

Adriana Melo Silva

**Educação emocional e música: um estudo com  
crianças de três anos**



Universidade do Algarve  
Escola Superior de Educação e Comunicação  
2020



**Adriana Melo Silva**

**Educação emocional e música: um estudo com  
crianças de três anos**

Mestrado em Educação Pré-Escolar

**Trabalho efetuado sob a orientação de:**

Doutora Olga Ludovico

Professor Jorge Santos



Universidade do Algarve

Escola Superior de Educação e Comunicação

2020



## **Declaração de autoria de trabalho**

Declaro ser a total autora deste trabalho, sendo este totalmente original e inédito. Autores e trabalhos consultados estão devidamente citados no texto e constam da listagem de referências incluída.

---

### **Copyright**

Adriana Silva

Universidade do Algarve. Escola Superior de Educação e Comunicação.

A Universidade do Algarve tem o direito, perpétuo e sem limites geográficos, de arquivar e publicitar este trabalho através de exemplares impressos reproduzidos em papel ou de forma digital, ou por qualquer outro meio conhecido ou que venha a ser inventado, de o divulgar através de repositórios científicos e de admitir a sua cópia e distribuição com objetivos educacionais ou de investigação, não comerciais, desde que seja dado crédito ao autor e editor.

*Eles não sabem, nem sonham  
Que o sonho comanda a vida  
E que sempre que um homem sonha  
O mundo pula e avança  
Como bola colorida  
Entre as mãos de uma criança*

*(António Gedeão, 1956)*





## Agradecimentos

A concretização deste relatório representa o realizar de um sonho que me acompanha desde que me conheço.

Para a realização deste sonho, ser Educadora de Infância, contei com a presença e ajuda de pessoas muito importantes na minha vida que me acompanharam neste percurso e o tornaram mais fácil de alcançar.

Por conseguinte, aqui deixo o meu agradecimento especial a quem se cruzou no meu caminho durante esta jornada, e contribuiu para o meu crescimento, tanto a nível pessoal como profissional.

- Agradecer primordialmente, aos meus orientadores, Professora Doutora Olga Ludovico e Professor Jorge Santos, por todo o apoio e por todos os desafios que me colocaram em prol da construção de um estudo mais rico e estimulante;

- A todos os docentes deste mestrado, particularmente à Professora Maria Helena Horta, por todas as aprendizagens e por ser uma profissional exímia que nos faz ambicionar ser a nossa melhor versão enquanto Educadoras de Infância;

- Às “minhas crianças”, as verdadeiras autoras do estudo, por todo o entusiasmo que mostraram todos os dias e principalmente, por todo o amor mútuo que partilhámos;

- Às instituições que me acolheram de braços abertos e às Educadoras que partilharam comigo os seus conhecimentos e me confiaram o seu grupo de crianças;

- Às minhas colegas de curso, Mafalda Roque e Margarida Serina, que foram o meu grande apoio ao longo deste caminho, onde partilhámos frustrações e dificuldades, e festejamos vitórias e conquistas. Obrigada por todas as palavras de incentivo e por todos os serões na varanda;

- À minha família, por serem os responsáveis pela pessoa que sou hoje, por acreditarem sempre em mim e pela possibilidade e incentivo que me dão para lutar sempre pelos meus sonhos. Sou eternamente grata por vos ter;

- Ao meu Edgar, por ser o meu abraço-casa, por ter aparecido na minha vida no início deste mestrado como um presente do universo, que me acompanhou com todo o amor, companheirismo, tolerância e amizade e desejou, a meu lado, o concretizar deste tão grande sonho.

- A todos os meus amigos, por desculparem e compreenderem as minhas ausências e celebrarem comigo os meus sucessos, sendo sempre o meu suporte e alegria nos dias mais difíceis.

*“A gratidão é a memória do coração.”*

Antístenes



## **Resumo**

O desenvolvimento da inteligência emocional desde a infância é crucial para que as crianças aprendam a reconhecer e a controlar as suas próprias emoções.

A música é uma linguagem universal e uma fonte de prazer que nos proporciona um misto de sensações e emoções. Por conseguinte, denota um enorme potencial educativo/formativo, na medida em que é capaz de desenvolver nas crianças competências intelectuais, emocionais, sociais e linguísticas.

A música e a inteligência emocional são responsáveis e capazes de construir bases para a aprendizagem.

A investigação desenvolvida neste estudo, de natureza qualitativa de cariz exploratório, visa compreender como o desenvolvimento emocional em crianças de três anos pode ser potenciado pelas experiências musicais. Desta forma, aborda-se e evidencia-se a importância do desenvolvimento emocional nesta faixa etária, bem como da importância da abordagem contínua da música.

O trabalho foi realizado num jardim de infância de Faro, com um grupo de crianças na faixa etária dos três anos, na qual a investigadora procurou responder à principal questão: “Será que o desenvolvimento emocional em crianças de três anos de idade pode ser potenciado pelo contacto com experiências musicais?”.

A partir da vivência de um conjunto de atividades lúdicas, tais como, histórias, jogos, desenhos, procurou-se responder aos objetivos específicos do estudo, a fim de compreender se: as crianças associam determinadas emoções a certos tipos de música; a música auxilia no autoconhecimento das emoções básicas; as crianças expressam as emoções que conhecem através de diferentes formas artísticas.

Como instrumento de recolha de dados utilizaram-se notas de campo, fotografias, vídeo-gravações e as produções das crianças.

Com o desenvolvimento desta investigação, os resultados mostram que as crianças respondem emocionalmente a determinadas músicas e expressam-nas também, a partir de diferentes formas artísticas, tais como a dança e as artes visuais.

**Palavras chave:** educação pré-escolar; crianças, emoções; música; artes.



## **Abstract**

The intelligence of the emotional development since childhood it is crucial so that the kids can learn to recognise and control their own emotions.

The music it is a universal language and a source of pleasure that got us a mix of sensation and emotions. This discovery as a enormous educative potencial, in the mesure that is capable of developing the intelectual, emotional, social and linguistic competences of children.

The music and the emotions are responsible and capable of building bases to learning.

The investigation developed in this study, of qualitive nature and exploratory character, aims to understand how emotional development in three-year-old children can be enhanced by musical experiences This way, aproach and highlight the importance of the development of emotion, on this age line, well as the continuos aproach of music and their correlacion.

This work was realized in a kindergarten in Faro, with a group of childreens in the age line of 3 years old, where the researcher searched to answer to the main question: “Can emotional development in three-year-old children be enhanced by contact with musical experiences?”

Starting by playful-diversified activities, as storytales, games and drawings, we tried to anwser to the especific study objectives, to find out if: do the children associate certain emotions to certain types of music; the music assists in the self knowledge of the basic emotions; do the children express the emotion that they know of through diferent types of artistic forms.

As a tool in the data collection we used field, notes, photos, videos, recordings and the childreens production.

With the development of this investigation the results shows that the children respond emocionally to certain musics and also express them, from different artistic forms, such as dance and visual arts.

**Keywords:** Preschool education, children, emotions, music, arts.



## Índice geral

Agradecimentos .....	i
Resumo.....	iii
Abstract .....	v
Índice geral.....	vii
Índice de tabelas.....	ix
Índice de figuras.....	x
<b>Introdução .....</b>	<b>1</b>
<b>Capítulo I- Enquadramento teórico-concetual .....</b>	<b>3</b>
1.1 - Emoções .....	4
1.1.1 - Emoções e Expressões Faciais .....	6
1.2 - Inteligência emocional .....	10
1.3 - Música .....	13
1.4 - Emoções e Música.....	16
1.5 - Dança.....	18
1.6 – Artes Visuais.....	20
<b>Capítulo II- Metodologia .....</b>	<b>22</b>
2.1 – Questão de Investigação .....	23
2.2 – Objetivos.....	23
2.3 – Natureza do estudo e procedimentos metodológicos.....	24
2.3.1 - Técnicas e instrumentos de recolha de dados.....	26
2.3.1.1 – Observação e notas de campo.....	27
2.3.1.2 – Fotografias e vídeo-gravação .....	28
2.4 – Participantes do estudo .....	29
<b>Capítulo III – Intervenção Pedagógica.....</b>	<b>32</b>
3.1 - 1ª Intervenção: Leitura da história “O novelo das emoções” .....	33
3.2 - 2ª Intervenção: Jogo - “Vamos descobrir as nossas emoções?.....	37
3.3 - 3ª Intervenção: Associação de emoções a músicas .....	47
3.4 - 4ª Intervenção: A dança e as emoções básicas .....	50
3.5 - 5ª Intervenção: O desenho e as emoções básicas .....	54
<b>Capítulo IV - Análise e discussão dos resultados.....</b>	<b>60</b>
4.1 – 1ª Intervenção: Leitura da história “O novelo das emoções” .....	61
4.2 - 2ª Intervenção: Jogo - “Vamos descobrir as nossas emoções?.....	63
4.3 - 3ª Intervenção: Associação de emoções a músicas .....	65

4.4 - 4ª Intervenção: A dança e as emoções básicas .....	67
4.5 - 5ª Intervenção: O desenho e as emoções básicas .....	68
<b>Conclusão e considerações finais.....</b>	<b>69</b>
<b>Referências .....</b>	<b>72</b>

## **Índice de tabelas**

Tabela 2.1 – Caracterização do grupo de crianças e respetiva codificação.....	30
---	----

## Índice de Figuras

Figura 1.1 - Expressões faciais que representam as seis emoções básicas de Ekman.....	7
Figura 3.1 – Diálogo sobre emoções.....	36
Figura 3.2 – Leitura e exploração da história “O novelo das emoções”.....	36
Figura 3.3 – Exploração da caixa surpresa.....	38
Figura 3.4 – Exploração da fotografia representativa da emoção da alegria.....	39
Figura 3.5 - Exploração da fotografia representativa da emoção da surpresa.....	40
Figura 3.6 - Exploração da fotografia representativa da emoção da alegria.....	41
Figura 3.7 - Exploração da fotografia representativa da emoção da tristeza.....	42
Figura 3.8 - Exploração da fotografia representativa da emoção da alegria.....	43
Figura 3.9 - Exploração da fotografia representativa da emoção da tristeza.....	44
Figura 3.10 - Exploração da fotografia representativa da emoção do nojo.....	45
Figura 3.11 - Exploração da fotografia representativa da emoção da surpresa.....	45
Figura 3.12 - Exploração da fotografia representativa da emoção da raiva.....	46
Figura 3.13 – Dança em roda.....	50
Figura 3.14 – Dança exploratória da emoção da raiva.....	51
Figura 3.15 – Dança exploratória da emoção do medo.....	52
Figura 3.16 – Audição de uma música triste.....	53
Figura 3.17 – Dança exploratória da emoção da tristeza.....	53
Figura 3.18 – Desenho da Criança C.....	56
Figura 3.19 – Desenho da Criança L.....	56
Figura 3.20 – Desenho da Criança U.....	56
Figura 3.21 – Desenho da Criança I.....	56
Figura 3.22 – Desenho da Criança A.....	57
Figura 3.23 – Desenho da Criança R.....	57
Figura 3.24 – Desenho da Criança T.....	57
Figura 3.25 – Desenho da Criança H.....	57
Figura 3.26 – Desenho da Criança Q.....	58
Figura 3.27 – Desenho da Criança X.....	58
Figura 3.28 – Desenho da Criança M.....	59
Figura 3.29 – Desenho da Criança P.....	59

Figura 3.30 – Desenho da Criança J.....	60
Figura 3.31 - Desenho da Criança S.....	60
Figura 3.32 - Desenho da Criança I.....	60
Figura 3.33 – Desenho da Criança B.....	60



## Introdução

O presente relatório de investigação, subordinado ao tema “Música e Emoções”, insere-se no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada (PES), integrante do plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar, da Escola Superior de Educação e Comunicação da Universidade do Algarve. Realizado em contexto de jardim-de-infância, no ano letivo 2019/2020, surge como trabalho final para a obtenção do grau de mestre.

O tema escolhido para este estudo de cariz exploratório e investigativo, foi ao encontro do interesse da mestranda/investigadora, uma vez que considera que a inteligência emocional deve ser desenvolvida logo desde a primeira infância, bem como a exploração da música, que se encontra presente em toda a nossa vida e é capaz de nos fazer despertar diferentes sentimentos e emoções.

Na idade pré-escolar, as crianças encontram-se na fase de descoberta e compreensão de si mesmas, dos outros e do mundo que as rodeia. No jardim de infância, a criança deve ser vista como “sujeito e agente do processo educativo, cuja identidade única se constrói em interação social, influenciando e sendo influenciada pelo meio que a rodeia.” (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 33).

Desta forma, as componentes da competência emocional, que envolvem capacidades subjacentes às emoções, sendo estas, a capacidade de expressar, regular e conhecer as emoções, revelam-se essenciais, na medida em que influenciam não só as relações sociais da criança, como o seu sucesso académico e social (Denham, 2007).

Estas competências podem ainda ter repercussões no fortalecimento de sentimentos de autoeficácia, autoestima, e resiliência em situações de stress (Saarni, 1999).

Dessarte, se este desenvolvimento emocional se verificar logo desde os primeiros anos, será com certeza extremamente benéfico para a saúde mental da criança para o resto da sua vida, que, desde cedo, adquiriu ferramentas para saber lidar da melhor forma, consigo e com o mundo à sua volta.

Tal como Goleman (2012) defende “a infância e adolescência são como janelas de oportunidade críticas para definir os hábitos emocionais que hão de governar as nossas vidas” (p. 21)

No que concerne à música, muitos são os estudos ao longo dos anos que comprovam que esta é uma ferramenta muito relevante para o desenvolvimento integral da criança, nas suas dimensões afetiva, cognitiva, motora e social.

Levitin (2013), acredita que “quando ouvimos música, estamos, na verdade, a perceber vários atributos ou «dimensões»” (p. 22).

Através da música, a criança infere em estados emocionais, fortalece a sua atenção e concentração, desenvolve a afetividade e a socialização, e potencializa também, de forma bastante relevante, o processo de aquisição da linguagem.

Hohmann e Weikart, (2011) defendem que,

a música torna-se mesmo uma outra linguagem, através da qual os jovens fazedores de música aprendem coisas sobre si mesmos e sobre os outros. A música insere as crianças na sua própria cultura e ritos comunitários (p. 658).

Consequentemente, delineou-se como objetivo principal deste trabalho compreender de que modo as emoções básicas se desenvolvem a partir do contacto com experiências musicais em crianças de três anos.

Esta investigação classifica-se como qualitativa, na medida em que “os dados são ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico” (Bogdan e Biklen, 1994, p. 16), sendo também uma pesquisa exploratória que “tem por objetivo conhecer a variável de estudo tal como se apresenta, o seu significado e o contexto onde ela se insere.” (Temporini, 1995, p. 321)

A estrutura deste trabalho encontra-se dividida em cinco capítulos, que pretendem explicar todo o estudo desenvolvido.

No primeiro capítulo consta o enquadramento teórico, resultante da pesquisa bibliográfica efetuada, que diz respeito e fundamenta o trabalho realizado na parte empírica.

O capítulo II corresponde à apresentação da abordagem metodológica a que recorreremos, onde se incluem os objetivos do estudo e a sua natureza, assim como as técnicas e instrumentos de recolha de dados e a caracterização dos participantes do estudo.

O penúltimo capítulo reflete-se na descrição da prática pedagógica, sendo no último que se analisam e discutem os resultados obtidos.

Finalizamos este relatório com a conclusão e as considerações finais, onde refletimos e evidenciamos os produtos mais significativos do projeto investigativo, seguidas das referências bibliográficas e dos apêndices.

