group* realizada aos participantes, bem como das entrevistas realizadas às professoras coordenadora de escola e titular de turma.

#### 4.1 - ANÁLISE AO DIÁRIO DE BORDO

Em relação ao diário de bordo da investigadora, incluiu-se o registo dos eventos considerados importantes no decorrer das sessões, bem como as reações dos participantes, observadas pela investigadora, nas atividades propostas. O diário de bordo pode ser consultado no Anexo VII. De seguida, no quadro 1, apresenta-se uma enunciação das evidências selecionadas, que incluem excertos de registos e falas dos participantes, relativas à categoria “Competências pessoais”.

<b>Categoria</b>	<b>Competências Pessoais</b>
<b>Subcategoria</b>	<b>Autoconsciência</b>
<b>Evidências</b>	Sessão 1 – P12 “quando estamos a criar estas histórias sinto mais alegria e acho a escola menos chata”. Sessão 2 - P5 “dentro de nós existem muitas gavetas e quando estão desarrumadas ficamos confusos”; P2 “nunca pensei ser possível gostar tanto assim (...)”. Sessão 5 - P10 “Consigo compreender melhor o que sinto”.
<b>Categoria</b>	<b>Competências Pessoais</b>
<b>Subcategoria</b>	<b>Regulação Emocional</b>
<b>Evidências</b>	Sessão 1 – P5 “Na escola gostava de poder dar mais vezes a minha opinião, como fazemos aqui, isso dá-me tranquilidade”. Sessão 3 – “(...) a turma estava descontraída, concentrada e focada (...) “manifestando uma atitude de empenho e motivação”; “(...) comunicavam entre si e partilhavam opiniões e ideias, de forma afável e não agressiva ou competitiva (...)”. Sessão 4 – “(...) as suas inseguranças perante experiências novas foram dando lugar a atitudes mais confiantes no acatamento das propostas, percecionando-se uma menor preocupação relativamente ao receio de não saber fazer ou de errar (...)”. Sessão 5 - P10 “Consigo compreender melhor o que sinto”.

**Quadro 3 – Análise à categoria “Competências pessoais”**

Apresentam-se, no quadro 4 e 5 os dados que se enquadraram na categoria “competências sociais”

<b>Categoria</b>	<b>Competências Sociais</b>
<b>Subcategoria</b>	<b>Empatia</b>
<b>Evidências</b>	<p>Sessão 1 – “Observou-se (...) uma melhoria ao nível da comunicação entre si, que se manifesta mais tolerante e empática”. “(...) ao realizarem as atividades propostas (...) as atitudes e comportamentos entre si, se manifestavam mais positivos”. (...se sentiu, durante a realização dos trabalhos de grupo, maior cumplicidade e cooperação entre si (...))”</p> <p>Sessão 2 – “(...) a partilha de sentimentos comuns proporcionou um ambiente de maior empatia e amabilidade (...)”, P9 “somos mais iguais do que às vezes parece”.</p> <p>Sessão 3 – “(...) tem-se vindo a perceber o desenvolvimento de atitudes de maior afeto e expressão de empatia, observando-se a forma como partilhavam os materiais e utensílios necessários à realização das atividades plásticas (...)”. “(...) como comunicavam entre si e partilhavam opiniões e ideias, de forma afável e não agressiva ou competitiva, como muitas vezes se observava durante as aulas de música (...)”. “o P5 e o P14 levantaram-se e abraçaram-se (...)”.</p> <p>Sessão 5 – “O grupo manifestava-se, agora, mais coeso e empático na forma como intercomunicava (...)”.</p>

**Quadro 4 - Análise à Categoria “Competências Sociais”**

<b>Categoria</b>	<b>Competências Sociais</b>
<b>Subcategoria</b>	<b>Comunicação</b>
<b>Evidências</b>	<p>Sessão 1 - “Observou-se (...) uma melhoria ao nível da comunicação entre si (...)”.</p> <p>Sessão 2 – “(...) a partilha de sentimentos comuns proporcionou (...) atitudes de interação positivas como paciência e respeito, relativamente à escuta e observação que faziam aquando da intervenção uns dos outros”.</p> <p>Sessão 5 – “As quezílias e discussões dentro do grupo diminuíram visivelmente no decorrer do processo, dando lugar a uma comunicação mais tolerante e, até mesmo mais amorosa”.</p>

**Quadro 5 - Análise à Categoria “Competências Sociais”**

De seguida apresentam-se os quadros 6 e 7 que se referem à categoria “Competências Artísticas”

<b>Categoria</b>	<b>Competências Artísticas</b>
<b>Subcategoria</b>	<b>Expressão</b>
<b>Evidências</b>	<p>Sessão 1 – “Observou-se (...) entusiasmo pelo espaço/tempo dedicados à expressão das suas ideias e sentimentos, ter espaço na escola para falar de si próprio, para se expressar, parece trazer mais confiança e segurança (...)”.</p> <p>P5“Na escola gostava de poder dar mais vezes a minha opinião, como fazemos aqui, isso dá-me tranquilidade”.</p> <p>Sessão 3 – “P11 “nós estamos a adorar fazer isto professora”, P1 “as aulas deviam ser sempre assim!”.</p> <p>Sessão 4 – “O P3 levantava-se e dançava e de seguida voltava à mesa e continuava o seu trabalho, o P6 e o P9 cantarolavam enquanto trabalhavam nas suas Kit Box”. P3“nós adoramos as tuas aulas”.</p> <p>Sessão 5 - P5“Fazer atividades artísticas faz-nos sentir bem, ficamos mais bem-dispostos”.</p>

**Quadro 6 – Análise à Categoria “Competências artísticas”**

<b>Categoria</b>	<b>Competências Artísticas</b>
<b>Subcategoria</b>	<b>Criatividade</b>
<b>Evidências</b>	<p>Sessão 1 -”, P12 “quando estamos a criar estas histórias sinto mais alegria e acho a escola menos chata”. “(...) segundo os alunos (...) se deve ao facto de terem de desempenhar e representar outros papéis (quando realizavam as dramatizações), e também por terem que, em grupo, superar desafios e encontrar soluções criativas; P4 “gostávamos de fazer mais estas coisas na escola”; P1 “a escola devia de ser sempre assim!”;</p> <p>Sessão 3 – “Constatou-se grande motivação e envolvimento nas ações para a elaboração da sua Kit Box (...) porque as suas ações e escolhas criativas se relacionavam com o seu mundo interno”.</p> <p>Sessão 4 – “(...) a alternância das ações (cantar, desenhar, dançar...) não prejudica o desempenho das atividades propostas, mas pelo contrário, parece promover descontração, facilitando, até a concentração”. “Observou-se entusiasmo nas suas ações criativas (...) P10“era bom poder fazer isto com a nossa professora”. “Foi-se visionando comportamentos mais seguros, descontraídos e espontâneos na execução das atividades P4 “afinal decidi fazer desta maneira (...)”; P2 “vou desenhar assim no meu diário de bordo”; “P12 “vou optar pela farinha, afinal não quero colocar arroz (...)”.</p>

**Quadro 7 - Análise à Categoria “Competências artísticas”**

Após a análise ao diário de bordo da investigadora, pode constatar-se que as ações expressivas e artísticas, propostas aos participantes, foram aceites com entusiasmo, observando-se um grupo motivado e um espírito de bem-estar. Moreira (2019) realça a relação direta comprovada entre a inteligência emocional e o sentimento de bem-estar relevando quão crítico é se ter consciência das emoções, utilizando-as para regular o comportamento. Atitudes observadas como, falta de tolerância e comunicação, por vezes agressiva e intolerante como a frequência de “queixinhas”, foram, durante as sessões, dando lugar a posturas e atitudes mais tranquilas, percebendo-se uma crescente comunicação mais positiva e empática (menos julgamentos, menos queixas), evidenciando-se, desta forma que as ações criativas e o recurso a linguagens artísticas como a expressão plástica, musical e dramática, incluem a capacidade de compreender; e esta, por sua vez, a de relacionar, ordenar e significar. “Ao dar forma, ordenamos o mundo interno e externo, arrumamos os múltiplos diálogos interior-exterior, ampliamos a dimensão do sujeito, fortalecemos o sentido do “si mesmo”. Nas artes, criar é dar forma. Toda a forma é forma de comunicação ao mesmo tempo que forma de realização.” (Leite,2021, p.91)

Relativamente à categoria das competências artísticas, a música esteve sempre presente enquanto ritual de acolhimento e despedida das sessões, indo ao encontro da promoção de um ambiente afetivo, bem como enquanto elemento propiciador de relaxamento e concentração dos participantes, foram ainda utilizados e explorados instrumentos musicais para sonorizar as narrativas criadas na primeira sessão. A música visa contribuir para o desenvolvimento de cada criança, permitindo estimular o campo de possibilidades de interpretação do mundo, de exprimir o pensamento e de criar.

