

Inês Isabel Soares Ribeiros

**Música e Literatura: a melodia das
emoções**



Universidade do Algarve

Escola Superior de Educação e Comunicação

2019

Inês Isabel Soares Ribeiros

Música e Literatura: a melodia das emoções

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada
Mestrado em Educação Pré-Escolar

Trabalho realizado sob a orientação de:
Professora Doutora Olga Maria Costa da Fonseca
e Professora Maria Raquel Correia.

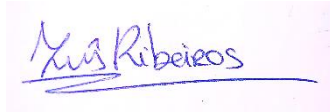


Universidade do Algarve
Escola Superior de Educação e Comunicação
2019

Música e Literatura: a melodia das emoções

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 incluída.



Inês Ribeiros

Copyright

Inês Isabel Soares Ribeiros

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 educação emocional é transformadora e potenciadora. Exige paciência, amor e firmeza, mas os resultados são crianças e adultos confiantes, equilibrados e felizes.

(Neves, 2019)

Agradecimentos

É com sentimento de plenitude que concluo mais uma etapa da minha vida: o mestrado. Foram dois anos muito desafiantes e cheios de aprendizagens, que me proporcionaram momentos únicos e marcantes para o meu crescimento a nível pessoal e profissional. Foram várias as pessoas que me acompanharam ao longo deste processo e que me apoiaram e motivaram para que tudo isto fosse possível. Por isso, sinto que tenho de agradecer àqueles que nunca me deixaram ir abaixo e que sempre acreditaram em mim.

Em primeiro lugar, agradeço aos meus pais por me terem ajudado a tornar este sonho real, por me apoiarem sempre que precisei, por ampararem as minhas crises de *stress* e, acima de tudo, por terem estado sempre presentes a encorajar-me em todas as etapas da minha vida.

Agradeço a toda a minha família pela motivação e carinho transmitidos. Pelas palavras, gestos e mimos que foram essenciais para me dar força nos momentos mais difíceis.

Às minhas Orientadoras, Professora Doutora Olga Maria Costa da Fonseca e Professora Maria Raquel Correia, agradeço por terem acreditado em mim e me terem aceite como orientanda, por terem tornado este projeto possível, pelas ótimas ideias que partilharam comigo e por todo o apoio ao longo deste processo.

Agradeço a todo o corpo docente, tanto do mestrado como da licenciatura, pelas aprendizagens, orientações e desafios que me fizeram evoluir e expandir os meus horizontes relativamente à educação de infância. Particularmente, quero agradecer à Professora Doutora Carla Dionísio Gonçalves, por toda a ajuda e motivação ao longo destes dois anos, e à Professora Doutora Maria Helena Horta, por todos os conhecimentos que partilhou nas suas aulas e por me fazer refletir nos momentos certos, de modo a ver a educação sob uma nova perspetiva.

Às educadoras Ivone Silva e Patrícia Beira Grande, que nos acompanharam e supervisionaram no primeiro estágio do mestrado, agradeço por mostrarem a sua dedicação e paixão pela educação de infância, pelos conselhos preciosos e por me terem despertado para a magia que existe na creche. Foram estas duas educadoras que me fizeram acreditar que, em creche, tudo pode ser possível.

Relativamente aos estágios, gostaria de agradecer a todos os profissionais que me acompanharam, tanto em creche como em jardim de infância. Em primeiro lugar, às educadoras cooperantes, Ana Cristina Alexandre e Vera Daniel, agradeço por me terem

sempre apoiado em tudo, desde o início, e por me continuarem a apoiar até aos dias de hoje; por me proporcionarem ótimas experiências no estágio, por acreditarem em mim e por me terem transmitido diversos conhecimentos. As educadoras cooperantes foram essenciais para o meu percurso, no sentido em que me inspiraram e ajudaram a construir o tipo de educadora que pretendo ser futuramente. Às auxiliares de ação educativa, Antónia Leandro, Francisca Romba, Sílvia Simão, Carla Clara e Nídia Almeida, agradeço por me mostrarem o quão importante é o trabalho de equipa entre auxiliar e educadora e por todas as conversas, pelo carinho e apoio que me transmitiram. Agradeço, ainda, a todas as crianças com quem tive a oportunidade de contactar nestes dois estágios, por todos os sorrisos, abraços e beijinhos, que me motivaram nos momentos mais difíceis, e por todas as aprendizagens que me proporcionaram.

Por último, mas não menos importante, agradeço a todos os meus amigos que estiveram presentes e fizeram parte do meu percurso; especialmente, quero agradecer às minhas amigas mais próximas, Carolina Romão, Ana Sofia Teixeira, Sofia Silva e Andreia Carvalhal, por serem das melhores pessoas que tenho a meu lado, por serem um apoio incondicional na minha vida e por tudo o que temos vivenciado juntas. Foram, sem dúvida, uma das peças fundamentais nesta jornada.

Obrigada a todos!

Resumo

O presente relatório foi desenvolvido no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada, em contexto de jardim de infância, mais concretamente, numa Instituição Particular de Solidariedade Social (I.P.S.S.), em Loulé, com um grupo de crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos.

Este estudo tem como objetivo a sensibilização para a importância da educação emocional, interligando-a com outras áreas do conhecimento, neste caso, a literatura para a infância e a música. Para além disso, tem, também, o propósito de analisar as associações feitas pelas crianças entre excertos musicais e emoções/sentimentos/comportamentos presentes em ilustrações de um livro e *emojis*; visa, ainda, identificar a interpretação, a nível emocional, que cada criança faz dos mesmos excertos musicais.

Para o desenvolvimento desta investigação, foram postas em prática várias atividades: leitura mediada do livro *O Museu*, de Susan Verde; associação de ilustrações do livro a excertos musicais; associação de *emojis* a excertos musicais; “O que sentes ao ouvir esta música?”. Com estas atividades, foram recolhidas as informações para esta investigação, que foram analisadas e interpretadas, de modo a obter algumas respostas e conclusões. Deste modo, no final da investigação, verificou-se que as crianças se tornaram mais conscientes das emoções que as músicas transmitem e ficaram mais sensibilizadas para o entendimento das suas próprias emoções e das dos outros.

Palavras-chave: educação pré-escolar; literatura para crianças; educação musical; emoções; interdisciplinaridade.

Abstract

The following report was developed within the framework of the Supervised Teaching Practice course, in a kindergarten context, specifically in a Private Social Solidarity Institution (I.P.S.S.) in Loulé, with a group of children with ages from 3 to 5 years.

This study aims to raise awareness of the importance of emotional education, linking it with other areas of knowledge, in this case, children's literature and music. In addition, it also intendeds to analyze the associations made by children, between musical excerpts and emotions / feelings / behaviors present in book illustrations and *emojis*; It also aims to identify the emotional interpretation that each child makes of the same musical excerpts.

To develop this investigation, several activities were implemented: mediated reading of the book *The Museum*, by Susan Verde; association of book illustrations with musical excerpts; association of *emojis* with musical excerpts; "How do you feel hearing this song?". With these activities, information was collected for this investigation, which was analyzed and interpreted, in order to obtain some answers and conclusions. Thus, at the end of the investigation, it was found that children became more aware of the emotions that songs convey and became more aware of their own and others' emotions.

Keywords: preschool education; children's literature; musical education; emotions; interdisciplinarity.

Índice Geral

Agradecimentos.....	iv
Resumo.....	vi
Abstract.....	vii
Índice Geral.....	viii
Índice de Figuras.....	ix
Índice de Tabelas.....	ix
Índice de Gráficos.....	ix
Índice de Apêndices.....	x
Índice de Anexos.....	x
Introdução.....	1
Capítulo I – Enquadramento Teórico-Conceptual.....	3
1.1. Literatura.....	3
1.1.1. A Literatura para a Infância.....	3
1.2. A Música em Educação Pré-Escolar.....	6
1.3. As emoções.....	9
1.3.1. As emoções na Educação Pré-Escolar.....	11
1.4. As emoções na literatura e na música.....	14
Capítulo II – Metodologia.....	18
2.1. Questões da Investigação.....	18
2.2. Objetivos da Investigação.....	18
2.3. Contextualização da investigação.....	19
2.4. Participantes.....	19
2.5. Opções Metodológicas.....	20
2.5.1. Técnicas e métodos de recolha dos dados.....	21
2.6. Intervenção Educativa.....	23

Capítulo III – Análise dos Dados	27
3.1. Resultados	27
3.2. Discussão dos resultados	40
Considerações Finais	44
Referências Bibliográficas.....	46
Apêndices	49
Anexos	57

Índice de Figuras

Figura 2.1: Visita ao museu especial	23
Figura 2.2: Leitura mediada do livro <i>O Museu</i>	24
Figura 2.3: Crianças D5, B5 e B3 a associar ilustrações do livro às músicas	25
Figura 2.4: Crianças A4, B4 e A5 a associar <i>emojis</i> às músicas	25
Figura 3.1: Nuvem de palavras para a <i>Música 1</i>	38
Figura 3.2: Nuvem de palavras para a <i>Música 2</i>	38
Figura 3.3: Nuvem de palavras para a <i>Música 3</i>	38
Figura 3.4: Nuvem de palavras para a <i>Música 4</i>	39
Figura 3.5: Nuvem de palavras para a <i>Música 5</i>	39

Índice de Tabelas

Tabela 3.1: Associação das ilustrações do livro às músicas.....	28
Tabela 3.2: Associação de <i>emojis</i> às músicas.....	33

Índice de Gráficos

Gráfico 3.1: Representação das associações das ilustrações do livro às músicas, feitas pelas 12 crianças da amostra	29
Gráfico 3.2: Representação das associações das ilustrações do livro às músicas, feitas pelas 4 crianças de 3 anos.....	30

Gráfico 3.3: Representação das associações das ilustrações do livro às músicas, feitas pelas 4 crianças de 4 anos.....	31
Gráfico 3.4: Representação das associações das ilustrações do livro às músicas, feitas pelas 4 crianças de 5 anos.....	32
Gráfico 3.5: Representação das associações dos <i>emojis</i> às músicas, feitas pelas 12 crianças da amostra.....	34
Gráfico 3.6: Representação das associações dos <i>emojis</i> às músicas, feitas pelas 4 crianças de 3 anos	35
Gráfico 3.7: Representação das associações dos <i>emojis</i> às músicas, feitas pelas 4 crianças de 4 anos	36
Gráfico 3.8: Representação das associações dos <i>emojis</i> às músicas, feitas pelas 4 crianças de 5 anos	37

Índice de Apêndices

Apêndice A – Questões orientadoras da leitura mediada do livro <i>O Museu</i>	50
Apêndice B – Autorização para a participação das crianças na investigação	51
Apêndice C – Tabelas da atividade “O que sentes ao ouvir esta música?”	52

Índice de Anexos

Anexo I – Obra <i>O Museu</i> , de Susan Verde	58
Anexo II – Ilustrações do livro <i>O Museu</i> utilizadas para a associação a excertos musicais	59
Anexo III – <i>Emojis</i> utilizados para a associação a excertos musicais	63

Introdução

O presente relatório de investigação baseia-se na união das temáticas da literatura para a infância e da música, através de um elo de ligação: as emoções. Os temas surgiram a partir dos gostos pessoais da investigadora e das necessidades do grupo de crianças participante nesta investigação. O estudo foi desenvolvido durante o período da Prática de Ensino Supervisionada, em contexto de jardim de infância, com um grupo de crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos.

Para além de toda a relevância do estudo realizado, este relatório também pretende focar a importância do cruzamento de diferentes áreas do conhecimento, em educação de infância. Visto que as crianças devem desenvolver-se holisticamente, ou seja, como um todo, todas as suas competências e capacidades devem ser estimuladas harmoniosamente, havendo articulação entre as diversas aprendizagens. Tal como é referido nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, a aprendizagem holística é uma “forma complexa e inter-relacionada da aprendizagem da criança, em que as dimensões cognitivas, sociais, culturais, físicas e emocionais se interligam e atuam em conjunto” (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 105).