## **Capítulo I- Enquadramento teórico-concetual**

## 1.1 - Emoções

As nossas emoções afirmam, guiam-nos quando temos de enfrentar situações e tarefas demasiado importantes para serem deixadas apenas a cargo do intelecto (...). Cada emoção representa uma diferente predisposição para a ação; cada uma delas aponta-nos numa direção que já noutras ocasiões resultou bem para enfrentar o mesmo tipo de problema. (...) Uma visão da natureza humana que ignore o poder das emoções é tristemente míope. (Goleman, 2012, p. 26)

A palavra emoção provém do latim *emovere*, na qual o prefixo *e-* significa “para fora, fora”, e *movere* expressa o ato de mover, o que denota que em qualquer emoção, há uma predisposição para o agir imediato. Assim, Houzel, Emmanuelli e Moggio (2004) veem a emoção como algo que exige uma conexão com o meio, que é proveniente do interior e que tem tendência para a exteriorização.

Antes do século XX, as investigações não se mostravam muito claras e detalhadas acerca do conceito de emoção.

William James, em 1884, apresentou a primeira definição de emoção, na qual defendeu que no decorrer da perceção de factos que provocam ativação no indivíduo, existem mudanças corporais e o que sentimos causado por essas mudanças são as emoções.

No desenvolvimento de investigações nas várias áreas científicas, desde a Filosofia à Psicologia, à Sociologia e à Antropologia, entre outras, começaram a surgir variados conceitos e ideias acerca das emoções, já que os seres humanos estão rodeados de emoções que os comandam nas suas atitudes e reações perante o mundo.

De acordo com o psicólogo Nico Frijda, “as emoções são incontroláveis, surgem de forma espontânea, e as reações físicas alertam-nos da sua presença (...)”. (Collin *et al*, 2014, p. 325) Este autor classifica as emoções como forças motivadoras que preparam os indivíduos para a ação, considerando que os sentimentos são as nossas interpretações das próprias emoções.

Na obra “O Erro de Descartes” (1995), António Damásio defende o dualismo corpo-mente, acreditando que o nosso repertório emocional, depende da interação, de igual forma, do cérebro e da interação deste com o corpo.

No seu livro, “O mistério da consciência” (2000), o autor caracteriza as emoções como um composto de reações químicas e neurológicas, que dependem de mecanismos cerebrais, sendo responsáveis pela regulação flexível do ser humano, ao nível do comportamento corporal e psíquico. Ou seja, estas respostas neurais e químicas, são automáticas e são o resultado da percepção do indivíduo sobre um determinado acontecimento (estímulo). Esta percepção ao estímulo processa uma resposta cognitiva que lhe provoca reações nos vários sistemas corporais, o que resulta em expressões emocionais.

Na mesma linha de pensamento, encontra-se Moreira (2010, p. 23), que acredita que a emoção é “uma resposta que o corpo dá ao que se passa à nossa volta”.

André e Lelord (2002, p. 13), acreditam que “a emoção é uma reação súbita de todo o nosso organismo, com componentes fisiológicas (o nosso corpo), cognitivas (o nosso espírito) e comportamentais (as nossas ações) ”

Martin e Boeck (2000) afirmam que as emoções são mecanismos que auxiliam a tomada de decisões com eficácia e segurança e a reagir com rapidez a acontecimentos inesperados, sendo um meio de comunicação não verbal, com os outros.

Para Sánchez Aragón (2007), a emoção é o resultado entre sensações, pensamentos, condutas e movimentos corporais presentes num contexto cultural próprio que lhe dá sentido e que o regula.

De acordo com Damásio (1999),

as emoções são conjuntos complicados de respostas químicas e neurais que formam um padrão; todas as emoções desempenham um papel regulador que conduz, de uma forma ou de outra, à criação de circunstâncias vantajosas para o organismo que manifesta o fenómeno; as emoções dizem respeito à vida de um organismo, mais precisamente ao seu corpo; a finalidade das emoções é ajudar o organismo a manter a vida. (p. 72)

Na mesma linha de pensamento, Freitas-Magalhães (2007), afirmam que “as emoções fazem parte da nossa vida, é preciso saber viver com elas. A emoção está antes da razão. Antes de sermos racionais, somos emocionais” (p. 55)

Conclui-se então que as emoções determinam a nossa qualidade de vida e influenciam todos os nossos relacionamentos pessoais e interpessoais.

### 1.1.1 - Emoções e Expressões Faciais

Segundo Goleman (2002), as nossas reações físicas, desencadeadas pelas emoções, são frequentemente observadas através da face, uma das partes do corpo que realçam as emoções do ser humano.

Gleitman, Fridlund & Reisberg (2014), explicam-nos que,

em parte, as expressões faciais podem significar o que se passa interiormente; em parte, podem ser mensagens que enviamos para os outros. Talvez o nosso estado emocional nos prepare para fazer expressões, enquanto o contexto social momentâneo determina que expressões fazemos e quando as fazemos. (p. 656)

Darwin foi o pioneiro na investigação da relação entre as expressões faciais e a emoção. Este autor desenvolveu uma investigação em crianças e animais, onde procurou perceber se diferentes emoções obtinham expressões faciais e gestos semelhantes em todos eles. O estudo foi publicado em 1872, no livro intitulado de “Expressões das emoções no homem e nos animais”, onde o autor concluiu existir realmente semelhanças, não só entre os povos primitivos e os europeus, mas também entre humanos e animais.

Darwin (1872), defendeu que as expressões emocionais fazem parte do repertório comportamental, herdado pelos seres humanos, sendo que estas se manifestam desde muito cedo na vida.

Defensor das ideias do pioneiro Darwin nesta área, Ekman (2003), afirma que as emoções são universais e transversais a todas as espécies. Defende ainda que a expressividade e interpretação das emoções é maioritariamente visível através de expressões faciais, sendo uma característica inata dos seres humanos.

Paul Ekman, doutorado em psicoterapia, investigador do comportamento não verbal e das expressões faciais e pioneiro do estudo da psicologia das emoções, determinou a existência de seis emoções básicas: raiva, nojo, medo, felicidade, tristeza e surpresa. (Ekman, 2003)

Aquando da realização da sua investigação acerca das emoções, pôde constatar que são universais e “observou que as expressões faciais associadas a estas emoções são involuntárias: reagimos automaticamente aos estímulos que desencadeiam respostas emocionais e a reação produz-se com frequência antes de a mente consciente ter tido tempo de registar o que motivou a emoção.” (Collin *et al*, 2014, p. 197)

Assim, considerou este conjunto de seis emoções (Figura 1), defendendo que são identificáveis através da expressão facial e, portanto, consideradas emoções básicas.



Figura 1.1 - *Expressões faciais que representam as seis emoções básicas de Ekman.*

(Adaptado de Ekman, 2011)

- ❖ **Raiva:** podem existir diversos temas associados a esta emoção, bem como uma enorme variedade de sentimentos de raiva, uma vez que raramente é isolada de outros sentimentos. A raiva é a emoção mais perigosa pelo seu potencial violento (Ekman, 2011).

O autor explica-nos que,

a raiva informa os outros a respeito do problema. Como todas as emoções, ela apresenta um poderoso sinal, tanto na face como na voz. Se outra pessoa for a fonte da nossa raiva, a nossa expressão raivosa fala à outra pessoa que o que ela está a fazer é censurável. Pode ser útil para nós que os outros saibam disso. Nem sempre, é claro; mas a natureza não nos deu um interruptor para desligar nossas emoções naquelas ocasiões em que não as queremos. (p. 139)

- ❖ **Medo:** Ekman acredita que possa existir um estímulo inato associado ao medo, emoção que nos impede de fazer algo e que favorece duas ações distintas: esconder-se e fugir.

O autor afirma que,

a ameaça de dano, físico ou psicológico, caracteriza todos os gatilhos, temas e variações associados ao medo. O tema é perigo de dano físico, e as variações podem ser qualquer coisa que aprendemos que pode nos fazer mal, ameaças, por exemplo, físicas ou psicológicas. (Ekman, 2011, p. 164)

- ❖ **Nojo:** é uma emoção negativa que não provoca sensações agradáveis, ainda que muitas vezes nos sintamos fascinados pelo repugnante (Ekman, 2011). Tal como o autor refere, “não são apenas gostos, cheiros e toques, ou a ideia, a visão ou o som deles que podem produzir aversão, mas também as ações e a aparência das pessoas, ou até mesmo suas ideias.” (p. 184)

- ❖ **Surpresa:** é a emoção mais breve de todas, uma vez que passa quando percebemos o que está a acontecer, sendo que se mistura com outras emoções, conforme o motivo pelo qual fomos surpreendidos (Ekman, 2011). O autor indica-nos que “a surpresa só pode ocorrer diante de um evento súbito, inesperado, como nesse caso. Quando um evento se desenvolve lentamente, não ficamos surpresos. Deve ser repentino, devemos estar despreparados.” (p. 161)

- ❖ **Alegria:** o autor classifica esta emoção como um conjunto de variadas emoções agradáveis, sendo o sorriso a sua forma de expressão facial. Afirma que “essas emoções agradáveis estimulam as nossas vidas; motivam-nos a fazer coisas que, em geral, são boas para nós.” (Ekman, 2011, p. 210).

- ❖ **Tristeza:** Ekman afirma que diversos tipos de perda provocam esta emoção, sendo a de mais longa duração. “A tristeza-angústia é única de dois modos, no mínimo: há dois lados nessa emoção que, muitas vezes, se alternam; o sentimento resignado de tristeza e a angústia agitada; e essa emoção pode durar muito mais tempo que as outras.” (2011, p. 163)

Alzina (2000) acredita que mesmo antes de as saber nomear, as crianças muito pequenas são capazes de expressar emoções, tal como bebés de oito meses conseguem

descodificar as expressões faciais dos seus pais. Depois de adquirirem a linguagem verbal, já são capazes de nomear sentimentos e emoções e de reconhecê-los neles próprios e nos outros (Hohmann & Weikart, 2011).

Deste modo, surge a importância de desenvolver a inteligência emocional da criança, logo nos primeiros anos de vida.

## 1.2 - Inteligência emocional

*Qualquer um pode zangar-se - isso é fácil.  
Mas zangar-se com a pessoa certa,  
na medida certa, na hora certa,  
pelo motivo certo e da maneira certa - não é fácil.*

(Aristóteles)

A inteligência emocional é constituída por aspetos emocionais que são a base para a aprendizagem. Ao nível do desenvolvimento global da criança, nomeadamente, das relações interpessoais e das competências comunicativas, o desenvolvimento emocional adequado revela um papel imprescindível (Saarni, 2011).

As crianças em idade pré-escolar, expressam diversas emoções, inferem estados emocionais em si e nos outros, sendo que o sucesso das interações sociais pressupõe a saúde mental e bem-estar ao longo do ciclo vital, resultado das diferentes componentes emocionais (Denham, 2007).

Goleman (1996), descreve a inteligência emocional como sendo,

a capacidade de a pessoa se motivar a si mesma e persistir a despeito das frustrações; de controlar os impulsos e adiar a recompensa; de regular o seu próprio estado de espírito e impedir que o desânimo subjugu a faculdade de pensar; de sentir empatia e de ter esperança (p. 24).

Para Mayer, Salovey e Caruso (2000), a inteligência emocional comporta a capacidade de compreender, identificar e expressar emoções, e saber controlá-las em si próprio e na relação com os outros.

As crianças vão desenvolvendo de forma gradual, competências emocionais necessárias para o relacionamento com elas próprias e com os outros.

Denham (2007) destaca três componentes da competência emocional nas crianças em idade pré-escolar: (1) o conhecimento das emoções, que implica saber identificá-las, reconhecê-las e nomeá-las, bem como distinguir as próprias emoções e compreender as dos demais com base nas expressões faciais e nas características dos acontecimentos de contexto emocional; (2) a capacidade de regular emoções, isto é, controlar a sua intensidade ou a duração dos estados emocionais; (3) o exprimir emoções em contextos sociais.

Gottman e DeClaire (1999), defendem que o que determina a inteligência emocional das crianças são as características de personalidade com que estas nascem, bem como, as interações com os pais. Assim, nos primeiros anos de vida, enquanto os sistemas nervosos parassimpáticos ainda se encontram em formação, as experiências emocionais das crianças podem representar um papel determinante no desenvolvimento do seu tônus vagal, o que, em consequência, promove o seu bem estar emocional ao longo da vida.

A inteligência emocional conjuga a interação entre o cognitivo e o emocional, realçando a importância dos sentimentos e das emoções no pensamento sobre as ações, já que, quando o indivíduo percebe quais as situações que lhe provocam determinadas emoções, é capaz de encontrar estratégias para lidar de forma adequada e controlada com as mesmas. (Saraiva, 2007)

Deste modo, as crianças devem desenvolver a capacidade de regulação emocional efetiva, uma vez que, as aprendizagens devem apoiar-se nos aspetos emocionais. (Franco, 2009)

Tal como refere Júlio (2019),

incentivar as crianças a exteriorizarem o que sentem ajuda-nos a compreendê-las melhor, para além de fazer que tomem consciência, identificando e interpretado os seus sentimentos, procurando encontrar sempre alternativas de lidar de forma assertiva com eles. Treinar a capacidade de gerir emoções, de tolerância à frustração e de ser empático é hoje uma das mais importantes missões dos educadores de infância, para além de transmitir que cada criança é importante e valorizar as suas conquistas e os seus progressos. (p. 28)

Conjetura-se, portanto, crucial o papel do educador no desenvolvimento emocional das crianças, cabendo-lhe a prática da educação emocional, de modo a que as crianças desenvolvam competências emocionais e sociais, essenciais para a sua relação consigo mesmas e com o mundo que as rodeia.

Tal como refere Saarni (2011), um desenvolvimento emocional adequado possui uma função determinante no desenvolvimento global da criança, no que concerne às relações interpessoais e às competências comunicativas e académicas.

O mesmo autor refere-nos que na segunda infância, entre os três e os seis anos de idade, verifica-se um aumento no uso da linguagem emocional e uma correlação mais complexa entre emoções e situações (Saarni, 2011).

Mayer et al. (2008) declaram que a capacidade de identificar estados emocionais próprios e dos outros, é a primeira competência da inteligência emocional a ser adquirida, sendo que entre os três e os cinco anos de idade, as crianças demonstram-se capazes de responder a diferentes expressões faciais.

Esta capacidade de identificar de forma correta as emoções, é relevante para as funções adaptativas, uma vez que a informação adquirida através das expressões faciais favorece um comportamento interpessoal competente que auxilia nas relações sociais, o que faz com que a criança detenha uma adaptação rápida ao contexto imediato (Mestre, Palmeiro & Guil, 2004).

### 1.3 - Música

*Sem a música, a vida seria um erro.*

(Friedrich Nietzsche)

A música é uma expressão que nos transmite um conjunto de emoções variadas, que nos faz expressar os nossos estados emocionais (Sousa, 2003) e que está presente na nossa vida, sendo-nos essencial.

De acordo com Hohmann e Weikart (2011), “a música é uma série de sons organizados através do ritmo, da melodia e da harmonia, que desencadeiam uma resposta emocional naquele que ouve” (p. 657). Os mesmos autores consideram a música como uma outra linguagem, que permite às crianças um conhecimento sobre elas próprias e sobre os outros, e insere-as na sua própria cultura e ritos comunitários.

As crianças, na sua grande maioria, revelam um enorme gosto por música, desde cantar, ouvir vários sons, tocar, dançar, demonstrando esse gosto e essa sensibilidade logo desde bebés, já que a música se revela uma arte tão completa e tão estimuladora de sensações em todos os seres humanos.

A música está presente na vida da criança mesmo antes do seu nascimento, visto ser a audição um dos primeiros sentidos que se desenvolvem nos bebés, sendo que, muitos investigadores asseguram que a criança começa a reagir a estímulos sonoros, ainda dentro do útero da mãe.

