

UNIVERSIDADE DO ALGARVE

**"Expressão cromática e as emoções primárias:
Um estudo no contexto da prática das expressões no Jardim de Infância"**

Ana Sofia dos Santos Rita

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada para a obtenção do Grau de
Mestre em Educação Pré-Escolar

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Trabalho efetuado sob a orientação de:
Professora Doutora Joana de Carvalho Folgado Lessa

2014

UNIVERSIDADE DO ALGARVE

**"Expressão cromática e as emoções primárias:
Um estudo no contexto da prática das expressões no Jardim de Infância"**

Ana Sofia dos Santos Rita

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada para a obtenção do Grau de
Mestre em Educação Pré-Escolar

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Trabalho efetuado sob a orientação de:
Professora Doutora Joana de Carvalho Folgado Lessa

2014

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada

«Expressão cromática e as emoções primárias: Um estudo no contexto da prática das expressões no Jardim de Infância».

Declaração de autoria do trabalho

Declaro ser a autora deste trabalho, que é original e inédito. Autores e trabalhos consultados estão devidamente citados no texto e constam da listagem de referências incluídas.

Assinatura da candidata

@ Copyright Ana Sofia dos Santos Rita: 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.

A uma das pessoas que mais amo no mundo, o meu pai,
pelo esforço e dedicação para que nunca me faltasse nada,
e para que eu pudesse concretizar o meu grande sonho... o de ser Educadora.

Agradecimentos

Este relatório é fruto de um sonho que agora se torna mais fácil de realizar. É um culminar de mais uma etapa, que abrirá portas a novas oportunidades. Não poderia deixar de agradecer a todos os que estiveram presentes ao longo da sua realização e que sempre me apoiaram e incentivaram a nunca desistir.

Em primeiro lugar quero agradecer à Universidade do Algarve e em especial à escola Superior de Educação por me ter acolhido ao longo do meu percurso académico e por me ter proporcionado a realização deste sonho.

À minha orientadora Doutora Joana de Carvalho Folgado Lessa pelo seu empenho e dedicação, pela orientação dispensada, pelas suas observações pertinentes bem como pelos seus conselhos. Ainda pelo incentivo constante que se tornou fulcral para a realização deste relatório.

Ao grupo de crianças, à Instituição e à educadora cooperante que possibilitaram a realização deste estudo.

À minha família pelo carinho, apoio, incentivo e amor incondicional e, em particular, ao meu pai, a quem dedico este relatório, por todos os sacrifícios que fez para me pagar os estudos e por todas as palavras de apoio, amor e carinho demonstradas.

À Sílvia Domingos, por todas as palavras de coragem, força e determinação e por todo o tempo disponibilizado para me ajudar, sempre que necessário.

Ao meu namorado Luís Estrela, pela sua dedicação, compreensão e apoio moral, pelas palavras de incentivo nos momentos mais difíceis e, sobretudo, por acreditar em mim e no meu sonho. O seu amor incondicional foi fundamental.

À Sónia Favinha, minha companheira de estágio, com quem partilhei e aprendi muito, pela ajuda e pelo apoio prestado.

Às minhas grandes amigas Vânia, Daniela, Rita e Raquel, pelas palavras de apoio, pela ajuda nos trabalhos mais práticos e pelas traduções.

E à minha grande professora e amiga de sempre, Esmeralda Guerreiro, pela força e apoio demonstrados.

A todos vós, um muito obrigado!

Resumo

O presente estudo, de natureza qualitativa, intitula-se «Expressão cromática e as emoções primárias: Um estudo no contexto da prática das expressões no Jardim de Infância».

Com este estudo, pretendíamos verificar se, no grupo de crianças na faixa etária dos 4/5 anos de idade, há uma relação entre a sua expressão cromática e a sua expressão emocional (emoções primárias), sendo esta a nossa hipótese.

Através de um conjunto diversificado de atividades que culminam com os produtos gráficos realizados pelas crianças, juntamente com a observação direta (em tempo real), e a captura das atividades através de suporte de vídeo, testamos esta hipótese.

Os resultados obtidos levam-nos a concluir que existe uma relação entre a expressão cromática e a expressão de emoções básicas, validando a hipótese inicialmente apresentada.

Palavras-chave: Emoção; Emoções primárias; Expressão emocional; Expressão cromática; Jardim de Infância; Cor; Criança.

Abstract

This qualitative study is entitled «Expression and chromatic primary emotions: A study in the context of the practice of expressions in Kindergarden».

With this study, we wanted to verify if in one group of children aged from 4/5 years old, there is a relationship between the chromatic expression and its emotional expression (primary emotions).

We test this, with several activities and the results are in the graphics made by childrens, with video support from activities, and the observation in real time.

The results lead us to conclude that a relationship exists between chromatic expression and the expression of basic emotions, validating the hypothesis initially presented.

Keywords: Emotion; Primary emotions; Emotional expression; Chromatic expression; Kindergarden; color; Child.

Índice

Agradecimentos	v
Resumo	vii
Abstract	viii
Índice de figuras	xi
Índice de gráficos	xv
Glossário de acrónimos	xvii
Capítulo I - Introdução	14
1.1- Contextualização, objeto de estudo e relevância da investigação	14
1.2- Hipótese de investigação e objetivos.....	15
1.3- Metodologia adotada	16
1.4 - Estrutura do relatório	17
Capítulo II – Contextualização	18
2.1- A Prática de Ensino Supervisionada	18
2.2- Caracterização do contexto educativo.....	19
2.3- Caracterização do meio Institucional	19
2.4- Caracterização do espaço do Jardim de Infância.....	20
2.5- Síntese do Projeto Educativo da instituição	21
2.6- Síntese do Projeto Curricular de Grupo	22
2.7- Caracterização do grupo.....	24
Capítulo III – Enquadramento Conceptual	26
3.1- Educação pela Arte.....	26
3.2- As Emoções.....	27
3.2.1 - O que são emoções?.....	27
3.3- A Cor	30
3.3.1- Cores primárias e secundárias.....	31
3.3.2- Cores complementares	32
3.3.3 - Temperatura da cor	34
3.3.4 - Tonalidade da cor.....	35
Capítulo IV- Implementação do estudo	38
4.1 - Caracterização dos participantes.....	38
4.2 - Descrição das etapas do estudo	38
4.3- Metodologia adotada nas etapas do estudo	41
Capítulo V – Apresentação e análise interpretativa de dados	42

5.1 – Dados recolhidos por observação direta.....	42
5.2 – Dados recolhidos através de captura de vídeo.....	43
5.3 – Dados recolhidos através dos produtos gráficos, realizados pelas crianças	43
Capítulo VI - Conclusões	55
Bibliografia	56
Anexo A- Adaptação da história de Leo Lionni	58
Anexo B- Experiência das cores primárias, secundárias e cromatografia	62
Anexo C – Exemplos de produtos gráficos das crianças com cores primárias.....	63
Anexo D- Exemplos de produtos gráficos das crianças com cores secundárias	64
Anexo E- Lenda do Menino dos Olhos Grandes	65
Anexo F – Exemplos da atividade de associação das emoções a ações do quotidiano	66
Anexo G- Quadros de pintores utilizados na exploração da dimensão da cor.....	67
Anexo H- Exemplos de produtos gráficos das crianças com a tonalidade (claro/escuro)	68
Anexo I- Exemplos dos produtos gráficos das crianças com a temperatura (quente/frio).....	69
Anexo J- Exemplos dos produtos gráficos das crianças com cores complementares.....	70
Anexo K – Exemplos de produtos gráficos realizados pelas crianças: Emoção Alegria.....	71
Anexo L – Exemplos de produtos gráficos realizados pelas crianças: Emoção Surpresa	73
Anexo M – Exemplos de produtos gráficos realizados pelas crianças: Emoção Tristeza	75
Anexo N – Exemplos de produtos gráficos realizados pelas crianças: Emoção Medo.....	77
Anexo O – Exemplos de produtos gráficos realizados pelas crianças: Emoção Raiva	79
Anexo P- Exemplos de produtos gráficos realizados pelas crianças: Emoção Nojo	81

Índice de figuras

Figura 1 – Mapa do Algarve

Figura 2 – Planta do Centro Infantil

Figura 3 - Cérebro

Figura 4 – Expressões Faciais

Figura 5 – Cores Primárias

Figura 6 – Cores Secundárias

Figura 7 – Círculo cromático de Itten (Itten, 2004)

Figura 8 – Cores frias e cores quentes

Figura 9 – Contraste claro-escuro de Itten (Itten, 2004)

Figura 10 – **Slide 1**, História «O Pequeno Azul, o Pequeno Amarelo e o Pequeno Magenta» I

Figura 11 – **Slide 2**, História «O Pequeno Azul, o Pequeno Amarelo e o Pequeno Magenta» II

Figura 12 – **Slide 3**, História «O Pequeno Azul, o Pequeno Amarelo e o Pequeno Magenta» III

Figura 13 – **Slide 4**, História «O Pequeno Azul, o Pequeno Amarelo e o Pequeno Magenta» IV

Figura 14 – **Slide 5**, História «O Pequeno Azul, o Pequeno Amarelo e o Pequeno Magenta» V

Figura 15 – **Slide 6**, História «O Pequeno Azul, o Pequeno Amarelo e o Pequeno Magenta» VI

Figura 16 – **Slide 7**, História «O Pequeno Azul, o Pequeno Amarelo e o Pequeno Magenta» VII

Figura 17– **Slide 8**, História «O Pequeno Azul, o Pequeno Amarelo e o Pequeno Magenta» VIII

Figura 18 – **Slide 9**, História «O Pequeno Azul, o Pequeno Amarelo e o Pequeno Magenta» IX

Figura 19 – **Slide 10**, História «O Pequeno Azul, o Pequeno Amarelo e o Pequeno Magenta» X

Figura 20 – Slide 11, História «O Pequeno Azul, o Pequeno Amarelo e o Pequeno Magenta» XI

Figura 21 – Slide 12, História «O Pequeno Azul, o Pequeno Amarelo e o Pequeno Magenta» XII

Figura 22– Slide 13, História «O Pequeno Azul, o Pequeno Amarelo e o Pequeno Magenta» XIII

Figura 23– Slide 14, História «O Pequeno Azul, o Pequeno Amarelo e o Pequeno Magenta» XIV

Figura 24 – Slide 15, História «O Pequeno Azul, o Pequeno Amarelo e o Pequeno Magenta» XV

Figura 25– Slide 16, História «O Pequeno Azul, o Pequeno Amarelo e o Pequeno Magenta» XVI

Figura 26–Slide 17, História «O Pequeno Azul, o Pequeno Amarelo e o Pequeno Magenta» XVII

Figura 27– Slide 18, História «O Pequeno Azul, o Pequeno Amarelo e o Pequeno Magenta» XVIII

Figura 28– Slide 19, História «O Pequeno Azul, o Pequeno Amarelo e o Pequeno Magenta» XIX

Figura 29 – Slide 20, História «O Pequeno Azul, o Pequeno Amarelo e o Pequeno Magenta» XX

Figura 30– Slide 21,História «O Pequeno Azul, o Pequeno Amarelo e o Pequeno Magenta» XXI

Figura 31 – Experiência das cores primárias, secundárias e cromatografia

Figura 32 – Exemplo 1 de representação dos produtos gráficos das cores primárias I, realizado por crianças

Figura 33 – Exemplo 2 de representação dos produtos gráficos das cores primárias II, realizado por crianças

Figura 34 – Exemplo 1 de representação dos produtos gráficos das cores secundárias I, realizado por crianças

Figura 35 – Exemplo 2 de representação dos produtos gráficos das cores secundárias II, realizado por crianças

Figura 36 - Exemplo da atividade de associação das emoções a ações do cotidiano I

Figura 37 - Exemplo da atividade de associação das emoções a ações do cotidiano II

Figura 38 – Quadro do pintor

- Figura 39** – Quadro do pintor
- Figura 40** – Quadro do pintor
- Figura 41** – Quadro do pintor
- Figura 42** – Quadro do pintor Albers J. (Albers, (2012)
- Figura 43** – Quadro do pintor
- Figura 44** – Representação dos produtos gráficos da temperatura I
- Figura 45** – Representação dos produtos gráficos da temperatura II
- Figura 46** – Representação dos produtos gráficos do tom I
- Figura 47** – Representação dos produtos gráficos do tom II
- Figura 48** – Representação dos produtos gráficos das cores complementares I
- Figura 49** – Representação dos produtos gráficos das cores complementares II
- Figura 50** – Representação dos produtos gráficos da emoção alegria I
- Figura 51** – Representação dos produtos gráficos da emoção alegria II
- Figura 52** – Representação dos produtos gráficos da emoção alegria III
- Figura 53** - Representação dos produtos gráficos da emoção alegria IV
- Figura 54** - Representação dos produtos gráficos da emoção surpresa I
- Figura 55** - Representação dos produtos gráficos da emoção surpresa II
- Figura 56** - Representação dos produtos gráficos da emoção surpresa III
- Figura 57** - Representação dos produtos gráficos da emoção surpresa IV
- Figura 58** - Representação dos produtos gráficos da emoção tristeza I
- Figura 59** - Representação dos produtos gráficos da emoção tristeza II
- Figura 60** - Representação dos produtos gráficos da emoção tristeza III
- Figura 61** - Representação dos produtos gráficos da emoção tristeza IV
- Figura 62** - Representação dos produtos gráficos da emoção medo I
- Figura 63** - Representação dos produtos gráficos da emoção medo II
- Figura 64** - Representação dos produtos gráficos da emoção medo III
- Figura 65** - Representação dos produtos gráficos da emoção medo IV
- Figura 66** - Representação dos produtos gráficos da emoção raiva I
- Figura 67** - Representação dos produtos gráficos da emoção raiva II
- Figura 68** - Representação dos produtos gráficos da emoção raiva III
- Figura 69** - Representação dos produtos gráficos da emoção raiva IV
- Figura 70** - Representação dos produtos gráficos da emoção nojo I
- Figura 71** - Representação dos produtos gráficos da emoção nojo II
- Figura 72** - Representação dos produtos gráficos da emoção nojo III

Figura 73 - Representação dos produtos gráficos da emoção nojo IV

Índice de gráficos

Gráfico 1- Percentagem de uso de cores complementares para a representação da emoção- Alegria

Gráfico 2- Percentagem de uso de cores complementares para a representação da emoção- Surpresa

Gráfico 3- Percentagem de uso de cores complementares para a representação da emoção - Tristeza

Gráfico 4- Percentagem de uso de cores complementares para a representação da emoção - Medo

Gráfico 5- Percentagem de uso de cores complementares para a representação da emoção - Nojo

Gráfico 6- Percentagem de uso de cores complementares para a representação da emoção - Raiva

Gráfico 7- Percentagem de uso de cores quentes e frias para a representação da emoção - Alegria

Gráfico 8- Percentagem de uso de cores quentes e frias para a representação da emoção - Surpresa

Gráfico 9- Percentagem de uso de cores quentes e frias para a representação da emoção - Tristeza

Gráfico 10- Percentagem de uso de cores quentes e frias para a representação da emoção - Medo

Gráfico 11- Percentagem de uso de cores quentes e frias para a representação da emoção - Nojo

Gráfico 12- Percentagem de uso de cores quentes e frias para a representação da emoção - Raiva

Gráfico 13- Percentagem de uso de cores claras, intermédias e escuras para a representação da emoção - Alegria

Gráfico 14- Percentagem de uso de cores claras, intermédias e escuras para a representação da emoção - Surpresa

Gráfico 15- Percentagem de uso de cores claras, intermédias e escuras para a representação da emoção - Nojo

Gráfico 16- Percentagem de uso de cores claras, intermédias e escuras para a representação da emoção - Raiva

Gráfico 17- Percentagem de uso de cores claras, intermédias e escuras para a representação da emoção - Tristeza

Gráfico 18- Percentagem de uso de cores claras, intermédias e escuras para a representação da emoção - Medo

Glossário de acrónimos

PES- Prática de Ensino Supervisionada

IPSS - Instituição Particular de Solidariedade Social

Capítulo I - Introdução

1.1- Contextualização, objeto de estudo e relevância da investigação

Segundo Tuckman (2000) a investigação é uma tentativa sistemática de atribuição de respostas às questões. As respostas podem adquirir um carácter tanto abstrato e geral, como concreto e específico. Neste sentido, o investigador realiza as suas descobertas acerca dos factos, através da interpretação dos dados que no processo de investigação vai recolhendo e tratando.

A presente investigação, visa perceber se existe alguma relação entre a cor e a emoção, ou seja, se as crianças inconscientemente associam as cores com que pintam, a uma determinada emoção.

Este relatório surge no âmbito da unidade curricular de PES (Prática de Ensino Supervisionada), inserida no Mestrado em Educação Pré-Escolar, do ano letivo 2013/2014.

O tema escolhido para a realização deste estudo foi: «Expressão cromática e as emoções primárias: Um estudo no contexto da prática das expressões no Jardim de Infância». Este estudo procura identificar a existência, ou não, de correlação entre a expressão cromática e a expressão emocional. Para tal, procuramos saber se neste grupo de crianças entre os 4 e 5 anos de idade há uma relação da expressão cromática com as emoções básicas, na realização de uma atividade dirigida. O grupo de crianças com o qual realizámos a nossa investigação foi constituído por vinte e quatro crianças, que frequentam a sala dos 4 anos, de um Jardim de Infância da cidade de Olhão. Apesar do grupo de crianças ser constituído por vinte e quatro crianças, apenas 18 participaram neste estudo. As restantes estavam ausentes por motivos de doença.

A nossa opção recaiu sobre a temática das emoções, pois esta é uma área de grande interesse e importância em relação ao grupo em questão, e porque é nas atividades de expressão plástica que a criança «exterioriza espontaneamente imagens que interiormente construiu». (Ministério da Educação 1997, p.61). Desta forma intuimos que estas atividades poderão, eventualmente, servir de indicadores do desenvolvimento integral, ou não, da criança, aspeto fundamental na prática da educadora de infância. Da mesma forma, também a dimensão emocional é parte fundamental para o desenvolvimento integral da criança, logo julgamos ser um tema que deve ser explorado

desde cedo, na educação do indivíduo, para, entre outros aspetos, as crianças poderem compreender melhor aquilo que sentem e conseguirem lidar com as suas frustrações e outras emoções negativas.

Por outro lado é um tema que nos desperta bastante interesse pessoal e profissional, pois provoca um elevado grau de motivação das crianças, que leva a um grande envolvimento da sua parte (como pudemos verificar, mais adiante na execução das atividades, que se incluíram nesta investigação), e de acordo com o Ministério da Educação (1997, p.61) «Tornam-se situações educativas quando implicam um forte envolvimento da criança que se traduz pelo prazer e desejo de explorar e de realizar...»

1.2- Hipótese de investigação e objetivos

Tal como refere Flick (2005, p. 49), «as questões da investigação não surgem do nada» (...) tendo «em muitos casos (...) origem naquilo que o investigador é, na sua história pessoal ou no seu contexto social». Com base neste pressuposto, e tendo em conta o acima exposto (ver ponto 1.1), definimos a seguinte hipótese de investigação: No grupo de crianças na faixa etária dos 4/5 anos de idade, há uma relação entre a sua expressão cromática e a sua expressão emocional (emoções primárias).