A literatura para a infância tem adquirido uma crescente importância na educação das crianças e, muitas vezes, as histórias são o ponto de partida para a construção de conhecimentos. É, também, “através dos livros que as crianças descobrem o prazer da leitura e desenvolvem a sensibilidade estética” (Lopes da Silva *et al.*, 2016, p. 66). A música é algo que está presente na vida das crianças desde muito cedo e proporciona-lhes muitas experiências enriquecedoras. “A abordagem à Música no jardim de infância dá continuidade às emoções e afetos vividos nestas experiências, contribuindo para o prazer e bem-estar da criança” (Lopes da Silva *et al.*, 2016, p. 54). As emoções são uma grande base na vida dos seres humanos. Por vezes, podem parecer incontrolláveis e é por isso que é necessário aprender a geri-las, de modo a utilizá-las de forma positiva. As crianças precisam de conhecer as suas emoções para descobrirem aquilo que sentem e entenderem o que sentem os outros. “Neste sentido, o/a educador/a deve apoiar a compreensão que as crianças têm, desde muito cedo, dos sentimentos, intenções e emoções dos outros, facilitando o desenvolvimento da compreensão do que os outros pensam, sentem e desejam” (Lopes da Silva *et al.*, 2016, p. 25).

Posto isto, a presente investigação visa demonstrar a interligação destas três áreas, tendo como principal objetivo promover o reconhecimento das emoções por parte das

crianças e verificar a forma como estas associam as emoções a excertos musicais. Para uma melhor compreensão do processo desenvolvido, este relatório está dividido em três capítulos principais: Enquadramento Teórico-Conceptual; Metodologia; Análise dos Dados. No Enquadramento Teórico-Conceptual, são definidas algumas teorias e conceções, de diversos autores, relevantes para o desenrolar de toda a investigação. Na Metodologia, são especificadas as questões do estudo, os objetivos, é feita uma contextualização das condições em que se desenvolveu o estudo, assim como dos participantes, é definida a metodologia utilizada e é feita a descrição do estudo em si. Por fim, na Análise dos Dados, são apresentados os dados recolhidos e é feita a sua análise e discussão, de modo a retirar algumas conclusões.

Por último, são feitas as reflexões finais acerca do trabalho desenvolvido para este relatório. Neste tópico, verifica-se de que forma a investigação e o estágio contribuíram para o crescimento pessoal e profissional da investigadora, assim como a importância dos obstáculos para a sua evolução e superação própria.

Capítulo I – Enquadramento Teórico-Conceptual

1.1. Literatura

“Literatura é a arte de ouvir e de dizer, logo, nasce com o homem [*sic*]” (Carvalho, 1989, p. 47)

O lexema literatura assume, hoje, diferentes valores semânticos. Segundo Menezes (1993), “[...] Literatura é, se não tudo o que se escreve, pelo menos tudo o que é impresso. De acordo com esta definição, tanto pode existir a literatura do romance como da medicina ou do xadrez” (p. 11). Ainda segundo o mesmo autor, “outra definição possível identifica literatura com cultura geral dos povos e história literária com história da civilização. [...] [É] fonte primeira da história, mas abarcará muita e variada matéria que corresponde a outros âmbitos disciplinares” (p. 11).

Contudo, o sentido que aqui importa é a literatura considerada enquanto arte em que se compõem obras utilizando uma linguagem cuja estética procura despertar emoções no leitor e, mais precisamente, a literatura para a infância.

1.1.1. A Literatura para a Infância

A literatura para a infância teve o seu início oficial, na chamada “cultura ocidental”, em meados do século XVII com os clássicos contos de fadas de Charles Perrault (Carvalho, 1989). Anteriormente, eram raros os livros de caráter lúdico destinados às crianças, contudo sempre houve a tradição oral através dos contos, lendas, mitos, rimas, canções, entre outros, transmitidos de geração em geração. Pode-se afirmar, assim, que esta foi a primeira forma de literatura para a infância e que, apesar de não ser originalmente designada para as crianças, começou a ser utilizada com a finalidade de as educar e transmitir-lhes conhecimentos (Barreto, 1998). No século XVIII, quando a criança passa a ser vista como um ser diferente dos adultos e com o surgimento das primeiras escolas, a literatura é vista como um meio para instruir as crianças, sendo “ética e moralizante, respondendo aos propósitos da época” (Carvalho, 1989, p. 90), por isso “a preocupação didática transformava o livro da criança num verdadeiro manual de Ciência” (Carvalho, 1989, p. 86) estando ausente o seu caráter lúdico. Neste século, deram-se grandes revoluções a nível científico e industrial, comprometendo a literatura com valores

racionalistas e pragmatistas o que a tornou incompatível com a fantasia, por esse motivo “o século do Iluminismo foi um desafio aos contos de Fadas, que foram relegados a um verdadeiro ostracismo” (Carvalho, 1989, pp. 90-91).

No início do século XIX, os livros destinados às crianças continuavam a seguir a função educativa, moralizadora e pragmática, mas na segunda metade desse século surgiram livros mais semelhantes aos atuais. A literatura para a infância passou a ter características românticas. “O romantismo é animado pelo sentimento religioso, pelo culto da individualidade e pela exaltação da nacionalidade” (Carvalho, 1989, p. 122), deste modo, a junção do romantismo com os ideais do povo promoveram um “clima doutrinário no conto infantil, onde foi representado sob três aspectos: o sentido de família, através da valorização da burguesia; a exaltação do nacionalismo; e o sentimento da caridade, centro da consciência cristã” (Carvalho, 1989, p. 113). Perante esta situação, o objetivo era apelar à sensibilidade da criança. Apenas em fins do século XIX e inícios do século XX surgem novas correntes de pensamento para provocar uma reviravolta no panorama da literatura para a infância. Segundo Carvalho (1989), criou-se uma nova mentalidade através dos “contos de caráter e idéias sociais, com o desenvolvimento da indústria e seus problemas e conflitos [...] [havendo] a descoberta da criança infeliz, e é essa redescoberta que vai atingir e sacudir o problema social da criança abandonada e malnascida” (p. 123). A partir daí, escrevem-se obras que criticam e alertam para essas problemáticas, abrindo portas para uma nova fase na literatura para a infância e, assim, permitiu-se que esta se tornasse naquilo que é atualmente. Posto isto, é importante referir que, desde os seus primórdios, a literatura para a infância sofreu uma enorme evolução até aos dias de hoje. Foram inúmeras as alterações que existiram em torno desta nova ramificação da literatura, como é o caso do seu conteúdo e da forma como é apresentada, e foi tudo isto que construiu a literatura para a infância tal como a conhecemos.

A literatura para a infância pode ser considerada como

uma comunicação histórica (=localizada no tempo e no espaço) entre um locutor ou um escritor-adulto (=emissor) e um destinatário criança (=receptor) que, por definição, ao longo do período considerado, não dispõe senão de modo parcial da experiência do real e das estruturas linguísticas, intelectuais, afectivas e outras que caracterizam a idade adulta. (Marc Soriano, citado em Coelho, 1984, p. 13)

Segundo Parafita (2002), é “[...] toda a produção editorial que visa a informação e a formação da criança, no que respeita ao traquejo da língua, desenvoltura intelectual e sensibilidade estética.” (p. 208), ainda de acordo com o mesmo autor, de modo a “[...]”

assegurar junto da criança os seus objetivos básicos, que são a aquisição e potenciação de esquemas mentais, aquisição e cultivo da linguagem, aquisição e implementação de experiências estáticas e éticas [...]”. (p. 209). Carvalho (1989) acrescenta que “a Literatura Infantil é, ao mesmo tempo, recreação e terapia, suporte de cultura e o mais importante elemento de comunicação; mas, sobretudo, um instrumento de diálogo entre a criança e o adulto.” (p. 172). Ester Lemos (citada em Barreto, 1998) vai um pouco mais além e refere que

a grande obra literária infantil, com efeito, é aquela em cujo estilo não há qualquer torção sensível nem sombra de artificialidade e que, mesmo quando num passo ou noutro obriga a criança a perguntar o significado de uma palavra ou de uma imagem, consegue despertá-la ou encantá-la sem pactuar de antemão com uma suposta ignorância, pieguice ou debilidade de espírito. (p. 11)

Posto isto, pode-se afirmar que a literatura para a infância possui um papel bastante importante na vida das crianças, pois permite que estas adquiram diversas ferramentas e competências essenciais para o seu desenvolvimento e crescimento de uma forma lúdica. Os livros proporcionam às crianças momentos agradáveis de descoberta e, ao mesmo tempo, a construção de conhecimentos e a interação com o adulto, que poderá impulsionar a exploração feita pela criança.

Na atualidade, os livros são ferramentas preciosas em educação pré-escolar. É partindo das explorações literárias que as crianças fazem descobertas, incentivando a sua curiosidade acerca do mundo que as rodeia. “[...] O livro alarga a percepção do mundo, educa a sensibilidade, abre portas do imaginário, enriquece-nos e enriquece o nosso diálogo com os outros” (Traça, 1992, p. 75). Por isso, as histórias despertam as crianças para diversas novas aprendizagens seja a nível da realidade envolvente, a nível intelectual, a nível afetivo e até mesmo a nível da construção da personalidade da própria criança. Isto porque os livros estão cheios de conteúdos importantes para a sua vida, mas de uma maneira adequada a cada faixa etária; assim, situações do quotidiano como

[...] a vida, a morte, o trabalho, a amizade, o amor, o sofrimento – são [descobertas] [...] feitas pela criança ao nível do simbólico que lhe propõem primeiro os contos, que apreende intuitivamente para em seguida os decifrar a pouco e pouco no plano do intelecto. (Traça, 1992, p. 115)

Todas estas temáticas que estão incluídas nos livros permitem que o educador faça uma abordagem lúdica e interessante para as crianças, levando-as, ainda, a pensar sobre o que está a ser explorado. Portanto, através destes assuntos, o educador pode orientar a reflexão das crianças em torno daquilo que a história transmite e questioná-las, de modo a

aprofundar conhecimentos e, progressivamente, ir tornando as aprendizagens mais complexas. Sendo assim, um dos grandes objetivos que a literatura deve visar prende-se com “[...] a sua intenção de estimular a consciência crítica do leitor; levá-lo a desenvolver a sua criatividade latente; dinamizar sua capacidade de observação e reflexão em face do mundo que o rodeia” (Coelho, 1984, p. 105). É, portanto, relevante que a escolha dos livros seja consciente, cuidadosa e que tenha em consideração aspetos como o que o educador pretende explorar com a história e as características do grupo de crianças. É de extrema importância que o educador conheça o seu grupo, pois esse conhecimento permite adequar ainda melhor as suas escolhas literárias. “Por essa razão, dar qualquer leitura a uma criança, sem conhecê-la, poderá tornar-se inócuo ou mesmo prejudicial. Aliás, não apenas à criança; para dar-se um livro é necessário conhecer-se aquele a quem se vai dar” (Carvalho, 1989, p. 48).

Em suma, pode-se afirmar que a literatura para a infância sofreu uma grande evolução desde o seu surgimento até à atualidade: do simples didatismo de saberes específicos (religiosos, sociais, científicos) à formação integral, passando a dar particular atenção à vertente estética e ao desenvolvimento do imaginário e da criatividade. Foi isso que a tornou tão rica e importante para as crianças. As histórias têm diversos benefícios para o desenvolvimento durante a primeira infância, pois são um mundo de possibilidades para o enriquecimento das explorações das crianças e do seu pensamento crítico.