A Música é uma Arte presente em todas as culturas e no quotidiano dos seres humanos. É uma linguagem universal que assume uma muito singular forma de criatividade. A música é uma prática social comunicativa e expressiva.

No criar e fazer música, as crianças estabelecem inter-relações com os outros e com o mundo que têm exatamente esse carácter de imprevisibilidade, complexidade e mudança. É assim que podemos olhar para a música, como um veículo extraordinário no desenvolvimento de capacidades pessoais e sociais

imprescindíveis às vidas das crianças. Ministério da Educação (2018)  
Aprendizagens Essenciais | Articulação com o perfil dos alunos 1.º Ciclo |  
Educação Artística – Música, p.3)

A expressão plástica que deu origem à elaboração do objeto *Kit Box* proporcionou aos participantes, liberdade criativa, bem como um leque de estímulos sensoriais. De referir que esta linguagem artística foi realçada pelo grupo, como aquela que mais sentiam falta na escola. As diversas ações como selecionar palavras, textos e imagens que constaram da elaboração do objeto *Kit Box*, permitiu, a nosso ver, a integração de alguns conceitos emocionais, propiciando a relação entre o meio externo e o mundo interno. Observou-se que ações como rasgar, pintar, colar, construir, estimularam os sentidos, a expressão e a criatividade.

Experienciar uma atividade criativa com a linguagem plástica – a desenhar, a pintar, a construir – gera mecanismos de desenvolvimento pessoal, pois permite ao indivíduo trabalhar ao mesmo tempo a sua recetividade, criatividade e expressão; desenvolver estratégias de autoestima positiva (...); gerar ideias e processos criativos; jogar com as suas sensações, emoções e sentimentos (...); e concretizar a expressão de como percebe o mundo, a realidade e se percebe a si mesmo (Magueta, 2023).

A expressão dramática, tal como evidencia a análise do diário de bordo, foi aceite pelo grupo com entusiasmo, a elaboração das narrativas, criadas a partir do material pedagógico, “azáfama dos sentimentos”, utilizado na primeira sessão, permitiu a exploração de sentimentos como o amor, o ódio, a alegria, a tristeza, a coragem, a amizade, a esperança e o perdão. Os participantes organizaram-se em pequenos grupos e criaram narrativas em que integraram estes sentimentos. Esta atividade permitiu aos participantes desempenharem e representarem papéis, expressando emoções e sentimentos, superar desafios e, em grupo, encontrar soluções criativas. “(... o teatro e as atividades dramáticas podem contribuir para a vivência de situações interativas potenciadoras de aprendizagens sócio afetivas e sociomorais relevantes”. (Leitão et al, 2021, p.62)

## 4.2 - ANÁLISE DA ENTREVISTA FOCUS GROUP

A entrevista *focus group* teve como objetivo apurar e identificar o que os participantes sentiram e apreenderam relativamente à temática das emoções, bem como avaliaram as sessões na sua relação com ferramentas artísticas. Nos quadros que se seguem, apresentam-se as evidências destacadas. A transcrição da entrevista integral encontra-se no Anexo VII.

<b>Categoria</b>	<b>Competências Pessoais</b>
<b>Subcategoria</b>	<b>Autoconsciência</b>
<b>Evidências</b>	Questão 2: P8 “(...) se pensarmos coisas más podemos ficar tristes ou zangados”; Questão 3: P4 “hoje quando estávamos a fazer o pino, tive medo”; Questão 7: P4 “(...) percebemos melhor o que acontece dentro de nós”; Questão 8: P6 “consigo compreender melhor algumas coisas que sinto”; Questão 1: P11 “não há emoções boas nem más, mesmo as que nos fazem sentir muito mal, são importantes”; Questão 9: P4 “Tenho menos vergonha quando tenho de falar à frente dos outros”; Questão 10: P5 “(...) às vezes apetece-me bater...quando estou muito irritado”.

**Quadro 8 - Focus Group - Análise à Categoria Competências pessoais**

<b>Categoria</b>	<b>Competências Pessoais</b>
<b>Subcategoria</b>	<b>Regulação Emocional</b>
<b>Evidências</b>	Questão 3: P10 “Consigo lidar melhor com a raiva e outras emoções desagradáveis”, Questão 4: P14 “para termos empatia”, Questão 5: P3 “identificar o que estou a sentir”; Questão 5: P8 “tentar perceber a causa”; Questão 5: P11 “tentar perceber como reajo”; Questão 7: P1(...) relaxámos com as tuas músicas”; Questão 8: P3 “ agora não há tantas queixinhas”; Questão 8: P6 “ consigo compreender melhor algumas coisa que sinto”; Questão 9: P4 “ tenho menos vergonha quando tenho de falar à frente dos outros”; Questão 8 P8“(…) brigamos menos”.

**Quadro 9 - Focus Group – análise à Categoria “Competências pessoais”**

<b>Categoria</b>	<b>Competências Sociais</b>
<b>Subcategoria</b>	<b>Empatia</b>
<b>Evidências</b>	Questão 7: P11” Percebi que não faz mal não gostarmos de outras pessoas, mas que não as podemos tratar mal”; Questão 9: P14 “Conheço melhor as minhas emoções e não me irrita tanto com as parvoíces dos meus colegas”; Questão 4: P7 “dar valor às pessoas que amamos (...)”.

**Quadro 10 - Focus Group análise à Categoria “Competências sociais”**

<b>Categoria</b>	<b>Competências Sociais</b>
<b>Subcategoria</b>	<b>Comunicação</b>
<b>Evidências</b>	Questão 7: P7” Ajudou-nos a pensar de outras maneiras”; Questão 7: P11 “Percebi que não faz mal gostarmos de outras pessoas, mas que não as podemos tratar mal”; Questão 7: P11 “Também aprendi que se pode gostar muito de uma professora”; Questão 8: P8 “Sim, brigamos menos”; Questão 9: P13 “(...) se não gostamos de uma pessoa, não precisamos gostar dela, mas não podemos ser agressivos para ela”; Questão 9: P4 “Tenho menos vergonha quando tenho de falar à frente dos outros”.

**Quadro 11 - Focus Group análise à Categoria “Competências sociais”**

<b>Categoria</b>	<b>Competências Artísticas</b>
<b>Subcategoria</b>	<b>Expressão</b>
<b>Evidências</b>	Questão 7: P 7” Eu gostei muito dos teatros que fizemos sobre os sentimentos, foi bué divertido”; Questão 7: P9 “Fazer teatro é fixe, podemos ser outras coisas”; Questão 7: P14 “Nós gostamos muito de ti porque tu fazes coisa diferentes connosco e nós gostamos de aulas criativas”; Questão 8: P14 “(...) nem todas as aulas são uma seca”; Questão 7: P 3 “Gostei muito de utilizar os instrumentos de música, gostava de tocar mais vezes”; Questão 8: P13 “ Sim, quero ter mais aulas com artes”.