Ferrão e Rodrigues (2008), explicam que o recém nascido começa a ter uma percepção emotiva dos sons que lhe prezam e que lhe amedrontam, desvia o olhar para um timbre que lhe desperta curiosidade, mostra-se atraído por objetos que produzem sons e, de forma gradual, vai reconhecendo a expressão das vozes quotidianas.

Tudo o que nos rodeia está repleto de musicalidade. Assim, à medida que vão crescendo, e até antes de começaram a falar, as crianças contactam com a música em todos os momentos, fazem música balbuciando sons, movimentam-se e balançam o corpo, começando a associar a música às suas próprias ações e a estabelecer e criar ritmos.

Chiarelli e Barreto (2005) defendem que a música contribui ativamente para a aprendizagem em diversos níveis, favorecendo o desenvolvimento cognitivo, motor e sócio afetivo da criança. Os autores referem que, ao nível do desenvolvimento psicomotor, através da música, as crianças vão aperfeiçoando a sua habilidade motora, aprendendo a controlar os seus músculos e a mover-se com agilidade.

O desenvolvimento do ritmo também é importante para o equilíbrio do sistema nervoso, uma vez que favorece a descarga emocional e a reação motora. Todos estes fatores são também significativos para o processo de aquisição da leitura e da escrita. Silva (2017) esclarece que,

tanto a música como a linguagem têm como base a produção de sons e que o modo primário da produção musical (cantar), utiliza os mesmos instrumentos que o discurso oral. Tanto um como o outro processo envolvem um conjunto de fonemas e notas, de acordo com várias regras que permite originar diversas frases com significado. De facto, a música desenvolve uma relação direta com aprendizagem da leitura e, por sua vez, com a consciência fonológica, favorecendo a ativação dos neurónios de espelho (células que estão localizadas no córtex pré-motor, mais conhecidos por neurónios viso-motores), contribuindo para a estimulação da percepção e memória auditivas, consciência espacial, desenvolvimento de vocabulário, programação motora e competência pragmática. (p. 15)

No que concerne ao desenvolvimento sócio afetivo, os autores revelam que através de atividades musicais coletivas, as crianças desenvolvem a autoestima, socialização, compreensão, participação, cooperação e conceito de grupo.

Por outro lado, ao expressar-se musicalmente em atividades que lhe deem prazer, a criança demonstra os seus sentimentos e liberta emoções, desenvolvendo um sentimento de segurança e autorrealização.

Ao nível do desenvolvimento cognitivo, os autores salientam que a música pode ser utilizada como um recurso na aprendizagem de diversas disciplinas, mas também deverá ser estudada como matéria em si, como linguagem artística, forma de expressão e um bem cultural.

A expressão musical está inteiramente relacionada e integrada com as restantes áreas de conteúdo, devendo ser abordada de forma transversal, por constituir uma linguagem e um âmbito de experiências próprias que abarcam diferentes aspetos do desenvolvimento da criança.

Por todos os fatores favoráveis referidos anteriormente, conjetura-se a influência e a relevância da música na vida das crianças, pelo que se entende que esta deve ser utilizada de forma diária e constante na sua vida social e escolar, praticando a musicalização.

Bréscia (2003) explica-nos que,

O trabalho de musicalização deve ser encarado sob dois aspetos: os aspetos intrínsecos à atividade musical, isto é, inerentes à vivência musical: alfabetização musical e estética e domínio cognitivo das estruturas musicais; e os aspetos extrínsecos à atividade musical, isto é, decorrentes de uma vivencia musical orientada por profissionais conscientes, de maneira a favorecer a sensibilidade, a criatividade, o senso rítmico, o ouvido musical, o prazer de ouvir música, a imaginação, a memória, a concentração, a atenção, a autodisciplina, o respeito ao próximo, o desenvolvimento psicológico, a socialização e a afetividade, além de originar a uma efetiva consciência corporal e de movimentação. (p. 15)

A música considera-se assim uma arte que contribui para o desenvolvimento geral da personalidade, sendo capaz de desenvolver competências holísticas nas crianças.

Tal como refere Gordon (2000),

a música é única para os seres humanos e, como as outras artes, é tão básica como a linguagem para a existência e o desenvolvimento humanos. Através da música, as crianças aprendem a conhecer-se a si próprias, aos outros e à vida. E, o que é mais importante, através da música as crianças são capazes de desenvolver e sustentar a sua imaginação e criatividade ousada (p. 6).

## 1.4 - Emoções e Música

Minha alma é uma orquestra oculta;  
Não sei que instrumentos tangem e rangem,  
Cordas e harpas, tímpanos e tambores,  
dentro de mim. Só me conheço como sinfonia.

(Fernando Pessoa, Desassossego)

Considera-se que qualquer música é capaz de nos transmitir sentimentos e emoções variadas. Quando nos sentimos tristes, por norma ouvimos músicas que nos transmitem emoções mais negativas e quando nos sentimos alegres, estamos mais predispostos a ouvir músicas que nos transmitem felicidade e alegria.

Quanto à relação entre a música e a emoção, Vygotsky (1990), refere que “uma obra musical desperta em quem escuta todo um complexo universo de sentimentos e emoções. A base psicológica da arte musical reside precisamente em estender e aprofundar os sentimentos, em reelaborá-los de modo criador” (p. 24)

Taylor e Paperte (1958), acreditam que

a música, por causa de sua natureza abstrata, desvia o ego e os controles intelectuais e, contactando diretamente os centros mais profundos, revolve conflitos latentes e emoções, trazendo-os à tona, e que podem então ser expressos e reativados por meio dela... (cit. por Ruud, 1990, p. 39).

De acordo com Juslin e Sloboda (2010), investigações na área da psicologia da música demonstram que a música consegue exprimir, evocar e comunicar emoções, independentemente de se tratar do ouvinte, do compositor ou do intérprete.

Segundo Levitin (2013),

a atividade musical envolve quase todas as regiões do cérebro que conhecemos e praticamente todos os subsistemas neurais. [...] O cérebro recorre à segregação funcional para processar a música e usa um sistema de detetores de características cuja função é analisar aspetos específicos do sinal musical como a altura, o tempo, o timbre, etc. O processamento musical partilha alguns aspetos para analisar [...] sons; por exemplo a compreensão do discurso exige que segmentemos sons distintos em palavras, orações e frases e que sejamos capazes de compreender aspetos [...] que extrapolam as meras palavras. (p. 94)

Perry (2002), assume que as crianças em idade pré-escolar apresentam uma capacidade semelhante à dos adultos, no que concerne à compreensão do significado afetivo da música.

Mauro Muszkat (2010), defende que as crianças expressam mais facilmente as suas emoções através da música do que através das palavras. O autor explica-nos que,

a exposição precoce à música além de facilitar a emergência de talentos ocultos, contribui para a construção de um cérebro biologicamente mais conectado, fluido, emocionalmente competente e criativo.

Crianças em ambientes sensorialmente enriquecedores apresentam respostas fisiológicas mais amplas, maior atividade das áreas associativas cerebrais, maior grau de neurogênese (formação de novos neurónios em área importante para a memória como o hipocampo) e diminuição da perda neuronal (apoptose funcional).

A educação musical favorece a ativação dos chamados neurónios em espelho, localizados em áreas frontais e parietais do cérebro, e essenciais para a chamada cognição social humana, um conjunto de processos cognitivos e emocionais responsáveis pelas funções de empatia, ressonância afetiva e compreensão de ambiguidades na linguagem verbal e não verbal. (Muszkat, 2010, s/p)

Assim se perspetiva que o ensino da música compreende-se como uma disciplina mestra das emoções, bem como do desenvolvimento pleno do cérebro e da inteligência emocional.

## 1.5 - Dança

Toda a forma de arte é uma tentativa para racionalizar um conflito de emoções no espírito do artista.

(Robert Graves)

Jean-Marie Pradier (1998, p. 18), “atribui o nascimento da dança humana à interação da inteligência própria da espécie e da emoção.” (cit. por Serafim, 2012, p. 9)

As crianças expressam-se muito através do seu próprio corpo, sendo a partir deste que conseguem exteriorizar os seus sentimentos e emoções. Por conseguinte, é crucial que sejam dadas oportunidades às crianças para que utilizem o seu corpo, nas diversas expressões artísticas, percecionem a relação do corpo com o espaço e com os outros e conheçam as suas potencialidades e dimensões corporais e emocionais.

Tal como esclarece Godoy (2001),

A dança, como sistema, prevê um conjunto organizado de elementos com variadas possibilidades de combinações. Essas combinações são os códigos. Dessa forma, a linguagem da dança tem códigos próprios que permitem leituras diversas para quem assiste a ela e para quem a executa. Torna possível a construção de uma rede de comunicação entre a criança e o mundo, por meio do corpo em movimento no espaço, em um tempo pessoal e/ou coletivo, no qual ela expressa emoções, sentimentos, sensações do momento presente, passado ou futuro (pp. 22-23).

A dança na Educação de infância revela-se de grande importância, pois através desta, a criança é capaz de exprimir o que sente ao ouvir determinada música, desenvolver o seu sentido rítmico, a criatividade e imaginação, bem como desenvolver competências sociais na relação com os seus pares, no respeito pelo outro e na interajuda necessária para a realização de uma dança conjunta.

Cone e Cone (2012), afirmam que “a dança fomenta a necessidade inata de movimento das crianças e oferece-lhes a oportunidade de expandir os seus conhecimentos e habilidades usando o movimento como uma forma de aprender sobre si mesmos, os outros e a sua palavra”. (p. 10)

Em conformidade com as Orientações Curriculares para a Educação Pré Escolar (2016), a dança é uma expressão que se encontra interligada com outras expressões, como o teatro, a música e a educação motora, uma vez que, através desta, as crianças exprimem o modo como se sentem e como sentem a música, criando movimentos e ritmos produzidos pelo corpo.

O mesmo documento afirma que “a dança favorece o desenvolvimento motor, pessoal e emocional, bem como o trabalho em grupo que se organiza com uma finalidade comum.” (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 57)

As crianças possuem uma necessidade inata de estar em constante movimento, utilizando o seu corpo para as mais diversas explorações do meio, o que possibilita que façam descobertas importantes ao nível do desenvolvimento cognitivo, emocional e motor. Estes movimentos, permitem ao educador conhecer melhor as crianças, pois a partir deles, as crianças expressam-se emocionalmente.

A dança é, tal como as restantes artes, uma linguagem, Por conseguinte, é importante que o educador dê oportunidades às crianças, nos mais variados momentos de seu dia-a-dia, para que exteriorizem sentimentos e emoções, através do seu corpo, comunicando a partir deste, com o mundo envolvente e desenvolvendo o autoconhecimento, a autoestima e a expressividade.

Nanni (2008), explica que,

como educação das crianças entre povos primitivos, ainda hoje a dança deve proporcionar situações que lhes possibilitem desenvolver habilidades várias de possibilidades de movimento, exercer possibilidades de autoconhecimento e ser o agente efetivo da harmonia entre a razão e o coração. (p. 8)

## 1.6 – Artes Visuais

As artes denotam uma enorme importância na vida das crianças, na medida em que contribuem para o seu desenvolvimento holístico. A maioria das crianças revela um enorme gosto pelas artes visuais, nomeadamente, desenhar, pintar, colorir, construir, entre outras.

De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, “as artes visuais são formas de expressão artística que incluem a pintura, o desenho, a escultura, a arquitetura, a gravura, a fotografia e outras, que, sendo fundamentalmente captadas pela visão, podem envolver outros sentidos.” (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 49)

Silva, Oliveira, Scarabelli, Costa e Oliveira, (2010), veem as artes visuais como uma linguagem, já que estas são um meio muito importante de expressão e comunicação humanas, onde se desenvolve o senso estético, a sensibilidade e a criatividade.

As artes visuais visam estimular a sensibilidade das crianças, incentivando-as a pensar, sentir e agir de acordo com a sua própria essência, permitindo desenvolver capacidades de coordenação, imaginação, criatividade, atenção, memória, entre outros.

Como refere Albinati (2009),

fazer arte reúne processos complexos em que a criança sintetiza diversos elementos da sua experiência. No processo de selecionar, interpretar e reformar, mostra como pensa, como sente e como vê. A criança representa na criação artística o que lhe interessa e o que ela domina, de acordo com seus estágios evolutivos. Uma obra de arte não é a representação de uma coisa, mas a representação da relação do artista com aquela coisa. [...] Quanto mais se avança na arte, mais se conhece e demonstra autoconfiança, independência, comunicação e adaptação social. (p. 4, cit. por Silva et al, 2010, p. 98).

Segundo Robinson (1986, p. 102), “a arte na educação é essencial no desenvolvimento de toda a variedade de inteligência humana, na capacidade do pensamento criativo e da ação e na educação do sentimento e da sensibilidade.”

De acordo com o autor, as artes possibilitam explorar valores, compreender mudanças culturais e diferenças, bem como desenvolver habilidade físicas e perceptivas.

Quando brinca, desenha, pinta, canta, dança, etc., a criança expressa as suas motivações e interesses, sendo que, a intervenção do educador de infância se denota verdadeiramente importante neste processo, quando é o responsável por desenvolver a

criatividade, imaginação, sentido estético e incentivar o espírito crítico. (Lopes da Silva, et al., 2016, p. 33)

Toda a arte realizada pela criança é única porque transmite a sua visão de si mesma e do mundo, quer esta seja expressa com uma visão realística ou uma representação do seu imaginário. A arte desenvolve todas as outras áreas de conteúdo, pois a partir dela, as crianças vão desenvolvendo a sua noção do “belo”, adquirindo novo vocabulário, desenvolvendo a motricidade fina, a noção de espaço e a autonomia de trabalho.

Verifica-se que através das artes visuais, a criança é capaz de desenvolver diversas habilidades e competências, sendo bastante importante que as crianças, no pré-escolar, possam aceder a diferentes materiais, e possam realizar experiências novas que estimulem a sua imaginação e criatividade.

Fróis (2000) refere, que “não basta colocar à disposição das crianças materiais e um clima favorável ao desenvolvimento artístico nesta área. São necessárias ações educativas intencionais, estruturadas de acordo com objetivos concretos” (p. 204).

Para que as aprendizagens sejam significativas para as crianças, o educador deverá promover múltiplas estratégias com o planeamento de situações de aprendizagem, e estar presente em todas elas, mostrando interesse e motivação nas produções das crianças, proporcionando experiências novas com as diferentes artes, sempre na presença de um diálogo aberto e construtivo.

Tal como nos afirmam Godinho e Brito (2010), “a experiência artística pode ser vivida através de três formas distintas: através da execução (aplicando técnicas), através da criação (fazendo algo novo) e através da apreciação (contactando com obras de outros)” (p. 10). Os mesmos autores acreditam que as crianças têm de vivenciar estes três aspetos: “ de executante, criador e apreciador, já que na vivência desta tripla experiência artística, diferentes significados e competências serão desenvolvidos” (Godinho & Brito, 2010, p. 11).

## **Capítulo II- Metodología**

## 2.1 – Questão de Investigação

Para a construção do presente relatório de investigação foi colocada a seguinte questão: Será que o desenvolvimento emocional em crianças de três anos de idade pode ser potenciado pelo contacto com experiências musicais?

## 2.2 – Objetivos

De acordo e com base na questão de investigação, estabeleceram-se os seguintes objetivos orientadores da investigação:

- ❖ Compreender se as crianças identificam e reconhecem as seis emoções básicas definidas por Paul Ekman (2011): a alegria, a tristeza, a raiva, a surpresa, o medo e o nojo.
- ❖ Compreender se as crianças estabelecem alguma conexão entre as seis emoções básicas e a música.
- ❖ Compreender se as crianças associam determinadas emoções a certos tipos de música;
- ❖ Compreender se a música auxilia no autoconhecimento das emoções básicas;
- ❖ Compreender se as crianças expressam as emoções transmitidas pela música, através de diferentes formas artísticas, nomeadamente, a dança e o desenho.