“Daí a importância da Literatura Infantil [...]: cumprindo a sua tarefa de alegrar, divertir ou emocionar o espírito de seus pequenos leitores ou ouvintes, leva-os de maneira lúdica, fácil, a perceberem e a interrogarem a si mesmos e ao mundo que os rodeia, orientando seus interesses, suas aspirações, sua necessidade de auto-afirmação ou de segurança, ao lhes propor objectivos, ideais ou formas possíveis (ou desejáveis) de participação social. (Coelho, 1984, p. 3)

1.2. A Música em Educação Pré-Escolar

A música é uma arte que combina vários sons e silêncios de forma estética, equilibrada e coerente, segundo determinadas regras. De acordo com Hohmann e Weikart (2003) “a música é uma série de sons organizados através do ritmo, da melodia e da harmonia, que desencadeiam uma resposta emocional naquele que ouve” (p. 657). Schoenberg (citado em Hohmann & Weikart, 2003) eleva a fasquia ao afirmar que

a música é uma sucessão e combinação de tons, organizados de tal forma que deixam uma impressão agradável no ouvido, e a sua impressão na inteligência é

compreensível... Estas impressões têm o poder de influenciar partes ocultas da nossa alma e das nossas esferas sentimentais. (p. 657)

A audição é um dos sentidos mais importantes, logo desde o início da vida do bebé, ainda durante a sua gestação. É através dos sons que o feto ouve dentro da barriga da mãe que este vai tomando conhecimento do mundo exterior e vai criando uma ligação com a mãe e com as pessoas mais próximas desta. “Ainda no útero, os bebés conseguem ouvir música, respondendo-lhe com pontapés e outros movimentos. Enquanto recém-nascidos ou já como bebés mais velhos, as crianças continuam a ser fortemente afectadas pela música.” (Hohmann. & Weikart, 2003, p. 658). São diversas as respostas que um bebé pode dar ao ouvir uma música, tais como agitar os braços e pernas, emitir sons ou, até mesmo, adormecer; tudo isso depende daquilo que a música transmitir, da altura do dia e da situação. Desde tenra idade que a capacidade musical da criança deve ser estimulada pelos adultos que a rodeiam, de modo a “construir os alicerces do seu vocabulário musical de audição e canto [...] muito antes de entrarem para a escola” (Gordon, 2015, p. 2). É ótimo que as crianças tenham a oportunidade de ouvir música em aparelhos eletrónicos ou até mesmo ao vivo, podendo experienciar o contacto com diferentes géneros musicais. Mas, segundo Gordon (2015), “é necessário que os adultos cantem para elas, dado que isto é a forma de lhes ensinar a usar a voz de canto e entoação, do mesmo modo que falar-lhes lhes proporciona um modelo para a sua voz falada.” (p. 12). Portanto, desenvolver a musicalidade nas crianças é algo que deve ser explorado, não só a nível da audição, mas também a nível do canto. Os adultos devem cantar para as crianças, cantar com as crianças e deixar que elas próprias cantem sozinhas e em grupo, tendo a possibilidade de explorar o seu potencial musical.

“A música não é uma aptidão especial concedida a um pequeno número de eleitos; todo o ser humano tem algum potencial para entender a música” (Gordon, 2015, p. 8). É certo que algumas pessoas têm um maior potencial do que outras e é por esse motivo que é tão importante que as crianças tenham o máximo de experiências musicais, que lhes possam ser proporcionadas, seja com a família, seja com os educadores de infância ou com outros adultos próximos delas, de modo a que a sua literacia musical se possa desenvolver, seja ela maior ou menor. Em jardim de infância,

o subdomínio da Música contempla a interligação de audição, interpretação e criação. Assim, por exemplo, a interpretação de uma canção obriga a uma identificação e descrição de elementos musicais (audição), à reprodução de

motivos e frases musicais (interpretação) e, simultaneamente, a escolhas de intencionalidades expressivas (criação). (Lopes da Silva *et al.*, 2016, p. 55)

As crianças têm uma tendência natural para gostar de música e de sons no geral. Por isso, sentem uma grande curiosidade em relação a tudo aquilo que ouvem, querendo fazer uma identificação daquele que é o causador do som. Ao irem descobrindo os diversos sons do mundo envolvente, as crianças vão criando as suas imagens mentais e, em pré-escolar, já são capazes de fazer corresponder os sons que ouvem às suas imagens mentais. “São também capazes de associar a música a situações familiares – ‘Aquela parece uma marcha dos soldados!’ ‘É uma música para meter medo!’ – e agir de forma correspondente – ‘Vamos marchar!’ ‘Querem brincar aos monstros?’” (Hohmann. & Weikart, 2003, p. 658). Assim, a música, para além de desenvolver as suas próprias competências, também promove a evolução de muitas outras capacidades e aptidões nas crianças e proporciona a sensação de bem-estar. Segundo Muszkat (2010), o “[...] processamento musical envolve uma ampla gama de áreas cerebrais relacionadas à percepção de alturas, timbres, ritmos, à decodificação métrica, melódico-harmônica, à gestualidade implícita e modulação do sistema de prazer e recompensa que acompanham nossas reações psíquicas e corporais à música” (p. 67). Partindo desta afirmação, pode-se verificar a complexidade que é a descodificação da música por parte do nosso cérebro e, que como tal, é um recurso bastante enriquecedor para a aprendizagem e crescimento das crianças a diferentes níveis, como os da linguagem, do raciocínio matemático, da motricidade, da imaginação, da emoção, da sensibilidade estética, entre outros.

Posto isto, é de extrema importância referir uma das características essenciais da música: o silêncio. Esta particularidade permite efetuar uma série de explorações dentro do som, pois é uma “condição da verdadeira escuta, que possibilita identificar, memorizar reproduzir e explorar as características dos sons: ritmo, melodia, dinâmica, timbre e forma” (Lopes da Silva *et al.*, 2016, p. 55). Gordon (2015) também identifica a importância do silêncio associando-o a um fenómeno a que chama de audição. “A audição ocorre quando se ouve e se compreende música em silêncio, quando o som da música já não está ou nunca esteve fisicamente presente” (Gordon, 2015, p. 29). Deste modo, o autor compara a audição ao pensamento, referindo que da mesma forma que o pensamento está para a linguagem, a audição está para a música. Ou seja, “audiar enquanto se executa música é como pensar enquanto se fala e audiar durante a escuta musical é como pensar naquilo que alguém disse e está a dizer, enquanto se ouve essa pessoa falar” (Gordon, 2015, p. 29).

Em tom de conclusão, pode-se referir que a música é um elemento que parece muito simples, mas é extremamente complexo, sendo assim fundamental para a educação holística das crianças. Esta possibilita-lhes crescer harmoniosamente em diversos sentidos, promovendo variadas aprendizagens que irão acompanhar as crianças para a sua vida.

De facto, a música é um importante aspecto da infância precoce, pelo facto das [sic] crianças mais novas estarem tão abertas a ouvir e a fazer música, e a moverem-se ao seu som. A música torna-se mesmo uma outra linguagem, através da qual os jovens fazedores de música aprendem coisas sobre si mesmos e sobre os outros. (Hohmann. & Weikart, 2003, p. 658)

Nesse sentido, os educadores de infância devem estar cada vez mais despertos para os benefícios da música e integrá-la nas suas salas de atividades, tornando-a uma prática diária na sua ação pedagógica. Não devem “ter medo” de cantar e dançar com as suas crianças. Devem dinamizar jogos sonoros para satisfazer a sua curiosidade, fazendo com que se tornem mais atentas aos sons que as rodeiam, sabendo identificá-los. Devem promover que as crianças se expressem através daquilo que ouvem na música, seja através do seu corpo, da verbalização ou até mesmo de uma pintura. A música é uma infinidade de possibilidades para o desenvolvimento e crescimento das crianças.

1.3. As emoções

A palavra *emoção* vem do verbo latino *motere* que significa “mover”, mais o prefixo “e-” acrescentando “para” ao seu significado, ou seja, “mover para”. Assim, sugere que a tendência para agir está implícita em todas as emoções (Goleman, 2019). Segundo Damásio (2000),

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

Goleman (2019) interpreta emoção “[...] referindo-se a um sentimento e aos raciocínios daí derivados, estados psicológicos e biológicos, e o leque de propensões para a ação” (p.302). Refere também que existem centenas de emoções que incluem combinações, variações, mutações e tonalidades. De acordo com Damásio (2000), as emoções podem

ser divididas em diferentes categorias, como primárias/universais, secundárias/sociais ou emoções de fundo. As primárias ou universais são seis: alegria, tristeza, medo, cólera, surpresa e aversão. São também as que se observam mais facilmente. As emoções secundárias ou sociais são, por exemplo, o ciúme, a vergonha, a culpa, o orgulho, entre outras. As emoções de fundo são o bem-estar, o mal-estar, a calma, a tensão, entre outras. As emoções primárias/universais, geralmente, têm determinadas características em comum na forma como são expressas, daí serem mais facilmente identificáveis. Contudo, de acordo com Papalia, Olds e Feldman (2006),

emoções, como tristeza, alegria e medo, são reações subjetivas a experiências associadas às variações fisiológicas e comportamentais. Todos os seres humanos normais possuem a mesma gama de emoções, mas as pessoas diferem quanto à frequência com que sentem uma determinada emoção, os tipos de eventos que podem produzi-la, as manifestações físicas que apresentam (como variações na frequência cardíaca) e como agem em consequência disso. O padrão característico das reações emocionais de uma pessoa começa a se desenvolver desde muito cedo e é um elemento básico da personalidade. (p. 231)

Antes de mais, é essencial definir a diferença entre emoção e sentimento, visto que, muitas vezes, são tidas como sendo a mesma coisa, no senso comum, porém possuem as suas diferenças. Damásio (2000) refere que a emoção é algo observável pelas outras pessoas, ou seja, é um conjunto de respostas visíveis publicamente. Já o sentimento é a experiência mental e privada de uma emoção. Desse modo, o sentimento nunca poderá ser observado por outra pessoa, mas a própria pessoa, enquanto ser consciente, poderá observar os sentimentos em si, logo, irá ter percepção dos seus estados emocionais. “As emoções acontecem em dois tipos de circunstâncias. O primeiro tem lugar quando o organismo processa determinados objectos ou situações através de um dos seus dispositivos sensoriais” (Damásio, 2000, p. 77). Isto acontece quando o organismo reconhece algo que lhe é familiar, como um rosto ou um local. “O segundo tipo de circunstâncias tem lugar quando a mente de um organismo recorda certos objectos e situações e os representa, enquanto imagens, no processo do pensamento” (Damásio, 2000, pp. 77-78); por exemplo, quando uma pessoa recorda o rosto de uma amiga.

A função das emoções, em termos biológicos, é dupla. “A primeira função consiste na produção de uma reacção específica para a situação indutora. [...] A segunda função [...] é a regulação do estado interno do organismo, de tal modo que este possa estar preparado para essa reacção específica” (Damásio, 2000, p. 75). Pode-se, então, afirmar que as emoções são fundamentais para a vida dos seres humanos, pois são elas

que asseguram a nossa sobrevivência e ajudam a tomar as decisões mais simples no nosso cotidiano. “As nossas emoções [...] guiam-nos quando temos de enfrentar situações e tarefas demasiado importantes para serem deixadas apenas a cargo do intelecto – perigo, grandes frustrações, grandes desgostos, [...] fundar uma família” (Goleman, 2019, p. 18). Neste sentido, verifica-se que, na tomada de decisões, não é só a racionalidade que conta, as emoções também são necessárias para chegar a uma resolução. No que diz respeito à relação das nossas decisões e da influência emocional é relevante mencionar a inteligência emocional como sendo um fator bastante importante. A inteligência emocional é

a capacidade de a pessoa se motivar a si mesma e persistir a despeito das frustrações; de controlar os impulsos e adiar a recompensa; de regular o seu próprio estado de espírito e impedir que o desânimo subjuga a faculdade de pensar; de sentir empatia e ter esperança. (Goleman, 2019, p. 46)

Todos temos uma mistura de racionalidade e inteligência emocional no que toca às nossas escolhas, sendo esta variável de pessoa para pessoa. Ou seja, há pessoas mais racionais ou mais emocionais “e o grau de aptidão que cada um tenha nessas competências é crucial para se perceber por que razão uma pessoa progride na vida enquanto outra, de intelecto igual, falha redondamente [...]” (Goleman, 2019, p. 48). No entanto, essas competências podem ser trabalhadas e melhoradas, consoante as necessidades de cada pessoa, não definindo totalmente se a pessoa irá progredir ou falhar na vida. É apenas a sua tendência natural, tendo em conta o seu perfil racional e emocional, mas ao desenvolver essas competências, a sua tendência poderá mudar e ser ultrapassada. Com isto verifica-se que “as emoções têm [...] importância [...] [na] racionalidade. Na dança do sentimento e do pensamento, a faculdade emocional guia as nossas decisões do momento a momento, trabalhando de mãos dadas com a mente racional, permitindo – ou impedindo – o próprio pensamento” (Goleman, 2019, p. 42).