Tendo em conta a natureza e o objeto de estudo, o objetivo central desta investigação é detetar se existe relação entre a expressão cromática utilizada, num determinado momento, com as emoções que reconhecem (focar-nos-emos nas primárias).

A partir deste objetivo central, e de modo a podermos desenvolver o nosso estudo, delineamos os seguintes objetivos específicos:

- Aprofundar conhecimentos sobre as teorias subjacentes à cor, à emoção e qual a sua relação;
- Perceber quais os conhecimentos prévios das crianças, participantes neste estudo (faixa etária 4/5 anos de idades), sobre a cor e as emoções básicas;
- Compreender se, a partir da eventual relação entre cores e emoção será possível, usá-la como ferramenta de apoio à deteção de algum desequilíbrio emocional.

1.3- Metodologia adotada

A metodologia por nós utilizada neste estudo é de natureza qualitativa. Segundo Bogdan e Biklen (1994), a investigação de natureza qualitativa visa uma compreensão mais abrangente, mas também mais difusa, dos fenómenos ou dos factos observados. O investigador observa, interpreta e aprecia as situações tais como se apresentam, sem as controlar. A esta metodologia, está associado o paradigma interpretativo. Através deste estudo iremos compreender e interpretar dados, tentando clarificar ideias sobre a representação cromática das emoções básicas pelas crianças, ou seja, que cores escolhem e usam quando pretendem expressar determinada emoção, sem que tenham para isso, de sair do seu espaço naturalista. Segundo Bogdan e Biklen, (1994, p.48) «os investigadores qualitativos frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto e fazem parte integrante do mesmo. Entendem que as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência.»

Também se enquadra numa metodologia de investigação-ação, pelas características que tem, dado tratar-se de uma prática investigativa que assenta na reflexão e no questionamento. Esta metodologia permite ao investigador, em conjunto com os participantes, encontrar soluções para as dificuldades sentidas inicialmente, e também para as encontradas ao longo do desenvolvimento da investigação. Esta metodologia também permite um crescimento profissional e humano do investigador.

Segundo Thiollent (2008) a investigação-ação é uma pesquisa social que visa a resolução de um problema coletivo na qual o investigador e os participantes estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. E Bogdan e Biklen (1994 p.292) referem que a investigação-ação «consiste na recolha de informações sistemáticas com o objetivo de promover mudanças sociais», ou seja, podemos constatar que esta metodologia tem um duplo objetivo: o de compreensão da realidade existente que permite um questionamento reflexivo com vista a melhorar as práticas educacionais que vão facilitar o seu entendimento; e a hipótese de gerar mudanças.

Posto isto, podemos afirmar que este duplo objetivo pretende obter uma maior eficácia nas práticas, facilitando o conhecimento e o aperfeiçoamento das mesmas.

1.4 - Estrutura do relatório

Este relatório está dividido em seis capítulos: o Capítulo I, «Introdução», onde apresentamos a contextualização, o objeto de estudo e a relevância da investigação, a hipótese de investigação e objetivos a metodologia adotada e a estrutura do relatório; o Capítulo II- «Contextualização», que nos ajuda a compreender melhor a realidade local onde foi efetuado o estudo e a conhecer o grupo, que serviu de amostra para o estudo; o Capítulo III, «Enquadramento Conceptual», no qual apresentamos a parte teórica inerente ao estudo; o Capítulo IV, «Implementação do estudo», onde descrevemos os participantes e as etapas do estudo realizado; o Capítulo V, «Apresentação e análise interpretativa de dados», no qual apresentamos os dados recolhidos através da observação direta, do registo de imagem e vídeo e dos produtos gráficos realizados pelas crianças e, de seguida, a nossa interpretação desses dados; e por ultimo o Capítulo VI «Conclusões», onde expomos as conclusões que tecemos.

Capítulo II – Contextualização

Fazer uma contextualização do espaço educativo e de tudo o que o envolve é importantíssimo para que se consiga dar resposta aos interesses e necessidades das crianças, contribuindo assim para o desenvolvimento integral das mesmas, pois só ao

«compreender melhor cada criança, ao conhecer os sistemas em que cresce e se desenvolve, de forma a respeitar as suas características pessoais e saberes já adquiridos, apoiando a sua maneira de se relacionar com os outros e com o meio social e físico;»

(Ministério da Educação, 1997, p. 33) é que se consegue encontrar um equilíbrio na pedagogia que deverá ser aplicada.

2.1- A Prática de Ensino Supervisionada

No âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar, surge a unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada, que visa formar profissionais de educação competentes e possibilita um contacto mais próximo com um contexto educativo, intervindo e utilizando estratégias, técnicas e instrumentos de observação, planeamento e avaliação que permitem ajudar a melhorar a qualidade da Educação Pré-Escolar, pois a «educação Pré-Escolar é a primeira etapa de educação básica no processo de educação ao longo da vida» (Ministério da Educação, 1997, p.23), e por isso mesmo devemos ter como foco principal o crescimento integral das crianças que nos são confiadas.

2.2- Caracterização do contexto educativo

O Jardim de Infância onde decorreu a Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar situa-se no Sotavento Algarvio, mais concretamente num dos 16 municípios de Faro, denominado Olhão, ou cidade de Olhão da Restauração. Este município é limitado a norte e leste pelo município de Tavira, a oeste por Faro, a noroeste por São Brás de Alportel e a Sueste pelo Oceano Atlântico.

A cidade de Olhão é conhecida como sendo uma terra piscatória,

pois as pessoas que nela habitavam viviam essencialmente da pesca. Foi apelidada de «cidade

cubista», devido à sua arquitetura e às construções em forma de cubo, que se encaixam por entre as ruas apertadas e sinuosas, de cariz islâmico. As casas brancas com terraços, com açoteias e mirantes, são a imagem de marca desta cidade.

O concelho de Olhão é constituído por 4 freguesias (Olhão, Fuzeta-Moncarapacho, Pechão e Quelfes), ocupando uma área territorial de aproximadamente 130km² e é habitada por cerca de 45396 indivíduos (dados dos censos 2011).

No que diz respeito a ofertas educativas, o concelho de Olhão dispõe de vinte e dois estabelecimentos de ensino do Pré-Escolar, sendo sete de rede pública e quinze de rede privada e cooperativa.



Figura 1- Mapa do Algarve

2.3- Caracterização do meio Institucional

«O contexto institucional de educação Pré-Escolar deve organizar-se como um ambiente facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças.» (Ministério da Educação, 1997, p.31).

O Jardim de Infância onde decorreu a Prática de Ensino Supervisionada pertence a uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) e foi fundado por uma cooperativa em setembro de 1991 para dar resposta às necessidades sociais da população de Olhão, uma vez que na época este género de apoios às famílias era escasso na cidade. A partir

de setembro de 2006 passou a designar-se centro infantil e a fazer parte de uma fundação. A instituição encontra-se situada no limite da área urbana da cidade de Olhão e a sua área geográfica pertence à freguesia de Quelfes. O edifício está situado numa urbanização relativamente calma, afastada de zonas industriais poluentes, ruidosas, e outras que, pela sua natureza, possam pôr em causa a integridade física ou psíquica dos intervenientes educativos. Conta com as valências de Creche e Jardim de Infância.

2.4- Caracterização do espaço do Jardim de Infância

O centro infantil situa-se no rés-do-chão de dois prédios e dispõe de alguns espaços comuns às duas valências existentes na instituição, que são utilizadas em horários diferentes, consoante as rotinas diárias de cada faixa etária. Assim sendo, aqui fica a planta do centro infantil.

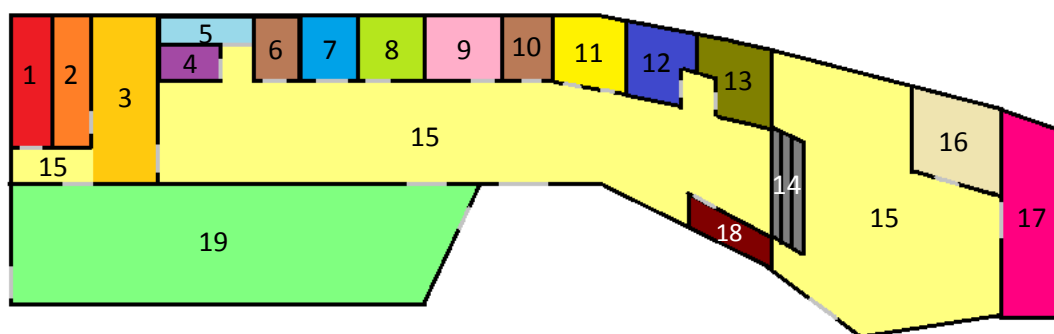


Figura 2 – Planta do Centro infantil

Legenda:

- | | |
|---|-------------------------------------|
| 1- Lavandaria | 11- Arrumos de Creche |
| 2- Cozinha | 12- Sala 2 |
| 3- Refeitório | 13- Sala 1 |
| 4- Arrecadação | 14- Escada de acesso ao Pré-Escolar |
| 5- Instalações sanitárias para crianças | 15- Corredor |
| 6- Instalações sanitárias para adultos | 16- Berçário |
| 7- Sala 5 | 17- Sala das educadoras |
| 8- Sala 4 | 18- Administração |
| 9- Sala 3 | 19- Espaço exterior |
| 10- Balneários/Vestiários de adultos | |

Como referimos anteriormente o centro infantil dispõe de duas valências - Creche e Jardim de Infância- e é composto por dois espaços distintos, mas ambos importantes. São eles o espaço interior e o espaço exterior. Relativamente ao espaço interior, conta com um corredor amplo, com muita luminosidade natural, que dá acesso às duas valências existentes na instituição (às duas salas de atividades da Creche e às três salas de atividades do Jardim de Infância), à sala das educadoras, ao Berçário, ao refeitório, à cozinha, à lavandaria, à arrecadação e às instalações sanitárias destinadas às crianças e aos adultos.

As três salas de Jardim de Infância estão equipadas de acordo com as necessidades das faixas etárias que as frequentam, sendo que cada uma delas tem grupos heterogéneos em termos etários, sendo estes de três/quatro, quatro/cinco e cinco/seis anos de idade. São salas amplas e que proporcionam às crianças um grande contacto com materiais didáticos. As três salas estão divididas por áreas, tentando dar respostas aos interesses e necessidades dos grupos de crianças que as frequentam diariamente, para que possam ser proporcionadas, exploradas e dinamizadas novas oportunidades educativas.

O espaço exterior conta também com uma área ampla, que proporciona momentos educativos intencionais e planeados e atividades informais, onde existem diversos materiais lúdico-pedagógicos, como é o caso de um parque infantil, organizados de acordo com as regras e normas de segurança que estas faixas etárias assim exigem. O espaço exterior é também utilizado pelas crianças da Creche.

2.5- Síntese do Projeto Educativo da instituição

O Projeto Educativo é um instrumento orientador de toda a ação educativa onde estão presentes um conjunto de intenções, motivações e interesses variados que estão sujeitos a alterações, sempre que se justifique, dando resposta à situação contextual em que o Jardim de Infância se insere e às expectativas de todos os agentes direta ou indiretamente implicados no processo de ensino-aprendizagem.

O Projeto Educativo é um instrumento que exprime a construção da autonomia do Jardim de Infância, sendo este, simultaneamente, o processo e o produto. Segundo Jorge Costa, um projeto é um

«Documento de carácter pedagógico que, elaborado com a participação da comunidade educativa, estabelece a identidade própria de cada escola através da adequação do quadro legal em vigor à sua situação concreta, apresenta o modelo geral de organização e os objetivos pretendidos pela instituição e,

enquanto instrumento de gestão, é ponto de referência orientador na coerência e unidade de ação educativa» (1991, p.10).

Uma equipa coesa e solidária e uma intencionalidade educativa claramente reconhecida e assumida por todos (crianças, pais e profissionais de educação e demais agentes educativos) são os principais ingredientes de um projeto capaz de sustentar uma ação educativa coerente e eficaz.

O Projeto Educativo da instituição intitula-se «Eu, os outros e o mundo que me rodeia» e visa trabalhar/explorar as mais diversas áreas de conteúdo das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, pois permitirá às crianças realizar novas aprendizagens a partir de estímulos à imaginação, da descoberta e partilha de vivências que terão um papel deveras importante no desenvolvimento do presente projeto. Os principais objetivos deste projeto são:

- Estimular o desenvolvimento global da criança no respeito às suas características individuais;
- Alcançar uma imagem positiva de si mesmo, identificando características e qualidades pessoais;
- Promover a relação de amizade e solidariedade;
- Desenvolver a autonomia pessoal, sensibilidade, iniciativa e criatividade;
- Compreender e valorizar as consequências dos próprios atos; incentivar a criança a interagir com o meio que a rodeia; promover a relação família/meio/Creche/Jardim de Infância.

A avaliação do projeto passa por reuniões mensais entre a equipa docente e inquéritos de satisfação realizados à comunidade educativa trimestralmente.

2.6- Síntese do Projeto Curricular de Grupo

«O projeto do educador é um projeto educativo/pedagógico, que diz respeito ao grupo e contempla as opções e intenções educativas do educador e as formas como prevê orientar as oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem de um grupo. Este projeto adapta-se às características de cada grupo, enquadra as iniciativas das crianças, os seus projetos individuais, de pequeno grupo ou de todo o grupo.» (Ministério da Educação, 1997, p.44).

O Projeto Curricular de Grupo da sala onde realizámos a nossa Prática de Ensino Supervisionada, apresenta uma caracterização do grupo, identificando os seus interesses

e necessidades a fim de dar as respostas necessárias ao seu desenvolvimento e tem como base as orientações curriculares para a educação Pré-Escolar e o plano anual de atividades, assim como o projeto educativo da instituição.

As metodologias utilizadas são ativas e construtivistas, respeitando a metodologia de trabalho de projeto. Também são contemplados alguns parâmetros do Movimento Escola Moderna, deste modo as metodologias escolhidas têm em conta a especificidade do grupo e os recursos disponíveis.

Ao longo do ano letivo, a ação pedagógica é desenvolvida com diferentes temáticas que tem por base o tema do Projeto Educativo intitulado «Eu, os outros e o mundo que me rodeia», o que permite a elaboração e concretização de pequenos projetos, tendo como fio condutor as áreas de conteúdo das orientações curriculares para o Pré-Escolar, que permitem sensibilizar a criança, a sua família, amigos e comunidade para a construção de um mundo melhor para todos. As temáticas a explorar ao longo do ano letivo foram: «Eu e a minha Creche/Jardim de Infância»; «Eu, a minha família e as nossas tradições»; «Eu, na terra dos sonhos»; «Eu, à descoberta do meio ambiente» e «Eu e a minha cidade».

Por sua vez, os principais objetivos orientadores da intencionalidade educativa e promotores de uma ação pedagógica significativa e diferenciada a cada criança são:

- Promover a sua própria identidade; promover a relação de amizade e solidariedade; promover a autonomia;
- Incentivar a criança a interagir com o meio que a rodeia; promover a relação família/meio/Creche/Jardim de Infância.

É através das rotinas diárias do grupo, dos momentos de brincadeira livre, das visitas ao exterior e das atividades orientadas na sala, que se pretende que estes objetivos sejam alcançados diariamente.

A avaliação deste projeto é realizada:

- Através de grelhas e registos de observações e documentação pedagógica que são preenchidos, de acordo com a observação diária das produções das crianças, tendo em atenção o ritmo biológico de cada um, tentando identificar possíveis alterações ou comportamentos;
- Através da elaboração do portefólio com e para a criança que servirá para partilhar projetos, ideias, experiências e conquistas com as crianças e as famílias;
- Trimestralmente, através de reflexões com as famílias, partilha de vivências e experiências na escola e em casa;

- Diariamente, com a equipa, através de reflexões sobre os trabalhos e os projetos concretizados pelo grupo.

2.7- Caracterização do grupo

«Há diferentes fatores que influenciam o modo próprio de funcionamento de um grupo, tais como as características individuais das crianças que o compõem, o maior ou menor número de crianças de cada sexo, a diversidade de idades das crianças, a dimensão do grupo» (Ministério da Educação, 1997, p.35),

posto isto, surge então a necessidade de caracterizar o grupo de crianças a fim de dar resposta aos seus interesses e necessidades.

O grupo da sala quatro é constituído por vinte e quatro crianças, com idades compreendidas entre os quatro e os cinco anos de idade, onde catorze são do sexo feminino e dez do sexo masculino, acompanhados por uma educadora e duas auxiliares. Todas as crianças têm nacionalidade portuguesa, exceto uma que tem nacionalidade ucraniana.

Relativamente ao contexto familiar, vinte e duas crianças provêm de famílias nucleares, uma monoparental e uma reestruturada e todas têm uma posição socioeconómica média. Quanto às habilitações académicas dos pais: existem dezanove pais com formação académica superior e os restantes vinte e nove com o ensino secundário. Em relação à sua situação profissional, não detetámos nenhum caso de desemprego.

Relativamente à identificação de interesses e necessidades do grupo, constatamos no início de ano, que estes precisavam de trabalhar um pouco mais a área de formação pessoal e social, pois ainda demonstravam algumas dificuldades em exprimir sentimentos, emoções e em lidar com as suas frustrações. É um grupo bastante dinâmico, comunicativo e ativo e, por isso, precisam de realizar constantemente atividades a nível de expressão motora e apresentam algumas dificuldades relativamente à motricidade fina, mais concretamente ao nível do recorte. Os seus principais interesses são a expressão plástica, pois gostam de criar e de dar asas à imaginação. Como tal, esta foi uma vertente à qual aderiram facilmente, sendo mais fácil envolve-los num estudo ligado à Expressão Plástica. Outras das expressões que fazem parte das suas preferências são sem dúvida a expressão dramática, pois o jogo simbólico acontece naturalmente e as brincadeiras de faz-de-conta são constantes, e a expressão musical,

onde gostam de criar os seus próprios instrumentos, cantar e descobrir novos sons. No que diz respeito à linguagem oral e abordagem à escrita, o grupo gosta imenso de ouvir histórias e recontá-las, começando a surgir as primeiras tentativas de escrita. Na matemática, adoram fazer contagens, construir conjuntos, explorar figuras geométricas e formar padrões. Na área do conhecimento do mundo, o grupo revela interesse ao nível da observação e exploração de tudo o que o rodeia.

A partir destes interesses, é fundamental motivar o grupo de crianças, explorando e desenvolvendo atividades nestes domínios, para através destas, suprimir necessidades, fomentar o desenvolvimento e despertar o interesse noutras áreas mais problemáticas, com vista ao seu desenvolvimento pleno e integral.

Capítulo III – Enquadramento Conceptual

O presente capítulo está subdividido em quatro grandes pontos, são eles: a Educação pela Arte; as emoções; as cores e a relação entre as cores e as emoções.

Compreender como funciona a Educação pela Arte na educação Pré-Escolar, e quais os seus benefícios, ajudará a entender a sua importância. Perceber a teoria da cor e das emoções, facilitará a percepção da relação entre ambos.

Torna-se assim fulcral definir Educação pela Arte, emoções, e cores para uma melhor compreensão.

3.1- Educação pela Arte

«As artes são indispensáveis no desenvolvimento social e cultural dos alunos. São formas de saber que articulam imaginação, razão e emoção. Elas perpassam as vidas das pessoas, trazendo novas perspectivas e densidades ao ambiente e à sociedade em que se vive» (Ministério da Educação, 2001, p. 149).