## 2.3 – Natureza do estudo e procedimentos metodológicos

O desenvolvimento desta investigação, efetuada no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada (PES), num Jardim de Infância de Faro, justifica-se pela investigadora acreditar que as emoções deverão ser exploradas, de uma forma essencial, em idade pré-escolar, e também pela sua apreciação musical e pela curiosidade de entender e explorar a sua influência na vida das crianças.

Uma vez que a investigadora acredita que a música nunca poderá ser dissociada das emoções, julgou-se interessante entender de que forma é que as crianças, numa faixa etária dos três anos, percebem as suas emoções e as dos outros, como as conseguem identificar e sentir na música, e de forma é que a música desperta emoções e é capaz de ser expressada através de outras artes.

De forma a ir ao encontro dos objetivos definidos, assumiu-se uma metodologia qualitativa que, de acordo com Sousa e Batista (2011), é uma metodologia que,

se centra na compreensão dos problemas, analisando os comportamentos, as atitudes ou os valores. (...) Este tipo de investigação é indutivo e descritivo, na medida em que o investigador desenvolve conceitos, ideias e entendimentos a partir de padrões encontrados nos dados, em vez de recolher dados para comprovar modelos, teorias ou verificar hipóteses como nos estudos quantitativos. (p. 56)

Desde modo, considerou-se que a investigação se enquadra nesta metodologia, uma vez que permite compreender, de forma detalhada, os comportamentos e experiências observadas no ambiente natural dos participantes (Hennink, Hutter & Bailey, 2011), estudando-se a realidade sem a fragmentar e sem a descontextualizar, dando um enfoque na análise de cariz indutivo, holístico e ideográfico. (Almeida & Freire, 2007)

Segundo Bogdan e Biklen (1994), numa investigação de natureza qualitativa, os dados recolhidos são dotados de pormenores descritivos que dizem respeito a pessoas, locais e conversas, sendo estes de complexo tratamento estatístico.

Os mesmos autores explicam que uma investigação deste tipo assenta em cinco características que o investigador deve ter em conta, designadamente:

1. O ambiente natural é o local de recolha de dados, onde o investigador é o principal agente de recolha dos mesmos. "Os investigadores qualitativos frequentam os

locais de estudo porque se preocupam com o contexto. Entendem que as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência " (p. 48)

2. Os dados recolhidos pelo investigador são de carácter descritivo, em que na busca do seu próprio conhecimento, o investigador analisa os dados em toda a sua informação, respeitando de forma irrepreensível, a forma pelos quais foram registados ou transcritos. "Ao recolher dados descritivos, os investigadores qualitativos abordam o mundo de forma minuciosa" (p. 48)
3. O investigador emprega uma maior importância no processo de investigação, do que propriamente nos resultados da mesma. "As estratégias qualitativas patentearam o modo como as expectativas se traduzem nas atividades, procedimentos e interações." (p. 49)
4. A construção das ideias do investigador é simultânea à recolha, organização e análise dos dados, ou seja,

para um investigador qualitativo que planeie elaborar uma teoria sobre o seu objeto de estudo, a direção desta só se começa a estabelecer após a recolha dos dados e o passar de tempo com os sujeitos. (. . .) Está-se a construir um quadro que vai ganhando forma à medida que se recolhem e examinam as partes. (p. 50)

5. O investigador qualitativo em educação, questiona de forma sistemática os sujeitos de investigação, de forma a entender o que estes experienciam, como interpretam as suas experiências e a forma como perspetivam as suas vidas. Os autores explicam-nos que "os investigadores qualitativos estabelecem estratégias e procedimentos que lhes permitam tomar em consideração as experiências do ponto de vista do informador." (p. 51)

Deste modo, o presente estudo de cariz exploratório e abordagem qualitativa, assenta numa recolha de dados descritivos, que visam descrever os fenómenos no seu contexto natural e requerem uma descrição profunda e rigorosa.

A metodologia adotada é baseada em procedimentos de análise e interpretação de dados, objetivando assim a compreensão dos mesmos, atendendo a uma descrição densa e verídica.

### **2.3.1 - Técnicas e instrumentos de recolha de dados**

Para a realização desta investigação, e tendo em conta a metodologia a que se recorreu, foi necessário refletir acerca das técnicas e instrumentos de recolha de dados a utilizar.

De acordo com vários investigadores, tais como, Bodgan e Biklen (1994), Tuckman (2002) e Quivy e Campenheoudt (2003), existem três grupos de métodos de recolha de dados, a que se podem recorrer como fonte de informação em investigações qualitativas:

- ✓ Técnicas baseadas na observação – centram-se na perspetiva do investigador e na sua observação durante o estudo;
- ✓ Técnicas baseadas na conversação – prendem-se na perspetiva dos participantes e incluem-se no inquérito e na interação;
- ✓ Análise de documentos – centrando-se também na perspetiva do investigador, impõe uma busca e leitura de documentos escritos, sendo estes uma referência para a obtenção de informação.

Desta forma, para a realização deste estudo e para se conseguir obter respostas quanto às questões formuladas e concretizar os objetivos que foram propostos, recorreu-se às técnicas baseadas na observação, como a observação direta e participativa, as notas de campo e os registos fotográficos e de vídeo-gravação, às técnicas baseadas na conversação, a partir do desenvolvimento das atividades e à análise de documentos através da recolha de informação realizada ao longo de todo o processo.

### **2.3.1.1 – Observação e notas de campo**

No decorrer de todo o estudo, a observação deteve um papel crucial, verificando-se que foi um instrumento de utilidade contínua e imprescindível para a sua realização.

Entendeu-se que em qualquer atuação educativa se considere fundamental utilizar este método, tal como referem as Orientações Curriculares para o Pré-Escolar (OCEPE), quando afirmam que “observar o que as crianças fazem, dizem e como interagem e aprendem constitui uma estratégia fundamental de recolha de informações.” (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 13).

A partir da observação, o investigador é capaz de recolher informações que permitam conhecer o contexto. Sousa e Batista (2016), afirmam que “a observação é uma técnica de recolha de dados que se baseia na presença do investigador no local.” (p. 88) Com o objetivo de entender o fenómeno que pretende estudar, o investigador dedica muito do seu tempo em contexto. (Coutinho, 2011)

A observação realizada permitiu um conhecimento direto dos fenómenos, do contexto, das pessoas que nele se movimentam e das interações (Máximo-Esteves, 2008) em que numa fase inicial se procurou compreender as necessidades, os interesses e gostos das crianças, e no decorrer do estudo, avaliar as suas reações e interações nas situações de aprendizagem desenvolvidas.

Assim, teve lugar por parte da investigadora, uma observação participativa que, segundo Sousa e Batista (2016), é uma “técnica de investigação qualitativa adequada ao investigador que pretende compreender, num dado meio social, um fenómeno que lhe é exterior e que lhe vai permitir integrar-se nas atividades/vivências das pessoas que nele vivem” (p. 89)

Ao longo do estudo, esta foi a postura da investigadora, que observou e participou de forma simultânea nas situações de aprendizagem desenvolvidas no âmbito do estudo.

Assim, assumiu um duplo papel onde nalguns casos foi apenas observadora e noutros participou nas atividades do observado, observando e interagindo conjuntamente (Estrela, 1994), responsabilizando-se pela prática constante de uma observação consciente e bem analisada.

Em conformidade com as OCEPE (2016), para que se consiga compreender a criança no seu contexto, é necessário que “o/a educador/a seleccione e utilize diferentes formas e meios de observação e registo, que lhe permitam ‘ver’ a criança sob vários

ângulos e situar essa ‘visão’ no desenvolvimento do seu processo de aprendizagem.” (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 14)

Por conseguinte, de forma a documentar a observação realizada ao longo de todo o processo, recorreu-se às notas de campo que, segundo Bogdan e Bicklen (1994), são “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (p. 150).

Nesta investigação, as notas de campo foram utilizadas para registar de forma detalhada e descritiva, o contexto e as crianças, bem como os seus comportamentos e reações. (Máximo-Esteves, 2008)

### **2.3.1.2 – Fotografias e vídeo-gravação**

As fotografias e os vídeos, autorizados pelos encarregados de educação, revelaram-se imprescindíveis na recolha de informações cruciais para o estudo, bem como no registo de todos os acontecimentos e situações de aprendizagem desenvolvidas.

De acordo com Graue e Walsh (2003), “o vídeo pode ser útil para registar observações. O registo em vídeo de um acontecimento permite que o mesmo seja observado muitas vezes.” (p. 136).

Estes instrumentos de recolha de dados permitiram realizar uma leitura, análise e reflexão pormenorizada dos factos, da mesma forma que possibilitaram uma referência sólida para o estudo com “informação visual disponível para mais tarde (...) ser analisada e reanalisada, sempre que tal seja necessário” (Máximo-Esteves, 2008, p. 91).

## 2.4 – Participantes do estudo

A presente investigação desenvolveu-se numa instituição em Faro, que conta com as valências de creche e jardim de infância, onde se realizou a Prática de Ensino Supervisionada em contexto pré-escolar.

No estudo participaram vinte e cinco crianças, das quais 11 são do sexo feminino e 14 do sexo masculino (Tabela 2.2). Trata-se de um grupo heterogéneo no que concerne à faixa etária, com idades compreendidas entre os 2 e os 3 anos de idade.

Em relação ao desenvolvimento global das crianças, este era um grupo que não denotava grandes contrastes, notando-se apenas algumas discrepâncias ao nível da motricidade fina, nomeadamente, no recorte, ao nível das artes visuais, no desenho, por nem todos se encontrarem na mesma fase, e na assimilação de algumas regras da sala.

No que toca às suas características, de um modo geral, eram crianças muito comunicativas, entusiastas, empenhadas, dinâmicas, extrovertidas, participativas e curiosas nas várias situações de aprendizagem propostas, tanto dentro, quanto fora da sala, aderindo de forma expectante a novas atividades e experiências.

Interessavam-se principalmente por produções manuais, e tudo o que envolvia as artes visuais, oferecendo-se de forma persistente e sistemática para a sua realização, embora preferissem, maioritariamente, as brincadeiras livres.

As áreas que mais privilegiavam eram a música, as histórias e as ciências, sendo na natureza onde preferiam brincar livremente.

Por se revelarem crianças tão interessadas em todas as dinâmicas propostas, torna-se difícil definir quais as suas áreas de maior interesse, não obstante, salientam-se as artes visuais, as histórias, a música e as ciências.

O grupo revelava uma grande capacidade de interação com todas as crianças e adultos, mostrando autonomia e sociabilidade.

Quanto ao desenvolvimento linguístico, em termos globais, conseguiam formar frases simples e complexas, manter um diálogo coerente com os colegas e com os adultos e relatar acontecimentos do seu quotidiano.

Todos eram capazes de exprimir as suas necessidades e de pedir ajuda ao adulto para colmatar as suas dificuldades.

Relativamente ao comportamento do grupo, este encontrava-se sem relevantes divergências interpessoais, sendo que se denotava muita afetividade e interajuda entre as

crianças, onde os conflitos interpessoais eram facilmente resolvidos, excetuando situações pontuais em que era necessária a intervenção do adulto.

Foi possível reconhecer amizades e identificação de personalidades predominantes, contudo, revelaram ser um grupo muito amigável, onde todos brincavam com todos.

No começo da prática educativa, foi solicitado aos encarregados de educação das crianças o seu consentimento para a realização desta investigação. Com a intenção de preservar a confidencialidade dos dados recolhidos e da sua identidade, foi atribuída uma letra a cada um dos participantes, figurada na tabela seguinte.

<i>Participantes</i>	
<b>Código atribuído</b>	<b>Género</b>
<b>Criança A</b>	Feminino
<b>Criança B</b>	Masculino
<b>Criança C</b>	Feminino
<b>Criança D</b>	Feminino
<b>Criança E</b>	Masculino
<b>Criança F</b>	Masculino
<b>Criança G</b>	Feminino
<b>Criança H</b>	Feminino
<b>Criança I</b>	Feminino
<b>Criança J</b>	Feminino
<b>Criança K</b>	Feminino
<b>Criança L</b>	Feminino
<b>Criança M</b>	Feminino
<b>Criança N</b>	Feminino
<b>Criança O</b>	Masculino
<b>Criança P</b>	Feminino
<b>Criança Q</b>	Masculino
<b>Criança R</b>	Masculino
<b>Criança S</b>	Masculino
<b>Criança T</b>	Feminino

<b>Criança U</b>	Masculino
<b>Criança V</b>	Masculino
<b>Criança W</b>	Masculino
<b>Criança X</b>	Masculino
<b>Criança Z</b>	Feminino

Tabela 2.1 – Caracterização do grupo de crianças e respetiva codificação

## **Capítulo III – Intervenção Pedagógica**

### 3.1 - 1ª Intervenção: Leitura da história “O novelo das emoções”

Para dar início à investigação, considerou-se essencial realizar uma abordagem às emoções para, sobretudo, apurarmos os conhecimentos prévios das crianças acerca das emoções.

Assim, a primeira intervenção constituiu um diagnóstico das suas ideias acerca das emoções, de forma a compreender quais as suas conceções prévias sobre o assunto. Só assim seria possível delinear novas aprendizagens.

Segundo Ausubel, Novak e Hanesian (1980), para que ocorram aprendizagens significativas, é necessário que o professor/educador crie situações didáticas a fim de descobrir o que o aluno/educando já sabe, para poder realizar novas aprendizagens.

Perante esta linha orientadora, delineou-se a primeira abordagem começando por, num momento anterior à leitura da história, desenvolver um diálogo para abordar as emoções, aproveitando o facto de uma criança do grupo se encontrar a chorar.

De seguida, e igualmente como em todas as intervenções descritas ao longo do trabalho, seguem alguns dos excertos da intervenção educativa, que se julgaram mais relevantes. Estes excertos resultam dos dados recolhidos em campo pela estagiária/investigadora, dado o presente estudo se tratar de uma investigação naturalista e de descrição minuciosa dos factos observados, sendo “holística, tendo em conta a complexidade da realidade”. (Sousa & Batista, 2011, p. 59)

Desta forma, considerou-se importante relatar os acontecimentos tal como ocorreram, dada a imprescindibilidade de relatar a realidade, que se prevê ínfimo em pormenores detalhados e dados descritos de forma profunda e rigorosa.

- *A (A) está a sentir-se triste. Vocês às vezes também ficam tristes?* - (Estagiária)

- *Sim!* – respondem em uníssono.

- *Sim, eu chorei!* - (Criança R)

- *Estavas triste porquê?* - (Est.)

- *Porque queria ver bonecos e a mãe não deixava!* - (Criança R)

- *A minha mãe às vezes não deixa ver as coisas e fico triste!* - (Criança J)

- *E quando ficam com medo, ficam como?* - (Est.)

- *Chateados!* - (Criança J)
- *Eu tenho muito medo dos lobos maus!* - (Criança C)
- *Eu tenho medo do escuro.* - (Criança R)
- *Eu tenho medo dos bichos grandes assim!* (exemplifica o tamanho com os braços). - (Criança U)
- *Olha, eu tenho medo de cobras!* - (Est.)
- *Eu tenho medo de cobras também.* - (Criança U)
- *Eu tenho medo de dinossauros.* - (Criança V)
- *Tenho medo dos caranguejos.* - (Criança X)
- *Eu tenho medo do leão.* - (Criança I)
- *E quando estão zangados com os amigos ficam como?* - (Est.)
- *Com raiva!* - (Criança R)
- *Eu estou zangada com o Gustavo!* - (Criança C)
- *E quando te zangaste com ele, sentiste raiva?* - (Est.)
- *Sim.* - (Criança C)
- *E depois, fizeram as pazes e sentiste o quê?* - (Est.)
- *Amor.* - (Criança J e Criança R)

(Vídeo-gravação, 21 de outubro de 2020)

Todo o diálogo e leitura da história foi feita em grande grupo, na sala de atividades e o livro escolhido para dar início ao tema das emoções foi “O novelo das emoções”.