1.3.1. As emoções na Educação Pré-Escolar

As crianças, segundo Bergeron (1978), desde o seu nascimento, têm a capacidade de se emocionar, embora se expressem de forma rudimentar. Inicialmente, as emoções são essenciais para os bebés comunicarem com os seus cuidadores, pois é a partir delas que demonstram a sua felicidade ou descontentamento relativamente ao mundo que as rodeia e àquilo que estão a sentir no momento. Com o passar do tempo, os bebés vão

começando a aprender a regular os seus estados de excitação e a sua vida emocional, visto que, ao interagirem com os cuidadores vão começando a criar uma relação de confiança e segurança ao verificarem qual é o seu comportamento em determinada situação. Ou seja, tornam-se capazes de prever qual vai ser a reação do cuidador e, por isso, acalmam-se mais facilmente, o que ajuda a regular a expressão das suas emoções. É a partir dos três anos de idade que as crianças começam a saber exprimir-se melhor, a identificar as suas emoções e a atribuir significados às suas vivências diárias, tendo em conta vivências do passado. É, também, com essa idade que “desenvolvem emoções de auto-avaliação, como desejos e comportamento segundo o que se considera socialmente adequado” (Papalia *et al.*, 2006, p. 235); contudo, ainda não são capazes de reconhecer e identificar essas emoções. As emoções primárias/universais são as primeiras que as crianças reconhecem e identificam, tanto em si próprias como nas outras pessoas. No entanto, existe, ainda, a dificuldade em entender que pode acontecer mais do que uma emoção em simultâneo. Por esse motivo, “parte da confusão na compreensão que as crianças têm de seus sentimentos é a incapacidade de reconhecer que podem experimentar diferentes reações emocionais ao mesmo tempo ([pensam, por exemplo, que] "Não se pode ser feliz e ter medo")” (Papalia *et al.*, 2006, p. 317). Esta aprendizagem é adquirida gradualmente ao longo de cinco níveis de desenvolvimento, ocorrendo entre os quatro e os doze anos:

Nível 0 – Inicialmente as crianças não compreendem que dois sentimentos quaisquer podem existir ao mesmo tempo [...];

Nível 1 – As crianças estão desenvolvendo categorias separadas - uma para emoções positivas e outra para emoções negativas - e podem diferenciar emoções em cada categoria, como "feliz" e "contente", ou "furioso" e "triste" [...];

Nível 2 – As crianças capazes de mapeamentos representacionais podem reconhecer que têm dois sentimentos do mesmo tipo dirigidos a alvos diferentes [...]. Contudo, não são capazes de reconhecer a presença de sentimentos contraditórios [...];

Nível 3 – As crianças que desenvolveram sistemas representacionais são capazes de integrar seus conjuntos de emoções positivas e negativas. Podem compreender que têm sentimentos contrários ao mesmo tempo, mas somente se forem dirigidos a alvos diferentes. [...];

Nível 4 – Crianças com mais idade são capazes de descrever sentimentos conflitantes em relação ao mesmo alvo [...]. (Papalia *et al.*, 2006, pp. 317-318)

Ao longo do tempo, têm sido feitos diversos estudos que demonstram a importância da inteligência emocional no desenvolvimento das crianças, a nível pessoal e social, sendo esta determinante para o sucesso na sua vida adulta (Neves, 2019). Cada emoção tem um papel único na vida dos seres humanos. Segundo Goleman (2019), as diferentes emoções representam predisposições para a ação e, como tal, guiam as pessoas numa determinada direção, de modo a enfrentar da melhor maneira o problema que têm à sua frente. Tal como é referido por Neves (2019), as emoções transmitem mensagens. Por exemplo, o medo serve de alerta e coloca as pessoas mais atentas àquilo que as rodeia. É como se dissesse “Alerta, segurança, alerta! Presta atenção à tua volta e vê se há algo que te pode, realmente, fazer mal”, lembra o pássaro Sukha à pequena Marta em *O novelo de emoções* (Neves, 2019, n.p.). A alegria dá uma sensação de realização e congratulação própria, faz querer repetir bons momentos e partilhá-los com outras pessoas. A tristeza é uma forma de acalmar e refletir sobre o que está a acontecer; diz-nos que algo não está bem e que é necessário parar para pensar sobre o que provocou a tristeza, de modo a tomar uma decisão ou pedir ajuda a alguém (Neves, 2019). Portanto, apesar de as emoções nem sempre serem observáveis, estas têm uma grande relevância na vida dos seres humanos.

Elas sentem-se e influenciam a forma como pensamos, como interpretamos o mundo, como agimos e como nos relacionamos com nós mesmos e com os outros. As emoções surgem quando menos se espera, moldam os nossos pensamentos, condicionam os nossos comportamentos e o modo como os outros nos veem. As emoções não são boas nem más, mas podem ser usadas em nosso favor ou contra nós. (Neves, 2019, n.p.)

Para que as crianças entendam as mensagens das emoções é necessário que desenvolvam a compreensão emocional; esta “refere-se ao conhecimento consciente sobre os processos emocionais ou crenças sobre como as emoções trabalham” (Franco & Santos, 2015, p. 340). Em vários estudos, foi observado que a compreensão emocional tende a melhorar com a idade e que está, também, relacionada com a habilidade verbal. De acordo com Denham (2007), entre os dois e os quatro anos e meio de idade, as crianças desenvolvem a capacidade de nomear as emoções, verbalmente, e a capacidade de as identificar, não verbalmente. Este autor refere, ainda, que as crianças de cinco anos têm maior facilidade em identificar, não verbalmente, as emoções do que em as nomear verbalmente. Para além disso, Machado *et al.* (2008), afirmam que as crianças em idade pré-escolar demonstram ter algum conhecimento das causas e consequências provocadas pelas emoções, em determinados acontecimentos.

Posto isto, é fundamental que as emoções sejam abordadas em contexto de jardim de infância, sendo atribuída importância ao desenvolvimento emocional e afetivo. É através do contacto com as suas emoções e com as dos outros que as crianças irão conhecer as mensagens transmitidas pelas emoções, aprender a geri-las, desenvolver a compreensão emocional e, conseqüentemente, construir a sua inteligência emocional. Deste modo, pode-se afirmar que todas estas primeiras explorações em idade pré-escolar são a base para a futura vida adulta da criança e podem, até mesmo, ser determinantes ao longo do seu crescimento. Por isso, o educador deve valorizar as emoções das crianças e nunca as reprimir, de forma a evitar possíveis patologias. “Cabe ao educador respeitar as emoções de uma criança e autorizá-la a sentir-se quem ela é, permitindo que ela tome consciência de si mesma” (Cardoso, 2013, p. 16). Assim, o entendimento das próprias emoções e das dos outros é algo que deve ser explorado desde cedo com as crianças, pois irá possibilitar que estas façam uma melhor gestão das suas emoções em determinadas situações e que a interação e relação com os outros aconteça de uma forma mais equilibrada e saudável.

1.4. As emoções na literatura e na música

A literatura e a música são meios onde facilmente se identificam emoções, sejam elas explícitas ou implícitas. Os textos literários provocam emoções no leitor que, ao “entrar” na história, tende a identificar-se com aquilo que as personagens vão sentindo. A música também desperta emoções nos ouvintes através das suas diversas melodias, andamentos, intensidades, entre outros. As emoções são uma parte bastante importante na vida dos seres humanos, ajudando-os a regular-se. Como já foi referido, anteriormente, são as emoções que influenciam as escolhas feitas pelas pessoas, diariamente e, para que sejam tomadas boas decisões, é importante explorar a inteligência emocional.

Como já foi referido no tópico 1.3 e 1.3.1, as emoções desempenham um papel muito relevante na nossa vida. Nos dias de hoje, existe o conhecimento do quão importante é, desde cedo, as crianças começarem a ter noção daquilo que sentem, de começarem a descodificar e a dar nomes às emoções. As crianças, por vezes, não entendem o que estão a sentir e o porquê de se sentirem dessa maneira e cabe aos adultos que as rodeiam (familiares e educadores) dar-lhes a conhecer o que é isso. “Conhecer e compreender a emoção proporciona à criança um sentimento de segurança e tranquilidade, garantindo-lhe que o sente é normal, tem um nome e que existem formas

de lidar com essas situações (Neves, 2019, s.p.). Recentemente, começou a assistir-se a uma proliferação de livros para a infância que abordam as emoções, como é o caso de *O monstro das cores*, de Anna Llenas, *O novelo de emoções*, de Elizabete Neves, *Sou humano*, de Susan Verde, *Quando a tristeza chama*, de Eva Eland, entre muitos outros. No entanto, mesmo os livros que não têm como intuito abordar diretamente as emoções podem ser utilizados para tal. Em qualquer livro, a história baseia-se em emoções, podendo ser utilizada para desvendar os mistérios das emoções, de modo a compreender o seu efeito nas pessoas. Por isso, segundo Traça (1992), pode-se afirmar que “o livro é um lugar privilegiado de trocas intelectuais e afectivas. Transforma-se num território denso, atravessado de tensões, preche de sonhos, odores, sinais, misto de dito e de não dito [...]” (p. 77) e que, através de todo esses conteúdos presentes nos livros, e com a orientação dos adultos, as crianças constroem a sua personalidade e começam a entender o mundo que as rodeia.

Pela mesma ordem de ideias, também se deve atribuir bastante importância às ilustrações dos livros. Outrora, esta vertente era desvalorizada e não tinha a atenção e o cuidado de que necessitava para a sua elaboração. Mas, após se ter conhecimento do papel das ilustrações na vida das crianças, passou a haver uma maior preocupação no momento de se ilustrar um livro. As crianças que não sabem ler são muito atentas às imagens ilustrativas e utilizam-nas como forma de criar relações entre o seu eu e os outros, “tornando possível que determinada consciência-de-mundo passe a integrar seu pequeno mundo interior. Portanto, ilustração não deve ser mero ornamento dos livros [...], mas torna-se instrumento de comunicação” (Coelho, 1984, p. 30). Por isso, as ilustrações devem ser ricas e realísticas, transmitindo a essência da história do livro. A ilustração em conjunto com a palavra escrita assume um enorme valor psicológico, pedagógico, estético e emocional. Segundo Coelho (1984), esta permite estimular o olhar relativamente ao mundo em descoberta por parte da criança, auxiliando-a na estruturação do seu mundo interior; serve de facilitadora na percepção da situação proposta pela narrativa; possibilita a concretização de relações abstratas, visto que a criança tem alguma dificuldade em entender determinadas coisas apenas pelas palavras; desenvolve e estimula a imaginação, a criatividade e curiosidade natural das crianças. Para além disso, as ilustrações possuem o poder de sensibilizar através das sensações ou impressões que a leitura transmite. Deste modo, potenciam a palavra escrita, facilitando uma relação de proximidade entre as crianças e o universo dos livros. Assim, são mais uma forma de contactar com as emoções presentes nas histórias.