Atualmente, na nossa sociedade, ainda está muito enraizada a ideia de que a Educação pela Arte visa formar profissionais da Arte, onde o principal objetivo é ensinar a história da Arte, não a encarando como um meio ao serviço das crianças. Segundo Sousa, (2003, p. 80),

«A educação aparece, pois, como modelo metodológico educacional, não com o propósito de ensinar Arte, mas de utilizar esta como meio de promover a Educação.

A Educação pela Arte não é, de modo algum, pois, uma metodologia com a intenção de ensinar à criança conceitos teóricos sobre a arte, história da arte ou sobre a vida e obra de grandes artistas. Também não tem por seu objetivo o levá-la a aprender a contemplar obras de arte, de lhes tentar ensinar técnicas de produção artística, de a iniciar no contexto da arte dos adultos, ou de procurar formação precoce de pequenos artistas.»

Apesar de existirem diversos modelos educacionais, a dimensão afetiva e emocional é quase sempre esquecida em todos eles, exceto na educação pela arte. A Arte, por si só, já é considerada a linguagem das emoções, «na medida em que é uma intuição

sentimental» (Sousa, 2003, p. 53), o que proporciona às crianças uma harmonia a nível de aprendizagens. Não se pretende assim apenas trabalhar aspetos intelectuais, mas também criar um equilíbrio que possibilite o crescimento integral das crianças. Segundo Sousa, Aberto (2003, p. 82),

«A Educação pela Arte é essencialmente um movimento de renovação, no sentido de se abandonar princípios pedagógicos rígidos e pré-concebidos, para compreender a criança nas suas emoções, nos seus desejos, nos seus interesses e na sua procura da felicidade, do modo cientificamente mais correto e eficaz».

Entendemos que tal proporcionará às crianças uma maior liberdade de expressão e que a capacitará a nível, não só cognitivo, mas também da gestão de emoções, sentimentos, frustrações e resolução de conflitos. Segundo Sousa, Aberto (2003, p. 83), «A Arte é uma linguagem eminentemente simbólica de sentimentos. A Educação pela Arte proporciona, portanto, todo um vasto leque de vivências simbólicas e emocionais, que contribuem de modo muito especial, não só para o desenvolvimento afetivo-emocional e intelectual da criança, como permitem o colocar em ação toda uma série de mecanismos psicológicos de defesa (...) que robustecem a criança na sua luta contra as frustrações e conflitos de vida».

3.2- As Emoções

3.2.1 - O que são emoções?

«As Emoções prepararam-nos para lidar com eventos importantes sem que tenhamos de pensar sobre o que fazer.» Ekman (2003, p.37)¹

As emoções têm sido alvo de estudos por parte da comunidade científica desde há muitos anos, em diversas áreas do saber, tentando perceber qual o seu papel na vida de todos nós.

Não existe uma definição concisa/precisa para definir emoções pois é um processo demasiado complexo para se conseguir encontrar uma definição concreta. No entanto, Segundo Damásio (2010 p. 143):

¹ Tradução livre: « Emotions prepare us to deal with important events without our having to think about what to do. »

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

Quando sentimos uma emoção, isso deve-se ao facto da nossa consciência, nesse momento, reunir um conjunto de reações corporais e de imagens mentais que nos ajudam a construir um todo, e que são desencadeadas pela interpretação que cada um de nós faz dos acontecimentos. Torna-se então fundamental, perceber que uma emoção é uma reação a qualquer coisa que ocorre no nosso dia-a-dia, ou uma reação a alguma resposta interior. Segundo Damásio (2010, p. 145), as emoções podem ser desencadeadas «por imagens de objetos ou acontecimentos que estão realmente a ter lugar no momento ou que, tendo ocorrido no passado, estão agora a ser evocadas». Reagimos a uma situação que vivemos de forma emotiva, mas também podemos imaginar uma situação e reagir da mesma forma. O mesmo autor afirma ainda (Damásio, 2010 p.144):

«As emoções funcionam quando as imagens processadas no cérebro colocam em ação uma série de regiões incitadoras de emoções, como, por exemplo, a amígdala ou regiões especiais do córtex do lobo frontal (ver Figura 3). Assim que uma destas regiões é ativada seguem-se determinadas consequências: glândulas endócrinas e núcleos subcorticais segregam moléculas químicas que são enviadas tanto para o cérebro como para o corpo (por exemplo, o cortisol, no caso do receio), certas ações são levadas a cabo (por exemplo, fugir ou ficar imóvel; contração dos intestinos, de novo no caso do receio) e assumem-se determinadas expressões (por exemplo, urna expressão e uma atitude de terror)».

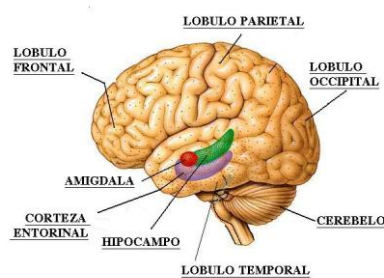


Figura 3 – Cérebro (Machado)

Podemos considerar emoção como um estado afetivo que contém sensações agradáveis e desagradáveis, sendo um acontecimento intenso e com uma curta duração (Chabot, 1998, p. 55).

Inácio, (2010) baseada nos estudos de Chabot (2004) afirma que existem cinco componentes da emoção:

- As modificações fisiológicas, que provocam normalmente suores, boca seca e um aumento do ritmo cardíaco;
- As sensações agradáveis e desagradáveis como a alegria e a tristeza;
- As expressões faciais e corporais, que demonstram muito sobre as emoções;
- Os comportamentos adaptativos;
- Componente da constituição das emoções de cada um de nós, das nossas capacidades avaliativas e de resposta a cada emoção que partem dos nossos princípios e valores.

Quando estamos perante um ou mais componentes atrás referidos, podemos dizer que estamos perante uma emoção.

Existem dois tipos de dimensões da resposta emocional, a intensidade e a valência. Segundo Lessa (2005 p.36):

«(...) a intensidade, como o nome indica, fornece o grau de maior ou menor impacto ou ativação emocional do utilizador, a valência está relacionada com o grau de positivo ou negativo, de gostar ou não gostar, de ser agradável ou desagradável».

A forma como lidamos com as emoções, varia de pessoa para pessoa, e também consoante os contextos culturais, pois existem emoções com significados diferentes de cultura para cultura. No entanto há emoções que se apresentam como universais como de seguida se indicará.

Dias (2009) refere que Ekman é «pioneiro no estudo das emoções», demonstrando que as expressões emocionais são universais.

3.2.2 – Emoções primárias e secundárias

Na teoria das emoções, sabe-se que existem dois tipos de emoções (Ekman, 2003; Damásio, 2003): as básicas ou primárias; e as emoções secundárias. As básicas ou primárias nascem connosco e por isso são inatas e programadas geneticamente, sendo fundamentais para a nossa sobrevivência. Segundo Damásio (2003, p. 23) «as emoções primárias correspondem a reações inatas e pré-organizadas a estímulos (exteriores ou

interiores)». Já as secundárias surgem de uma aprendizagem e são associações que fazemos de várias emoções básicas, ou seja, pode ser desencadeada por qualquer situação, desde que a emoção esteja associada a estímulos com poder de lembrar uma emoção primária.

Relativamente às emoções básicas, Ekman (2003) definiu sete, sendo elas: Alegria; Surpresa; Tristeza; Medo; Raiva; Nojo e Desprezo (ver Figura 4).

É com base neste aspeto de universalidade das emoções básicas que sustentamos o nosso estudo.



Figura 4- Expressões Faciais

3.3- A Cor

«A cor, é a vida, um mundo sem cores, parece-nos morto».²

(Itten, 2004, p.8)

A palavra cor não se resume apenas a um significado, mas a vários e distintos. Lucas (2006, p.19) refere que «o conceito de cor pode ser interpretado de muitas maneiras distintas» e Lamb, & Bourriau (1999, p.1) acrescentam que:

«Embora a ideia de «cor» possa parecer um conceito simples, que evoca ideias muito diferentes para cada um de nós. Para o físico, a cor é determinado pelo comprimento de onda da luz. Para o fisiologista e psicólogo, a nossa perceção da cor envolve respostas neurais no olho e no cérebro, e está sujeita às limitações do nosso sistema nervoso».³

² Tradução livre : « La couleur, c'est la vie, car un monde sans couleurs nous paraît mort.» (Itten, J., Art de la Couleur, 2004, p.8)

³ Tradução livre: «Although the idea of “colour” may seem a simple concept, it conjures up very different ideas for each of us. To the physicist, colour is determined by the wavelength of light. To the

A forma como é encarada a cor depende muito das vivências quotidianas de cada um de nós. Segundo Heller, (2009, p.18) «nenhuma cor carece de significado. O efeito de cada cor está determinado pelo seu contexto, ou seja, pela ligação de significados na qual entendemos a cor.» e (Pastoureau, 1997, p.66) afirma que «a cor é qualquer coisa de indefinível. O que se pode tentar definir, pelo contrário é o «fenómeno a cor», isto é, as condições e ato de perceber que nos fazem compreender que a cor existe».

A cor tem um impacto fundamental nas nossas vidas, mas no entanto, se não houver luz, esta deixa de existir aos nossos olhos, e de ter o significado e a importância que o ser humano lhe confere. A sua percepção depende, em tudo, da existência de luz e da sua incidência num objeto ou material e, para o ser humano, a cor é percebida pelos olhos e interpretada pelo cérebro. Assim, cada indivíduo interpreta de maneira diferente o impacto da cor, de acordo com a sua cultura, educação e vivências de vida e contexto de percepção. Segundo Mahnke (1996, p.2) «A cor não é a propriedade dos objetos, espaços ou superfícies; é a sensação provocada por determinadas qualidades de luz que o olho reconhece e o cérebro interpreta».⁴ No entanto há aspetos na caracterização das cores que são mais ou menos estáveis. Iremos aprofundá-los, de seguida.

3.3.1- Cores primárias e secundárias

No mundo das cores, existem três cores que são fundamentais e que não se conseguem obter a partir de qualquer mistura, são elas as cores chamadas de primárias: amarelo primário, azul ciano, e magenta (ver Figura 5). Heller, (2009, p. 28) afirma que «uma cor primária é aquela que não é produto de uma mistura de outras cores.» No entanto e apesar de estas cores não se conseguirem obter através de misturas, quando misturadas entre si resultam numa cor nova denominadas de cores secundárias. São estas: o roxo, o laranja e o verde, que se obtêm de acordo com o esquema da Figura 6. Segundo Heller, (2009, p.28), «a cor que resulta das duas primárias chama-se-lhe secundárias.»

physiologist and psychologist, our perception of colour involves neural responses in the eye and the brain, and is subject to the limitations of our nervous system».

⁴ Tradução livre: «Color is not the property of objects, spaces, or surfaces; it is the sensation caused by certain qualities of light that the eye recognizes and the brain interprets». Mahnke (1996, p2)



Figura 5 – Cores primárias

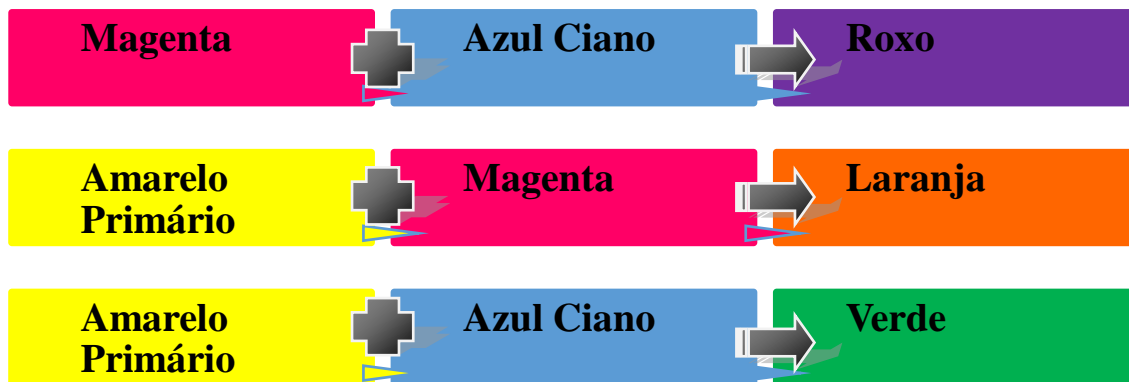


Figura 6– Cores secundárias

Nos dias de hoje,

«o homem serve-se das cores, manipulando-as e fazendo misturas, tendo como objetivo conseguir transmitir mensagens, códigos sociais e culturais, informações, sensações, religiões entre outros, com o objetivo de se expressar. Estudos sobre cor expõem o poder da cor como influência no comportamento dos indivíduos» (Golding, 1997).

Este aspeto revela o potencial expressivo da cor, nomeadamente em termos de comunicação.

3.3.2- Cores complementares

Entende-se por cores complementares, duas cores situadas em extremidades opostas no círculo cromático (ver Figura 7). Segundo Heller, (2009, p. 35),

«as cores complementares são, em termos técnicos, as cores com o máximo contraste; por isso também são chamadas «cores contrárias». No círculo das cores, as complementares encontram-se sempre uma frente à outra.»

Uma cor primária tem a sua complementar formada pelas duas cores primárias restantes: o magenta é complementar do verde; o azul ciano é complementar do laranja; e o amarelo primário do violeta. Heller, (2009, p. 35) afirma que «à frente de cada uma das três cores primárias (...), há uma cor secundária.»

Por exemplo se queremos criar o máximo destaque a um amarelo, devemos colocar um violeta próximo daquele, porque contrastarão entre si. Nesse sentido, as cores complementares são usadas para dar força, criando contrastes que produzem sensações de choque.



Figura 7- Círculo cromático de Itten (2004)

O círculo cromático de Itten tem seis partes (ver Figura 7):

«é um simples recurso para reconhecer as cores complementares. O amarelo primário, que é a mais clara de todas as cores, costuma colocar-se acima. À sua frente encontramos o violeta, a cor mais escura do círculo. À esquerda e à direita do violeta estão o magenta e o azul respectivamente, as cores cuja mistura resulta do violeta.» (Heller, 2009, p.35),

o que vem comprovar o que foi descrito anteriormente.

3.3.3 - Temperatura da cor

Quando falamos em temperatura da cor, referimo-nos às cores quentes e às cores frias, como sendo também uma característica da cor, quer por comparação com outras cores, quer pelos efeitos que provocam. Existem cores que produzem a sensação, de temperatura do nosso corpo: como é o caso das cores quentes e das cores frias. Segundo um estudo realizado por Itten e inicialmente publicado em 1961 (2004, p. 45):

« (...) a sensação de frio ou quente, mudava 3° a 4° graus consoante a divisão estivesse pintada de azul ou verde, ou de vermelho ou laranja. Na divisão pintada de azul ou verde as pessoas que havia frio aos 15° graus. Na divisão pintada de vermelho ou laranja, só sentiam frio aos 11° ou 12° graus. Isto prova cientificamente que as cores azuis ou verdes tranquilizam a circulação enquanto as cores vermelhas e alaranjadas ativam a circulação».⁵

Face a esta perspetiva de Itten, mantemos as nossas reservas, focando-nos apenas no aspeto da sensação de temperatura que a cor provoca ao ser percecionada (e não na alteração efetiva da temperatura do corpo). Consideram-se como cores frias ou quentes, as representadas na Figura 8.

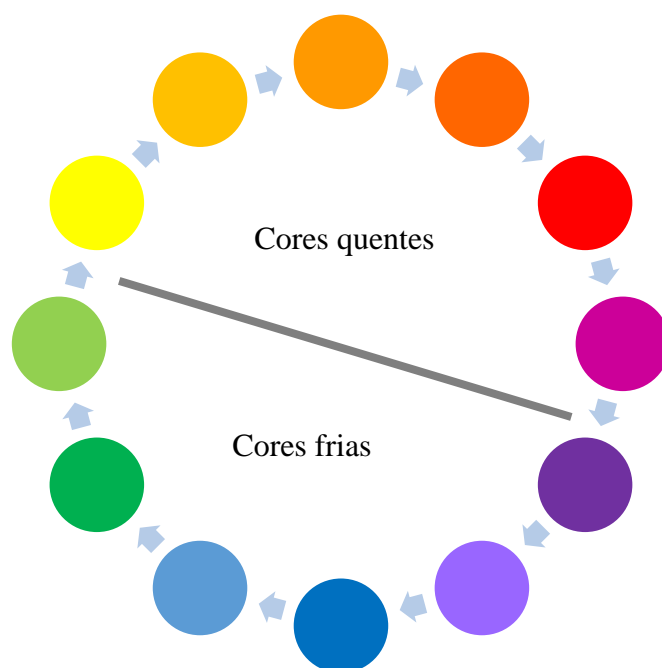


Figura 8 – Cores frias e cores quentes

⁵ Tradução livre : « (...) la sensation de froid ou de chaud changeait de trois à quatre degrés suivant que la pièce était peinte en bleu-vert ou en rouge-orangé. Dans la pièce peinte en bleu-vert, les personnes trouvaient qu'il faisait froid à 15 degrés centigrades ; dans la pièce peinte en rouge-orangé, elles ne ressentaient le froid qu'à 11 ou 12 degrés. Cela démontre scientifiquement que la couleur bleu-vert calme la circulation, alors que la couleur rouge-orange l'active. (Itten, J. 2004, p.45)

Podemos associar a temperatura das cores às mais diversas situações da nossa experiência, como por exemplo às estações do ano. O outono e o inverno são mais propícias a ser representadas por cores frias, por associação ao frio, ao gelo, às tonalidades do céu, o que também as liga a um estado emocional mais triste (as árvores perdem as folhas, alguns animais hibernam e o ritmo da natureza fica mais lento). Na primavera e no verão, a representação é, habitualmente, feita através de cores quentes, que transmitem a sensação de frescura e de alegria (a natureza renasce, os animais acordam e o ritmo da natureza torna-se mais intenso). As cores quentes são cores que se associam a vários estados de espírito, tais como a paixão, o amor, dando a sensação de alegria e dinamismo.

3.3.4 - Tonalidade da cor

Quando falamos em tonalidade da cor, estamos a referir-nos à maior ou menor quantidade de luz presente na cor, que faz com que as visualizemos mais claras ou mais escuras. Segundo Itten (2004, p.37), «a luz e a escuridão, o claro e o escuro são contrastes polares e fundamentalmente importantes para a vida humana e de toda a natureza».⁶

A suavidade ou intensidade de uma cor pode alterar-se quando lhe misturamos cores neutras (o preto e o branco): se lhe adicionarmos preto, a cor fica mais escura, mas se lhe juntarmos branco, a cor torna-se mais clara.

Mais uma vez a experiência aqui é importante, pois associamos por exemplo ao ciclo do dia as cores claras e as cores escuras: Ao dia associamos as cores claras e à noite as cores escuras.

Também existe um aspeto psicológico na perceção das cores claras e das cores escuras: Ao claro associamos o positivismo, a paz, a pureza, a verdade, o bem; e ao escuro associamos o negativismo, a guerra, o desconhecido, o mal e a mentira.