A razão da sua escolha prende-se sobretudo pelo facto desta história, fazer uma abordagem a cinco emoções básicas definidas por Ekman (2003): raiva, medo, alegria, tristeza e aversão.

A história associa cores a cada uma das emoções e tenta explicá-las através do que sentimos com cada uma delas, reconhecendo que transmitem sempre uma mensagem.

As falas descritas abaixo foram recolhidas ao longo do conto da história:

- *Vocês sabem o que são emoções?* - (Est.)

(silêncio por parte do grupo)

- *Emoções são coisas que nós sentimos no nosso coração e na nossa cabeça, como o medo, a alegria, a tristeza...* - (Est.)

- *Estar zangado.* - (Criança I)

- *A calma.* - (Criança J)

- *O amor.* - (Est.)

- *A raiva.* - (Criança R)

- *Vocês sentem essas coisas todas, não sentem?* - (Est.)

- *Sim.* – (todo o grupo)

- *Quando acontecem coisas boas nós ficamos...* - (Est.)

- *Felizes.* - (Criança P)

- *Quando sentimos alegria o nosso coração fica...* - (Est.)

- *Calmo.* - (Criança P)

- *Quando estamos com raiva, às vezes somos maus para os outros.* - (Est.)

- *Eu estou zangado com a minha mana!* - (Criança R)

- *Eu fico triste em casa.* - (Criança R)

- *Eu fico triste com a cobra. Ela vai para debaixo da cama, fico zangado.* - (Criança U)

- *Eu às vezes quando a minha mãe está no trabalho e fico sozinha, fico triste.* - (Criança J)

- *Quando é que vocês sentem nojo?* - (Est.)

- *Eu vejo um macaco e faço “blhek”.* - (Criança X)

- *Que cor está aqui?* - (Est.)

- Verde. - (todo o grupo)
- O verde é que nojo! - (Criança R)
- A minha mãe comprou uma mochila do morcego! - (Criança U)
- E como é que tu ficaste quando ela te deu essa prenda? - (Est.)
- Contente. - (Criança U)
- Adriana, eu estou triste. - (Criança C)
- Estás triste porquê? - (Est.)
- Porque a minha mãe não me deixa brincar com os brinquedos. - (Criança C)

(Vídeo-gravação, 21 de outubro de 2019)



Figura 3.1 – Diálogo sobre emoções.



Figura 3.2 – Leitura e exploração da história “O novo das emoções”.

### 3.2 - 2ª Intervenção: Jogo - “Vamos descobrir as nossas emoções?”

Segundo Gross e Thompson (2007), é no decorrer do desenvolvimento humano que a pessoa começa por aprender e compreender diferentes categorias emocionais básicas, ativando um significado verbal memorizado associado a essa mesma expressão facial, sendo o período da infância até à adolescência onde ocorre o desenvolvimento destas habilidades.

Assim, no seguimento da primeira intervenção e como linha condutora para novas aprendizagens, desenvolveu-se um jogo com o objetivo de perceber se as crianças reconheciam as expressões faciais associando-as às seis emoções básicas definidas por Ekman (2011). Estas são, nomeadamente, as que o autor considera universais e transversais a toda a espécie, tal como nos confirma Correia (2014), quando declara que,

os estudos de Paul Ekman demonstraram que, independentemente das diferenças culturais, os seres humanos têm a capacidade de reconhecer um grupo de emoções básicas e universais, contrariando a ideia prevalecente de que as emoções eram culturalmente específicas e diferentes. (p. 2)

Tal como afirma Freitas-Magalhães (2011, p. 23), “a face é a parte do corpo que mais se mostra durante a vida. Daí a sua inequívoca importância no desenvolvimento psicossocial do indivíduo.”

Desta forma, considerou-se interessante, numa primeira parte da situação de aprendizagem, tirar fotografias à expressão facial de cada uma das crianças perante as seis emoções básicas: a alegria, a tristeza, o medo, a raiva, o nojo e a surpresa.

Estas fotografias foram posteriormente impressas e plastificadas e colocadas numa caixa surpresa.

Após o diagnóstico realizado na primeira intervenção, onde se entendeu que a emoção menos reconhecida pelas crianças era a surpresa, e de modo a realizar aprendizagens múltiplas e holísticas, foi criada a «caixa surpresa», para que fosse possível explorar e dar a conhecer e vivenciar esta emoção.

- *Vocês sabem o que é uma surpresa?* – (Est.)

- *Sim!* – (todo o grupo)

- *Uma surpresa é algo que nós não sabemos o que é, e depois quando vemos ficamos como?* – (Est.)
- *Felizes.* – (Criança J)
- *E surpreendidos! Então vá, eu vou buscar a surpresa que tenho para vocês.* – (Est.)
- *Surpresa!!!!* – (todo o grupo)
- *O que é isto?* – (Est.)
- *Uma caixa.* – (todo o grupo)
- *Como é que é esta caixa?* – (Est.)
- *Tem muitas cores.* – (Criança J)
- *O que será que tem lá dentro?* (mostrando a caixa perto de cada criança para criar o suspense e a surpresa) – (Est.)
- *Abre lá, o que é que é?* – (Criança U)

(Vídeo-gravação, 29 de outubro de 2020)



Figura 3.3 – Exploração da caixa surpresa.

Seguidamente, realizou-se o jogo denominado de “Vamos descobrir as nossas emoções?”, que consistia em, à vez, cada criança retirar uma imagem da caixa e, de uma forma conjunta com o grupo, identificar o colega presente nessa imagem, bem como a emoção que este parecia estar a transmitir pela expressão facial apresentada.

- *Abre lá, o que é que é?* – (Criança U)
- *Vamos ver, (R), podes vir ver o que está na caixa?* – (Est.)
- *Olha, quem é?* – (Est.)
- *A (L).* – (todo o grupo)
- *E que cara é que a L está a fazer? O que será que ela está a sentir?* – (Est.)
- *Feliz.* – (Criança U)
- *Está assim. (abrindo a boca para exprimir a expressão da surpresa)* – (Criança C)
- *Eu acho que ela estava a sentir-se surpreendida, não acham? Talvez tenha visto uma surpresa e ficou assim com esta cara.* – (Est.)

(Vídeo-gravação, 29 de outubro de 2020)



Figura 3.4 – Exploração da fotografia representativa da emoção da alegria.

De seguida, foi a vez do (B) retirar uma fotografia, que por sua vez também expressava a emoção da surpresa.

- *É o (X).* – (todo o grupo)
- *O (X) está assim...* (faz cara de surpresa) – (Criança R)
- *Como será que ele se estava a sentir?* – (Est.)
- *Está a sentir a surpresa.* – (Criança J)
- *Está surpreendido.* – (Est.)
- *Assim, olha...* (fazem cara de surpresa) – (Criança T e Criança U)

(Vídeo-gravação, 29 de outubro de 2020)



Figura 3.5 - Exploração da fotografia representativa da emoção da surpresa.

Seguidamente, foi retirada uma fotografia a expressar a alegria.

- *É a (J)!* – (todo o grupo)
- *O que estaria a J a sentir?* – (Est.)
- *Contente.* – (Criança P)

- *Parecia feliz não parecia?* – (Est.)
- *Sim.* – (todo o grupo)
- *E quando é que nós nos sentimos assim felizes?* – (Est.)
- *É quando sentimos o amor.* – (Criança J)

(Vídeo-gravação, 29 de outubro de 2020)



Figura 3.6 - Exploração da fotografia representativa da emoção da alegria.

Foi a vez da criança H retirar uma foto, desta vez com uma expressão triste.

- *(N)!* – (todo o grupo)
- *O que acham que estava a sentir naquele momento?* – (Est.)
- *Triste.* – (Criança C, S, P e G)
- *Quando é que vocês se sentem assim tristes?* – (Est.)
- *É quando sentimos a tristeza.* – (Criança J)

(Vídeo-gravação, 29 de outubro de 2020)



Figura 3.7 - Exploração da fotografia representativa da emoção da tristeza.

Desta vez, foi a criança F a retirar uma fotografia que a partir de um sorriso expressava a emoção da alegria.

- *É a C.* – (todo o grupo)
- *A C estava triste, não estava?* – (Est.)
- *Não!* – (todo o grupo)
- *Estava feliz!* – (Criança E)
- *Porquê que ele parece feliz?* – (Est.)
- *Porque está a sorrir.* – (Criança W)

(Vídeo-gravação, 29 de outubro de 2020)



Figura 3.8 - Exploração da fotografia representativa da emoção da alegria.

A criança T retirou uma fotografia que expressava o medo.

- *Sou eu!* – (Criança H)
- *Como te estavas a sentir?* – (Est.)
- *Triste.* – (Criança K e C)
- *Com raiva.* – (Criança U e O)
- *Está com medo!* – (Criança J, R, T e U)
- *Olha, o que é que vocês sentem quando veem os monstros do Halloween?* – (Est.)
- *Nós fugimos!* – (Criança C)
- *E porquê que fugimos?* – (Est.)
- *Porque temos medo!* – (Criança J)
- *Eu tenho medo de fantasmas.* – (Criança U)
- *Eu tenho medo de leões.* – (Criança N)
- *Eu tenho medo de dinossauros.* – (Criança S)

(Vídeo-gravação, 29 de outubro de 2020)



Figura 3.9 - Exploração da fotografia representativa da emoção da tristeza.

A criança P retirou uma imagem da caixa que expressava o nojo.

- *É a C.* – (todo o grupo)
- *Raiva.* – (todo o grupo)
- *Não sei, vejam lá bem.* – (Est.)
- *Eu acho que não... olha, sabem o que é que me aconteceu esta manhã quando vinha para aqui? Pisei um cocó de cão na rua.* – (Educadora Cooperante)
- *Será que fez esta cara?* – (Est.)
- *“Uuee” que?* – (Educadora Cooperante)
- *Nojo!* – (Criança K)
- *“Blhék”!* – (Criança Q)
- *Que nojo!* – (Criança J, G e W)
- *Quando é que nós sentimos nojo? Quando é que fazemos esta cara?* – (Est.)
- *É quando há moscas na nossa comida!* – (Criança J)

(Vídeo-gravação, 29 de outubro de 2020)



Figura 3.10 - Exploração da fotografia representativa da emoção do nojo.

Volta a sair uma fotografia a expressar a surpresa.

- *É a criança G.* – (todo o grupo)
- *Acham que se estava a sentir feliz?* – (Est.)
- *Não! Estava a sentir a surpresa!* – (Criança J)
- *Pois, estava surpreendida!* – (Est.)
- *Estava surpresa.* – (Criança H)

(Vídeo-gravação, 29 de outubro de 2020)



Figura 3.11 - Exploração da fotografia representativa da emoção da surpresa.

Pela primeira vez, foi retirada da caixa uma fotografia da criança T, que expressava raiva.

- *Como se estaria a T a sentir?* – (Est.)
- *Com raiva.* - (maioria do grupo)
- *Quando é que nós ficamos assim zangados, com raiva?* – (Est.)
- *Coisas más!* – (Criança J)
- *Um dói-dói.* – (Criança R)

(Vídeo-gravação, 29 de outubro de 2020)



Figura 3.12 - Exploração da fotografia representativa da emoção da raiva

### 3.3 - 3ª Intervenção: Associação de emoções a músicas

Após exploradas as seis emoções básicas com as crianças e depois destas terem mostrado adquirir competências e aprendizagens durante as intervenções e no dia a dia em grupo, nomeadamente, nos diálogos que foram acontecendo com a estagiária/investigadora, delineou-se uma intervenção com o objetivo de associar emoções a determinadas músicas.

O interesse da situação de aprendizagem prendeu-se por entender se realmente as crianças, ao ouvirem uma música com determinadas características sonoras, conseguiam descrever como esta as fazia sentir, salientando, como é evidente, as emoções básicas.

Para isso, elegeram-se conjuntos de músicas para abordar apenas a alegria, a tristeza, o medo e a raiva, por se considerar que não seria viável relacionar com a música as emoções da surpresa e do nojo.

A primeira dinamização ocorreu como aquecimento, no seguimento de uma sessão de expressão físico-motora.

Posteriormente à eleição das músicas que sentiram expressar as quatro emoções básicas, decidiu-se expô-las ao grupo, de uma forma livre, para que se pudessem expressar francamente e revelar o que sentiam, quer através do diálogo, quer através do corpo.

Ao colocar, por exemplo, uma música aparentemente alegre, denominada “Sur le pont d’Avignon”, a estagiária/investigadora perguntou às crianças:

- *O que acham desta música?* – (Est.)
- *Feliz!* – (Criança J)
- *Como é que esta música vos fez sentir?* – (Est.)
- *Felizes!* – (todo o grupo em uníssono)
- *Então o que acham, vamos dançar?* – (Est.)
- *Sim!* – (todo o grupo)

(Vídeo-gravação, 5 de novembro de 2020)

Todo o grupo se levantou e dançou livremente, de forma feliz e entusiasmante.

De seguida, foi colocada uma música de piano muito calma e melancólica, a “Moonlight Sonata” de Beethoven.

Conversou-se, todos deitados no chão, acerca do que esta música os fazia sentir e de quando é que se sentiam dessa forma.

- *Como é que vos faz sentir esta música?* – (Est.)
- *Triste.* – (Criança U e C)
- *Como é que se estão a sentir com esta música?* – (Est.)
- *Tristes.* – (Criança P e H)
- *Quando é que vocês ficam assim tristes, quando acontece o quê?* – (Est.)
- *A tristeza.* – (Criança J e E)
- *Quando acontecem coisas tristes.* – (Criança G)
- *Eu quando durmo também fico triste e a mãe vai deitar ao pé de mim para eu ficar alegre.* – (Criança J)
- *Quando caímos.* – (Criança R)
- *O meu carro caiu e eu fiquei triste.* – (Criança B)
- *Eu fico triste quando a minha mãe vai para muito longe e eu fico sozinha.* – (Criança H)

(Vídeo-gravação, 5 de novembro de 2020)

Quando colocada uma música que remetia para o medo, “O Fortuna” de Carl Orff, uma criança mostrou sentir esta mesma emoção, quando a sua reação foi chorar e refugiar-se num adulto de referência.

- *E agora, como é que se sentiram com esta música?* – (Est.)
- *Raiva.* – (Criança A e B)
- *Medo.* – (Criança J)

- *Quando é que nós sentimos medo?* – (Est.)
- *Dos monstros.* – (Criança U)
- *Dos fantasmas.* – (Criança J)
- *E leões.* – (Criança A e R)
- *E dos dragões.* – (Criança G)
- *E do tigre.* – (Criança B)
- *Dos piratas, aranhas, cobras.* – (Criança X)
- *E o que é que nós fazemos quando sentimos medo?* – (Est.)
- *Fugimos!* – (Criança P e J)

(Vídeo-gravação, 5 de novembro de 2020)

Ao colocar uma música de *heavy metal* dos Slipknot, a “Psychosocial”, algumas crianças fizeram gestos ferozes com as mãos, mostrando-se agitados e muito movimentados.

- *E esta música, o que vos faz sentir?* – (Est.)
- *Raiva* – (Criança P)
- *Com raiva.* – (Criança U, B, R, Q)
- *E quando é que nós nos sentimos assim?* – (Est.)
- (...)
- *Quando os amigos se zangam com vocês, como é que vocês ficam?* – (Est.)
- *Tristes.* – (Criança P)
- *Com raiva.* – (Criança A)

(Vídeo-gravação, 5 de novembro de 2020)

### 3.4 - 4ª Intervenção: A dança e as emoções básicas

Nesta atividade, o grupo foi dividido ao meio e as crianças foram colocadas em roda, de modo a que dançassem, numa primeira parte, de forma individual, para uma perceção mais específica, e posteriormente, de forma livre e em grupo.