A música também é baseada em emoções e são diversas as maneiras como pode expressar ou evocar emoções nos ouvintes. “[...] Algumas emoções podem ser ativadas principalmente por algumas características da própria estrutura musical (por exemplo, o modo, o andamento, o contorno melódico, etc.), enquanto outras podem ser emoções refletidas por associações pessoais” (Ramos, 2008, p. 30). Por esse motivo, é muito comum que surjam determinadas recordações pessoais que ativam as emoções enquanto se ouve uma música. As crianças, desde tenra idade, ouvem sons e músicas que as vão marcando e, por vezes, até podem não entender bem o porquê de uma música as fazer sentir felicidade ou qualquer outra emoção. Mais uma vez, é através do reconhecimento das emoções que as crianças começam a ter noção de que uma música as faz sentir felizes pelo facto de lhes proporcionar memórias felizes ou porque, simplesmente, é uma música “divertida”. De uma forma mais científica, e de acordo com Muszkat (2010), pode-se afirmar que

a educação musical favorece a ativação dos chamados neurônios em espelho, localizados em áreas frontais e parietais do cérebro, e essenciais para a chamada cognição social humana, um conjunto de processos cognitivos e emocionais responsáveis pelas funções de empatia, ressonância afetiva e compreensão de ambiguidades na linguagem verbal e não verbal. (p. 69)

Por esta e muitas outras razões, é fundamental que a educação musical esteja presente na vida das crianças, visto que é nos primeiros 8 anos de vida que o cérebro se encontra no período de neurodesenvolvimento mais sensível para adquirir habilidades musicais (Muszkat, 2010). Como se tem verificado, a música está associada à função cerebral e, conseqüentemente, ao desenvolvimento de determinadas funções no cérebro. Por isso, é essencial que, durante a primeira infância, se faça um trabalho multidisciplinar, envolvendo experiências musicais lúdicas, criativas e prazerosas (Muszkat, 2010). Portanto, é bastante importante que se estimule o ouvido das crianças para a música e para que a apreciem cuidadosamente, verificando o significado que esta possa ter para elas. Ao estimular as crianças, estas tornam-se mais atentas e curiosas para tentar descobrir mais respostas para as suas dúvidas e é, ao interligar as diferentes formas de se sentir as emoções, que as crianças constroem o seu autoconhecimento e o conhecimento do mundo que as rodeia.

Em suma, falar de emoções com as crianças e promover a sua identificação, não só nelas próprias, mas também nos outros, nas histórias, nas músicas ou noutra meio qualquer, é uma forma de estimular o desenvolvimento da inteligência emocional e da

compreensão emocional. É através desse contacto que as crianças aprendem a reconhecer e a compreender as diversas emoções e os seus efeitos nas pessoas e, ao mesmo tempo, adquirem outras competências necessárias para o seu desenvolvimento. A educação emocional promove o desenvolvimento de adultos equilibrados, confiantes e mais felizes (Neves, 2019). Deste modo, cabe aos educadores e outros adultos, presentes na vida das crianças, dar início a esse trabalho com as emoções, de uma forma integral, envolvendo diversas maneiras de as ver em ação, de forma a entender como funcionam e podem ser geridas.

Capítulo II – Metodologia

2.1. Questões da Investigação

Para a realização desta investigação foi essencial começar por conhecer o grupo de crianças através da observação e do contacto com elas, de modo a entender melhor o que se poderia desenvolver a partir dos temas escolhidos, literatura para a infância e música. Assim, verificou-se a necessidade de encontrar um elo de ligação entre estas temáticas, tendo-se concluído que as emoções seriam o “fio condutor” para aquilo que se iria desenvolver. Isto porque as crianças demonstravam dificuldade na gestão das suas emoções e na compreensão das dos outros.

Posto isto, construíram-se as questões de investigação, que permitiram uma melhor orientação na escolha das atividades para obter as respostas que se procuravam, sendo aquelas as seguintes:

1. Que relações estabelecem as crianças entre ilustrações de momentos da narrativa e composições musicais?
 - 1.1. Há coerência na associação feita entre emoções/sentimentos/comportamentos das personagens e modalidades específicas de ritmo, tonalidade e melodia?
 - 1.2. Há relação entre a faixa etária e o tipo de associação feita pelas crianças?

2.2. Objetivos da Investigação

Partindo das questões de investigação definidas anteriormente, foi possível elaborar vários objetivos. Com este estudo pretendeu-se que as crianças, através das emoções visíveis nas ilustrações de um livro, em *emojis* e as suas próprias emoções, fizessem uma interligação entre estas e pequenos trechos musicais. Deste modo, pretendia-se promover nas crianças uma visão diferente acerca das emoções e da forma como as sentimos através de diferentes meios. Assim, os objetivos que se definiram foram os seguintes:

- ✓ Realizar uma mediação eficaz do livro selecionado;
- ✓ Avaliar a receção que as crianças fizeram da obra;
- ✓ Analisar a forma como as crianças relacionam ilustrações da obra e trechos musicais;

- ✓ Averiguar se existe coerência na associação feita pelas crianças entre a expressão de emoções das personagens e as modalidades específicas de ritmo, tonalidade e melodia;
- ✓ Verificar se há concordância nas associações que são feitas pelas crianças entre comportamentos das personagens e tipos específicos de ritmo, tonalidade e melodia;
- ✓ Constatar se existe relação entre a faixa etária e o tipo de associação feita pelas crianças;
- ✓ Compreender os sentimentos, as emoções e as associações das crianças ao ouvir as músicas selecionadas.

2.3. Contextualização da investigação

O presente estudo foi realizado num jardim de infância, situado na cidade de Loulé, na “Sala das Estrelas” (nome fictício). O grupo que participou era constituído por 28 crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos; 18 eram do sexo masculino e 10 eram do sexo feminino. Era, assim, um grupo heterogéneo relativamente à idade, ao sexo e aos diferentes níveis de desenvolvimento das crianças.

No que diz respeito às características do grupo, pode-se afirmar que são crianças com personalidades fortes, bastante afetuosas e comunicativas, havendo umas que são mais enérgicas e outras mais calmas. O grupo é maioritariamente constituído por elementos do sexo masculino e verifica-se que as brincadeiras são mais físicas e associadas ao movimento. São crianças que adoram explorar o mundo que as rodeia, em especial a natureza, os seus fenómenos e os animais.

2.4. Participantes

Para as atividades da investigação, propriamente dita, foi selecionada, aleatoriamente através de cartões com imagens, uma amostra de 4 crianças de cada faixa etária, ou seja, 4 crianças com 3 anos, 4 crianças com 4 anos e 4 crianças com 5 anos. Optou-se pela escolha de uma amostra, devido ao pouco tempo para a realização do estudo e pela grande dimensão do grupo da “Sala das Estrelas”.

Tanto as crianças da amostra como as do restante grupo demonstram ter um grande interesse por histórias e livros, pois pedem, muitas vezes, aos adultos da sala para lhes lerem livros e também gostam de inventar as suas próprias histórias. Ao longo da

Prática de Ensino Supervisionada foi possível observar que a música é algo bastante presente na vida destas crianças. A educadora cooperante tem por hábito utilizar música como forma de acalmar as crianças ou, até mesmo, para cativar a sua atenção. Além disso, o grupo, no geral, gosta bastante de cantar e dançar. Observou-se, ainda, que muitas crianças têm dificuldade em partilhar os brinquedos e materiais da sala; desse modo, surgem conflitos e nota-se alguma dificuldade na gestão das suas emoções e na compreensão das dos outros.

2.5. Opções Metodológicas

A metodologia que mais se adequava a esta investigação e, por isso, a escolhida para ser utilizada, foi a metodologia de caráter qualitativo, que se enquadra num paradigma descritivo e interpretativo. Sendo a investigação realizada presencialmente e importando mais o processo do que os resultados, é, pois, a investigação qualitativa que melhor serve os objetivos (Bogdan & Biklen, 1994). Neste sentido, de acordo com Cook e Reichardt, (2005), é um paradigma descritivo e interpretativo, visto que são estudados dados reais, ricos e profundos, no qual se atribui uma perspetiva relativista da realidade. Num estudo interpretativo, o investigador tem como principal objetivo a construção de conhecimento através da descrição e interpretação dos acontecimentos a que, ao comparar com outros semelhantes, tenta atribuir significados (Cohen, Manion & Morrison, 2007). Importa, ainda, referir que os indivíduos e eventos analisados são únicos; portanto, nada deve ser generalizado, devendo-se manter a integridade da investigação, sem que haja qualquer manipulação por parte do investigador.

Nesta metodologia “os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números. [...] Os dados incluem transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos, documentos pessoais, memorandos e outros registos oficiais” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 48). Também Aires (2011) sublinha que a investigação qualitativa possui uma grande diversidade de técnicas de recolha de dados, como por exemplo, materiais empíricos, estudo de caso, experiência pessoal, história de vida, observação, textos históricos, entre outros, que são escolhidas pelo investigador consoante as suas estratégias, métodos e materiais empíricos disponíveis, de modo a facilitar o cruzamento dos dados e, posteriormente, chegar a uma conclusão. “[...] É, portanto, considerada um campo interdisciplinar e transdisciplinar que atravessa as ciências físicas e humanas (Nelson *et al.* 1992). É multiparadigmática no seu *focus* e os

investigadores que a praticam são sensíveis ao valor da aproximação multimetódica” (Aires, 2011, p. 13). Apesar deste estudo ter sido baseado numa metodologia de cariz qualitativa, houve necessidade de recorrer a alguns métodos quantitativos, como tabelas e gráficos, de modo a facilitar a leitura e interpretação dos dados recolhidos.

Por vezes, devido a determinadas condições, o investigador necessita de escolher uma amostra para proceder ao seu estudo, tal como foi o caso da presente investigação, em que a investigadora teve de escolher uma amostra do grupo de crianças da “Sala das Estrelas”, de forma a conseguir realizar a investigação da maneira que pretendia, para responder às questões de investigação. Segundo Aires (2011),

a selecção da amostra adquire nesta metodologia um sentido muito particular: tem por objectivos obter a máxima informação possível para a fundamentação do projecto de pesquisa e criar uma teoria, baseando-se, ao contrário da amostra quantitativa, em critérios pragmáticos e teóricos. (p. 22)

2.5.1. Técnicas e métodos de recolha dos dados

Nesta investigação, foram recolhidos diversos dados através de várias técnicas e métodos, que se complementaram entre si para a obtenção das informações necessárias. Uma das técnicas mais utilizadas ao longo de todo o estudo foi a observação participante, na qual a investigadora observou as crianças, tanto durante as suas atividades diárias, como ao longo das atividades desenvolvidas no estudo e, ainda, as dinâmicas utilizadas na sala pela educadora cooperante. Segundo Aires (2011), “a observação consiste na recolha de informação, de modo sistemático, através do contacto directo com situações específicas” (pp. 24-25). Ainda que se tenha desenvolvido uma observação participante, houve o cuidado de proceder à recolha de dados relativamente ao estudo pretendido, sem manipular ou estimular os sujeitos, indo-se, deste modo, “obter uma visão mais completa da realidade de modo a articular a informação proveniente da comunicação intersubjectiva entre os sujeitos com a informação de carácter objectivo” (Aires, 2011, p. 25).

A outra técnica utilizada neste estudo foi a entrevista, sendo, segundo Aires (2011) citando Fontana e Frey (1994)

uma das técnicas mais comuns e importantes no estudo e compreensão do ser humano. Adopta uma grande variedade de usos e uma grande multiplicidade de formas que vão da mais comum (a entrevista individual falada) à entrevista de

grupo, ou mesmo às entrevistas mediatizadas pelo correio, telefone ou computador. (p. 27)

Assim, foi feita uma entrevista semiestruturada em grande grupo, ou seja, ao grupo total da “Sala das Estrelas” (28 crianças), na qual a investigadora preestabeleceu algumas questões que considerou pertinentes, complementando-as com outras que surgiram ao longo da conversa (Apêndice A). O objetivo desta entrevista em grande grupo foi verificar se as crianças estavam a entender a história, se reconheciam as emoções presentes e quais as suas concepções.

Foram, também, feitas entrevistas não estruturadas, individuais, às crianças da amostra. Para esta entrevista individual, a investigadora partiu de uma questão inicial igual para todas as crianças e daí seguiu-se o diálogo. Tal como refere Aires (2011), “as entrevistas não estruturadas, dada a sua natureza qualitativa, desenvolvem-se de acordo com os objectivos definidos; as perguntas não são definidas *a priori* e, por isso, surgem com o decorrer da interacção entre os dois agentes (entrevistador e entrevistado)” (p. 28). A entrevista é uma técnica que possui muitos pontos positivos para uma investigação, tendo como principal objetivo a “recolha e aprofundamento de informação sobre acontecimentos, dinâmicas, concepções detectadas, ou não, durante a observação” (Aires, 2011, p. 29).