⁶ Tradução livre : « La lumière et les ténèbres, le clair et l'obscur sont des contrastes polaires et on une importance fondamentale pour la vie humaine et la nature entière». (Itten, J. 2004, p.37)

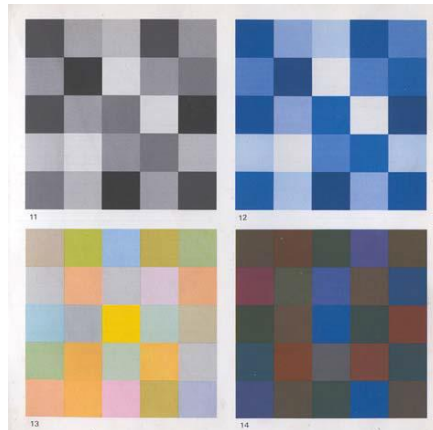


Figura 9– Contraste claro-escuro (Itten 2004)

4- Relação entre cor e emoção

Tal como referido anteriormente, tanto na temperatura da cor, como na tonalidade, há aspetos emocionais que são motivados pelas cores, ou seja, as cores têm o poder de provocar diversas sensações emocionais no ser humano.

Heller (2009, p.17) afirma que, «as cores e os sentimentos não se combinam de forma accidental, as suas associações não são questões de gosto, mas sim experiências universais profundamente enraizadas desde a infância na nossa linguagem e no nosso pensamento». Portanto quando falamos de cor, falamos obrigatoriamente de sentimentos e emoções, uma vez que a harmonia existente na cor ou na combinação de cores pode transmitir sensações e despoletar emoções que são entendidas de diferentes formas pelo ser humano, de acordo com a cultura em que estão integrados. Algumas destas associações parecem ser tendencialmente universais pela maneira como a cor é visualizada, interpretada, percebida e utilizada pelas sociedades, atingindo diferentes formas, nomeadamente através das expressões que utilizamos. Por exemplo nas expressões: «sinto-me azul», ‘verde de inveja’, ‘vermelho de raiva’, sem pensarmos no significado que existe por detrás de cada uma destas palavras» (Silva, 2008).

Dentro da nossa área de estudo, que é a educação de infância, «as relações existentes entre a cor e a vida emocional e sentimental da criança têm sido objeto de vários estudos comparando as percentagens de utilização das diversas cores com os resultados dos testes projetivos» (Sousa 2003, p.228). Para além deste aspeto, ainda há um outro que reforça este anterior, que é o facto de que:

«de um modo geral, as cores quentes parecem ser utilizadas por crianças extrovertidas, enquanto as cores frias serão mais usadas pelas crianças introvertidas. O vermelho liga-se, em alguns casos, a certa agressividade,

enquanto o negro parece ligar-se a estados de situações de medo, ansiedade e inibição». (Sousa 2003, p. 228).

Podemos assim, e depois do que atrás expusemos, afirmar que o ser humano pode ser influenciado emocionalmente pelas cores.

Capítulo IV- Implementação do estudo

«A primeira chave da aprendizagem das ciências sociais é a seguinte: conhecer é antes de mais conhecermo-nos. Percebemos a sociedade a partir da nossa própria experiência e dos nossos próprios valores. O que pensamos serem análises objetivas está marcado pelos nossos juízos subjetivos. Aquilo que vemos nos outros é, em parte, o reflexo de nós próprios.» (Campenhoudt, 2003, p. 25)

No presente capítulo, descreveremos os procedimentos adotados na implementação do estudo e respetiva caracterização dos seus participantes.

4.1 - Caracterização dos participantes

No presente estudo, participou um grupo de crianças do Jardim de Infância onde realizamos a prática de ensino supervisionada (PES). Apesar do grupo ser composto por 24 crianças, o estudo foi realizado com apenas 18, visto que as restantes 6 crianças não realizaram grande parte das atividades por motivo de doença. Sendo assim, a amostra de crianças é composta por 10 crianças do sexo feminino e 8 do masculino. É um grupo heterogéneo em termos etários: varia entre os 4 e os 5 anos de idade, (sete crianças de 5 anos e onze crianças de 4 anos de idade).

4.2 - Descrição das etapas do estudo

No decorrer da realização deste estudo foram efetuadas doze atividades para: aferir os conhecimentos prévios do grupo de crianças (ver alíneas a); b); c); d); e); f); j) e k); aperfeiçoar os procedimentos a utilizar com o mesmo (ver alíneas g); h); i);); e concretizar o estudo (ver alínea l). De seguida enunciamos as atividades realizadas.

- a) A História das cores primárias e secundárias, retirada do livro “Pequeno azul e pequeno amarelo” de Leo Lionni dando origem a uma nova história que foi

apresentada ao grupo em PowerPoint (ver Anexo A); Após a leitura da história o grupo foi convidado a exprimir e explicar o que percebera relativamente à mesma, a fim de introduzir a temática das cores e perceber quais os conhecimentos prévios das crianças sobre as cores primárias e secundárias.

- b) A experiência das cores primárias e secundárias (ver Anexo B), que ajudou o grupo a perceber as transformações que ocorrem quando se mistura água com pelo menos dois corantes de cores primárias diferentes, obtendo assim cores secundárias; Através desta experiência, o grupo de crianças pode aprender a distinguir cores primárias de secundárias.
- c) A cromatografia consistiu numa experiência com canetas de feltro e álcool que mostrou ao grupo de crianças a composição de cada cor utilizada para fazer as canetas (ver Anexo B).
- d) A leitura e análise da história do Elmer (que queria ter cor de elefante, cinzento), que levou ao diálogo sobre a história e introduzir e permitiu introduzir a atividade seguinte;
- e) A pintura do Elmer com as cores primárias e secundárias, onde foram entregues ao grupo dois conjuntos de cores, um com cores primárias e outro com cores secundárias, e lhes foi solicitado que pintassem um Elmer só com cores primárias e um só com cores secundárias, a fim de verificar se o grupo tinha adquirido os conceitos de cor primárias e secundárias (ver Anexos C e D);
- f) A leitura da lenda do «Menino dos Olhos Grandes», que surgiu com o intuito de gerar sensações emotivas no grupo de crianças, para que pudessem interpretar o que sentiam e assim introduzir o estudo das emoções (ver Anexo E);
- g) A apresentação de imagens de expressão facial, representativas das sete emoções primárias segundo Ekman (que referenciamos atrás; ver 3.2.2,

Figura 4) que representam emoções, consistindo na visualização e diálogo sobre imagens representativas de emoções, conseguindo-se assim constatar quais as emoções que o grupo identifica melhor.

- h) Para o «Desenho das emoções» foi entregue uma folha A3 contendo a representação das sete emoções primárias, (ver Anexo F); o grupo tinha de associar cada emoção a uma ação do seu dia-a-dia e, assim, consolidar a percepção das diferentes emoções; Constatámos que o grupo reconhecia apenas seis das sete emoções primárias apresentadas, o que nos levou a reduzir para seis o número de emoções a explorar (excluiu-se o desprezo).
- i) O jogo «Descobre as emoções frente a frente», consistiu na formação de pares, para que frente a frente, expressassem uma emoção e o colega adivinhasse; Esta atividade levou o grupo a descobrir e utilizar as possibilidades motoras, sensitivas e expressivas e também a reconhecer as emoções representadas pelo colega;
- j) A leitura e análise do livro «Elmer e o grande dia» permitiu introduzir a apresentação de quadros de pintores que exploraram a dimensão da cor, em PowerPoint (ver Anexo G); estes quadros foram seleccionados por explorarem a temperatura, a tonalidade e a complementaridade da cor; a partir daqui iniciamos um diálogo com o grupo, interrogando-o sobre que associações cada um deles estabelecia, de modo livre, às suas experiências diárias;
- k) A pintura das «Máscaras do Elmer» teve como nossa intenção, levar as crianças a consolidar os conceitos de temperatura, tom e cores complementares (ver Anexos H, I e J);
- l) Na pintura dos «Elmer's emotivos» (produtos gráficos realizados pelas crianças, sendo este o ponto fulcral das atividades do nosso estudo, para o qual todas as outras contribuíram) foram entregues ao grupo todos os conjuntos de cores disponibilizados anteriormente, e foi-lhes solicitado que pintassem «o seu Elmer», consoante as seis emoções primárias (alegria,

surpresa, tristeza, medo, raiva e nojo) indicadas (ver Anexos K, L, M, N, O, P)).

4.3- Metodologia adotada nas etapas do estudo

Ao longo de todo o estudo foram várias as técnicas utilizadas para a recolha de dados: a observação direta, em tempo real; a captura de imagem através de suporte de vídeo e os produtos gráficos realizados pelas crianças.

Durante todas as atividades acima transcritas, a observação direta esteve sempre presente, pois era através da mesma que íamos percebendo quais as alterações necessárias a fazer no decorrer da investigação, para que pudéssemos realizar o nosso estudo interferindo o mínimo possível com o espaço do grupo.

Das observações realizadas, e através dos diálogos com o grupo, recolhemos informações que se vieram a revelar muito úteis para a interpretação que fazemos na análise dos dados e para as conclusões que retirámos deste estudo.

Os produtos gráficos realizados pelas crianças, durante duas semanas, tiveram várias e importantes missões, pois foi através deles que consolidámos informação e adequámos o estudo ao grupo em questão e que possibilitou-nos a construção de gráficos, que vieram facilitar a nossa interpretação dos mesmos e posteriormente as nossas conclusões, uma vez que a arte é/pode ser analisada segundo vários pontos de vista de acordo com o seu observador.

Inicialmente pretendíamos estudar as sete emoções básicas/primárias definidas por Ekman e que apresentamos no Capítulo III deste documento, contudo e devido ao trabalho que fomos realizando com as crianças percebemos que estas não reconheciam as sete emoções, identificando devidamente seis. Assim, foi nossa opção trabalhar apenas as seis emoções reconhecidas pelas crianças (alegria, surpresa, tristeza, medo, nojo e raiva) e abandonar a emoção denominada desprezo, que o grupo não reconhecia.

A captura de imagem através de suporte de vídeo esteve presente a fim de nos possibilitar rever determinados momentos na realização das etapas. Por exemplo: demonstraram por expressões faciais, corporais e oralmente, a sua alegria e o seu dinamismo, quando estão perante as cores quentes, e quando estavam perante as cores frias, faziam gestos e expressões de frio e de medo, quando falavam na noite escura.

Capítulo V – Apresentação e análise interpretativa de dados

Neste capítulo, iremos fazer a apresentação e uma análise interpretativa dos dados. Segundo Bogdan e Biklen (1994) a análise e a recolha de dados é «o processo de busca e de organização sistemático (...), de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objetivo de aumentar a sua (...) compreensão (...) e de (...) apresentar aos outros aquilo que [se] encontrou» (p. 205).

Para tal, procedemos à apresentação e análise interpretativa de dados recolhidos através de: observação direta em tempo real; captura de imagem de vídeo; e dos produtos gráficos realizados pelas crianças. Com estes últimos e para facilitar essa análise, resolvemos colocar as informações recolhidas em gráficos.

5.1 – Dados recolhidos por observação direta

Através da observação direta e de conversa com o grupo de crianças, foi-nos possível perceber que estes relacionavam a escolha cromática com a expressão das emoções: quando os questionávamos sobre o porquê de estarem a pintar o medo com uma cor escura, respondiam que o medo era o escuro; quando perguntávamos o porquê de pintarem a tristeza de uma determinada cor, as respostas eram «não gosto desta cor, e não gosto de estar triste». Quando questionávamos para as emoções que consideravam positivas o porquê das cores que utilizavam, respondiam logo que eram as cores de que gostavam. Verificámos então que as cores que este grupo de crianças identifica como sendo as cores que mais gostam, correspondem a tons claros e cores quentes.

Identificámos também outro episódio de uma criança que, ao ser confrontada com o «Elmer do medo», pegou em 3 pincéis com predominância de tons escuros acastanhados/avermelhados e, com movimentos fortes e violentos, começou a aplicar a tinta na folha. Quando questionado do porquê daquelas cores e atitude, respondeu apenas «que era o medo que tinha». Esta associação entre os tons avermelhados e a maior capacidade que a criança tem de exteriorizar as emoções e os tons escuros e o medo, já referida por nós anteriormente. A nossa experiência vai ao encontro do afirmado por Sousa (2003) e por Heller (2009) (ver ponto 4, Capítulo III), ao confirmar que existe uma associação da cor às emoções dos seres humanos. Assim sendo,

podemos então afirmar, que a associação da cor à emoção do ser humano se verifica através da expressão, neste caso, também gestual (comportamento).

5.2 – Dados recolhidos através de captura de vídeo

Através desta observação podemos constatar que este grupo de crianças ao observar vários quadros dos pintores famosos apresentados (ver Anexo G), associar entre o que visualizam e a temperatura e o tom das cores. Quando projetávamos uma imagem de cores frias, associavam ao mar, ao frio, ao gelo, à noite mostrando-se mais calmos, e com expressões de frio, como por exemplo colocar as mãos no peito, como se estivessem a sentir esse mesmo frio, muito introvertidas. Já quando se mostravam as cores quentes, associavam logo ao por do sol, ao fogo, ao calor e ao verão e faziam-no com muito entusiasmo, alegria e dinamismo, o que nos faz refletir sobre o descrito no Capítulo III, ponto 4, em que (Sousa, 2003, p.228) afirma que «de um modo geral, as cores quentes parecem ser utilizadas por crianças extrovertidas, enquanto as cores frias serão mais usadas pelas crianças introvertidas».

5.3 – Dados recolhidos através dos produtos gráficos, realizados pelas crianças

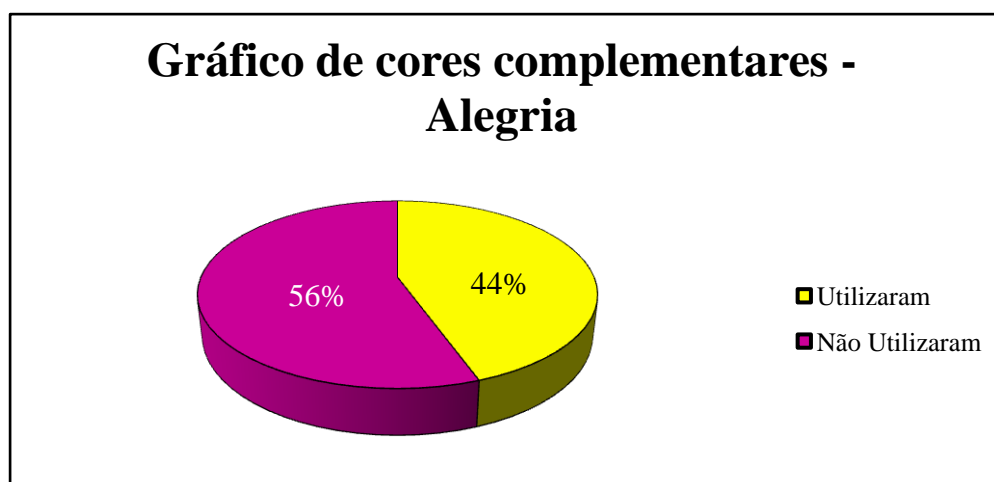


Gráfico 1 – Percentagem de uso de cores complementares para a representação da emoção - Alegria

Numa amostra de 18 desenhos do Elmer correspondente à emoção alegria, podemos constatar que 44% das crianças utilizaram cores complementares e 56% não utilizaram. Observando o gráfico podemos constatar que a maioria das crianças não utilizou cores complementares.

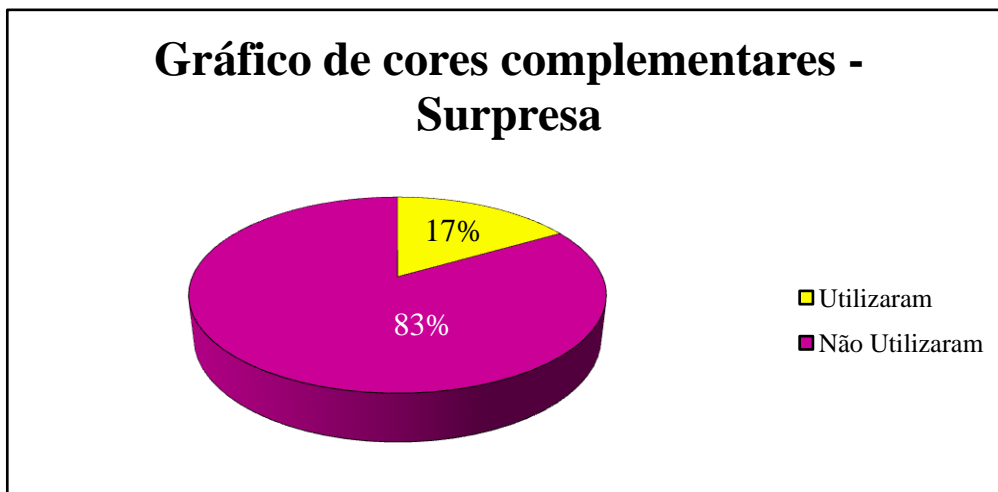


Gráfico 2 – Percentagem de uso de cores complementares para a representação da emoção -
Surpresa

Numa amostra de 18 desenhos do Elmer correspondente à emoção surpresa, podemos constatar que 17% das crianças utilizaram cores complementares e 83% não utilizaram. Observando o gráfico podemos constatar que a maioria das crianças não utilizou cores complementares.

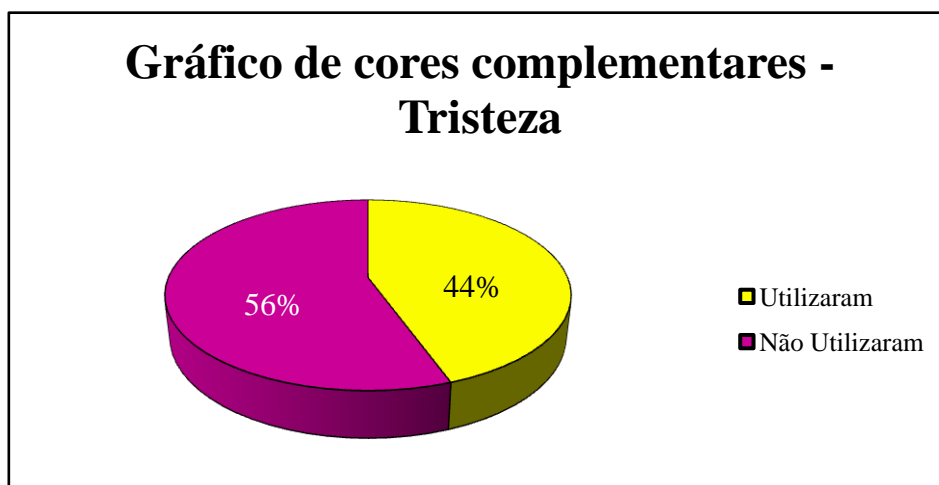


Gráfico 3 – Percentagem de uso de cores complementares para a representação da emoção -
Tristeza

Numa amostra de 18 desenhos do Elmer correspondente à emoção tristeza, podemos constatar que 44% das crianças utilizaram cores complementares e 56% não utilizaram. Observando o gráfico podemos constatar que a maioria das crianças não utilizou cores complementares.