A estagiária/investigadora elegeu uma panóplia de músicas, de diferentes géneros para explorar a dança com as crianças.

O objetivo principal desta dinâmica foi perceber se as crianças associavam as emoções básicas ao movimento corporal, neste caso, à dança e se as expressavam de acordo com esta.

A primeira música, “Tu és mais forte” de Boss AC, foi dançada por três crianças, individualmente, no meio da roda (Fig. 3.13), sendo posteriormente questionados sobre o que sentiram no momento da dança:

- *J* o que é que sentiste a dançar esta música? – (Est.)

- Feliz! – (Criança *J*)

- E tu *S*? – (Est.)

- Com raiva! – (Criança *S*)

- E tu *R*? – (Est.)

- Feliz! – (Criança *R*)

(Vídeo-gravação, 17 de novembro de 2020)



Figura 3.13 – Dança em roda.

Ao som das músicas, “Shymphony” de Clean Bandit, “Vamos Fugir” de Cuca Roseta, “Sorri, sou rei” de Natiruts, todos se mostraram coerentes em afirmar que se sentiam felizes a dançá-las.

Já ao som de “Chaga” de Ornatos Violeta, os dois grupos mostraram-se bastante agitados e elétricos (Fig.3.14), onde algumas crianças executaram os gestos imitando o tocar de uma guitarra e muitos afirmaram sentir raiva e felicidade.



Figura 3.14 – Dança exploratória da emoção da raiva.

Quando colocada a música “O Fortuna” de Carl Orff, uma das crianças do grupo, começou a chorar com medo, tal como já o tinha feito na intervenção anterior com a mesma música, quando se exploraram as músicas e as emoções.

No primeiro grupo, duas crianças foram dançar ao centro da roda e estas foram as suas declarações sobre o que sentiram ao executar a sua dança ao som desta música.

- Como é que te sentiste a dançar W? – (Est.)
- Raiva! – (Criança W)
- Pois, isto era uma música assim...? – (Est.)
- Assustadora! – (Criança W)
- E tu M? O que é que sentiste quando dançaste esta música? – (Est.)

- Feliz. –(Criança M)

- Eu senti raiva, senti-me zangado! – (Criança W)

(Vídeo-gravação, 17 de novembro de 2020)

No segundo grupo, as crianças encontravam-se em roda e quando ouviram a música, começaram imediatamente a correr, a fugir e a gritar (Fig.3.15), como sinal de medo, quando questionadas, a maioria revelou sentir muito medo a dançar ao som desta música.



Figura 3.15 – Dança exploratória da emoção do medo.

O mesmo comportamento se verificou, nos dois grupos, quando dançaram ao som da música “Day of Chaos” de Kevin MacLeod, em que as crianças começaram a executar passos muito lentos e, em seguida, a fugir, com expressões faciais e corporais reveladoras de medo.

Ao som de “Amok” de Epic Rage Music, a maioria revelou sentir raiva a dançar sendo que a criança W afirmou sentir raiva e medo simultaneamente.

Quando colocada a música “Clair de Lune” de Claude Debussy, todo o segundo grupo começou a parar os seus movimentos, e a criança Q, rapidamente advertiu:

- Não quero essa, é triste! – (Criança W)
- Sim, essa música é triste. – (Criança U)
- E como é que vocês dançam quando estão tristes? – (Est.)

(Vídeo-gravação, 17 de novembro de 2020)



Figura 3.16 – Audição de uma música triste.

Quando a estagiária/investigadora colocou esta questão, todas as crianças começaram a fazer caras tristes (Fig. 3.17) e passos muito lentos, mostrando-se cabisbaixos, com uma expressão, facial e corporal, reveladora da emoção da tristeza.



Figura 3.17 – Dança exploratória da emoção da tristeza.

### 3.5 - 5ª Intervenção: O desenho e as emoções básicas

Nesta última intervenção pretendeu-se observar como a percepção de emoções básicas a partir da música se exprimia através do desenho.

Como já tinha sido observado anteriormente, as crianças associam as emoções básicas a determinadas músicas que nos remetem para tais emoções.

Nesta dinâmica, as crianças deveriam reconhecer qual a emoção básica sentida ao som dessas mesmas músicas (alegria, tristeza, medo ou raiva), expressando-a através do desenho.

Esta atividade foi realizada ao ar livre, em dias diferentes, sendo que, por esse motivo, o número da amostra pode alterar-se de acordo com a emoção explorada.

Ao som de músicas que remetiam para a emoção da alegria, tais como, “Baby Shark”, “Papagaio Loiro”, “Sur Le Pont d’Avignon”, “Sorri, sou rei”, estas foram as declarações das crianças quando questionadas acerca do que haviam desenhado:

Criança A – “Desenhei um carro, uma tenda e uma casa de passarinho”;

Criança B – “Pessoas a sorrir e felizes”;

Criança C – “O meu pai e a alegria”;

Criança E – “Mãe e papá e mana”;

Criança G – “Uma flor e a minha mãe”;

Criança H – “Uma mãe, um sino, um palhaço e um lobo”;

Criança I – “Desenhei um monstro feliz”;

Criança J – “A mãe”;

Criança K – “Pai, mãe e um coração”;

Criança L – “Uma flor grande e colorida”;

Criança M – “Um papagaio”;

Criança N – “Legos e o início do sol”;

Criança O – “O pai e a mãe”;

Criança P – “O papá”

Criança Q – “Um retângulo, uma menina feliz, um urso, o meu pai e a minha mãe”;

Criança R – “Robô de jogos”;

Criança S – “Fiz um desenho feliz”;

Criança U – “Desenhei a alegria, a árvore de natal”;

Criança V – “Um lobo bom e um fantasma brincalhão”;

Criança W – “O papá contente”;

Criança X – “Um crocodilo, um peixe, um sol e as pistas da estrada”;

Criança Z – “A banana e o meu pai”.

Em baixo seguem alguns exemplos das ilustrações:



Figura 3.18 – Desenho da Criança C.



Figura 3.19 – Desenho da Criança L.

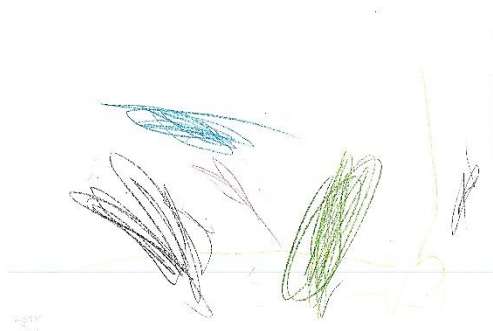


Figura 3.20 – Desenho da Criança U.

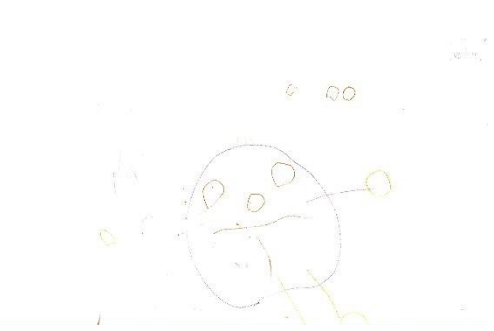


Figura 3.21 – Desenho da Criança I.

Nas músicas mais calmas, que remetiam para a emoção da tristeza, tais como, “Silence” e “Moonlight Sonata” de Beethoven e “Clair de Lune” de Claude Debussy, as crianças realizaram os seus desenhos e estas foram as suas afirmações:

Criança A – “Desenhei um monstro mau”;

Criança B – “Desenhei a mãe e o pai com raiva”;

Criança C – “Desenhei eu e a mãe tristes”;

Criança E – “Desenhei monstros tristes”;

Criança G – “Desenhei eu sozinha”;

Criança H – “Desenhei o pai, a mãe, a mana, o mano e eu quando estávamos tristes”;

Criança I – “Desenhei a tristeza”;

Criança J – “Desenhei a mãe porque tenho saudades dela”;

Criança K – “Sou eu a chorar”;

Criança Q – “Desenhei a minha família triste”;

Criança R – “Desenhei um dia com chuva e a chuva caiu em cima da minha cabeça e da mãe”;

Criança T – “Desenhei a mãe e o pai muito tristonhos e eu na cama deles”;

Criança W – “Desenhei um menino com um lobo a comê-lo”;

Em baixo seguem alguns exemplos das ilustrações:



Figura 3.22 – Desenho da Criança A



Figura 3.23 – Desenho da Criança R

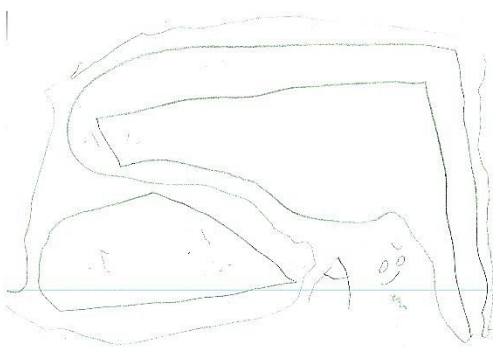


Figura 3.24 – Desenho da Criança T

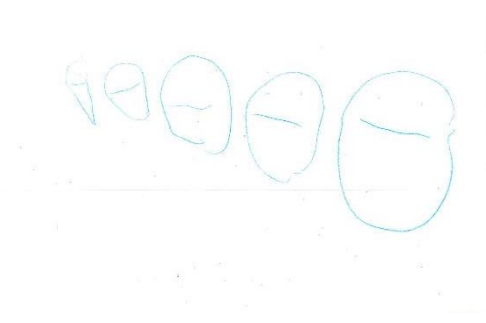


Figura 3.25 – Desenho da Criança H

Quando colocadas músicas como “Day of Chaos” de Kevin MacLeod e “O fortuna” de Carl Orff, músicas que o grupo associou à emoção do medo, estes foram os seus depoimentos:

Criança A – “Um monstro e uma menina pequenina ao pé dele que se está a sentir má e a lutar com o monstro”;

Criança B – “Desenhei a raiva”;

Criança C – “Eu fazi o medo”;

Criança D – “O pai e o céu”;

Criança E – “Um leão”;

Criança G – “Um fantasma porque esta música dá medo e eu tenho medo de fantasmas”;

Criança I – “Um monstro e um fantasma”;

Criança J – “Desenhei um pai assustador, a minha mãe muito assustadora e enorme igual aos fantasmas”;

Criança K – “Um monstro”

Criança L – “Os pais e o mano”;

Criança M – “Desenhei um lobo e um monstro assustador”;

Criança N – “O lobo mau e o dinossauro”;

Criança O – “A barbie boa”;

Criança P – “Eu fiz o medo, fiz bonecos assustadores”;

Criança Q – “Um monstro assustador”;

Criança R – “Um dinossauro porque a música era muito assustadora”;

Criança S – “Um desenho de raiva, uma baleia com a boca grande”;

Criança U – “Fiz dois monstros”;

Criança V – “Desenhei fantasmas por causa da música assustadora”;

Criança X – “A raiva, um crocodilo assustador”;

Criança Z – “Desenhei o medo com um monstro terrível de preto.

Em baixo seguem alguns exemplos das ilustrações:

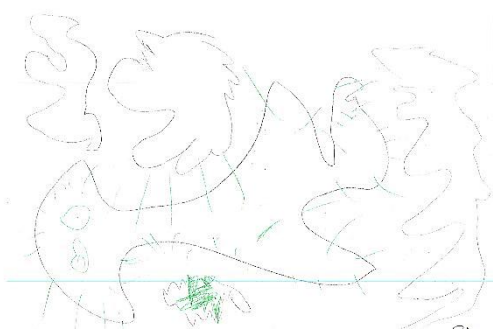


Figura 3.26 – Desenho da Criança Q



Figura 3.27 – Desenho da Criança X

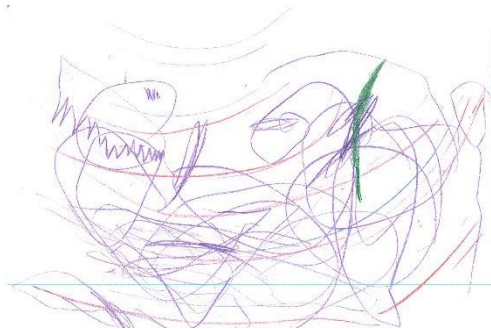


Figura 3.28 – Desenho da Criança M

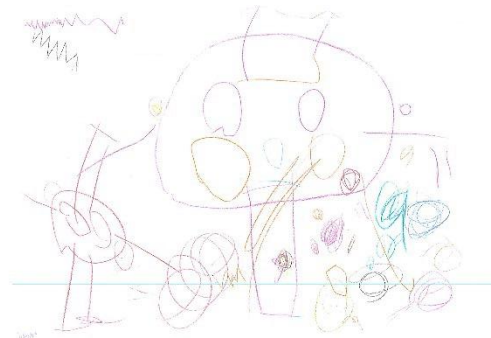


Figura 3.29 – Desenho da Criança P

Já nas músicas consideradas suscitadoras da emoção da raiva, como é o exemplo de “Psychosocial” de Slipknot, “Sweet Dreams” de Eurythmics e “System of a down” de Chop Suey, as crianças fizeram o seu desenho e revelaram-no, o que consta nas declarações abaixo transcritas:

- Criança A – “Monstro pequenino”;
- Criança B – “Um desenho de raiva”;
- Criança C – “Desenhei a raiva”;
- Criança E – “Raiva”;
- Criança G – “A mãe zangada e flores”;
- Criança H – “Um homem”;
- Criança I – “Um fantasma e um monstro”;
- Criança J – “Uma coisa de raiva e outra triste”;
- Criança K – “Desenhei a raiva”;
- Criança L – “Uma casa”;
- Criança M – “Um papagaio loiro”;
- Criança N – “O lobo mau e uma pista”;
- Criança O – “O pai e a mãe”;
- Criança P – “O papá”;
- Criança Q – “É um desenho de raiva”;
- Criança R – “Um robô de jogos”;
- Criança S – “Um desenho de raiva”;

Criança T – “A música com raiva”;

Criança U – “Fiz um monstro assustador”;

Criança V – “Desenhei um monstro cheio de raiva”;

Criança W – “A raiva é vermelha. Desenhei o mar com fogo”;

Criança X – “Uma aranha e uma teia de aranha”

Em baixo seguem alguns exemplos das ilustrações:



Figura 3.30 – Desenho da Criança J

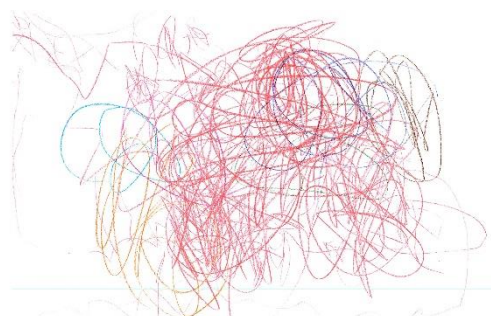


Figura 3.31 - Desenho da Criança S



Figura 3.32 - Desenho da Criança I

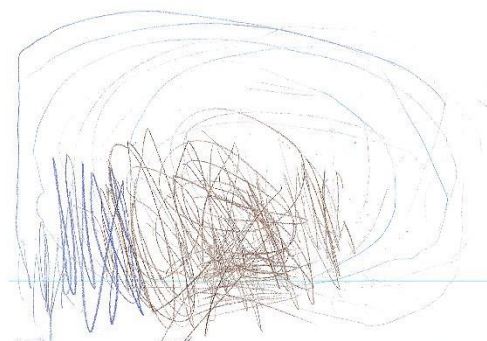


Figura 3.33 – Desenho da Criança B

## **Capítulo IV - Análise e discussão dos resultados**

#### **4.1 – 1ª Intervenção: Leitura da história “O novelo das emoções”**

Sabe-se a importância de partir do que as crianças já sabem para abordar novos conteúdos, de forma a efetivar aprendizagens mais significativas.