De forma a registar os dados, a investigadora utilizou notas de campo, registo fotográfico, registo de áudio e registo de vídeo. A utilização de todas estas técnicas permitiu facilitar a análise e interpretação da informação recolhida durante o estudo. Além disso, permitiu diminuir a subjetividade, de modo a que outros investigadores possam verificar se o estudo foi conduzido de forma coerente e passível de ser replicado em outras situações (Miles & Huberman, 1994). Para que fosse possível utilizar essas formas de registo, foi elaborada um pedido de autorização que foi apresentado aos encarregados de educação das crianças de todo o grupo antes de dar início ao estudo (Apêndice B). Deste modo, todos os encarregados de educação tiveram conhecimento dos objetivos e autorizaram que os seus educandos participassem e que a investigadora pudesse efetuar os registos audiovisuais.

2.6. Intervenção Educativa

Para realizar esta investigação, foram definidas várias atividades que se ajustaram às necessidades encontradas no decorrer do estudo. As atividades foram colocadas em prática entre novembro de 2018 e fevereiro de 2019, sendo a última já aplicada após o período da Prática de Ensino Supervisionada.

Inicialmente, começou-se por introduzir o conceito de museu, ao grupo de 28 crianças com uma visita a um museu especial no pátio da instituição. O museu foi contruído com alguns dos quadros presentes no livro que a investigadora pretendia explorar com o grupo, entre outros quadros. As imagens desses quadros foram retiradas da Internet e enquadrados com uma moldura feita de cartão. Antes da visita ao museu especial, começou-se por debater o que era um museu e para que servia, de forma a verificar quais as conceções das crianças. Depois, realizou-se a visita ao museu especial (Figura 2.1) durante a qual as crianças foram analisando os quadros do museu, com o auxílio da investigadora e da educadora cooperante, identificando aquilo que era representado em cada quadro, as cores utilizadas e até mesmo possíveis emoções presentes nas pinturas.



Figura 2.1: Visita ao museu especial

Em seguida, a investigadora fez a leitura mediada do livro *O Museu*¹, com texto de Susan Verde e ilustrações de Peter H. Reynolds (Figura 2.2). Ao longo da mediação do livro, foi feita, com as crianças, a identificação das emoções/sentimentos/comportamentos que a personagem principal demonstrava no

¹ A obra pode ser consultada, na íntegra, no Anexo I.

decorrer da história. Após a análise da história, foram escolhidas aleatoriamente quatro crianças de 3 anos, quatro crianças de 4 anos e quatro crianças de 5 anos para realizar as atividades da investigação. No entanto, para que a história não servisse apenas para a investigação, todas as crianças do grupo fizeram outras atividades relacionadas como a mesma, como por exemplo, construir o seu próprio quadro, entre outras.



Figura 2.2: Leitura mediada do livro *O Museu*

Feita a seleção das crianças para a investigação, começou-se por uma atividade que consistia em associar as ilustrações da história a trechos musicais. Para isso, escolheu-se a felicidade, a tristeza, o medo e a inspiração como principais emoções/sentimentos/comportamentos da personagem para associar aos excertos musicais (Anexo II). Assim, utilizaram-se as ilustrações do livro que representavam as mesmas para fornecer às crianças orientação para que fizessem as associações requeridas. Escolheram-se também os trechos musicais de acordo com as emoções/sentimentos/comportamentos que tinham sido definidos. Além disso, com o objetivo de tornar a atividade mais desafiante, acrescentou-se uma folha em branco às ilustrações do livro escolhidas e uma música extra às músicas selecionadas. A música extra era uma música que não se associava a nenhuma das emoções/sentimentos/comportamentos que as ilustrações mostravam; daí, a importância de ter sido fornecida às crianças uma folha em branco para associar a essa mesma música. Esta atividade teve lugar numa pequena sala, separadamente, com cada um dos três grupos de quatro crianças, ficando cada uma sentada num canto da sala com as suas próprias folhas para realizar a associação aos excertos musicais, de modo a não se deixar influenciar pelos outros elementos do grupo (Figura 2.3).

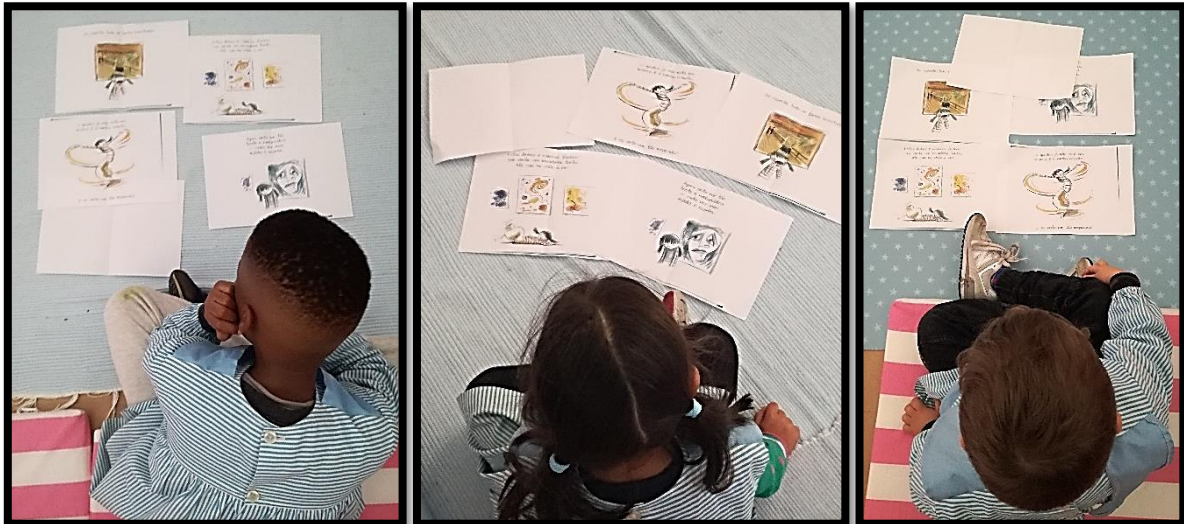


Figura 2.3: Crianças D5, B5 e B3 a associar ilustrações do livro às músicas

Terminada esta fase da investigação, passou-se para a terceira atividade em que foram utilizados *emojis*, em vez das ilustrações do livro, para representar as emoções/sentimentos/comportamentos (Anexo III). Nesta atividade, os trechos musicais foram os mesmos e, mais uma vez, foi utilizada a música extra e a folha em branco. À semelhança da atividade anterior, também se realizou na pequena sala, com cada um dos três grupos de quatro crianças e seguindo o mesmo método para que a associação aos excertos musicais fosse feita individualmente (Figura 2.4).

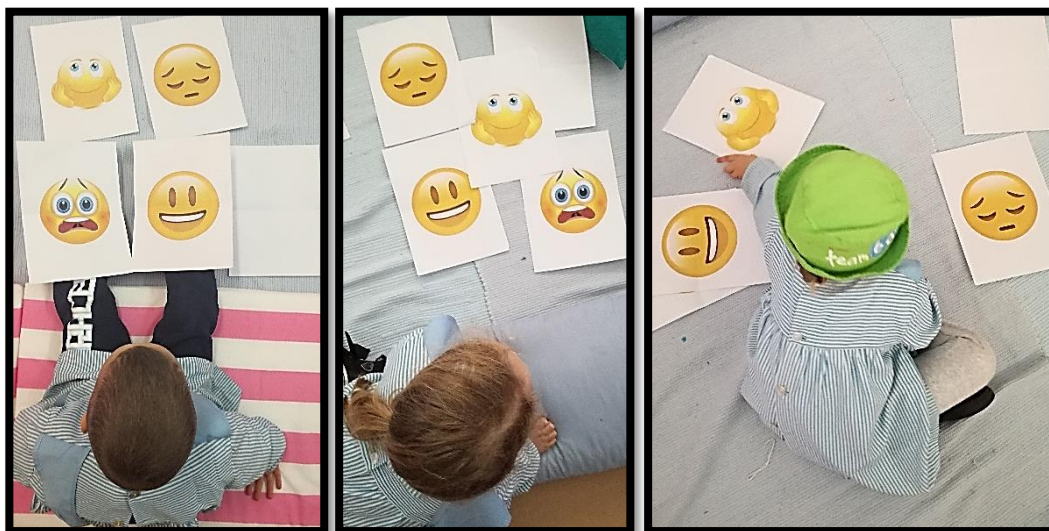


Figura 2.4: Crianças A4, B4 e A5 a associar *emojis* às músicas

Por fim, já sem imagens, perguntou-se a cada uma das doze crianças o que sentiam quando ouviam cada um dos excertos musicais, com o objetivo de entender melhor as associações feitas anteriormente e verificar o que realmente as crianças sentiam quando

ouviam as músicas, sem as imagens à sua frente. Para a realização desta atividade, cada criança esteve sozinha na pequena sala com a investigadora, de modo a que se pudesse estabelecer um diálogo individual com cada uma delas. Para esse diálogo, foi delineada a questão “O que sentes ao ouvir esta música?”; mas, consoante o desenrolar do diálogo com cada criança, foram surgindo outras questões consideradas pertinentes.

Capítulo III – Análise dos Dados

3.1. Resultados

A apresentação dos resultados é feita de acordo com a ordem das atividades desenvolvidas com as crianças. A primeira parte, no âmbito da qual foi abordado o conceito de museu e mediada e analisada a história *O Museu*, de Susan Verde, serviu como diagnóstico das concepções das crianças e da percepção que estas tiveram acerca da história mediada. Os dados que se apresentam são relativos às atividades que se seguiram e que foram dinamizadas com as crianças da amostra. De forma a uma melhor organização e leitura dos dados, recorreu-se a tabelas e gráficos de barras.

❖ Associação de ilustrações do livro aos excertos musicais

Na primeira atividade com a amostra de crianças, estas associaram algumas ilustrações do livro a excertos musicais. O registo destas associações foi feito nas próprias folhas que a investigadora forneceu às crianças e, posteriormente, organizado em tabelas e gráficos de barras, para uma melhor visualização das escolhas das crianças. Em seguida, estão dispostos as tabelas e os gráficos referente à primeira atividade de associação.

Na tabela 3.1, é possível verificar qual a ilustração que cada criança associou a cada uma das músicas. Na primeira coluna da tabela, estão representadas as crianças, de acordo com a sua faixa etária – 3 anos, 4 anos e 5 anos. Na primeira linha da tabela, encontram-se as músicas e as respetivas emoções/sentimentos/comportamentos que representavam, segundo a investigadora. Nas linhas seguintes, estão representadas as ilustrações que cada criança associou aos excertos musicais.

Tabela 3.1: Associação das ilustrações do livro às músicas

Criança	Música 1 (Triste)	Música 2 (Feliz)	Música 3 (Medo)	Música 4 (Outra)	Música 5 (Inspiração)
A3	Assustada	Triste	Inspirada	Folha em branco	Feliz
B3	Assustada	Inspirada	Triste	Folha em branco	Feliz
C3	Assustada	Triste	Feliz	Folha em branco	Inspirada
D3	Triste	Assustada	Inspirada	Folha em branco	Feliz
A4	Triste	Inspirada	Folha em branco	Feliz	Assustada
B4	Inspirada	Assustada	Triste	Feliz	Folha em branco
C4	Assustada	Triste	Feliz	Folha em branco	Inspirada
D4	Triste	Assustada	Feliz	Folha em branco	Inspirada
A5	Folha em branco	Inspirada	Assustada	Feliz	Triste
B5	Triste	Inspirada	Assustada	Feliz	Folha em branco
C5	Inspirada	Feliz	Triste	Assustada	Folha em branco
D5	Folha em branco	Triste	Inspirada	Assustada	Feliz

Legenda:

A/B/C/D 3 – crianças com 3 anos

A/B/C/D 4 – crianças com 4 anos

A/B/C/D 5 – crianças com 5 anos

Nota: na primeira linha da tabela, encontram-se convencionadas as associações emocionais que a investigadora fez para cada música.