**Quadro 12 - Focus Group análise à Categoria “Competências artísticas”**

<b>Categoria</b>	<b>Competências Artísticas</b>
<b>Subcategoria</b>	<b>Criatividade</b>
<b>Evidências</b>	Questão 7: P3 “Gostei muito de utilizar os instrumentos de música, gostava de tocar mais vezes”; Questão 7: P7 “Ajudou-nos a pensar de outras maneiras”; Questão 7: “P9 “Fazer teatro é fixe, podemos ser outras coisas”; Questão 7: P 10 “Gostei muito de fazer a caixa com materiais, há coisas que não vou deitar para o lixo porque percebi que dá para criar cenas artísticas”.

**Quadro 13 - Focus Group análise à Categoria “Competências artísticas”**

A análise feita à entrevista *focus group* demonstra que os participantes, na sua maioria compreenderam o que são as emoções e a importância de as saber identificar e regular. À questão 1, o que são as emoções e para que servem, obtiveram-se respostas como, “São mensagens que o nosso corpo nos dá sobre alguma coisa que está a acontecer” (P7); “Não há emoções boas nem más, mesmo as que nos fazem sentir muito mal, são importantes”(P11), revelando assim ter consciência, que sem todas as emoções “boas” ou “más” a nossa sobrevivência estaria comprometida. Também demonstraram compreender algumas das funções que elas têm no nosso quotidiano, como por exemplo em relação à

emoção medo “(...) senão fazíamos coisas perigosas como atravessar a estrada sem olhar se vinham carros” (P 11). No que diz respeito à regulação emocional evidenciou-se terem a noção de que seria necessário “Identificar o que estou a sentir” (P3), “Tentar perceber a causa” (P8). Os participantes manifestaram, ainda, capacidade de reconhecer, em si, emoções e de entender a capacidade que temos de as regular “consigo lidar melhor com as minhas emoções e que não faz mal, estar triste e zangada” (P10). Em relação às linguagens artísticas, na questão 6 onde se pergunta qual a favorita, a expressão plástica foi a eleita pela maioria.

Os participantes consideraram importante as linguagens artísticas como mediadoras na compreensão e regulação das emoções “...sim, porque relaxámos com as tuas músicas” (P1), revelando ainda, serem necessárias ao desenvolvimento da criatividade “(...) há coisas que não vou deitar para o lixo porque percebi que dá para criar “cenas” artísticas” (P10). À questão 8, no apuramento que o projeto teve para o grupo, evidencia-se o resultado benéfico do mesmo, obtendo-se respostas como: “(...) porque agora não há tantas queixinhas”(P3), “sim, brigamos menos”(P8), manifestando compreender melhor o que sentem e como sentem “consigo compreender melhor algumas coisas que sinto”(P6), “descobri que sou criativa e que gosto de fazer estas coisas”(P7), “percebi que fico menos nervoso quando estou a fazer estas coisas como as caixas”(P14).

A entrevista decorreu num ambiente tranquilo, mas também emotivo com demonstrações de afeto entre os participantes, bem como relativamente à investigadora e ao prazer de terem participado no projeto “ainda bem que nos escolheste para o teu projeto, foi muito divertido!” (P14)

#### *4.3 – ANÁLISE DAS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS E AVALIAÇÃO FINAL*

Foi realizada uma entrevista à professora coordenadora da escola e à professora titular da turma - grupo alvo de estudo, com o objetivo de apurar as suas perspetivas quanto à pertinência do projeto e à sua temática das emoções na sua relação com as práticas artísticas, bem como o de apurar os resultados, por elas verificados, resultantes do processo de intervenção. Apresentam-se em seguida algumas evidências recolhidas,

representativas das dimensões categóricas consideradas na nossa análise. Nos quadros que se seguem a professora coordenadora será designada por PC e a professora titular por PT.

<b>Categoria</b>	<b>Competências Pessoais</b>
<b>Subcategoria</b>	<b>Autoconsciência</b>
<b>Evidências</b>	<p>PT “(...) também falo muito de emoções (...)”; “(...) é muito importante para as crianças saberem lidar com as suas emoções”; “(...) se não tivermos essa parte equilibrada, nada flui, nada está bem (...)”; “(...) matamos a criatividade da criança.” “(...) os currículos são muito extensos, infelizmente não há tempo para trabalhar essa parte como eu gostaria (...)”.</p> <p>PC “Sem as competências emocionais, não se consegue fazer nada, é a base.” “(...) aliás é o motor da aprendizagem.”; “(...) as artes são áreas que muitas vezes não se dá o devido valor devido e são áreas fundamentais que os motivam imenso.”; “Eu valorizo muito as artes, acho fundamental, cada vez mais temos que lhes dar valor e motivar as crianças para essas competências.”; “ (...) há muitos colegas que se queixam de falta de tempo para isso. Considero que ainda há muito para fazer.”</p>

**Quadro 14 - Entrevistas semiestruturadas – análise à Categoria “Competências pessoais”**

<b>Categoria</b>	<b>Competências Pessoais</b>
<b>Subcategoria</b>	<b>Regulação Emocional</b>
<b>Evidências</b>	<p>PT “(...) notei-os mais calmos, menos ansiosos”; “(... e eu vi a diferença neles...)”; “(...) não fiquem frustrados quando têm resultados menos positivos”; “O facto de eles já conseguirem ao nível das emoções... eles conseguem gerir de outra forma, sem dúvida.”; “Conseguem ter mais calma, esperar mais pela sua vez, serem mais empáticos, também (...)”.</p> <p>PC “(...) a questão de conflitos e o controlo das emoções, saber relacionarem-se uns com os outros (...) existe a necessidade dessa regulação.”; “(...) muito impulsivos e reativos. Existe a necessidade dessa regulação.”; “(...) vimos os resultados nas crianças”.</p>

**Quadro 15 - Entrevistas semiestruturadas – análise à Categoria “Competências pessoais”**

<b>Categoria</b>	<b>Competências Sociais</b>
<b>Subcategoria</b>	<b>Comunicação</b>
<b>Evidências</b>	<p>PT “(...se um amigo não quer brincar ele fica frustrado (...))”; eles não conseguem esperar para pôr o dedo no ar para falar”; “(...) e depois há aquelas brigas e etc”; “(...) se um amigo não quer brincar ele fica frustrado, parte muitas vezes para a agressão (...)”.</p>

	PC” (...) muito impulsivos e reativos.”
--	---

**Quadro 16 - Entrevistas semiestruturadas – análise à Categoria “Competências sociais”**

<b>Categoria</b>	<b>Competências Sociais</b>
<b>Subcategoria</b>	<b>Empatia</b>
<b>Evidências</b>	PT “(...) tem sido muito bom para os garotos, sem dúvida (...); “Conseguem ter mais calma, esperar mais pela sua vez, serem mais empáticos, também (...); “Este projeto foi uma mais-valia, sem dúvida alguma. Eu agradeço muito à colega por o ter desenvolvido”. PC “(...) quem me dera que para o ano estivesse cá!”. PC “Nós estamos a adorar esta experiência. Estamos a adorar porque vimos os resultados nas crianças.”.

**Quadro 17 - Entrevistas semiestruturadas – análise à Categoria “Competências sociais”**

<b>Categoria</b>	<b>Competências Artísticas</b>
<b>Subcategoria</b>	<b>Expressão</b>
<b>Evidências</b>	PT “(...) acabamos por cortar as asas às crianças, à imaginação delas (...); “este projeto foi muito importante para as crianças (...); “(...) não havia muito o gosto pela expressão musical e eles adquiriram esse gosto.” (...) sempre que nós pudermos aproveitar, nesta parte artística para trabalhar as emoções é, de facto muito importante e têm-se visto os resultados.” PC “Notei uma grande diferença e as crianças adoraram. Na reflexão que fiz para o agrupamento eu referi isso, notei uma grande diferença.”