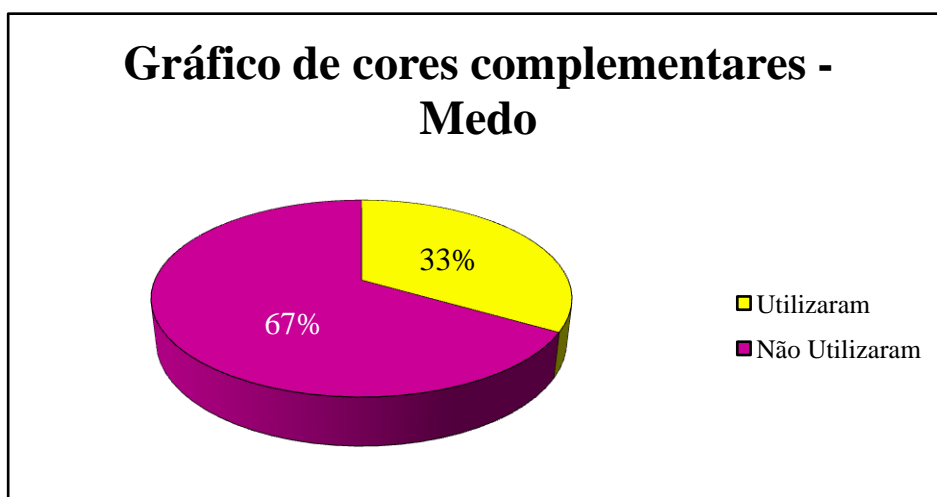


Gráfico 4– Percentagem de uso de cores complementares para a representação da emoção - Medo

Numa amostra de 18 desenhos do Elmer correspondente à emoção medo, podemos constatar que 33% das crianças utilizaram cores complementares e 67% não utilizaram. Observando o gráfico podemos constatar que a maioria das crianças não utilizou cores complementares.

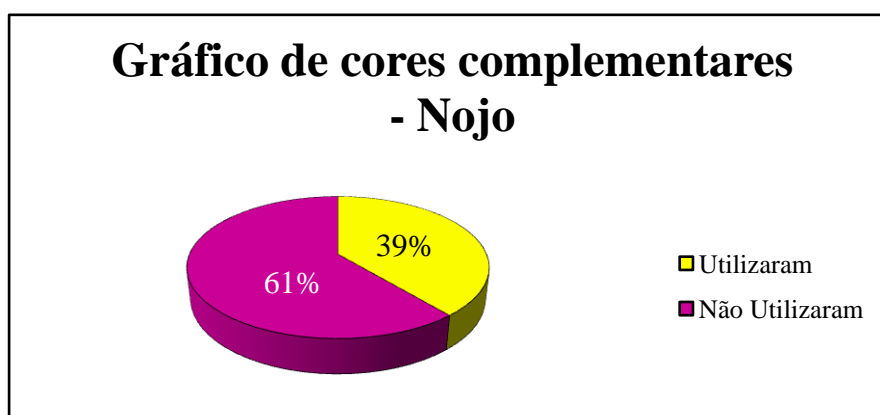


Gráfico 5 – Percentagem de uso de cores complementares para a representação da emoção - Nojo

Numa amostra de 18 desenhos do Elmer correspondente à emoção nojo, podemos constatar que 39% das crianças utilizaram cores complementares e 61% não utilizaram. Observando o gráfico podemos constatar que a maioria das crianças não utilizou cores complementares.

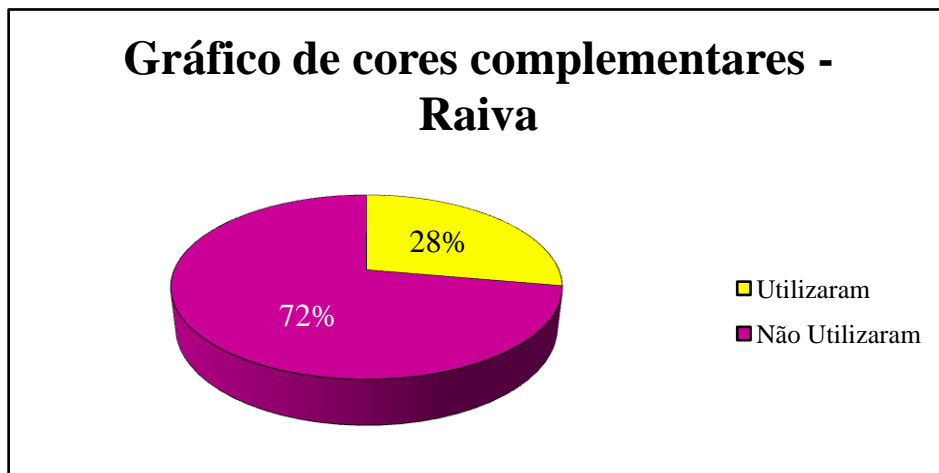


Gráfico 6 – Percentagem de uso de cores complementares para a representação da emoção - Raiva

Numa amostra de 18 desenhos do Elmer correspondente à emoção raiva, podemos constatar que 28% das crianças utilizaram cores complementares e 72% não utilizaram.

Após a análise dos gráficos das cores complementares, constatamos que, em todas as emoções: tanto nas consideradas positivas como nas negativas, mas também nas muito e pouco intensas, a percentagem de crianças que não utilizou cores complementares foi superior às que utilizaram. Consideramos que este aspeto poderá indicar que estas crianças não valorizam a expressividade que as cores complementares potenciam, criando efeito de contraste e agressividade. Poderá ser porque este conceito de cores complementares, não ter sido, aparentemente, assimilado pois ainda não operacionalizaram esse seu potencial.

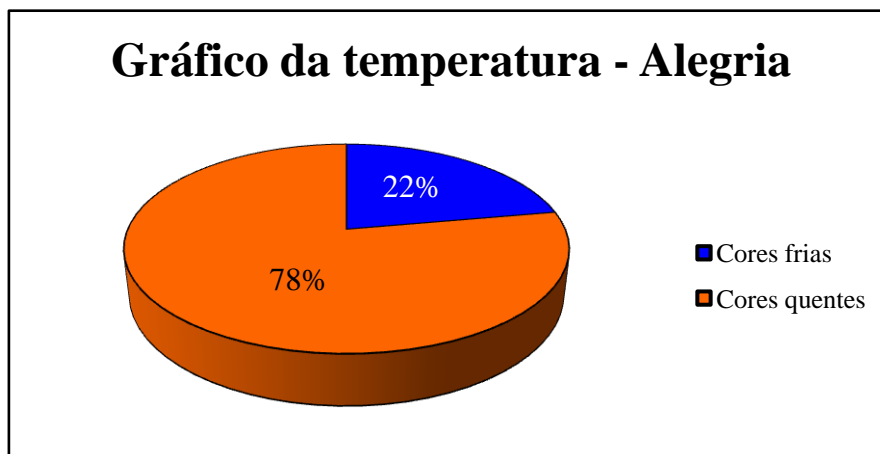


Gráfico 7 – Percentagem de uso de cores quentes e frias para a representação da emoção - Alegria

Numa amostra de 18 desenhos do Elmer correspondente à emoção alegria, podemos constatar que 22% das crianças pintaram esta emoção com cores frias e 78% com cores quentes.

Observando o gráfico podemos constatar que as crianças associaram uma maior percentagem de cores quentes à emoção alegria.

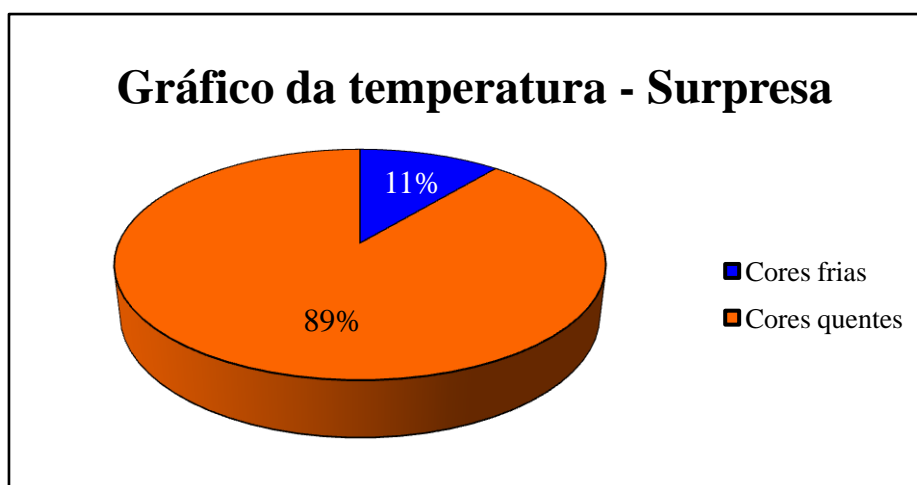


Gráfico 8 – Percentagem de uso de cores quentes e frias para a representação da emoção - Surpresa

Numa amostra de 18 desenhos do Elmer correspondente à emoção surpresa, podemos constatar que 11% das crianças pintaram esta emoção com cores frias e 89% pintaram com cores quentes. Observando o gráfico podemos constatar que as crianças associaram uma maior percentagem de cores quentes à emoção surpresa.

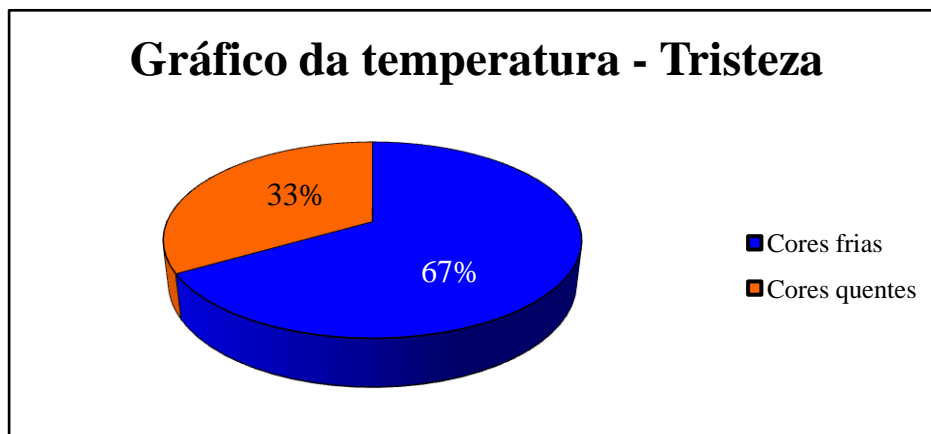


Gráfico 9 – Percentagem de uso de cores quentes e frias para a representação da emoção - Tristeza

Numa amostra de 18 desenhos do Elmer correspondente à emoção tristeza, podemos constatar que 67% das crianças pintaram esta emoção com cores frias e 33% pintaram com cores quentes.

Observando o gráfico podemos constatar que as crianças associaram uma maior percentagem de cores frias à emoção tristeza.

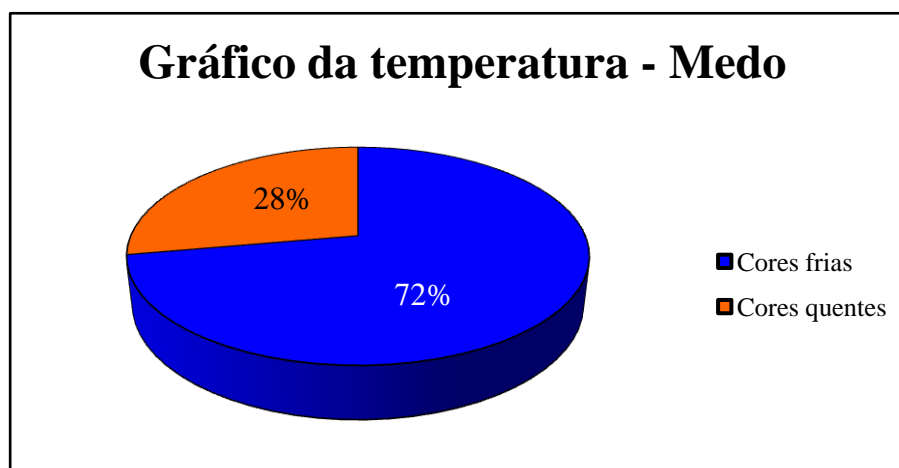


Gráfico 10 – Percentagem de uso de cores quentes e frias para a representação da emoção - Medo

Numa amostra de 18 desenhos do Elmer correspondente à emoção medo, podemos constatar que 72% das crianças pintaram esta emoção com cores frias e 28% pintaram com cores quentes. Observando o gráfico podemos constatar que as crianças associaram uma maior percentagem de cores frias à emoção medo.

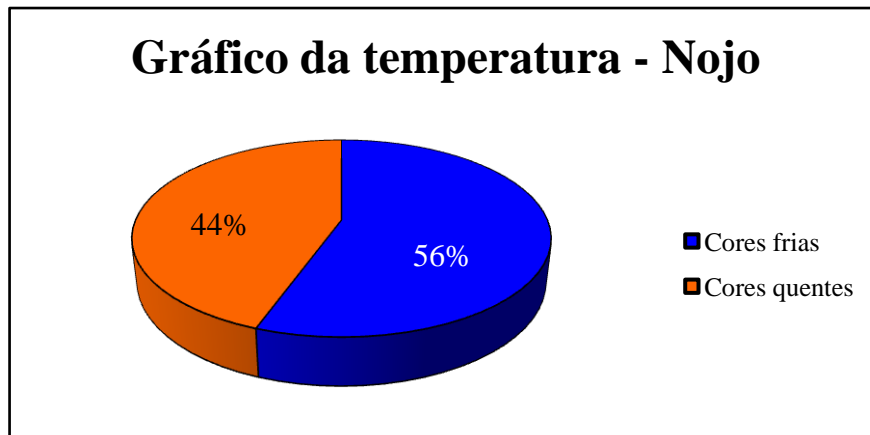


Gráfico 11 – Percentagem de uso de cores quentes e frias para a representação da emoção- Nojo

Numa amostra de 18 desenhos do Elmer correspondente à emoção nojo, podemos constatar que 56% das crianças pintaram esta emoção com cores frias e 44% pintaram com cores quentes.

Observando o gráfico podemos constatar que as crianças associaram uma maior percentagem de cores frias à emoção nojo, embora a percentagem não seja tao expressiva como nas anteriores.

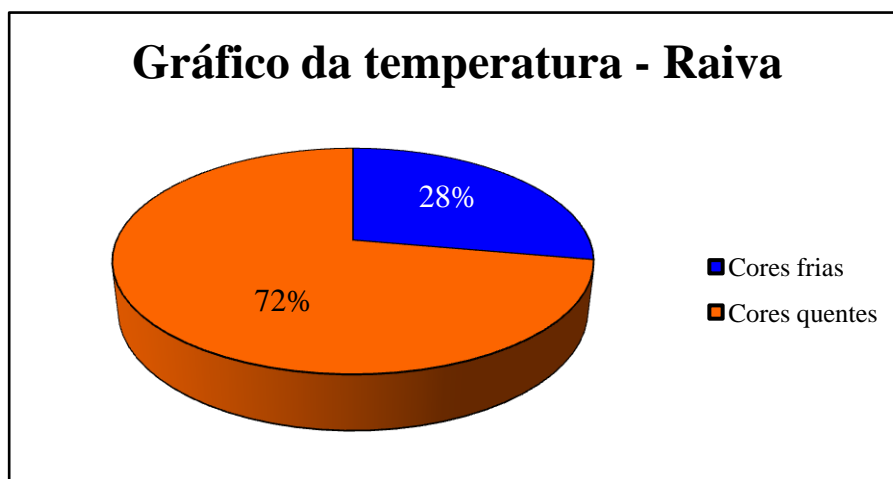


Gráfico 12 – Percentagem de uso de cores quentes e frias para a representação da emoção- Raiva

Numa amostra de 18 desenhos do Elmer correspondente à emoção raiva, podemos constatar que 28% das crianças pintaram esta emoção com cores frias e 72% pintaram com cores quentes. Observando o gráfico podemos constatar que as crianças associaram uma maior percentagem de cores quentes à emoção raiva, pois apesar de estar associada a sensações negativas, provoca no ser humano, reações de grande intensidade que são associadas a cores mais quentes.

Após analisarmos os gráficos da temperatura, podemos constatar que as emoções consideradas positivas pelas crianças (alegria e surpresa), são representadas por uma percentagem mais elevada de cores quentes. Por outro lado, as emoções negativas (tristeza, medo, raiva, nojo), por uma maior percentagem de cores frias. Excetuando a emoção raiva, que tem maior percentagem de cores quentes, que podemos sustentar com o facto de ser uma emoção com bastante intensidade, e que provoca nos humanos, momentos que são habitualmente descritos como: estar ‘vermelho de raiva’ (Sousa, 2003) (ver ponto 4, Capítulo III). Podemos, então afirmar, que o grupo em estudo relaciona, de forma bastante evidente, a temperatura da cor com a expressão das suas emoções.

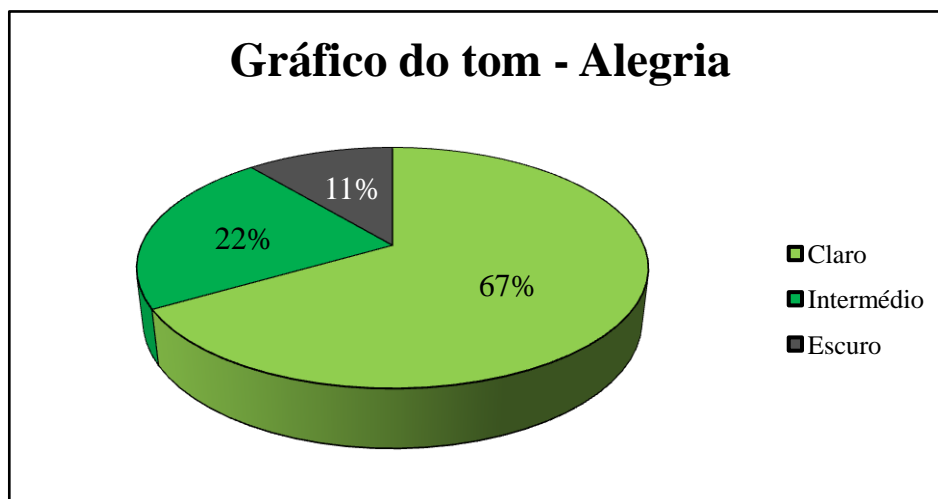


Gráfico 13 – Percentagem de uso de cores claras, intermédias e escuras para a representação da emoção - Alegria

Numa amostra de 18 desenhos do Elmer correspondente à emoção alegria, podemos constatar que 67% pintaram com tons claros, 22% com tons intermédios e 11% com

tons escuros. Observando o gráfico podemos constatar que as crianças associaram uma maior percentagem aos tons claros.

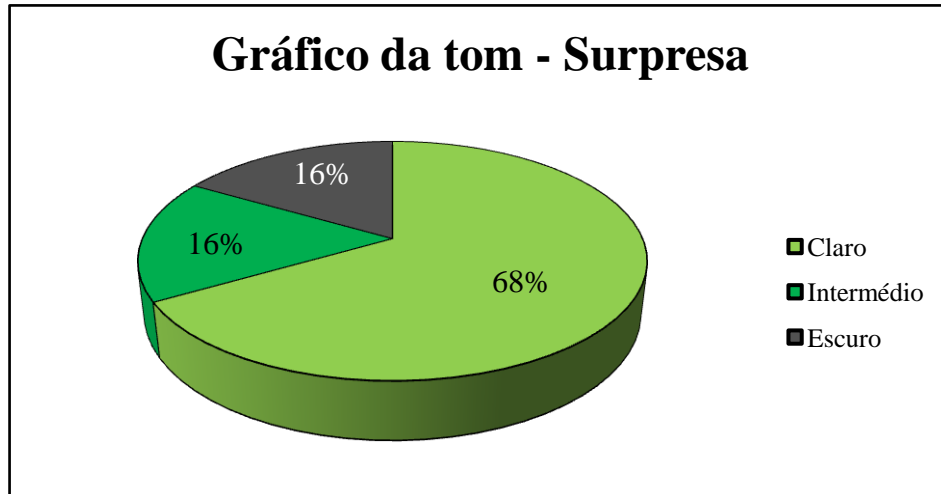


Gráfico 14 – Percentagem de uso de cores claras, intermédias e escuras para a representação da emoção - Surpresa

Numa amostra de 18 desenhos do Elmer correspondente à emoção surpresa, podemos constatar que 68% pintaram com tons claros, 16% com tons intermédios e 16% com tons escuros. Observando o gráfico podemos constatar que as crianças associaram uma maior percentagem aos tons claros.