Deste modo, planeou-se a primeira intervenção, com a exploração de uma história acerca das emoções, onde foi possível dinamizar um diálogo pré-leitura com o grupo, e fazer uma exploração do livro, de forma a perceber quais os seus conhecimentos prévios e experiências acerca de emoções.

Foi possível constatar que a maioria do grupo já possuía um determinado conhecimento acerca de algumas emoções básicas, conseguindo explicar e verbalizar situações de quando se sentem de determinada forma, sendo que dos dois aos quatro anos de idade, a capacidade de nomear e identificar verbalmente as emoções, aumenta (Denham et al., 1990; Denham, 2007).

Esta é uma capacidade importante, na medida em que, ter a capacidade de identificar e diferenciar as emoções, perceber a sua função e ponderar sobre elas, são aptidões essenciais para que o indivíduo adquira uma compreensão e regulação emocional ajustadas (Gross, 2002).

É a partir dos três anos de idade que as crianças revelam competências para exprimir os seus estados emocionais, sendo capazes de atribuir significados emocionais às vivências do dia a dia, onde têm como referências as experiências do passado (Moreira, 2008).

A maioria das crianças do grupo revelou estas competências quando exprimiram as suas emoções, referenciando-as e exemplificando-as com as suas experiências anteriores.

O medo, a alegria e a tristeza revelaram-se as emoções mais reconhecidas pelas crianças, sendo a raiva também reconhecida, mas, por vezes, confundida com a tristeza.

Denham et al. (1990), afirmam que esta confusão entre emoções é das mais comuns na idade pré-escolar, onde há uma maior probabilidade de confusão entre a tristeza e o medo e a tristeza e a raiva.

O grupo mostrou desconhecimento da emoção do nojo, não sabendo falar sobre o que lhe provoca esta emoção, sendo a emoção da surpresa também pouco reconhecida pelas crianças.

De notar que, muito do conhecimento que as crianças expressaram acerca das emoções, vir do facto de, no ano letivo anterior, terem estado envolvidas num projeto que

incluiu a história “O monstro das cores”, que aborda emoções como a tristeza, o medo, a raiva, a calma, a alegria e o amor.

Este livro associa cores às emoções, ao longo do diálogo com o grupo, foi possível perceber que as crianças tinham realizado aprendizagens significativas acerca do projeto, mostrando conhecer as emoções presentes no livro e associando as cores que o livro diferencia entre elas.

As emoções que o grupo conhece e é capaz de exprimir, são precisamente as que exploraram no livro “O monstro das cores”, nomeadamente, a alegria, a tristeza, a raiva, o medo, o amor e a calma.

Assim, reconheceu-se, no final da atividade que, a surpresa e o nojo revelaram-se as emoções em que era necessário um maior foco, para que o grupo fosse capaz de reconhecê-las e identificá-las.

A compreensão das emoções em idade pré-escolar e escolar, contribui para a qualidade das relações sociais das crianças com os pares e adultos (Lawson, Harris & Rosnay, 2003). Ou seja, a competência emocional revela-se essencial na influência positiva das relações sociais e interpessoais das crianças, sustentando capacidades como o ouvir, o cooperar, o pedir ajuda, o abordar um par ou entrar num pequeno grupo e o negociar conflitos.

O sucesso destas interações pressupõe a saúde mental e o bem estar ao longo da vida (Denham, 2007).

## 4.2 - 2ª Intervenção: Jogo - “Vamos descobrir as nossas emoções?”

A partir do jogo “Vamos descobrir as nossas emoções?”, foi possível perceber que as crianças conseguem identificar emoções através de expressões faciais.

Na primeira intervenção tinha sido visível que todo o grupo de crianças desconhecia a emoção do nojo, sendo a emoção da surpresa pouco reconhecida. À vista disso, e perspetivando a realização de aprendizagens múltiplas, planeou-se que a situação de aprendizagem começaria por uma pequena abordagem à emoção da surpresa, com a exploração da “caixa surpresa”, correspondente ao jogo desenvolvido. Esta caixa serviria de suporte para atividades futuras, sendo que, a partir dela, seria possível continuar a explorar esta emoção menos conhecida pelas crianças.

Quanto às fotografias, a estagiária/investigadora considerou que seria muito interessante que as crianças se pudessem ver a elas próprias e os demais a expressarem facialmente as emoções básicas. Isto porque, “a capacidade de reconhecer emoções nos rostos é essencial para a interação humana e ocorre desde a infância” (Aguiar, Silva, Aguiar, Alves & Souza, 2016, p. 2).

Tal como aconteceu na primeira intervenção, quando questionados acerca do que era uma surpresa, e posteriormente, na exploração da primeira fotografia retirada da caixa, o grupo demonstrou não saber explicar tal emoção. Contudo, no decorrer da situação de aprendizagem, foi possível verificar que quando saía uma fotografia relativa a essa emoção, alguns elementos do grupo já tinham assimilado qual a sua expressão e aprendido a palavra «surpreendido/a».

Aguiar (2008) entende que, no processo de reconhecimento da expressão facial da emoção, importa o conhecimento prévio que possuímos da emoção que estamos a perceber no outro e não só a informação que estamos a observar no rosto da pessoa.

As emoções claramente reconhecidas por todo o grupo foram a alegria e a tristeza. Tal conclusão está de acordo com a literatura, como é o caso de Freitas-Magalhães (2011), que reconhece que a criança já é capaz de distinguir eficientemente faces alegres e tristes aos três anos de idade.

Em concordância, Widen e Russell (2003), asseguram que, a partir desta idade, a criança inicia o processo de discriminação entre alegria e não alegria que inclui emoções negativas como a raiva, onde a tristeza também se encontra incluída.

Na exploração da emoção da alegria, por exemplo, quando a estagiária/investigadora pergunta o porquê de determinada criança parecer feliz, a criança

(W) responde que se deve ao facto de esta estar a sorrir. Já Darwin (2006) referia que o sorriso é considerado uma resposta inata e tradutora da alegria, sendo este a sua genuína expressão.

No que toca ao reconhecimento das expressões e emoções, a alegria parece ser facilitada uma vez que corresponde à única emoção de valência positiva, o que a torna distinta (Ku et al., 2005).

A expressão da raiva foi também muito reconhecida por todo o grupo, não mostrando dificuldades em identificar a sua expressão.

No que concerne à emoção do nojo, tal como na primeira intervenção, mostraram desconhecer esta emoção, sendo que apenas a criança (J) pareceu ter assimilado a sua exploração, referindo-se à forma como o nojo era descrito na história explorada. Tal como nos explica Denham et. al (1990), as crianças nomeiam mais facilmente as emoções de alegria e tristeza, comparativamente à raiva e ao medo, mostrando maior dificuldade na nomeação das emoções de medo e nojo.

Sendo o nojo, a emoção menos conhecida pelas crianças, a investigadora posteriormente a esta atividade, dinamizou um jogo que abordava concretamente esta emoção, sendo que, a partir de todas estas explorações, já foi possível perceber que grande parte das crianças tinham assimilado e percecionada esta emoção.

Nas fotografias que relatavam a expressão do medo, grande parte do grupo pareceu conseguir identificar esta emoção e relatar situações que os fazem sentir deste modo. Este fácil reconhecimento pode dever-se ao facto de a emoção do medo ser rapidamente identificada pelo cérebro, devido às estruturas cerebrais se encontrarem previamente preparadas para reagir a sinais de alarme e perigo (Freitas-Magalhães, 2011).

### **4.3 - 3ª Intervenção: Associação de emoções a músicas**

Nesta intervenção, onde se tentou perceber se as crianças correlacionavam as emoções básicas a determinadas músicas que parecem espoletar tais emoções, verificou-se que realmente o grupo fê-lo, mostrando competências e desenvolvimentos acerca de toda a abordagem emocional já efetuada.

O grupo associou, sem qualquer hesitação, as emoções à música, interpretando-a de acordo com a sua sonoridade, que lhes provocava determinado sentimento.

A sua resposta emocional e corporal foi ao encontro da música ouvida e, nos diálogos que se desenrolaram no desencadear da atividade, entendeu-se que as crianças são capazes de reconhecer as suas emoções básicas, bem como, identificá-las na música e exemplificá-las, descrevendo quando se sentem de determinada forma.

Assim, a grande maioria do grupo, revelou ter adquirido competências ao longo das explorações anteriores e ser possuidor de competências emocionais básicas.

Na dinâmica de expressão da música que desencadeia sentimentos e emoções, onde os “sons individuais combinados passam a ser ouvidos como linhas e contornos que incorporam níveis de expressividade específicos, fazendo brotar impressões, climas, sensações e emoções.” (França, 2003, p. 5), foi visível a aquisição de aprendizagens, a partir dos comportamentos das crianças.

Quando ouvida a música aparentemente alegre, verificou-se que as crianças a identificaram imediatamente como assim sendo, revelando prontamente vontade em se movimentar, sorrir, saltar, dançar.

Já na música triste, mantiveram-se todos sentados e em silêncio, sem grandes movimentos, tendo alguns elementos do grupo demonstrado expressões tristes. Estas reações podem ser influenciadas por diversos fatores, por exemplo, Cardoso (2019) explica-nos que,

o andamento, em música, relaciona-se à velocidade de execução e ao caráter atribuído a um determinado trecho musical. (...) o andamento varia do mais lento ao mais rápido, e procura atribuir um caráter que varia entre o mais triste ao mais alegre. (pp. 4-5)

Na música que transmitia medo, ficaram todos um pouco receosos no início e depois começaram a correr e a gritar, como forma de expressão desse sentimento.

Já na música de *heavy metal*, que remetia para a emoção da raiva, as crianças também mostraram logo vontade de se movimentar, utilizando movimentos bruscos com as mãos, reveladores do sentimento da raiva. Isto porque,

em termos de expressividade, a associação que geralmente se faz do andamento em relação ao conteúdo emocional é a de que os andamentos mais lentos estão relacionados a sentimentos como a tristeza, a melancolia, a calma ou a tranquilidade, ao passo que os andamentos mais rápidos estão relacionados à alegria, à agressividade, à agitação, e à energia. (Cardoso, *ibid.*, p. 6)

O mesmo autor informa-nos que, os diversos estudos sobre expressividade musical demonstram que existem vários aspetos que nos podem induzir, sentimentos e emoções, aquando da experiência musical auditiva. Estes aspetos com o potencial de contribuir para a comunicação ou expressão de emoções através da música, relacionam-se com a manipulação de parâmetros como o ritmo, andamento, timbre e altura (Cardoso, *ibid.*, p. 11).

Assim, a grande maioria do grupo revelou capacidades para associar as quatro emoções básicas à música, manifestando a aquisição de competências ao longo das explorações anteriores, e evidenciando competências emocionais básicas.

#### **4.4 - 4ª Intervenção: A dança e as emoções básicas**

Tal como refere Silveira, Soares e Zacarias, “a dança é uma das mais poderosas formas de comunicação e expressão, uma forma de linguagem universal e faz parte da cultura corporal da humanidade.” (2006, p. 3). Deste modo, considerou-se interessante verificar o comportamento das crianças, quando solicitadas a dançar ao som de variados tipos de música.

Com esta dinâmica entre a dança e as emoções básicas, conseguiu-se concretizar o principal objetivo desta atividade, que consistia em conseguir perceber se as crianças associavam as emoções básicas na prática da dança, fazendo-se expressar de acordo com o sentimento e emoção sentida ao ouvir determinada música.

Como nos explica Cardoso (2009), “os estudos sobre a expressividade musical têm demonstrado que a manipulação de parâmetros como o ritmo, andamento, timbre e altura tem o potencial de contribuir para a comunicação ou expressão das emoções através da música.” (p. 11).

Assim, verificou-se que, ao ouvirem músicas que remetiam para a tristeza, ou seja, músicas com um ritmo e um andamento mais lento, as crianças não mostraram muito movimento, efetuando gestos lentos e expressões faciais tristes. Este comportamento pode justificar-se por, “de uma forma geral, o andamento variar do mais lento ao mais rápido, e procurar atribuir um caráter que varia entre o mais triste ao mais alegre.” (Cardoso, *ibid.*, 2009, p. 5),

Já nas restantes músicas, que associaram ao medo, à raiva e à alegria, devido ao seu ritmo e andamento mais acelerado, as reações do grupo foram expressas através do correr, saltar, dançar, gritar, mostrando fazer uma associação clara ao movimento e a este tipo de música.

Tal como nos refere Freitas-Magalhães, (2011, p. 33), “o corpo acompanha a emocionalidade humana durante a vida.”

## **4.5 - 5ª Intervenção: O desenho e as emoções básicas**

O desenho é essencial para o desenvolvimento infantil, sendo uma forma privilegiada de comunicar em que as crianças criam pontes entre o mundo imaginário e o mundo real.

Esta última atividade foi muito rica, tanto nos desenhos, como no diálogo desenvolvido ao longo da atividade, tendo sido possível verificar que as crianças do grupo se encontram em fases diferentes no que se refere ao desenho.

A partir das suas afirmações acerca dos desenhos realizados, pôde verificar-se que, nas músicas consideradas alegres pelo grupo, a sua grande maioria optou por desenhar a mãe, o pai ou os irmãos, sendo que podemos concluir que a emoção da alegria é associada à família.

No que toca às músicas tristes, as crianças pareceram associar também a sua família à emoção da tristeza, referindo muitas vezes o pai e a mãe no desenho.

Ao som das músicas associadas à emoção da raiva, algumas crianças desenharam monstros e fantasmas, outras afirmaram ter desenhado mesmo a própria raiva.

Nas músicas que as crianças consideraram provocar a emoção do medo, na sua maioria, os desenhos incluíram animais, monstros, fantasmas e coisas assustadoras, ou seja, desenharam aquilo que realmente lhes provoca esta emoção. De notar que a Criança H e a Criança W não quiseram realizar o desenho devido ao facto de manifestarem medo ao ouvirem as músicas propostas.

Porém, a partir dos desenhos e das afirmações das crianças, foi possível verificar que a música, ao ser ouvida e sentida por cada criança, de forma individual e única, espoleta sentimentos díspares e formas de expressão peculiares.

A conclusão que se retirou desta atividade foi que as crianças associam determinadas situações do seu dia a dia e da sua vida, às emoções básicas, conseguindo identificá-las e transpô-las para o papel através de uma ilustração, associando muitas vezes a emoção que a música lhes está a transmitir ao que estão a tentar expressar através do desenho.

## Conclusão e considerações finais

Este sempre foi um projeto que idealizei desenvolver com as crianças devido à minha paixão pela música. Contudo, com o desenvolvimento emocional que fui explorando na minha vida, e com todo o relacionamento que tive ao longo dos anos com crianças de diversas faixas etárias, percebi que as emoções se revelam imprescindíveis para o desenvolvimento saudável do ser humano.

Falar delas e explorá-las nestas idades da primeira infância constitui uma mais valia para a formação de cidadãos conscientes de si, dos outros e do mundo que os rodeia. Por esse motivo, considerei interessante investigar estas duas vertentes – a música e as emoções – com este grupo de crianças, e estudar e aprofundar conhecimentos sobre a correlação entre elas.

Através da minha prática com este grupo de crianças, e indo ao encontro das condutas que pretendo adotar enquanto Educadora de Infância, comprometi-me, não só a ir de forma refletida e com intencionalidade educativa ao encontro das necessidades e interesses das crianças, como a proporcionar-lhes sempre situações de aprendizagem desafiantes, estimulantes e motivadoras.

O diálogo e a reflexão estiveram sempre presentes em todas as dinâmicas, dando continuamente voz à criança, e tendo em conta os seus conhecimentos prévios, para que se efetivassem aprendizagens e conhecimentos relevantes.