**Quadro 18 - Entrevistas semiestruturadas – análise à Categoria “Competências artísticas”**

<b>Categoria</b>	<b>Competências Artísticas</b>
<b>Subcategoria</b>	<b>Criatividade</b>
<b>Evidências</b>	PT “(...) porque é tão importante as crianças serem criativas, seja com o corpo, a voz, os movimentos, a expressão livre (...).” PC “(...) pode-se trabalhar em transversalidade e são super motivadoras.”.

**Quadro 19 - Entrevistas semiestruturadas – análise à Categoria “Competências artísticas”**

A análise às entrevistas realizadas e dirigidas à professora titular de turma e à professora coordenadora da escola, demonstram evidências relativamente à pertinência de existirem estratégias reguladoras e de desenvolvimento de competências emocionais nas crianças alvo de estudo. Demonstram também, a sua sensibilidade e perceção relativamente à importância da integração de vivências artísticas para o desenvolvimento dessas mesmas competências. Ambas referiram serem observadas atitudes, manifestadas pelos

participantes, como intolerância, impulsividade, reatividade e, por vezes, de agressão na comunicação uns com os outros, bem como, dificuldade em lidar com a frustração, neste sentido passo a citar:

- “falo de crianças com emoções, se é que se pode dizer, mais desequilibradas, menos em harmonia (...)” (PT).
- “(...) têm muita dificuldade em lidar com a frustração (...) parte muitas vezes para a agressão” (PT).
- “Muito impulsivos e reativos, existe a necessidade dessa regulação” (PC).

A análise demonstra também, que as estratégias aplicadas com recurso a práticas artísticas foram benéficas, evidenciando resultados positivos ao nível da manifestação de competências emocionais mais saudáveis, visíveis no comportamentos e atitudes dos participantes. “os meus alunos notei-os mais calmos, menos ansiosos e eles próprios me falaram sempre muito das aulas de música (...)” (PT), “(...) sempre que nós pudermos aproveitar, e nesta parte artística, para trabalharmos as emoções, é de facto, muito importante e têm-se visto os resultados” (PT).

Segundo a perspetiva da investigadora e, de acordo com o exposto, evidencia-se que foram alcançados os objetivos do projeto pois foram, em primeiro lugar, identificadas manifestações de competências emocionais de crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico, tal como referem as entrevistadas que relevaram os efeitos das práticas artísticas:

- “(...) a questão de conflitos e o controlo das emoções, saber relacionarem-se uns com os outros (...) existe a necessidade dessa regulação” e foram verificadas alterações de atitudes e comportamentos (PC).
- “(...) notei-os mais calmos, menos ansiosos”; “(...) e eu vi a diferença neles...” (PT).

Verifica-se, assim que a partir da implementação de práticas, baseadas na experiência artística, se contribuiu para o desenvolvimento de competências emocionais, tal como demonstrado pelas entrevistadas:

- “Notei uma grande diferença e as crianças adoraram. Na reflexão que fiz para o agrupamento referi isso (...) vimos os resultados nas crianças” (PT).
- “(...) porque é tão importante pormos as crianças a serem criativas, seja com o corpo, a voz, os movimentos, a expressão livre (...)” (PT).
- “Por isso este projeto foi uma mais-valia, sem dúvida alguma” (PT).

## CONCLUSÕES

Os participantes, ao longo do projeto, aderiram às propostas artísticas e expressivas com entusiasmo, o que facilitou a implementação e o desenvolvimento do projeto. As atitudes, ao nível da regulação emocional, que se manifestavam pouco saudáveis como a agressividade na comunicação, as críticas e julgamentos, bem como a intolerância à frustração foram, progressivamente, dando lugar a atitudes mais positivas, responsáveis, motivadoras, empáticas e afetivas na forma como comunicavam entre si, bem como a atitudes mais seguras e espontâneas, manifestadas relativamente às suas experiências artísticas.

Saliente-se que apesar de tal perceção e verificação se basearem na análise efetuada à recolha de dados, inerentes ao desenvolvimento do projeto, o olhar da investigadora na observação e interpretação das cinco sessões, decorre, também – ou teve a influência – de todo um ano letivo em conjunto crescimento, o que pode ter facilitado a fluidez das sessões que, ora andando a toque de ações de cariz plástico ou musical, ora de cariz mais performático ou dramático, foram permitindo sentir as múltiplas possibilidades das ferramentas artísticas para o contributo do desenvolvimento de competências emocionais de um grupo de crianças acabadas de sair de um confinamento que, após a participação neste projeto, se manifesta agora, mais regulado emocionalmente, mais empático e afetuoso.

Relembrando a pergunta de partida que orientou as ações desenvolvidas neste projeto de intervenção e estudos realizados - De que forma as práticas artísticas contribuem para o desenvolvimento de competências emocionais, em crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico? Pôde verificar-se e compreender a importância da integração de práticas artísticas na escola que promoveram a aquisição de competências emocionais, alcançando-se, assim, o objetivo geral do projeto. Compreenda-se que as linguagens artísticas integradas não tiveram como finalidade a obra nem a sua qualidade estética, mas sim “a atividade criadora, a vivência, as sensações e emoções desencadeadas durante a expressão e as consequências emocionais despertadas por esta experiência.” (Ferraz, 2009.p.27).

Em relação aos objetivos específicos propostos, pode dizer-se que, de modo geral, foram

alcançados. No que refere ao objetivo *identificar manifestações de competências emocionais de crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico*, as mesmas foram identificadas, como se pôde verificar pelo apuramento da recolha de dados. O grupo-alvo de estudo manifestava dificuldade em lidar com as suas emoções. A Professora Coordenadora referia-se aos alunos como “muito impulsivos e reativos” e reconhecendo existir “a necessidade dessa regulação”. A impulsividade e a falta de tolerância, identificadas nas relações interpessoais dos participantes no início do projeto, foram dando lugar, como se pôde verificar pela análise de dados, a atitudes de autorregulação, observando-se, no decorrer do projeto, o desenvolvimento de uma comunicação mais empática e afável entre os participantes.

Relativamente ao objetivo *planificar atividades de desenvolvimento de competências emocionais com base na experiência artística*, foram planificadas atividades recorrendo à utilização da expressão musical, da expressão dramática e da expressão plástica. A professora coordenadora da Escola manifestou dar importância à inclusão das práticas artísticas, “(...) as artes são áreas que muitas vezes não se dá o valor devido e são áreas fundamentais que os motivam imenso. Pode-se trabalhar em transversalidade e são *super* motivadoras”. Foram, assim, planificadas ações em torno das práticas artísticas de forma transversal e articulada, vindo-se a verificar, pelos resultados apurados, a eficácia das mesmas no desenvolvimento de competências emocionais, facilitadoras das relações intrapessoais e interpessoais, promovendo um ambiente, ao nível da comunicação e das atitudes mais saudável e que, a nosso ver, propiciou experiências pedagógicas significativas. Neste sentido e de encontro a esta ilação citamos:

“a Arte tem um poder relevante na construção do pensamento do indivíduo, como também na prática educativa pedagógica, quando bem utilizadas, está na arte a responsabilidade de proporcionar aos educandos a criação de habilidades necessárias para o criar algo, segundo sua percepção e conceção da realidade, relacionando com o mundo, manifestando sua imaginação, através das expressões de ideias e do fazer criativo”. "Arte-educação: A Importância da Arte no Ensino Aprendizagem". (Silva et al, 2020, p.2).