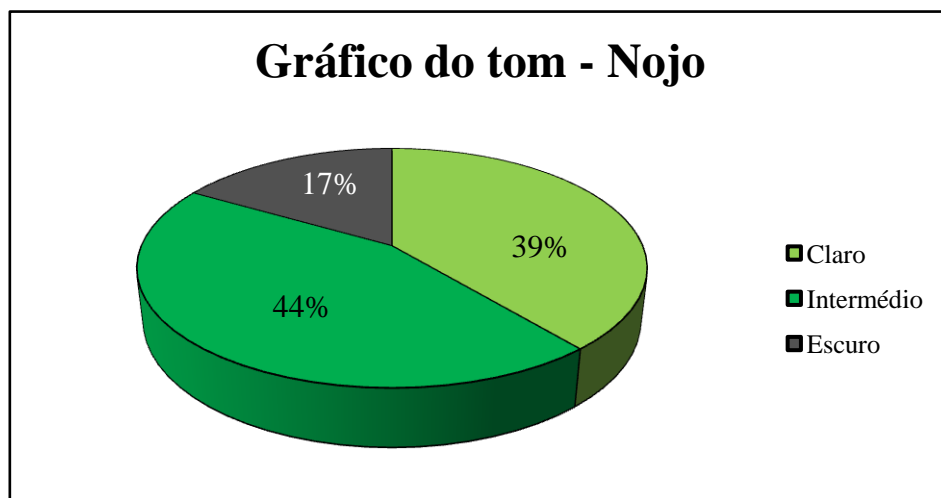


Gráfico 15 – Percentagem de uso de cores claras, intermédias e escuras para a representação da emoção - Nojo

Numa amostra de 18 desenhos do Elmer correspondente à emoção nojo, podemos constatar que 39% pintaram com tons claros, 44% com tons intermédios e 17% com tons escuros. Observando o gráfico podemos constatar que as crianças associaram uma percentagem menor aos tons claros.

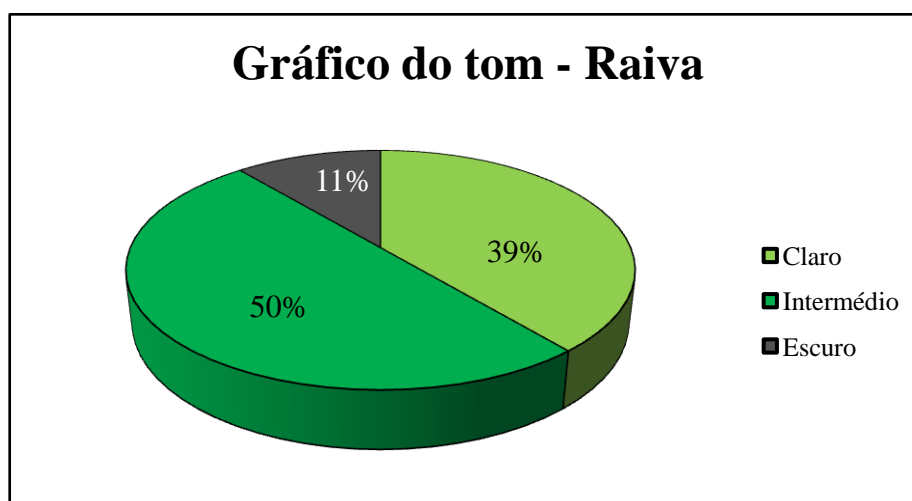


Gráfico 16 – Percentagem de uso de cores claras, intermédias e escuras para a representação da emoção - Raiva

Numa amostra de 18 desenhos do Elmer correspondente à emoção raiva, podemos constatar que 39% pintaram com tons claros, 50% com tons intermédios e 11% com tons escuros. Observando o gráfico podemos constatar que as crianças associaram uma percentagem menor aos tons claros.

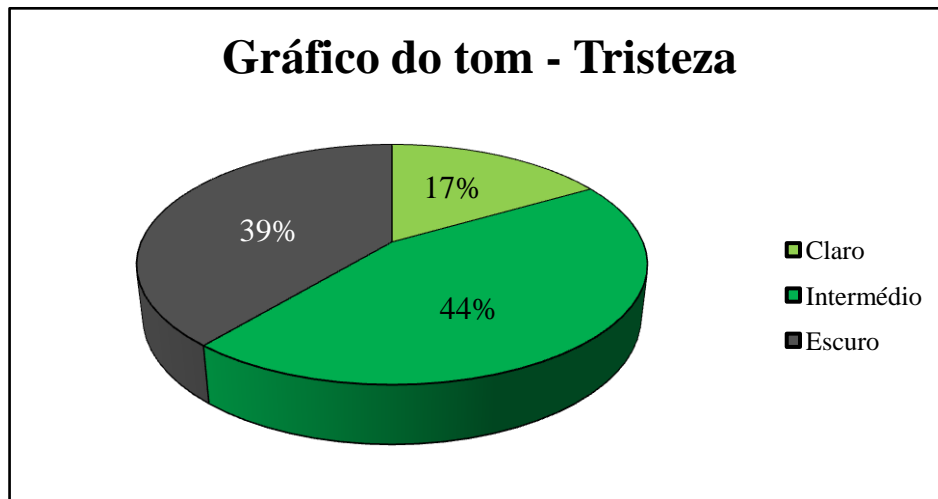


Gráfico 17 – Percentagem de uso de cores claras, intermédias e escuras para a representação da emoção - Tristeza

Numa amostra de 18 desenhos do Elmer correspondente à emoção raiva, podemos constatar que 17% pintaram com tons claros, 44% com tons intermédios e 39% com tons escuros. Observando o gráfico podemos constatar que as crianças associaram uma menor percentagem aos tons claros.

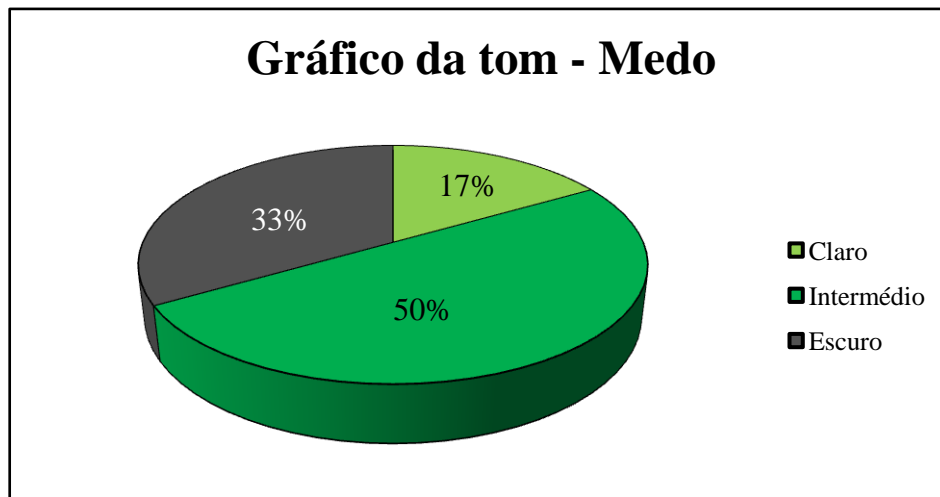


Gráfico 18 – Percentagem de uso de cores claras, intermédias e escuras para a representação da emoção - Medo

Numa amostra de 18 desenhos do Elmer correspondente à emoção raiva, podemos constatar que 17% pintaram com tons claros, 50% com tons intermédios e 33% com tons escuros. Observando o gráfico podemos constatar que as crianças associaram uma menor percentagem aos tons claros.

Após analisarmos os gráficos do tom, podemos constatar que é na representação das emoções ditas positivas (pelas crianças), que verificamos uma percentagem mais elevada de tons claros, contrariamente ao que acontece nas emoções negativas por elas referenciadas, em que a percentagem de tons claros é muito reduzida. Consequentemente consideramos que o grupo relaciona de forma bastante evidente a tonalidade da cor com a expressão das suas emoções.

Fazendo uma interpretação geral dos dados, em função destes três aspetos caracterizadores da cor (gráficos de cores complementares, temperatura da cor e tonalidade da cor), podemos aferir que: os gráficos das cores complementares não revelam evidência de uma associação entre as cores e a expressão da emoção das crianças; na temperatura e tonalidade da cor, a relação existente entre a cor e a emoção é bem visível, até na sua intensidade.

Capítulo VI - Conclusões

Após a realização do nosso estudo, pretendemos expor algumas conclusões retiradas do mesmo. Efetivamente, podemos constatar que existe uma relação entre a escolha cromática e a expressão emocional do grupo de crianças com quem realizámos o estudo. Dado que na nossa análise dos gráficos da temperatura verificámos que havia uma maior percentagem de cores quentes nas emoções referenciadas como positivas pelas crianças (alegria e surpresa) e uma maior percentagem de cores frias nas emoções por elas referenciadas como negativas (tristeza, medo, nojo e raiva), identificámos existir uma ligação direta entre a temperatura e a emoção. A única exceção foi a (emoção negativa) raiva, pois tem uma intensidade muito forte, o que provoca sensações de calor/ira no ser humano, o que faz com que seja natural a utilização de cores quentes para a sua representação.

Em relação à tonalidade da cor podemos concluir que a maioria das crianças associou os tons claros às emoções positivas (alegria e surpresa), e que o mesmo não se verificou nas emoções negativas (tristeza, medo, nojo e raiva). Ou seja, os tons claros, foram menos visíveis nestas últimas, o que também demonstra que as crianças relacionam a escolha cromática com a expressão das emoções. A utilização das cores complementares, não apresenta variações graficamente significativas em nenhuma emoção. Estas cores, que produzem elevados contrastes visuais, não são utilizadas pela maioria das crianças deste grupo.

Perante o atrás exposto, concluímos que a maioria do grupo de crianças expressa através da cor a sua expressão emocional. Há uma tendência verificada na associação das cores quentes às emoções positivas, das cores claras às emoções positivas; e das cores frias às emoções negativas (exceto na raiva).

Era nosso objetivo perceber se a expressão cromática das crianças participantes neste estudo, tinha alguma relação com a sua expressão emocional, o que consideramos como alcançado, através dos resultados e conclusões apresentados. Consequentemente, identificamos como válida a hipótese que inicialmente formulámos: que no grupo de crianças na faixa etária dos 4/5 anos de idade, há uma relação entre a sua expressão cromática e a sua expressão emocional (emoções primárias).

Em relação a trabalho futuro consideramos que este estudo poderia ser continuado, replicando-o junto de outros grupos de crianças, noutros Jardins de Infância, de modo verificar a extensão destas nossas conclusões.

Gostaríamos de salientar, ainda, que esta temática de investigação nos parece ser uma mais-valia na deteção de eventuais pistas, que poderão mostrar algum tipo de irregularidade no desenvolvimento emocional das crianças.

Bibliografia

- Albers, J [fotografia] (2012); recuperado de <http://susikenna.tumblr.com/post/80033610137/josef-albers-designed-by-susi-kenna>
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*; Porto: Porto Editora.
- Campenhoudt, L. (2003). *Introdução à Análise dos Fenómenos Sociais*; Lisboa: Gradiva.
- Cérebro (mvmachado) [fotografia] (s.d.). Consultado em 10-06-2013, recuperado de <http://mvmachado.wordpress.com/saude-na-escola/>
- Chabot, D. (1998); *Cultivez votre intelligence émotionnel*; Les Éditions Québecor.
- Costa, J. A. (1991). *Gestão Escolar: Participação, Autonomia, Projecto Educativo da Escola*; Lisboa: Texto Editora.
- Damásio, A. (2003) *Ao encontro de Espinosa. As emoções sociais e a neurologia do sentir*; Mem Martins: Publicações Europa – América.
- Ekman, P. (2003) *Emotions Revealed*; Henry Holt and Company, LLC
- Flick, U. (2005). *Métodos qualitativos na investigação científica*; Lisboa: Monitor.
- Golding, P. (1997). *Cultural studies in question*; London and Thousand Oaks, Calif: Sage Publications.
- Heller, E. (2007). *A psicologia das cores: como atuam as cores sobre os sentimentos e a razão*; Barcelona: Editorial Gustavo Gili.
- Itten, J. (2004). *Art de la Couleur*; Paris: Dessain et Tolra.
- Lamb, T. & Bourriau, J. (Ed.) (1999). *Colour: Art & Science*; UK: Cambridge University Press (1st edition 1995).

- Lionni, L. (2010). *Pequeno Azul e Pequeno Amarelo*; Kalandraka.
- Lessa, J. (2005). *A mediação tecnológica na revelação da Identidade humana*; Dissertação de Mestrado; MTM; FEUP: Porto.
- Lucas, J. M. (2006). *Sebenta de ciência da cor*; Departamento de Ciência e Tecnologia Têxteis; Localidade: Universidade da Beira Interior.
- Mahnke, F. H. (1996). *Color, Environment & Human Response*. New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Mapa do Algarve [fotografia] (2014); recuperado de <http://www.bippportugal.pt/eng/pagina-procura.html>
- Mckee, D. (2007). *Elmer*; Editorial Caminho.
- Mckee, D. 2009 *Elmer e o grande dia*; Editorial Caminho.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações curriculares para a educação Pré-Escolar*; Lisboa: Ministério da Educação: Departamento da Educação Básica.
- Ministério da Educação. (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais*; Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Pastoureau, M. (1997). *Dicionário das cores do nosso tempo. Simbólica e sociedade*; Lisboa: Editorial Estampa, Lda.
- Silva, F.M. (2008). *A cor e a moda*; Conferência proferida na Universidade da Beira Interior; Covilhã, em 10 de Dezembro de 2008.
- Sousa, A. B. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação* Editor; Localidade; Instituto Piaget.
- Thiollent, M. (2008). *Metodologia da pesquisa-acção*; São Paulo: Cortez Editora.
- Tuckman, B. W. (2000). *Manual de Investigação em Educação*; Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Nota: Consultámos também o Projeto Educativo do Jardim de Infância e o Projeto Curricular de grupo, onde realizámos a Prática de Ensino Supervisionada que por questões éticas e de anonimato não identificamos.

Anexo A- Adaptação da história de Leo Lionni



Figura 10- Slide 1, História «O Pequeno Azul, o Pequeno Amarelo e o Pequeno Magenta» I



Figura 11- Slide 2, História «O Pequeno Azul, o Pequeno Amarelo e o Pequeno Magenta» II



Figura 12- Slide 3, História «O Pequeno Azul, o Pequeno Amarelo e o Pequeno Magenta» III



Figura 13- Slide 4, História «O Pequeno Azul, o Pequeno Amarelo e o Pequeno Magenta» IV



Figura 14- Slide 5, História «O Pequeno Azul, o Pequeno Amarelo e o Pequeno Magenta» V



Figura 15- Slide 6, História «O Pequeno Azul, o Pequeno Amarelo e o Pequeno Magenta» VI



Figura 16- Slide 7, História «O Pequeno Azul, o Pequeno Amarelo e o Pequeno Magenta» VII



Figura 17- Slide 8, História «O Pequeno Azul, o Pequeno Amarelo e o Pequeno Magenta» VIII



Figura 18- Slide 9, História «O Pequeno Azul, o Pequeno Amarelo e o Pequeno Magenta» IX



Figura 19- Slide 10, História «O Pequeno Azul, o Pequeno Amarelo e o Pequeno Magenta» X



Figura 20- Slide 11, História «O Pequeno Azul, o Pequeno Amarelo e o Pequeno Magenta» XI



Figura 21-Slide 12, História «O Pequeno Azul, o Pequeno Amarelo e o Pequeno Magenta» XII



Figura 22- Slide 13, História «O Pequeno Azul, o Pequeno Amarelo e o Pequeno Magenta» XIII

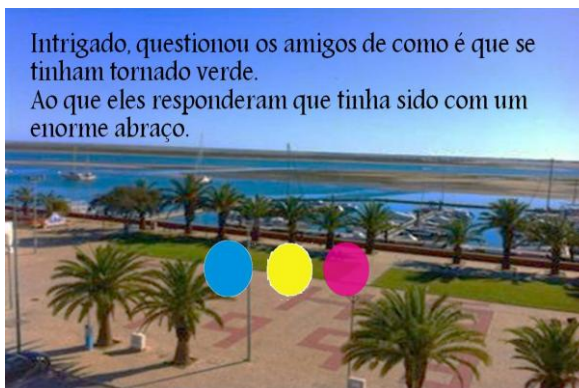


Figura 23- Slide 14, História «O Pequeno Azul, o Pequeno Amarelo e o Pequeno Magenta» XIV



Figura 24- Slide 15, História «O Pequeno Azul, o Pequeno Amarelo e o Pequeno Magenta» XV



Figura 25- Slide 16, História «O Pequeno Azul, o Pequeno Amarelo e o Pequeno Magenta» XVI



Figura 26- Slide 17, História «O Pequeno Azul, o Pequeno Amarelo e o Pequeno Magenta» XVII



Figura 27- Slide 18, História «O Pequeno Azul, o Pequeno Amarelo e o Pequeno Magenta» XVIII



Figura 28- Slide 19, História «O Pequeno Azul, o Pequeno Amarelo e o Pequeno Magenta» XIX



Figura 29- Slide 20, História «O Pequeno Azul, o Pequeno Amarelo e o Pequeno Magenta» XX



Figura 30- Slide 21, História «O Pequeno Azul, o Pequeno Amarelo e o Pequeno Magenta» XXI