Iniciou-se o estudo com uma pequena exploração que visava adquirir informações acerca dos conhecimentos prévios das crianças. Esta primeira dinâmica começou através do conto de uma história, área privilegiada pelo grupo, e correu muito bem, sendo esclarecedora em relação ao grupo já possuir alguns conhecimentos sobre as emoções, devido à exploração feita, no ano anterior, pela educadora da sala.

Constatou-se que a maioria das crianças, reconhecia com facilidade as quatro emoções básicas (alegria, tristeza, medo e raiva) devido ao projeto do ano anterior que contou com a exploração destas emoções.

Assim, verificou-se que a emoção da surpresa e do nojo, eram desconhecidas pelo grupo e planificaram-se situações de aprendizagem incidentes nestas emoções.

Criou-se uma caixa surpresa, que foi sendo utilizada ao longo da prática, e explorou-se o jogo do “Gastão Cabeção”, que abordava precisamente a emoção do nojo.

Seguidamente, verificou-se que as crianças conseguiam associar as emoções básicas às expressões faciais, demonstrando dificuldades de reconhecimento apenas nas duas emoções menos conhecidas, referidas anteriormente.

Com a exploração da música e das emoções, observou-se que o grupo, na sua grande maioria, associava uma emoção a determinado tipo de música, revelando comportamentos intelectuais e motores que iam ao encontro da sonoridade ouvida.

Na exploração da dança, o grupo manifestou um relacionamento entre as músicas mais lentas e calmas a pouco ou nenhum movimento, enquanto que as restantes músicas que apresentavam características contrárias, foram expressas através de uma mobilidade e energia contagiantes.

No que respeita ao desenho, foi possível aferir que a música atua de forma individual em cada indivíduo, mas que, de um modo geral, as crianças associaram determinadas emoções às diferentes músicas ouvidas, sendo capazes de transpor a emoção sentida para o papel.

Este foi um estudo muito rico no que toca à aquisição de aprendizagens pois no final de toda a prática, as crianças apresentaram um desenvolvimento emocional adequado à idade, evidenciando conhecimentos e aprendizagens resultantes de toda a exploração realizada, podendo afirmar-se que desenvolvemos a inteligência emocional do grupo, tão crucial para a criação de futuros indivíduos saudáveis emocionalmente.

Conseguiu-se então responder aos objetivos definidos, já que se compreendeu que as crianças reconheceram e identificaram as seis emoções básicas, estabelecendo conexões com a música. Inferiu-se também que o grupo associou emoções a determinados tipos de música, bem como as expressou através de outras formas artísticas, nomeadamente a dança e o desenho.

Não obstante, refiro como limitação do estudo, o facto de termos um tempo muito limitado para o realizar, o que impossibilita o desenvolvimento de uma investigação ainda mais rica.

Neste estudo seria muito interessante voltar a repetir todas as etapas, de forma a verificar se as qualidades emocionais estão invariavelmente encapsuladas nos estímulos. Por exemplo, um mesmo estímulo musical pode não provocar sempre a mesma reação emocional sobre um mesmo sujeito, ou seja, a sua reação emocional pode variar dependendo das circunstâncias em que se encontra, tanto a nível físico como psicológico.

Por fim, assinalo a importância do desenvolvimento da inteligência emocional e da exploração da música como verdadeiros potenciadores de aprendizagens cruciais para o resto da vida.

## Referências

- Aguiar, S. (2008). *Reconhecimento emocional de faces em pessoas com esquizofrenia*. Porto: Universidade do Porto. Acedido através de [https://www.researchgate.net/publication/321798126\\_Reconhecimento\\_emocional\\_de\\_faces\\_em\\_pessoas\\_com\\_esquizofrenia\\_impacto\\_das\\_pistas\\_contextuais](https://www.researchgate.net/publication/321798126_Reconhecimento_emocional_de_faces_em_pessoas_com_esquizofrenia_impacto_das_pistas_contextuais)
- Almeida, L. S. & Freire, T. (2007). *Metodologia da investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilibrios.
- Alzina, R. (Coord.) (2000). *Educación y bienestar*. Barcelona: Editorial Práxis, S. A.
- André, C., & Lelord, F. (2002). *A força das emoções*. Cascais: Editora Pergaminho.
- Ausubel, D., Novak, J. D. & Hanesian, H. (1980). *Psicologia Educacional*. Rio de Janeiro: Interamericana
- Aguiar, J., Silva, A., Aguiar, C., Torro-Alves, N. & Souza, W. (2016). A influência da intensidade emocional no reconhecimento de emoções em faces por crianças brasileiras. *Universitas Psychologica*, v. 15, n. 5.
- Bréscia, V. (2003). *Educação Musical: bases psicológicas e ação preventiva*. São Paulo: Editora Alínea.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação - uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Cardoso, R. (2019). *A comunicação das emoções por meio da música: reflexões a respeito dos mecanismos da expressividade musical*. In: Diálogos Musicais na Pós-Graduação: Práticas de Performance N.4. Org. e ed. de Fausto Borém e Luciana Monteiro de Castro. Belo Horizonte: UFMG, Selo Minas de Som. p.x-y.
- Chiarelli, L., & Barreto, S. (2005, junho). A importância da musicalização na educação infantil e no ensino fundamental: A música como meio de desenvolver a integração do ser. *Recreate*, 3.
- Collin, C., Grand, V., Benson, N., Lazyan, M., Ginsburg, J., Weeks, M. (2014). *O Livro da Psicologia*. Lisboa: Marcador Editora.
- Cone, T. P., & Cone, S. L. (2012). *Teaching children dance* (3ª ed.). Champaign: Human Kinetics.
- Correira, A. (2014). *A competência no reconhecimento da expressão facial da emoção: Estudo empírico com crianças e jovens com Perturbação do Espectro do Autismo*. Porto: Universidade Fernando Pessoa. Acedido através de <http://hdl.handle.net/10284/4467>

- Coutinho, C. (2011). *Metodologia de investigação em ciências e humanas: teoria e prática*. Coimbra: Almedina.
- Damásio, A. (1995). *O Erro de Descartes*. Lisboa: Editora Companhia das Letras.
- Damásio, A. (2000). *O mistério da consciência. Do corpo e das emoções ao conhecimento de si*. Lisboa: Editora Companhia das Letras.
- Damásio, A. (2003). *Ao encontro de Espinosa: As Emoções Sociais e a Neurologia do Sentir*. Lisboa: Publicações Europa-América.
- Darwin, C. (2006). *A expressão das emoções no homem e nos animais*. Santa Maria da Feira: Relógio D'Água Editores (Originalmente publicado em 1872).
- Denham, S. A., Mckinley, M., Couchoud, E. A., & Holt, R. (1990). Emotional and behavioral predictors of preschool peer ratings. *Child Development*, 61, 1145-1152.
- Denham, S. A. (2007). Dealing with feelings: how children negotiate the worlds of emotions and social relationships. *Cognition, Brain, Behaviour*, 11, 1-48.
- Ekman, P. (2011). *A linguagem das emoções*. São Paulo: Texto Editores Ltda.
- Ekman, P. (2003). *Emotions revealed: Recognizing faces and feelings to improve communication and emotional life*. Nova Iorque: Times Books/Henry Holt and Co
- Estrela, M. (1994). *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula*. (2ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Ferrão, A. & Rodrigues, P. (2008). *Sementes de Música para bebés e crianças* (3ª ed.). Alfragide: Editorial Caminho.
- França, C. (2003). *O som e a forma, do gesto ao valor*. In: Hentschke e Del Ben (eds.). *Ensino de Música: propostas para pensar e agir em sala de aula*. Brasil: Editora Moderna.
- Franco, A. F. (2009, julho/dezembro). O mito da autoestima na aprendizagem escolar. *Revista Psicologia Escolar e Educacional*, 13, 2, 325-332.
- Freitas-Magalhães, A. (2007). *A Psicologia das emoções – O Fascínio do Rosto Humano*. Porto: Universidade Fernando Pessoa.
- Freitas-Magalhães, A. (2011). *O código de Ekman: o cérebro, a face e a emoção*. Porto: Universidade Fernando Pessoa.
- Fróis, J. P. (2000). *Educação estética e artística - Abordagens transdisciplinares*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Graue, M., & Walsh, D. (2003). *Investigação etnográfica com crianças: Teorias, métodos e ética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Gendron, M., Roberson, D., Van der Vyver, J., & Barrett, L. (2014). *Perceptions of emotion from facial expressions are not culturally universal: Evidence from a remote culture*. *Emotion*, 14(2), 251-262. doi:10.1037/a0036052.
- Gleitman, H., Fridlund, A., Reisberg, D. (2014). *Psicologia (10ª ed.)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Godinho, J. C., & Brito, M. J. (2010). *As artes no jardim-de-infância, textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Godoy, K. (2011). A Criança e a Dança na Educação Infantil. *Cadernos de formação – Conteúdos e didática das artes*. 20-28, 5.
- Goleman, D. (1996). *Inteligência Emocional*. Lisboa. Sociedade Industrial Gráfica, Lda.
- Goleman, D. (2012). *Inteligência Emocional*. Lisboa: Temas e Debates.
- Gottman, J. & DeClaire, J. (1999). *A inteligência emocional na educação*. Cascais: Editora Pregaminho.
- Gross, J.J. (2002). Emotion regulation: affective, cognitive and social consequences. *Psychophysiology*, 39, 281-291.
- Gross, J. & Thompson, R. (2007). *Emotion Regulation: conceptual foundations*. Nova Iorque: *The Guilford Press*
- Harmon-Jones, C., Schmeichel, B., Mennitt, E., & Harmon-Jones, E. (2011). *The expression of determination: Similarities between anger and approach-related positive affect*. *Journal Of Personality And Social Psychology*, 100(1), 172-181. doi:10.1037/a0020966.
- Hennink, M., Hutter, I., & Bailey, A. (2011). *Qualitative research methods*. London: Sage.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a criança (6ª ed.)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Houzel, D., Emmanuelli, M., & Moggio, F. (2004). *Dicionário de Psicopatologia da Criança e do Adolescente*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Jack, R. E., Garrod, O. G., Yu, H., Caldara, R., & Schyns, P. G. (2012). *Facial expressions of emotion are not culturally universal*. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 109(19), 7241-7244. doi: 10.1073/pnas.1200155109.
- Juslin, P. N., & Sloboda, J. A. (2010). *Handbook of music and emotion: Theory, research, applications*. London: Oxford University Press.

- Júlio, T. (2019). Baseado em artes reais!. *Cadernos de Educação de Infância*. 116, 28.
- Ku, J., Jang, H. J., Kim, K., Kim, J.-H., Park, S. H., ... Kim, S. I. (2005). Experimental results of affective valence and arousal to avatar's facial expressions. *Cyberpsychology, Behavior, and Society Networking*, 8, 493– 503.
- Levitin, D. J. (2013). *Uma Paixão Humana: o seu cérebro e a música*. (2ª ed.). Lisboa: Editorial Bizâncio.
- Lopes da Silva, I., Marques, L. Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação pré-Escolar*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação Básica.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2000). *Competing models of emotional intelligence*. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of human intelligence* (2nd ed., pp. 396-420). New York: Cambridge University Press.
- Mayer, J., Salovey, P., & Caruso, D. (2008). Emotional intelligence: New ability or eclectic traits?. *American Psychologist*, 63(6), 503-517. doi:10.1037/0003-066x.63.6.503.
- Martin, D. y Boeck, K. (2000). *EQ - qué es inteligencia emocional: cómo lograr que las emociones determinen nuestro triunfo en todos los ámbitos de la vida*. Madrid: Edaf.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto: Porto Editora
- Mesquita-Pires, C. (2010). A investigação-acção como suporte ao desenvolvimento profissional docente. *Eduser: revista de educação*, 66-83
- Mestre, J. M., Palmero, F., & Guil, R. (2004). Inteligencia emocional: una explicación integradora desde los procesos psicológicos básicos. In J. M. Mestre & F. Palmero (Eds.), *Procesos Psicológicos Básicos*. Madrid: McGrawHill.
- Moreira, P. (2008). *Ser Professor: competências básicas 2 – Diferenciação emocional, cognitiva e comportamental/Autoconceito e auto-estima*. Porto: Porto Editora.
- Moreira, P. (2010). *Ser Professor: competências básicas 3 – Emoções positivas e regulação emocional*. Porto: Porto Editora.
- Muszkat, M. (2010). *Música, neurociência e desenvolvimento humano*. Disponível em: [http://www.amusicaescola.com.br/pdf/Mauro\\_Muszkat.pdf](http://www.amusicaescola.com.br/pdf/Mauro_Muszkat.pdf).
- Nanni, D. (2008). *Dança Educação – pré-escola à universidade*. (5ªed.). Rio de Janeiro: Sprint.
- Perry, J. (2002). A música na educação de infância. In Spodek, B. (Org.). *Manual de Investigação em Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.



- Plutchik, R., & Kellerman, H. (2013). *Theories of emotion*. San Diego, CA: Academic Press.
- Pons, F., Lawson, J., Harris, P., & de Rosnay, M. (2003). Individual differences in children's emotion understanding: Effects of age and language. *Scandinavian Journal of Psychology*, 44, 347-353.
- Quivy, R. e Campenheoudt, L. (2003). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Robinson, K. (1989). *The arts in schools. Principles, practice and provision*. London: Calouste Gulbenkian Foundation.
- Ruud, E. (1990). *Caminhos da Musicoterapia*. São Paulo: Summus.
- Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. New York: The Guilford Press.
- Saarni, C. (2011). *Emotional development in childhood*. Encyclopedia on Early Childhood Development, 1-7.
- Sánchez Aragón, R. (2007). *Pasión Romántica: más allá de la intuición, una ciencia del amor*. México: Miguel Ángel Porrúa.
- Saraiva, A. (2007). *Competências Sociais e Emocionais nas Relações Interpessoais da equipa de Enfermagem*, Dissertação de Mestrado. Évora: Universidade de Évora. Acedido através de <http://hdl.handle.net/10174/16609>
- Serafim, M. (2012). *Dança, na educação infantil: efeitos de um programa de intervenção pedagógica*. Brasil: Universidade de Brasília
- Silva, A. (2017). *Prática de Ensino Supervisionada em Ensino do 1.º e do 2.º ciclo do Ensino Básico*. Bragança: Escola Superior de Educação. Acedido através de <http://hdl.handle.net/10198/17987>
- Silva, S. & Schirlo, A. (2014). Teoria da aprendizagem significativa de Ausubel: Reflexões para o ensino de física ante a nova realidade social. *Imagens da Educação*. 4, 1, 36-42.
- Silva, E., Oliveira, F., Scarabelli, L., Costa, M., Oliveira, S. (2010). Fazendo arte para aprender: A importância das artes visuais no ato educativo. *Pedagogia em ação*, 2, 2, p. 1-117.
- Silveira, S.; Soares, V.; Zacarias, M. (2006). Orientação Técnica – Educação Física Escolar e oficinas curriculares de atividades esportivas e motoras. *Revista de Educação Física Escolar*. Praia Grande, 2006.
- Sousa, A. (2003). *Educação Pela Arte e Artes na Educação*. (3.º Volume). Lisboa: Instituto Piaget.

- Sousa, M., & Baptista, C. (2011). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios: Segundo bolonha*. Lisboa: Lidel – Edições Técnicas, Lda.
- Piovesan, A. & Temporini, E. (1995). Pesquisa exploratória: procedimento metodológico para o estudo de fatores humanos no campo da saúde pública. *Rev. Saúde Pública*, 29: 318-25, 1995
- Tuckman, B. (2002). *Manual de Investigação em Educação- Como Conceber e Realizar o Processo de Investigação em Educação*. (2ªed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vygotsky, L. S. (1990). *La imaginación y la arte em la infância. Ensaio psicológico*. Madrid: Akal.
- Widen, S. C., & Russell, J. A. (2003). A closer look at preschooler's freely produced labels for facial expressions. *Developmental Psychology*, 39 (1), 114-128.