No que diz respeito ao objetivo *Implementar práticas que promovam a aquisição e o desenvolvimento de competências emocionais*, considera-se que foi alcançado o objetivo, pois foram integradas e articuladas diferentes linguagens artísticas no decorrer do projeto que demonstraram ser uma ferramenta valiosa no alcance do objetivo geral do projeto, recorde-se, *Compreender a importância da integração de práticas artísticas na escola, promotoras da aquisição de competências emocionais em crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Observou-se, assim, que a implementação de práticas artísticas na escola, estimulam e desenvolvem a saúde emocional das crianças que frequentam o EB.

A expressão musical foi implementada tanto na promoção de um ambiente mais organizado, servindo de rituais de acolhimento e de despedida, como na promoção de um ambiente mais descontraído e afetuoso e, ainda como recurso à sonorização das narrativas exploradas e criadas, verificando-se que tal propiciou motivação: “gostei muito de utilizar os instrumentos de música, gostava de tocar mais vezes” (P3). Segundo Silva (2020), a música é uma linguagem universal e uma fonte de prazer que nos proporciona variadas sensações e emoções e, nesse sentido, denota um grande potencial educativo e formativo, na medida que é capaz de desenvolver competências emocionais e sociais, mas também intelectuais e linguísticas. A expressão dramática foi utilizada possibilitando explorar diversas emoções e sentimentos, contribuindo para a sua melhor compreensão e permitindo estimular a criatividade e a expressão das suas ideias, sensações e emoções a partir da criação e apresentação de narrativas. Foi, ainda, promotora do desenvolvimento de cooperação, favorecendo a criação, a experimentação e a interação coletiva a partir da descoberta, em grupo, de soluções criativas para a resolução das atividades propostas. “Eu gostei muito dos teatros que fizemos sobre os sentimentos, foi *bué* divertido” (P8). Segundo Cardoso (2016), a expressão dramática proporciona à criança a oportunidade para alargar as suas experiências de vida e enriquecer as suas capacidades de decisão e de escolha e ainda ajuda na reflexão sobre os valores e atitudes.

A expressão plástica foi implementada como recurso à construção de um objeto – a *Kit Box* – que visou facilitar a regulação emocional dos participantes. Verificou-se, por parte do grupo, grande entusiasmo na relação com esta linguagem artística, talvez por ser aquela que mais de encontro foi à exploração dos seus sentidos e à liberdade de expressão livre e autêntica proporcionadas durante a elaboração do objeto proposto. Foi visível a sua motivação nas ações como pintar, rasgar, colar, cortar, pintar, bem como o contributo

que deu ao nível do desenvolvimento da criatividade, da autoconsciência e do pensamento crítico aquando, por exemplo, tiveram de selecionar palavras, frases e imagens na elaboração da sua *Kit Box*. “Gostei muito de fazer a caixa com materiais, há coisas que não vou deitar para o lixo porque percebi que dá para criar *cenar* artísticas” (P10).

A expressão plástica permite que as crianças adquiram uma série de competências e desenvolvam uma diversidade de potencialidades, através de diferentes técnicas e materiais que se podem desenvolver nesta área. Tal como nos refere Mota (2018), a oportunidade de explorar diferentes materiais e técnicas oferece às crianças um maior conhecimento, quer delas próprias, quer do mundo que as rodeia, fortalecendo a sua cooperação na relação com os outros.

Finalmente no que diz respeito ao último objetivo, *Verificar os efeitos das práticas artísticas na manifestação das competências emocionais*, foi possível observar o envolvimento e a motivação dos participantes, que resultou num progresso no que diz respeito ao desenvolvimento de competências emocionais e aprimoramento das capacidades pessoais, sociais e artísticas, indo ao encontro do que referem Civit e Colell (2004), no sentido de arte assumir grande importância, contribuindo para o desenvolvimento pessoal e social, para a capacidade de observar, de saber ver, de compreender, de selecionar e elaborar o pensamento, de adquirir espírito crítico para formular a sua opinião, e de avaliar e agir em conformidade, promovendo e aperfeiçoando a comunicação consigo e no relacionamento com os outros.

Conclui-se este projeto de estudo com a percepção reforçada, e corroborando com Ferraz (2009) no que se refere ao poder da arte e das suas ferramentas, ações e técnicas na promoção de meios pelos quais as crianças podem, de forma mais facilitada, comunicar consigo próprias e com os outros, estimulando a sua expressão, organização e elaboração do “seu eu interior”. Uma linguagem artística nunca se esgota em si mesma e é munida de grande mobilidade e plasticidade, encontrando-se em constante transformação dependendo da criatividade do utilizador.

Realça-se, assim, a importância do desenvolvimento da expressão e da criatividade na regulação e aquisição de competências emocionais, que, segundo Jerónimo e Brites (2021) esta, a criatividade, é a porta de entrada e ao mesmo tempo a porta de saída, e

ainda o veículo que substancia o percurso entre uma e outra, ou seja, a ação e intervenção artística neste contexto, de projeto de estudo, foi propulsionada pela ação criativa, não com o propósito de um qualquer fim estético, mas com o objetivo de promover a expressão e organização de emoções, sentimentos, pensamentos e ideias e, bem assim, compreender a importância da arte e da criatividade na possibilidade infinita de descobrir novas soluções (Morais & Bahia, 2008; Ferraz, 2009).

A nosso ver, podemos afirmar, que, com os contributos artísticos,

“(…) inundados de influências, encontramos um espaço íntimo de liberdade na possibilidade que temos de agrupar as várias condicionantes de forma criativa, quase artística, singular e maravilhosa, e assim construir um equilíbrio próprio, uma síntese original que contém a oportunidade mágica de aproveitar o carácter dinâmico da vida para deixar de ser, voltar a ser, resistir, opor-se ou deixar levar-se (Nomen, 2021, p.16).

Apesar de se considerar ter alcançado dos objetivos propostos e, bem assim, se terem verificado os efeitos das práticas artísticas no desenvolvimento de competências emocionais em crianças do 1.º CEB houve, contudo, constrangimentos associados à execução deste projeto, refira-se o facto de, o mesmo, ter iniciado mais tarde do que o previsto, devido às alterações escolares no âmbito da pandemia vivida e, assim, o seu *términus* ter coincidido com o final do ano letivo, impedindo a tranquilidade necessária ao encerramento desta intervenção e, talvez, um melhor apuramento de dados, essencial num trabalho desta natureza.

Como dinamizadora e investigadora no processo de investigação-ação foram, também, sentidas dificuldades no decorrer do desenvolvimento do projeto, devido ao carácter descritivo de todo o processo e à inexperiência da investigadora em efetuar o registo de dados, pois observar de forma participante não é tarefa fácil, sentindo-se, por vezes, o receio de negligenciar o registo de dados observáveis pertinentes a uma fiável análise de dados.

De forma a aperfeiçoar uma investigação futura, elaborada na intervenção através das práticas artísticas, parece-nos pertinente que seja um projeto mais longo e com maior participação por parte das professoras Titular e Coordenadora, permitindo, assim um maior aprofundamento das experiências e uma maior integração das mesmas.

Quando se conclui um trabalho desta natureza, fica-se muitas vezes com a sensação de que naquele momento é que deveríamos estar a iniciar, pois nesta fase final possuímos mais conhecimentos, estando mais preparados. No entanto, verificámos o poder da arte, das suas linguagens e das práticas no desenvolvimento de competências emocionais em crianças do 1º CEB e concluímos com a esperança de que, cada vez mais, os currículos escolares contemplem, de forma efetiva, a arte, as emoções e a criatividade como alicerces fundamentais ao desenvolvimento integral da criança nos seus domínios académicos e sobretudo pessoais.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abrunhosa, S. M. (2008). *Concepções dos professores do 1º Ciclo do Ensino Básico sobre a educação para a cidadania: as competências do professor no âmbito da abordagem transversal da educação para a cidadania*. [Dissertação de mestrado, Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação]. Repositório da UL.