No gráfico 3.1, pode-se observar o número de crianças que, em cada excerto musical, escolheu cada ilustração representativa das emoções/sentimentos/comportamentos. Fazendo a leitura do gráfico, verifica-se que, para a *Música 1*, quatro crianças escolheram a ilustração da tristeza, zero crianças escolheram

a ilustração da felicidade, quatro crianças escolheram a ilustração do medo, duas crianças escolheram a folha em branco e duas crianças escolheram a ilustração da inspiração. Para a *Música 2*, quatro crianças escolheram a ilustração da tristeza, uma criança escolheu a ilustração da felicidade, três crianças escolheram a ilustração do medo, zero crianças escolheram a folha em branco e quatro crianças escolheram a ilustração da inspiração. Para a *Música 3*, três crianças escolheram a ilustração da tristeza, três crianças escolheram a ilustração da felicidade, duas crianças escolheram a ilustração do medo, uma criança escolheu a folha em branco e três crianças escolheram a ilustração da inspiração. Para a *Música 4*, zero crianças escolheram a ilustração da tristeza, quatro crianças escolheram a ilustração da felicidade, duas crianças escolheram a ilustração do medo, seis crianças escolheram a folha em branco e zero crianças escolheram a ilustração da inspiração. Para a *Música 5*, uma criança escolheu a ilustração da tristeza, quatro crianças escolheram a ilustração da felicidade, uma criança escolheu a ilustração do medo, três crianças escolheram a folha em branco e três crianças escolheram a ilustração da inspiração.

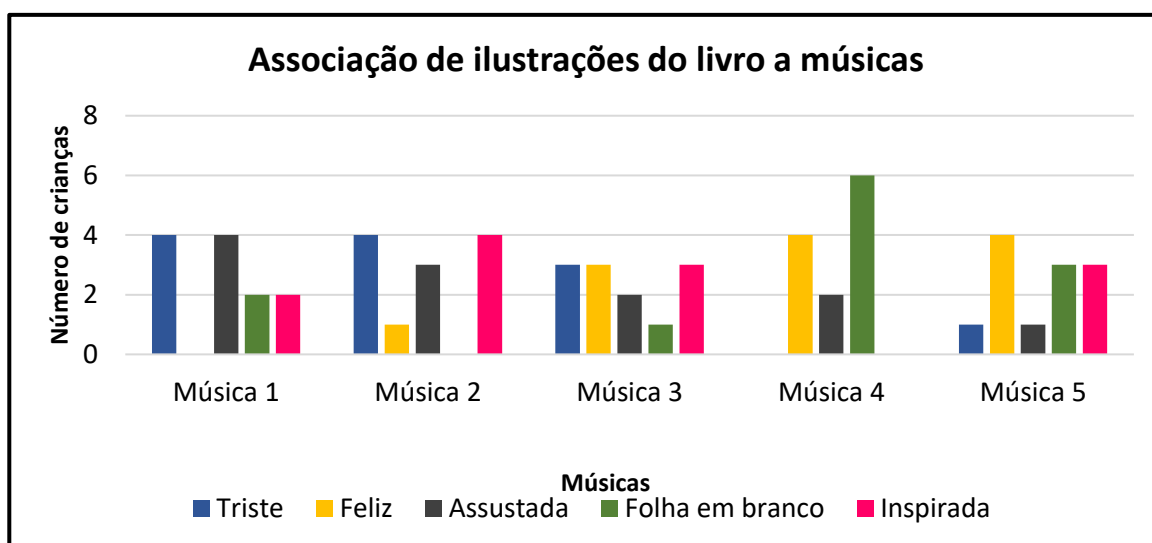


Gráfico 3.1: Representação das associações das ilustrações do livro às músicas, feitas pelas 12 crianças da amostra. Apresenta o número de crianças que escolheu cada ilustração de emoções/sentimentos/comportamentos para cada música.

No gráfico 3.2, são representadas apenas as escolhas das crianças com 3 anos, ou seja, o número de crianças com 3 anos que escolheu cada ilustração para cada excerto musical. Analisando o gráfico, verifica-se que, para a *Música 1*, uma criança escolheu a ilustração da tristeza e as outras três crianças escolheram a ilustração do medo. Para a *Música 2*, duas crianças escolheram a ilustração da tristeza, uma criança escolheu a

ilustração do medo e uma criança escolheu a ilustração da inspiração. Para a *Música 3*, uma criança escolheu a ilustração da tristeza, uma criança escolheu a ilustração da felicidade e duas crianças escolheram a ilustração da inspiração. Para a *Música 4*, as quatro crianças escolheram a folha em branco. Para a *Música 5*, três crianças escolheram a ilustração da felicidade e uma criança escolheu a ilustração da inspiração.

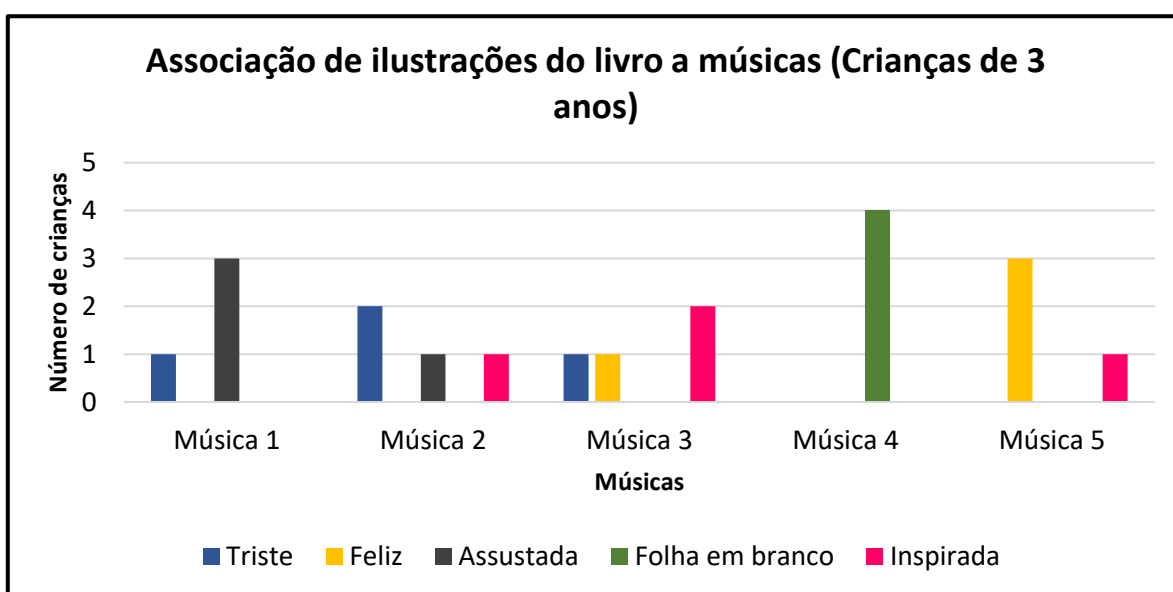


Gráfico 3.2: Representação das associações das ilustrações do livro às músicas, feitas pelas 4 crianças de 3 anos. Apresenta o número de crianças que escolheu cada ilustração de emoções/sentimentos/comportamentos para cada música.

No gráfico 3.3, estão representadas as associações feitas pelas crianças com 4 anos. Neste caso, tem-se o número de crianças de 4 anos que associou cada ilustração a cada excerto musical. Ao fazer a leitura do gráfico, observa-se que, para a *Música 1*, duas crianças escolheram a ilustração da tristeza, uma criança escolheu a ilustração do medo e uma criança escolheu a ilustração da inspiração. Para a *Música 2*, uma criança escolheu a ilustração da tristeza, duas crianças escolheram a ilustração do medo e uma criança escolheu a ilustração da inspiração. Para a *Música 3*, uma criança escolheu a ilustração da tristeza, duas crianças escolheram a ilustração da felicidade e uma criança escolheu a folha em branco. Para a *Música 4*, duas crianças escolheram a ilustração da felicidade e duas crianças escolheram a folha em branco. Para a *Música 5*, uma criança escolheu a ilustração do medo, uma criança escolheu a folha em branco e duas crianças escolheram a ilustração da inspiração.

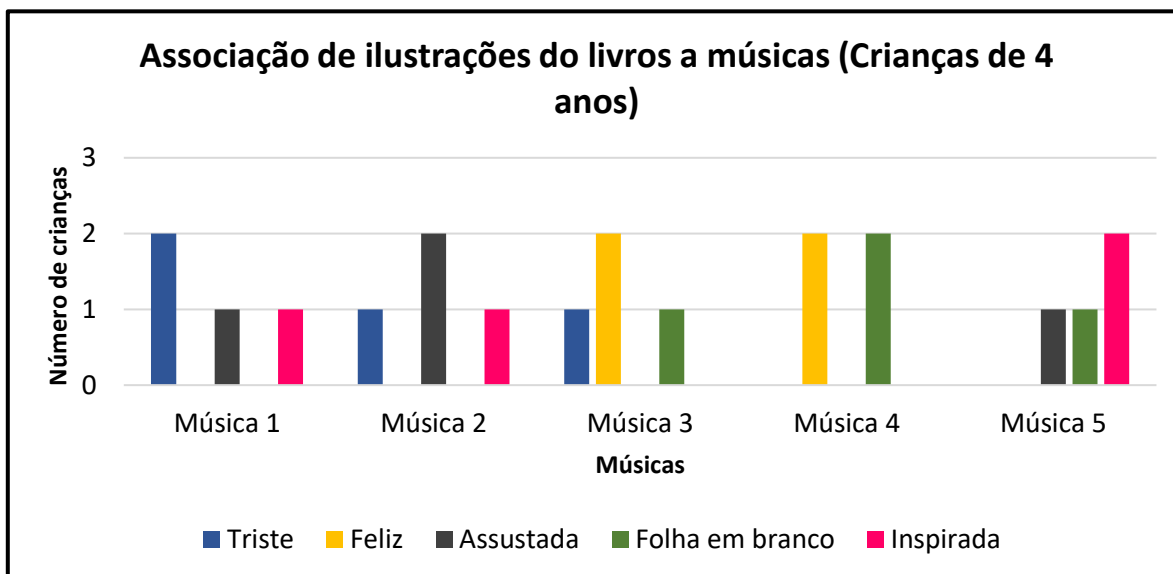


Gráfico 3.3: Representação das associações das ilustrações do livro às músicas feitas, pelas 4 crianças de 4 anos. Apresenta o número de crianças que escolheu cada ilustração de emoções/sentimentos/comportamentos para cada música.

No gráfico 3.4 pode-se observar as associações feitas pelas crianças com 5 anos, isto é, quantas crianças de 5 anos associaram cada ilustração a cada excerto musical. Quando se analisa o gráfico, verifica-se que, para a *Música 1*, uma criança escolheu a ilustração da tristeza, duas crianças escolheram a folha em branco e uma criança escolheu a ilustração da inspiração. Para a *Música 2*, uma criança escolheu a ilustração da tristeza, uma criança escolheu a ilustração da felicidade e duas crianças escolheram a ilustração da inspiração. Para a *Música 3*, uma criança escolheu a ilustração da tristeza, duas crianças escolheram a ilustração do medo e uma criança escolheu a ilustração da inspiração. Para a *Música 4*, duas crianças escolhera a ilustração da felicidade e duas crianças escolheram a ilustração do medo. Para a *Música 5*, uma criança escolheu a ilustração da tristeza, uma criança escolheu a ilustração da felicidade e duas crianças escolheram a folha em branco.