Anexo B- Experiência das cores primárias, secundárias e cromatografia



Figura 31- Experiência das cores primárias, secundárias e cromatografia

Anexo C – Exemplos de produtos gráficos das crianças com cores primárias

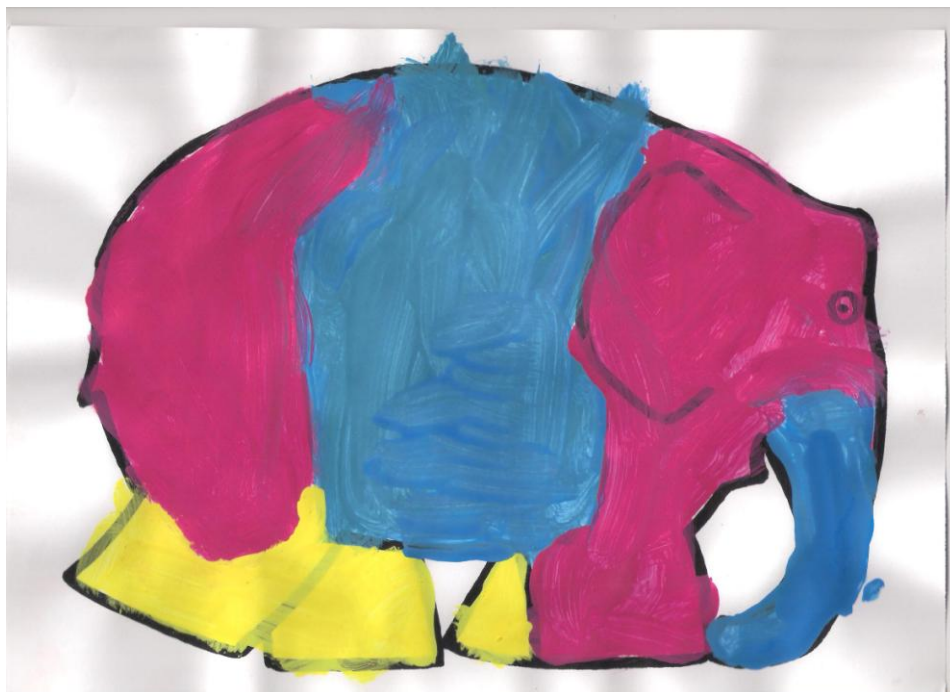


Figura 32- Exemplo 1 de representação dos produtos gráficos das cores primárias I, realizado por crianças



Figura 33- Exemplo 2 de representação dos produtos gráficos das cores primárias II, realizado por crianças

Anexo D- Exemplos de produtos gráficos das crianças com cores secundárias

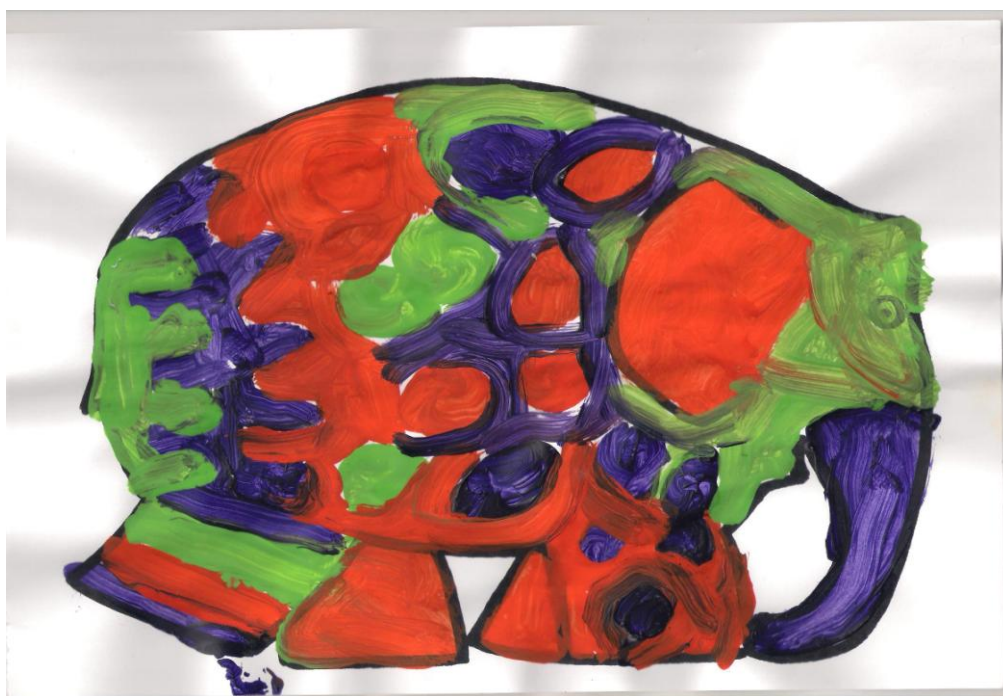


Figura 34- Exemplo 1 de representação dos produtos gráficos das cores secundárias I, realizado por crianças



Figura 35- Exemplo 2 de representação dos produtos gráficos das cores secundárias II, realizado por crianças

Anexo E- Lenda do Menino dos Olhos Grandes

Isto é uma história muito antiga. Já os meus avós me contavam esta história lendária. Contavam as pessoas, de Olhão, claro, que aparecia um menino num bairro de Olhão. Olhão tinha vários bairros. Na altura era uma vila de pescadores. A esse menino chamavam-lhe o *Menino dos Olhos Grandes*. As pessoas que lá viviam viram uma vez, à meia-noite, uma criança que se sentava num canto de uma rua sempre com um cesto de verga no braço. Eram pessoas pobres e usavam aqueles cestos. Todas as noites o menino aparecia naquela rua, até que uma noite uma mulher, por curiosidade, foi ao pé dele para ver melhor, para saber quem era aquele menino, pois achavam estranho um menino na rua aquela hora. Então a mulher, depois de se aproximar do menino, viu que era um menino pequenino mas que tinha uns olhos muito grandes, e tentou pegar nele mas não conseguiu porque ele era muito pesado. Ela achou estranho mas não pôde fazer nada: o menino não saía do lugar. Então ela começou a passar esta história e a contar às pessoas o que lhe tinha acontecido, e a partir de aí começou a dizer-se que em Olhão havia um menino encantado, porque todas as noites lá estava o menino. As pessoas tentavam pegá-lo mas ninguém conseguia. E por isso, assim que começava a anoitecer as pessoas tinham medo de sair à rua porque diziam que o menino tinha um encantamento e então tinham medo de ir para a rua, porque até havia pessoas que diziam que por causa do tamanho dos olhos grandes dele, tinham medo. Diziam as pessoas que o menino não parava de chorar, e os pescadores à noite, quando vinham do mar, pegavam-lhe ao colo com pena. O que acontecia era que o menino começava a pesar muito e os marítimos deixavam-no cair com o peso. Quando caía no chão, desaparecia com se fosse um encantamento.

Anexo F – Exemplos da atividade de associação das emoções a ações do cotidiano

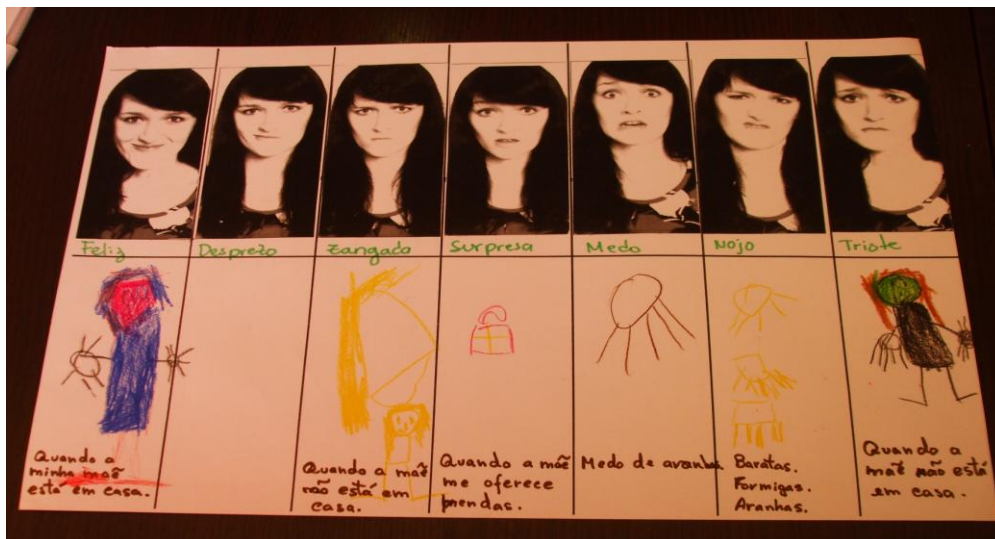


Figura 36- Atividade de associação das emoções a ações do quotidiano I



Figura 37- Atividade de associação das emoções a ações do quotidiano II

Anexo G- Quadros de pintores utilizados na exploração da dimensão da cor

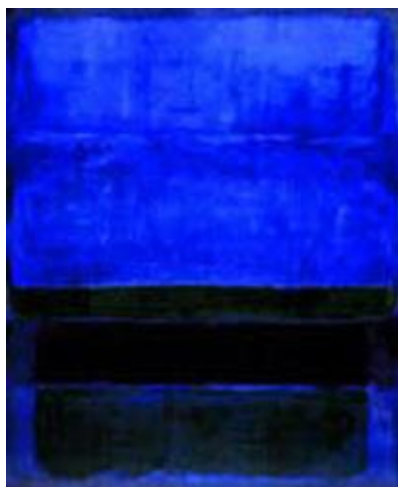


Figura 38- Quadro do pintor



Figura 39- Quadro do pintor



Figura 40- Quadro do pintor



Figura 41- Quadro do pintor

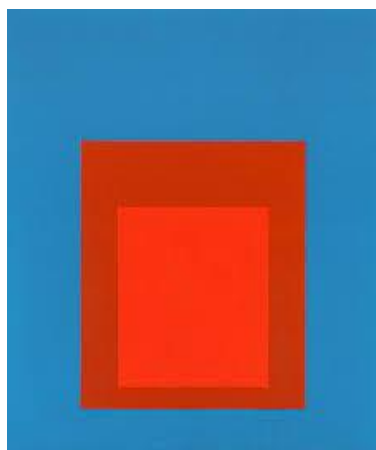


Figura 42- Quadro do pintor
Albers J. (2012)



Figura 43- Quadro do pintor

Anexo H- Exemplos de produtos gráficos das crianças com a tonalidade (claro/escuro)



Figura 44- Representação dos produtos gráficos com tonalidades (claro/escuro) I

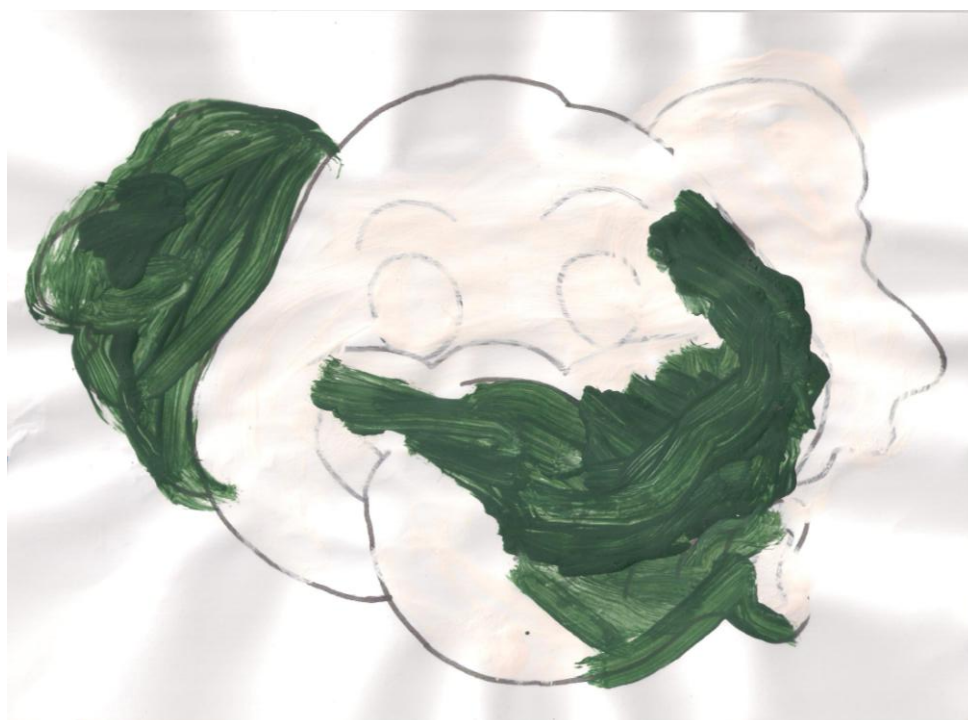


Figura 45- Representação dos produtos gráficos com tonalidades (claro/escuro) II

Anexo I- Exemplos dos produtos gráficos das crianças com a temperatura (quente/frio)

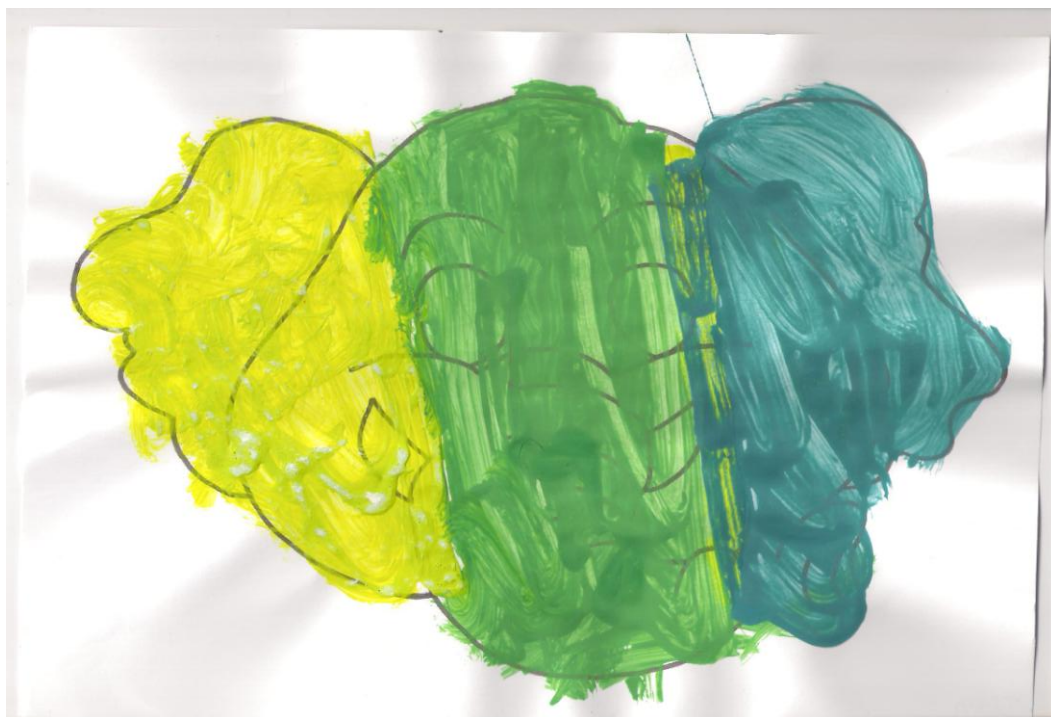


Figura 46- Representação dos produtos gráficos com temperatura (quente/frio) I



Figura 47- Representação dos produtos gráficos com temperatura (quente/frio) II

Anexo J- Exemplos dos produtos gráficos das crianças com cores complementares



Figura 48- Representação dos produtos gráficos com cores complementares I

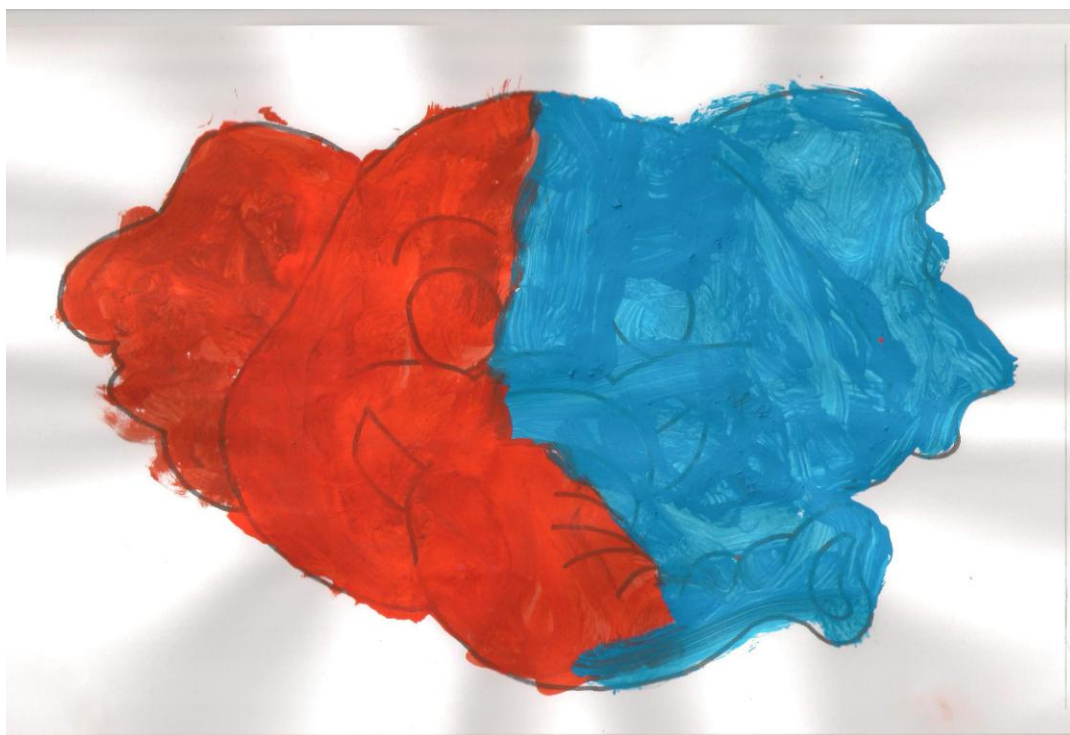


Figura 49- Representação dos produtos gráficos com cores complementares II

Anexo K – Exemplos de produtos gráficos realizados pelas crianças: Emoção Alegria