[http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/946/1/17708\\_ulsd\\_dep.17454\\_Tese\\_MestradoS\\_usetemariaLucasCoelhoAbrunhosa.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/946/1/17708_ulsd_dep.17454_Tese_MestradoS_usetemariaLucasCoelhoAbrunhosa.pdf)

Ainscow, M. (2000). The next step for special education: supporting the development of inclusive practices. *British journal of special education*, 27(2), 76-80.

Aires, L. (2005). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Universidade Aberta.

Albarello, L. Digneffe, F. Hiernaux, J. Maroy, C. Ruquoy, D & Saint-Georges, P. (2005). *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. 2ª Ed. Gradiva.

Alencar, E. M. L. S. de. (2003). O contexto educacional e sua influência na criatividade. *Linhas Críticas*, 8(15), 165–178. <https://doi.org/10.26512/lc.v8i15.3055>

Almeida, J.F. (2013). Ética da investigação em ciências sociais. *Revista da Associação Portuguesa de Sociologia*, 6.

[https://revista.aps.pt/wp-content/uploads/2017/09/N6\\_art-4\\_Jorge-Almeida.pdf](https://revista.aps.pt/wp-content/uploads/2017/09/N6_art-4_Jorge-Almeida.pdf)

Alves, F. C. (2001). Diário-Um contributo para o desenvolvimento profissional estudo dos seus dilemas. *Millenium: Revista do Instituto Politécnico de Viseu*, 29,222-238. Repositório do IPV. <http://hdl.handle.net/10400.19/578>

Alves, D. R. P. (2006). *O emocional e o social na idade escolar: Uma abordagem dos preditores da aceitação pelos pares*. [Dissertação de mestrado, Universidade do Porto, Porto). Repositório da UP. <https://hdl.handle.net/10216/19962>

- Andrea, I. (2011). *Pedagogia das Expressões Artísticas*. Edições ISPA
- André, C.& Lelord, F. (2002). *A força das emoções*. Editora Pergaminho.
- Azevedo, N. R. (2012). No espaço entre o eu e os outros: a ética como horizonte. *Revista Interacções*, 8(21). <https://doi.org/10.25755/int.1522>
- Bamford, A. (2007, outubro). *Aumento da participação e relevância na educação artística e cultural*. [Programa] Conferência Nacional de Educação Artística. Casa da Música do Porto.  
<https://www.yumpu.com/pt/document/view/14385882/completo-conferencia-nacional-de-educacao-artistica>
- Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Barreira, N. (2009). Música e Educação Terapêutica. In M. Ferraz (org.). *Terapias Expressivas Integradas* (pp. 133-139). Tuttirév Editorial
- Barret, L. F., & Salovey, P. (2002) *The Wisdom in Feeling Psychological Processes in Emotional Intelligence*. Guilford Press.
- Bell, J. (2008). *Como realizar um Projecto de Investigação. Um Guia para a Pesquisa em Ciências Sociais e da Educação*. Gradiva.
- Bogdan, R., Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Bohnert, A. M., Crnic, K. A. & Lim, K. G. (2003). Emotional competence and aggressive behaviour in school-age children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 31(1):79-91.  
<https://doi.org/10.1023/A:1021725400321>
- Buckley, M., Storino, M., & Saarni, C. (2003). Promoting emotional competence in children and adolescents: Implications for school psychologists. *School Psychology Quarterly*, 18(2), 177–191. <https://doi.org/10.1521/scpq.18.2.177.21855>

Caldas, P. A. & Vasques, E. (2014). *Educação Artística para um currículo de excelência*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Cardoso, C. (2011). *Inteligência Emocional, Estratégias de coping em Estudantes Universitários* [Dissertação de Mestrado, Universidade Fernando Pessoa]. Repositório Institucional da Universidade Fernando Pessoa <http://hdl.handle.net/10284/3258>

Carey, A. (1994) The group effect in focus groups: Planning, implementing and interpreting focus group research. In: Morse, J. M., Ed., *Critical Issues in Qualitative Research Methods*, pp. 225-241. Sage Publications, Thousand Oaks,

Carmo, H. & Ferreira, M. (2008). *Metodologia da Investigação*. (2.<sup>a</sup> ed). *Guia para Autoaprendizagem*. Universidade Aberta.

Carvalho, R. (2010). *A Arte de Sonhar Ser: Fundamentos da Arte-Psicoterapia Analítica Expressiva*. Edições ISPA.

Cotrufo, T. e Bares, J. M. U. (2018). *O Cérebro e as Emoções – Sentir, pensar, decidir*. Bonallettera Alcompas, S.L.

Coletto, Daniela Cristina (2010), A importância da arte para a formação da criança. *Revista Conteúdo Capivari*, 1(3), 137-152.

<https://pt.slideshare.net/slideshow/35-1271pb/9538124#5>

Costa, A. & Faria, L. (2013). Aprendizagem social e emocional: Reflexões sobre a teoria e a prática na escola portuguesa. *Análise Psicológica*, 4(6), 407-424.

<https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/70841/2/88017.pdf>

Coutinho. C, Sousa, A., Dias. A, Bessa. F., Ferreira R M. & Vieira. S. (2009). Investigação-Ação: Metodologia Preferencial Nas Práticas Educativas 8(2), 455-479, *Psicologia Educação e Cultura*.

[https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10148/1/Investiga%C3%A7%C3%A3o\\_Ac%C3%A7%C3%A3o\\_Metodologias.PDF](https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10148/1/Investiga%C3%A7%C3%A3o_Ac%C3%A7%C3%A3o_Metodologias.PDF)

- Damáσιο, A. (2020). *Sentir & Saber*. Temas e Debates – Círculo de Leitores.
- Damáσιο, A. (2020). *O Sentimento de Si – Corpo, Emoção e consciência*. Temas e Debates – Círculo de Leitores.
- Damáσιο, A. (2017). *A Estranha Ordem das Coisas – A Vida, os Sentimentos e as Culturas Humanas*. Temas e Debates – Círculo de Leitores.
- Damáσιο, A. (2010). *O Livro da Consciência – A Construção do Cérebro Consciente*. Temas e Debates – Círculo de Leitores.
- Damáσιο, A. (2009). *O Erro de Décartes – Emoção, Razão e Cérebro Humano*. Publicações Europa – América.
- Denham, S. A. (2007). Dealing with feelings: How children negotiate the worlds of emotions and social relationship. *Cognition, Brain, Behaviour*, 11. 1(48).  
<https://thegreenwill.org/wp-content/uploads/2015/05/dealing-with-feelings.pdf>
- Dias, V.B., Pitolli, A.M.S., Prudêncio, C.A.V., Oliveira, M.C.A (2013). *O diário de bordo como ferramenta de reflexão durante o estágio curricular supervisionado do curso de ciências biológicas da universidade estadual de santa cruz- Bahia*. In atas do IX Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – IX ENPEC. Águas de Lindóia, SP.1-7.
- Duclos, G. (2006). *A Auto-estima, um passaporte para a vida*. Climepsi editores.
- Estrela, A. (1990). *Teoria e prática de observação de Classes – uma estratégia de formação de professores*. Porto Editora.
- Falcão M., Leite T., Pereira T. (2021) – *Educação Artística 2010-2020*. Politécnic de Lisboa. <https://doi.org/10.34629/ipl/eselx/ebook.011>
- Ferraz, M. (2009). *Terapias Expressivas Integradas*. Tuttirév Editorial

Ferreira, J. A. G. A. & Ferreira, A. G. (2000). Adolescência e grupo de pares. In M. T. Medeiros (Coord.), *Adolescência: abordagens, investigações e contextos de desenvolvimento* (pp. 198- 209). Lisboa: Direção Regional de Educação.

Flick, U. (2009). *Introdução à pesquisa qualitativa*. Artmed.

Fonseca V. (2016). Importância das emoções na aprendizagem: uma abordagem neuropsicopedagógica. *Revista Psicopedagogia*, 33(102), 365-384  
[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-84862016000300014&lng=pt&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862016000300014&lng=pt&tlng=pt).

Fortin, M. (2009). *O processo de investigação: da concepção à realização*. Lusociência.

Fortunato, A. (2013). *O papel das atividades de Expressão Artística na transmissão das tradições culturais no Agrupamento de Escolas de Atouguia da Baleia*. [Dissertação de mestrado, Universidade Aberta]. Repositório Aberto da Universidade Aberta  
[https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2758/1/AnaFortunato\\_TMAE.pdf](https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2758/1/AnaFortunato_TMAE.pdf)

Franco, M. G. (2007). *A gestão das emoções na sala de aula: Projeto de modificação das atitudes emocionais de um grupo de docentes do 1º Ciclo do Ensino Básico*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Lüdke, M. e André, M. (2013). *Pesquisa em educação. Abordagens qualitativas* (2ª ed). LTC. Editora.

Gesell, A. (1996). *A criança dos 5 aos 10 anos*. Publicações Dom Quixote.

Gil, A. (2019). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 7ª. Ed. Atlas.

Goleman, D. (1996). *Inteligência emocional*. Círculo de Leitores.

Goleman, D. (2000). – *Trabalhar com Inteligência Emocional*. Temas e Debates.

Goleman, D. (2003). – *Inteligência Emocional*. Temas e Debates.

Goleman, D. (2012). *Inteligência Emocional*. Círculo de Leitores.

Gomes, C. S., Brocardo, J. L., Pedroso, J. V., Carrillo, J. L. A., Ucha, L. M., Encarnação, M., Rodrigues, S. V. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Ministério da Educação.

[https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto\\_Autonomia\\_e\\_Flexibilidade/perfil\\_dos\\_alunos.pdf](https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf)

Gonçalves, E. (1991). *A arte descobre a criança*. Raiz Editora.

Gordon, E. (2000). *Teoria de Aprendizagem Musical*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Gottman, J. & Declaire, J. (2000). *A Inteligência Emocional na Educação*. Pergaminho.

Goulart, J. (2006). Trabalhando a Arte como Conhecimento na Educação Infantil. *Revista de Iniciação Científica*, 4(1),145-152.

<https://periodicos.unesc.net/ojs/index.php/iniciacaocientifica/article/view/58/48>

Guerra, M. S. (2006). *Arqueologia dos sentimentos: para uma educação de afetos*. Edições ASA.

Haviland-Jones (Eds.), *Handbook of emotions*. (2: Ed.). The Guildford Press.

Hohmann, M. & Weikart, D. (2003). *Educar a criança*. (2.<sup>a</sup> Ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.

LeDoux, J. (1996). *O Cérebro Emocional: Os misteriosos Alicerces da Vida Emocional*. Editora objetiva LTDA

Leite, Álvaro P. (2021). Considerações sobre a estética freiriana e a arte na educação/formação. *Educação, Sociedade & Culturas*, (54), 85–103.

<https://doi.org/10.34626/esc.vi54.51>

Leonardo, A. (2017). *O Ensino da Música e o Despertar de Emoções*. [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Coimbra – Instituto Politécnico de Coimbra].  
Repositório do Instituto Politécnico de Coimbra

[https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/18629/1/ANA\\_LEONARDO.pdf](https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/18629/1/ANA_LEONARDO.pdf)

Lüdke, M. e André, M. (2013). *Pesquisa em educação. Abordagens qualitativas* (2ª ed.)  
LTC. Editora.

Lowenfeld, V. & Brittain, W. Lambert (1987) *Creative and Mental Growth*. Macmillan  
Publishing Company.

Mangas C. (2020). *A arte de escutar as emoções das crianças na educação pré-escolar*.  
EDITOR.

Martin, Doris; Boeck, Karin (1997). *O que é a Inteligência Emocional*. Editora  
Pergaminho.

Martineaud, S. & Engelhart, D. (2002). *Teste a sua inteligência emocional*. Editora  
Pergaminho.

Martínez, AM (2002). A criatividade na escola: autoria de trabalho. *Linhas Críticas*,  
8(15), 189–206. <https://doi.org/10.26512/lc.v8i15.3057>

Martins, Amílcar (2002). *Didáctica das Expressões*. Universidade Aberta.

Mayer, J. & Salovey, P. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and  
Personality-Sage Journal*, 9, 185–211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>

Mayer, J. & Salovey, P. (1997). *Emotional development and emotional intelligence*. Basic  
Books

Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto Editora.

Ministério da Educação (2018). *Aprendizagens Essenciais | Articulação com o Perfil dos*

*Alunos - 1.º Ciclo do Ensino Básico - Educação Artística – Música*. Ministério da Educação.

[https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens\\_Essenciais/1\\_ciclo/1c\\_musica.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/1c_musica.pdf)

Ministério da Educação (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. Departamento da Educação Básica.

[https://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/wp-content/uploads/2010/09/Curriculo\\_Nacional1CEB.pdf](https://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/wp-content/uploads/2010/09/Curriculo_Nacional1CEB.pdf)

Ministério da Educação (2019). *Educação Artística Expressão Musical, Dramática e Plástica 1º ciclo*. Guia do(a) professor(a)

[https://minedu.gov.cv/media/manuais/2020/10/16/Guia\\_Educa%C3%A7%C3%A3o\\_Artistica\\_1%C2%BA\\_ciclo\\_Digital.pdf](https://minedu.gov.cv/media/manuais/2020/10/16/Guia_Educa%C3%A7%C3%A3o_Artistica_1%C2%BA_ciclo_Digital.pdf)

Ministério da Educação. (2004). *Organização Curricular e Programas. Ensino Básico – 1º Ciclo. Expressão e educação: físico-motor, musical, dramática e plástica* (4.ª Ed). Ministério da Educação.

[https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/eb\\_eafm\\_programa\\_1c\\_0.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/eb_eafm_programa_1c_0.pdf)

Ministério da Educação/DGIDC (2006). *Ensino da Música no 1.º Ciclo do Ensino Básico – Orientações Programáticas*. Ministério da Educação.

[https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/AEC/ensino\\_da\\_musica\\_1.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/AEC/ensino_da_musica_1.pdf)

Moreira, P. (2019). *Inteligência Emocional uma abordagem prática*. Idioteque

Moreira, P. (2022). *Gerir Emoções um guia prático*. Idioteque

Moreira, P. (2009) *Emoções e Sentimentos ilustrados*. Porto Editora

Moreira, P., Oliveira, T. & Lima, L. (2012). Inventário de identificação de emoções e sentimentos (IIES): Estudo de desenvolvimento e de avaliação. *Revista de Psicologia da Criança e do Adolescente*, 3 (1), p. 39-66.

[http://repositorio.ulusiada.pt/bitstream/11067/218/4/rpca\\_v3n1\\_2\\_artigo.pdf](http://repositorio.ulusiada.pt/bitstream/11067/218/4/rpca_v3n1_2_artigo.pdf)

Mota, V. (2018). *A Expressão Plástica como Lugar de Aprendizagens na Educação Pré-escolar e no 1º ciclo do Ensino Básico* [Dissertação de Mestrado; Universidade dos Açores]. Repositório da Universidade dos Açores.<http://hdl.handle.net/10400.3/5104>

Morgado, J. (2013). *O estudo de caso na investigação em educação*. Almedina.

Morgan, D. (2018). *Basic and Advanced Focus Groups*. Sage publications.