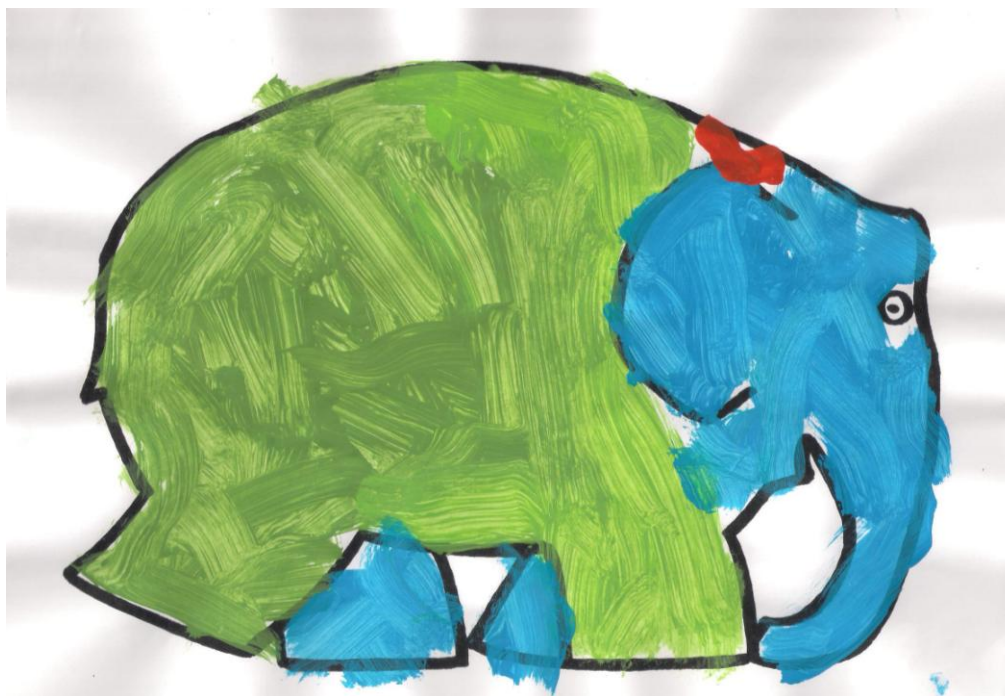


Figura 50- Representação dos produtos gráficos da emoção alegria I

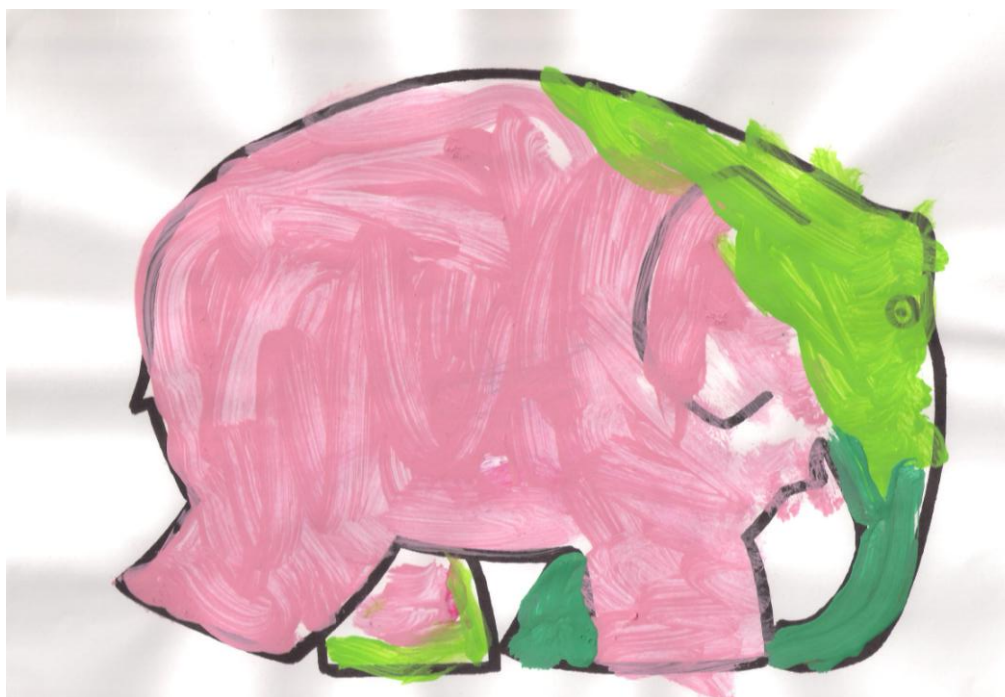


Figura 51- Representação dos produtos gráficos da emoção alegria II



Figura 52- Representação dos produtos gráficos da emoção alegria III



Figura 53- Representação dos produtos gráficos da emoção alegria IV

Anexo L – Exemplos de produtos gráficos realizados pelas crianças: Emoção Surpresa



Figura 54- Representação dos produtos gráficos da emoção surpresa I



Figura 55- Representação dos produtos gráficos da emoção surpresa II



Figura 56- Representação dos produtos gráficos da emoção surpresa III



Figura 57- Representação dos produtos gráficos da emoção surpresa IV

Anexo M – Exemplos de produtos gráficos realizados pelas crianças: Emoção Tristeza



Figura 58- Representação dos produtos gráficos da emoção tristeza I



Figura 59- Representação dos produtos gráficos da emoção tristeza II

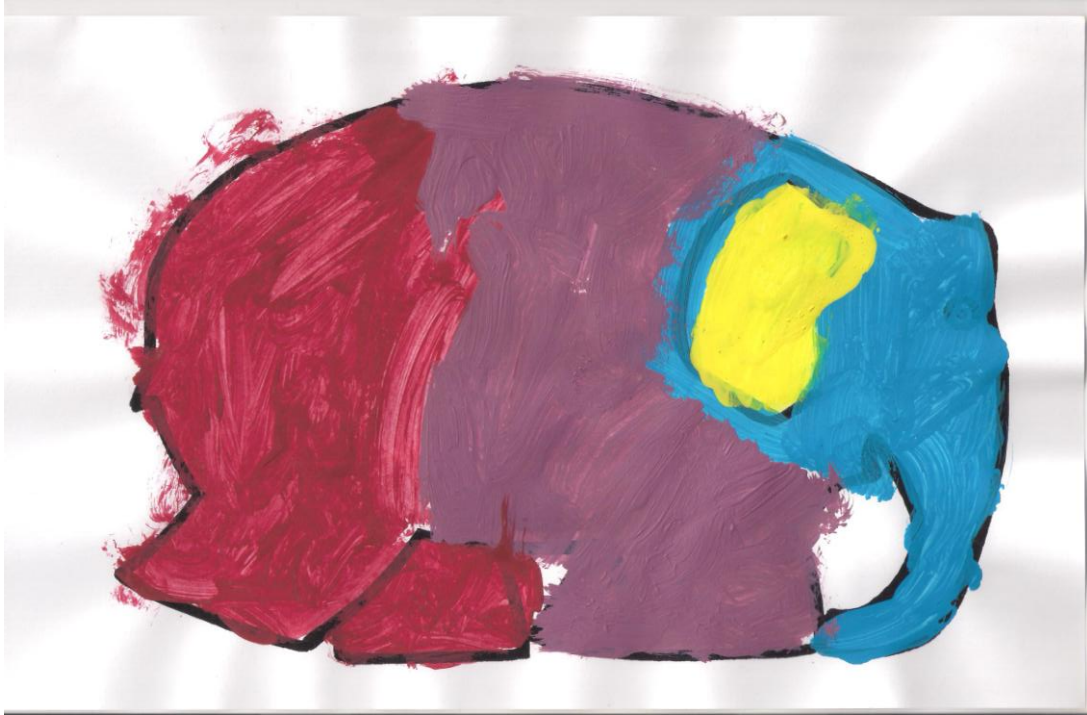


Figura 60- Representação dos produtos gráficos da emoção tristeza III



Figura 61- Representação dos produtos gráficos da emoção tristeza IV

Anexo N – Exemplos de produtos gráficos realizados pelas crianças: Emoção Medo



Figura 62- Representação dos produtos gráficos da emoção medo I

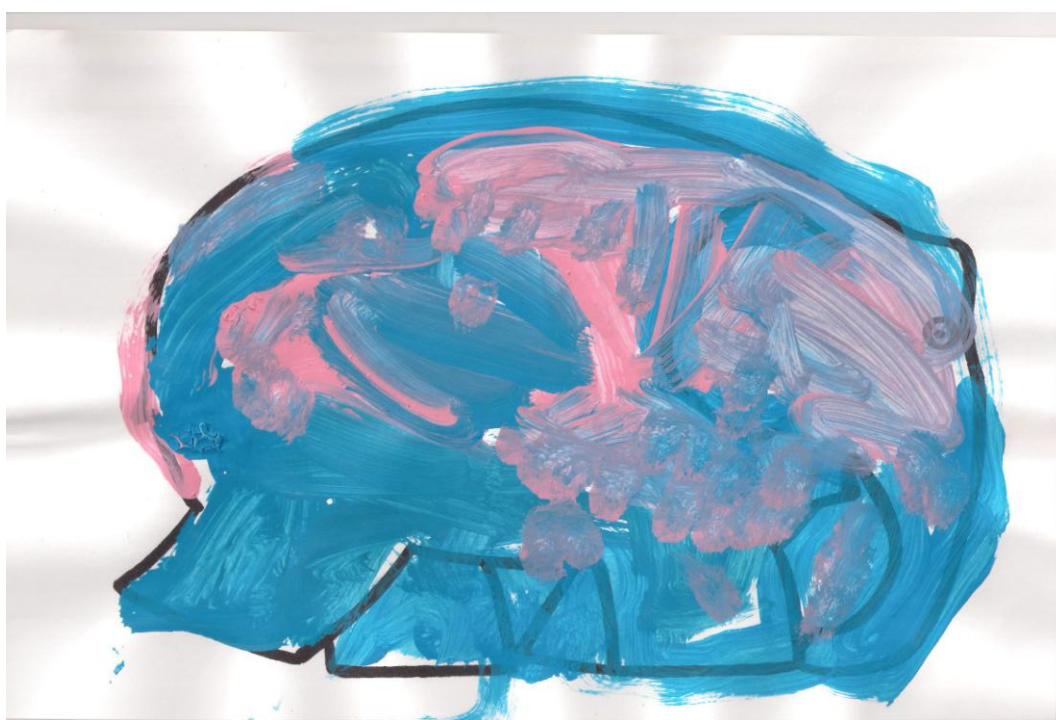


Figura 63- Representação dos produtos gráficos da emoção medo II



Figura 64- Representação dos produtos gráficos da emoção medo III

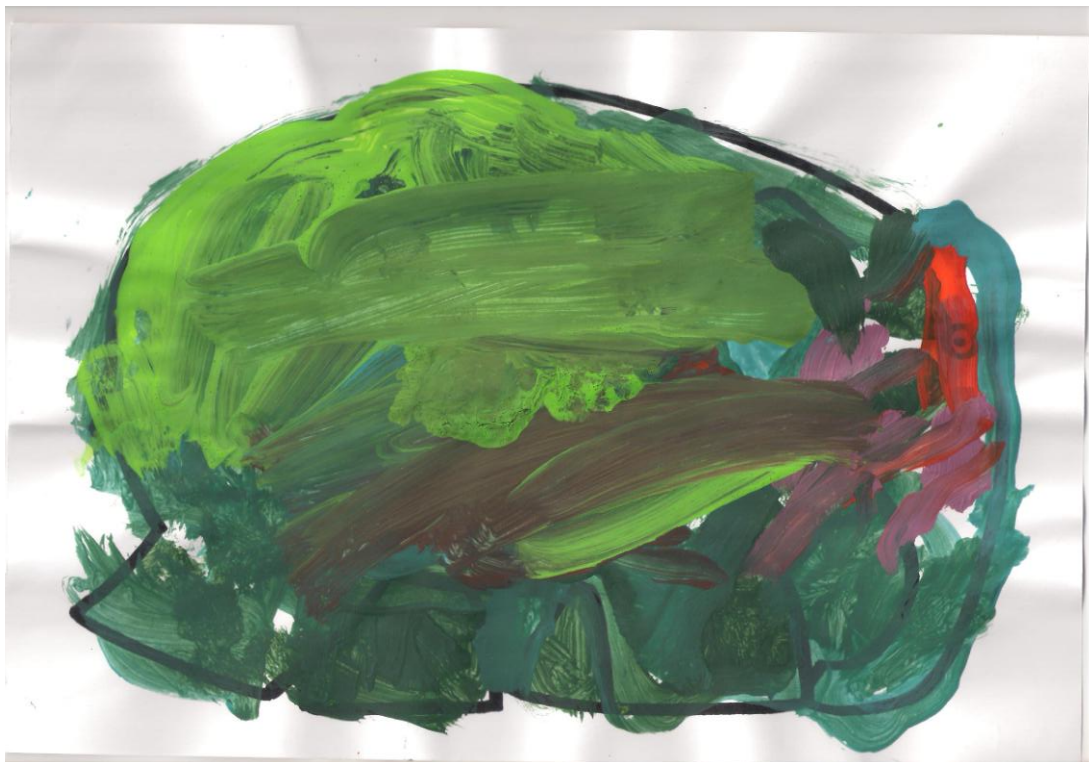


Figura 65- Representação dos produtos gráficos da emoção medo IV

Anexo O – Exemplos de produtos gráficos realizados pelas crianças: Emoção Raiva

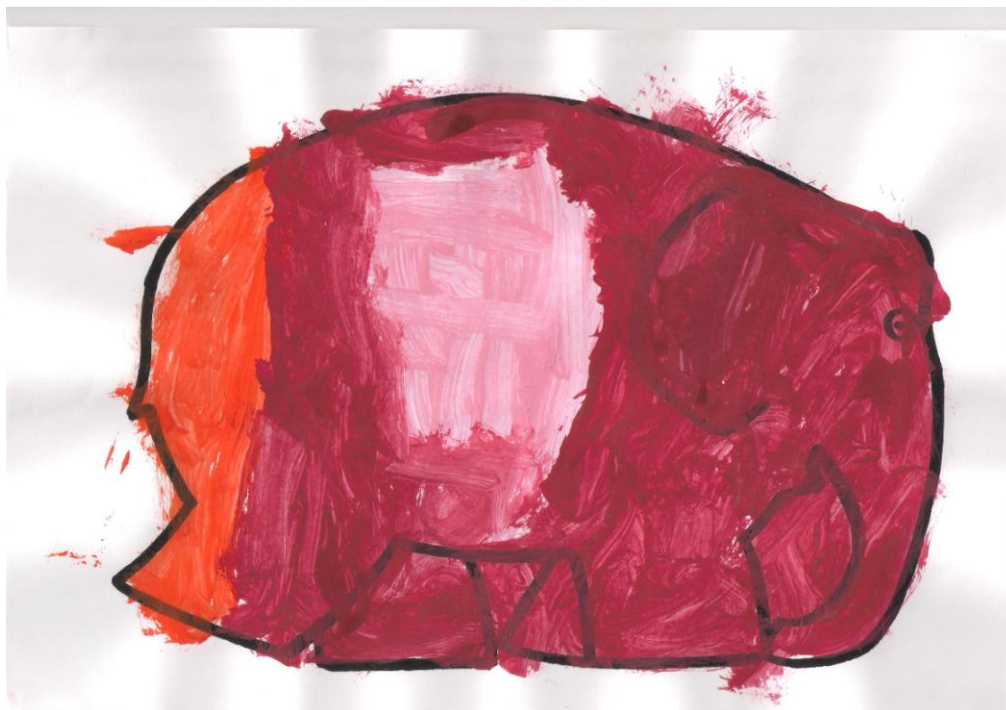


Figura 66- Representação dos produtos gráficos da emoção raiva I

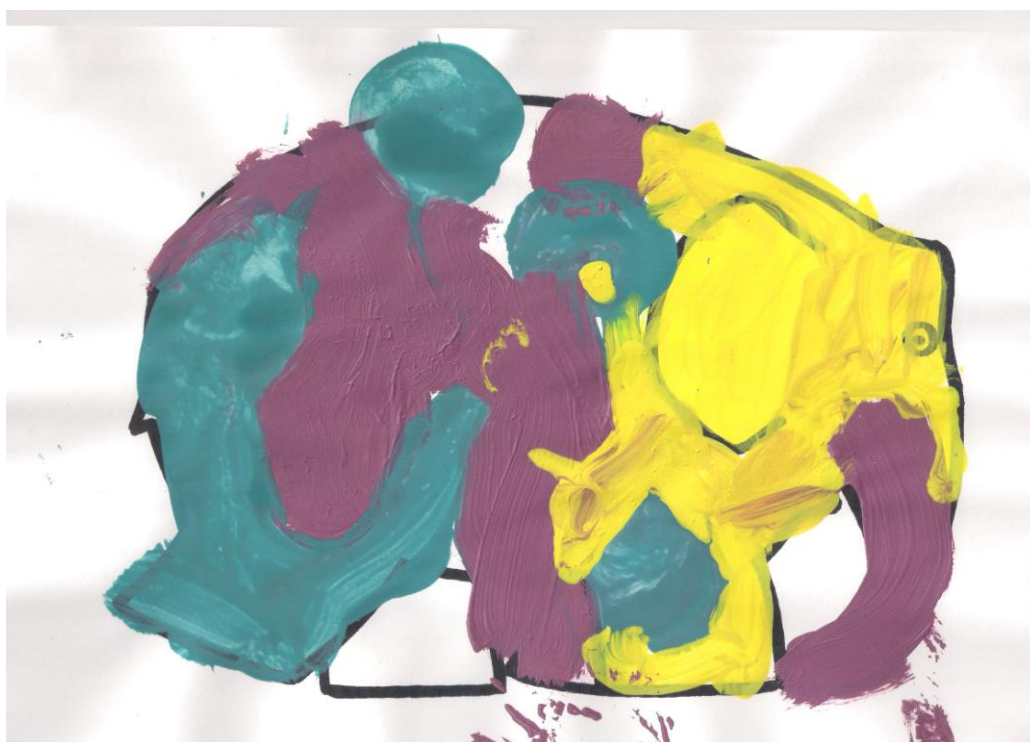


Figura 67- Representação dos produtos gráficos da emoção raiva II



Figura 68- Representação dos produtos gráficos da emoção raiva III



Figura 69- Representação dos produtos gráficos da emoção raiva IV

Anexo P- Exemplos de produtos gráficos realizados pelas crianças: Emoção Nojo

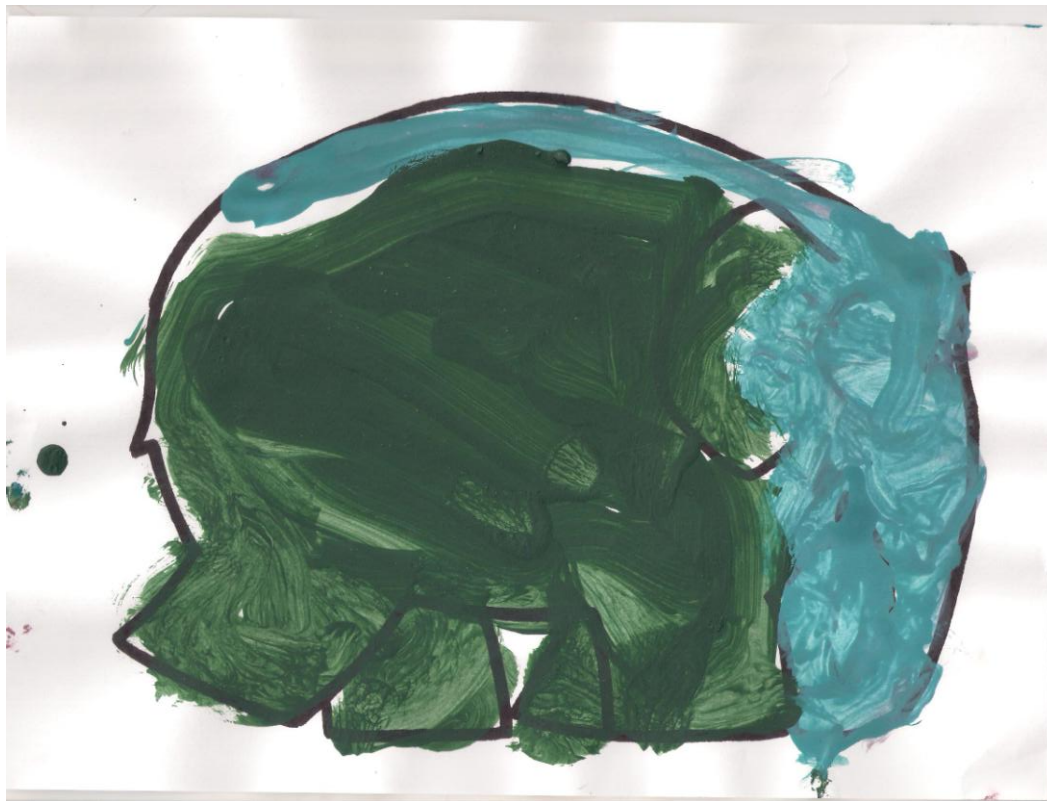


Figura 70- Representação dos produtos gráficos da emoção nojo I



Figura 71- Representação dos produtos gráficos da emoção nojo II



Figura 72- Representação dos produtos gráficos da emoção nojo III



Figura 73- Representação dos produtos gráficos da emoção nojo IV