Moser, V. (2015). *A Criatividade: A necessidade da promoção da atividade criadora no Pré-Escolar*. [Dissertação de Mestrado, Instituto Superior de Ciências Sociais]. Repositório Comum  
<http://hdl.handle.net/10400.26/11066>

Motos, T. (2006). *Habilidades y evaluación de la creatividad dramática*. Ediciones Aljibe.

Neto, C. (2020). *Libertem as crianças, a urgência de brincar e ser ativo*. Contraponto.

Oliveira, M. & Milhano, S. (org.). (2010). *As Artes na Educação: Contextos de Aprendizagem promotores de Criatividade*. Folheto Edições e Design & Centro de Investigação Identidades e Diversidades.  
[http://cedricia.blog.free.fr/public/miolo\\_Artes\\_na\\_Educacao.pdf](http://cedricia.blog.free.fr/public/miolo_Artes_na_Educacao.pdf)

Papalia, D. E., Olds S. W. & Feldman, R. D. (2001). *O mundo da criança*. McGraw-Hill.

Quivy, R. e Campenhoudt, L.V. (2018). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Gradiva Publicações.

Read, H. (1943). *Educação pela Arte*. Edições 70

Read, H. (1982) *A Educação pela Arte*. Edições 70

Read, H. (2007). *A educação pela Arte*. Edições 70

Rebocho, C. (2020). *A Criatividade em Contexto Escolar – Avaliação da Criatividade, Características Individuais e Competências Socioemocionais em crianças do 1º Ciclo*. [Dissertação de Mestrado, Universidade de Lisboa. Faculdade de Motricidade Humana].  
Repositório da Universidade de L.

<http://hdl.handle.net/10400.5/20272>

Reis, L. (2005). *Expressão corporal e dramática*. Sete Caminhos.

Reis, R. (2003). *Educação pela arte*. Universidade Aberta

Ribeiro, E. (2008). A perspetiva da entrevista na investigação qualitativa. Evidência: olhares e pesquisa em saberes educacionais. *Evidência Araxá* 4,129-148.

[http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/maio2013/sociologia\\_artigos/tecnica\\_coleta\\_dados.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/maio2013/sociologia_artigos/tecnica_coleta_dados.pdf)

Robinson, K. (2010). *O Elemento*. Porto Editora.

Rocha, A. e Fonseca, H. (2017). *Como promover o pensamento crítico e criativo em contexto escolar*

Rocha, M. (2014). *As Expressões Artísticas no Currículo do 1º Ciclo: Relevância no Desenvolvimento Integral do Aluno*. [Dissertação de mestrado, Universidade Aberta].  
Repositório da Universidade Aberta. <http://hdl.handle.net/10400.2/3860>

Rodrigues, D. D. (2002). *A Infância da Arte, a Arte da Infância*. Edições Asa.

Rouquet, A, & Brassat, S. (1977). *A Educação Artística na Ação Educativa*. Edições Almedina.

Sá, I. (2002). O desenvolvimento da compreensão e da regulação das emoções. In S.T, & P.A.E.D.C (Ed.), *Cadernos de Criatividade 4 -Educação Emocional 4*, 7-16. Publicação da Associação Educativa para o Desenvolvimento da Criatividade.

Saarni, C. (2000). *The social context of emotional development*. M. Lewis & J.

Salovey, P. e Sluyter, D. (1999). *Inteligência Emocional da Criança. Aplicações na Educação e no dia-a-dia* (2.ªed). Editora Campus.

Sampaio, D. (2002). *Inventem-se Novos Pais*. 14.ª ed. Editorial Caminho.

Sampaio, M. (2018). *Discursos Didáticos das Expressões Artísticas no 1º ciclo do Ensino Básico: Práticas e Estratégias*. [Tese de Doutoramento, Faculdade de Ciências e Tecnologia. Universidade Nova]. Repositório da UN.

<http://hdl.handle.net/10362/69723>

Sans, A. B. (2013). *Programa d'intervenció d'educació emocional i social per a l'etapa infantil: L'educació de la consciència emocional i l'autoestima*. [Dissertação de mestrado, , Universitat de Vic, Espanha.]. Repositório Institucional de LA UVIC

[http://dspace.uvic.cat/xmlui/bitstream/handle/10854/2509/trealu\\_a2013\\_bassols\\_anna\\_p  
rograma\\_intervencio.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://dspace.uvic.cat/xmlui/bitstream/handle/10854/2509/trealu_a2013_bassols_anna_programa_intervencio.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Serrano, G. (2004). *Elaboração de Projetos Sociais - Casos Práticos*. Porto Editora.

Silva, C. (2011). *Estudo de competências emocionais e sua correlação com o autoconceito*. [Dissertação de mestrado, Universidade Fernando Pessoa]. Repositório da Universidade Fernando Pessoa .

<https://bdigital.ufp.pt/handle/10284/2410>

Silva, I. L., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).  
[https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes\\_Curriculares.pdf](https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf)

Silva, I. Veloso, A. e Keating, J. (2014). Focus group: Considerações teóricas e metodológicas. *Rev. Lusófona de Educação*, 26. 175-190

[https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/32357/1/Silva%2c%20Veloso%20  
%26%20Keating%20%282014%29\\_Focus%20group\\_RLE.pdf](https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/32357/1/Silva%2c%20Veloso%20%26%20Keating%20%282014%29_Focus%20group_RLE.pdf)

Sousa, Alberto B., (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação*. Bases

Psicopedagógicas. Instituto Piaget.

Sousa J., Santos M., Malagueta L., Lopes M. e Brites L. (2023). *Emoções, Artes e Intervenção: crianças e jovens em risco*. Edições Almedina.

<http://hdl.handle.net/10400.8/8457>

Steiner, C., Perry, P. (2021). *Educação emocional: um programa personalizado para desenvolver sua inteligência emocional*, (11ª ed). Objetiva 2001.

Sprinthall N. A., Sprinthall, R. C. (1993). *Psicologia Educacional*. McGraw-Hill.

Stern, A. (1974). *Uma nova compreensão da arte infantil*. Livros Horizonte.

Teixeira, M. (2010). *Estudo sobre a eficácia de um programa de inteligência emocional no auto-conceito de alunos do 2º ciclo do ensino básico*. [Dissertação de mestrado. Universidade Fernando Pessoa]. Reportório da Universidade Fernando Pessoa.

<https://bdigital.ufp.pt/handle/10284/1463>

Trindade R., Cosme, A., Pacheco, J. & Nunes, R. S. (1998). *As escolas do ensino básico como espaços de formação pessoal e social: Questões e perspetivas*. Porto editora.

Tuckman, B. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. (2ª Ed.) Fundação Calouste Gulbenkian.

Vale, I. (2000). *Didáctica da Matemática e formação Inicial de Professores num Contexto de Resolução de Problemas e de Materiais Manipuláveis*. [Tese de Doutoramento, Universidade de Aveiro]. Reportório da Universidade de Aveiro.

<https://ria.ua.pt/handle/10773/26189>

Vale, V. (2012). *Tecer para não ter de Remendar. O Desenvolvimento Socioemocional em Idade Pré-escolar e o Programa Anos Incríveis para Educadores de Infância*. [Tese de Doutoramento, Universidade de Coimbra]. Repositório da Universidade de Coimbra.

<https://hdl.handle.net/10316/18273>

Vygotsky, L. (2001). *Psicologia Pedagógica*. Artmed.

Wechsler, S. M. (2002). Criatividade e desempenho escolar: uma síntese necessária. *Linhas Críticas*, 8 (15), 179–188. <https://doi.org/10.26512/lc.v8i15.3056>

Zabalza, M. A. (2004) *Diários de aula. Um instrumento de pesquisa e desenvolvimento pessoal*. Artmed.