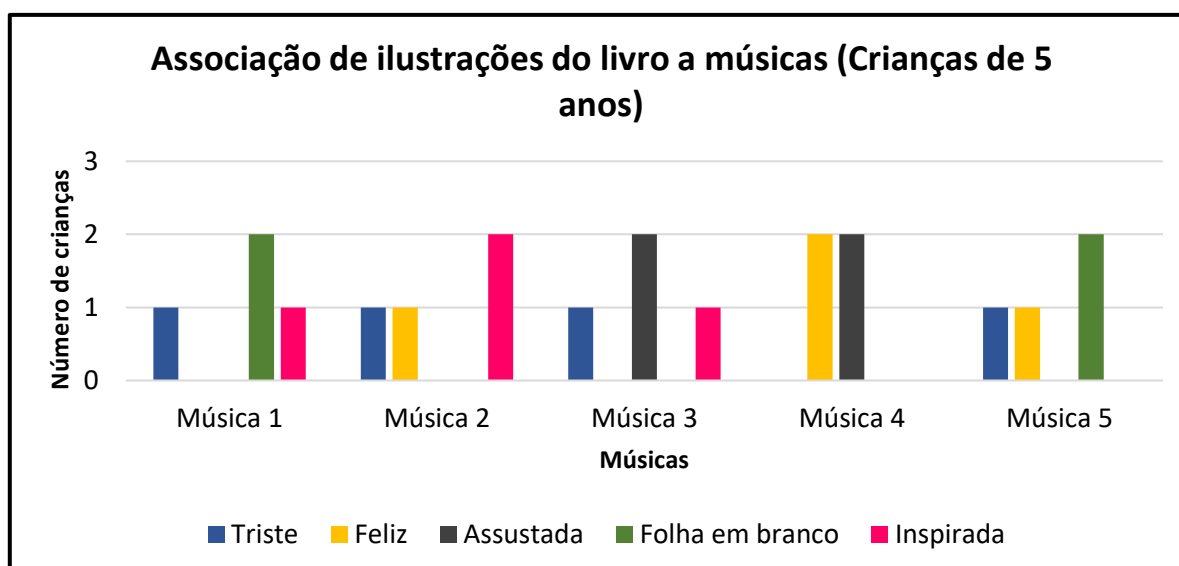


Gráfico 3.4: Representação das associações das ilustrações do livro às músicas, feitas pelas 4 crianças de 5 anos. Apresenta o número de crianças que escolheu cada ilustração de emoções/sentimentos/comportamentos para cada música.

❖ Associação de *emojis* aos excertos musicais

Na segunda atividade com a amostra de crianças, estas associaram alguns *emojis* aos mesmos excertos musicais da atividade anterior. O registo destas associações foi feito nas próprias folhas que a investigadora forneceu às crianças e, posteriormente, organizado em tabelas e gráficos de barras, para uma melhor visualização das escolhas das crianças. Em seguida, estão dispostos as tabelas e os gráficos referente à segunda atividade de associação.

Na tabela 3.2, é possível verificar qual o *emoji* que cada criança associou a cada um dos excertos musicais. Na primeira coluna da tabela, estão representadas as crianças, de acordo com a sua faixa etária – 3 anos, 4 anos e 5 anos. Na primeira linha da tabela, encontram-se as músicas e as respetivas emoções/sentimentos/comportamentos que representavam. Nas linhas seguintes, estão representados os *emojis* que cada criança associou às músicas.

Tabela 3.2: Associação de *emojis* às músicas

Criança	Música 1 (Triste)	Música 2 (Feliz)	Música 3 (Medo)	Música 4 (Outra)	Música 5 (Inspiração)
A3	Inspirada	Triste	Folha em branco	Feliz	Assustada
B3	Triste	Folha em branco	Feliz	Inspirado	Assustada
C3	Feliz	Triste	Assustada	Folha em branco	Inspirada
D3	Feliz	Assustada	Inspirada	Folha em branco	Triste
A4	Triste	Inspirada	Assustada	Feliz	Folha em branco
B4	Inspirada	Assustada	Triste	Feliz	Folha em branco
C4	Folha em branco	Inspirada	Assustada	Triste	Feliz
D4	Folha em branco	Triste	Assustada	Inspirada	Feliz
A5	Triste	Feliz	Assustada	Folha em branco	Inspirada
B5	Folha em branco	Feliz	Assustada	Inspirada	Triste
C5	Folha em branco	Feliz	Triste	Assustada	Inspirada
D5	Assustada	Triste	Folha em branco	Feliz	Inspirada

Legenda:

A/B/C/D 3 – crianças com 3 anos

A/B/C/D 4 – crianças com 4 anos

A/B/C/D 5 – crianças com 5 anos

Nota: na primeira linha da tabela, encontram-se convencionadas as associações emocionais que a investigadora fez para cada música.

No gráfico 3.5, pode-se observar o número de crianças que, em cada excerto musical, escolheu cada *emoji* representativo das emoções/sentimentos/comportamentos. Fazendo a leitura do gráfico, verifica-se que, para a *Música 1*, três crianças escolheram o *emoji* da tristeza, duas crianças escolheram o *emoji* da felicidade, uma criança escolheu o

emoji do medo, quatro crianças escolheram a folha em branco e duas crianças escolheram o *emoji* da inspiração. Para a *Música 2*, quatro crianças escolheram o *emoji* da tristeza, três crianças escolheram o *emoji* da felicidade, duas crianças escolheram o *emoji* do medo, uma criança escolheu a folha em branco e duas crianças escolheram o *emoji* da inspiração. Para a *Música 3*, duas crianças escolheram o *emoji* da tristeza, uma criança escolheu o *emoji* da felicidade, seis crianças escolheram o *emoji* do medo, duas crianças escolheram a folha em branco e uma criança escolheu o *emoji* da inspiração. Para a *Música 4*, uma criança escolheu o *emoji* da tristeza, quatro crianças escolheram o *emoji* da felicidade, uma criança escolheu o *emoji* do medo, três crianças escolheram a folha em branco e três crianças escolheram o *emoji* da inspiração. Para a *Música 5*, duas crianças escolheram o *emoji* da tristeza, duas crianças escolheram o *emoji* da felicidade, duas crianças escolheram o *emoji* do medo, duas crianças escolheram a folha em branco e quatro crianças escolheram o *emoji* da inspiração.

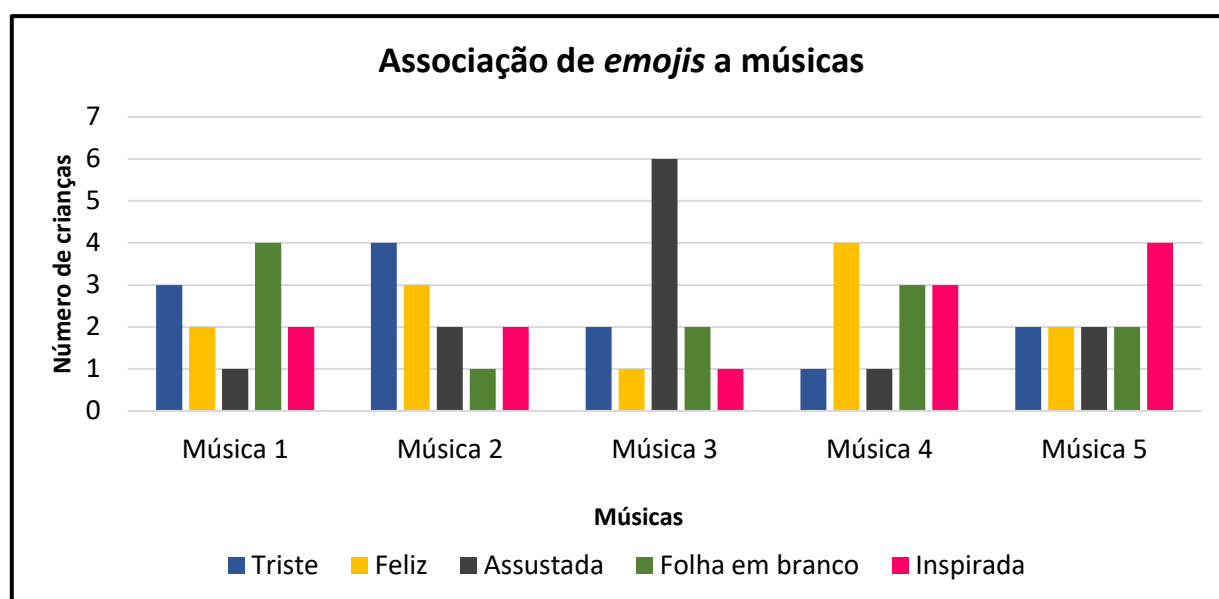


Gráfico 3.5: Representação das associações dos *emojis* às músicas feitas pelas 12 crianças da amostra. Apresenta o número de crianças que escolheu cada *emoji* em cada música.

No gráfico 3.6, são representadas apenas as escolhas das crianças com 3 anos, ou seja, o número de crianças com 3 anos que escolheu cada ilustração em cada excerto musical. Analisando o gráfico, verifica-se que, para a *Música 1*, uma criança escolheu o *emoji* da tristeza, duas crianças escolheram o *emoji* da felicidade e uma criança escolheu o *emoji* da inspiração. Para a *Música 2*, duas crianças escolheram o *emoji* da tristeza, uma criança escolheu o *emoji* do medo e uma criança escolheu a folha em branco. Para a *Música 3*, uma criança escolheu o *emoji* da felicidade, uma criança escolheu o *emoji* do

medo, uma criança escolheu a folha em branco e uma criança escolheu o *emoji* da inspiração. Para a *Música 4*, uma criança escolheu o *emoji* da felicidade, duas crianças escolheram a folha em branco e uma criança escolheu o *emoji* da inspiração. Para a *Música 5*, uma criança escolheu o *emoji* da tristeza, duas crianças escolheram o *emoji* do medo e uma criança escolheu o *emoji* da inspiração.

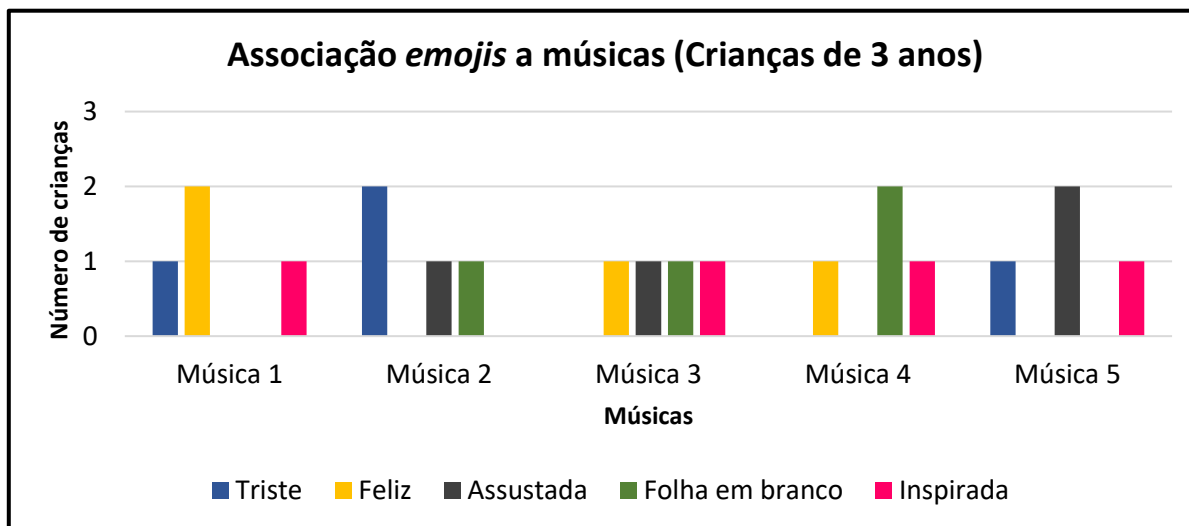


Gráfico 3.6: Representação das associações dos *emojis* às músicas feitas pelas 4 crianças de 3 anos. Apresenta o número de crianças que escolheu cada *emoji* em cada música.

No gráfico 3.7, estão representadas as associações feitas pelas crianças com 4 anos. Neste caso, tem-se o número de crianças de 4 anos que associou cada *emoji* a cada música. Ao fazer a leitura do gráfico, observa-se que, para a *Música 1*, uma criança escolheu o *emoji* da tristeza, duas crianças escolheram a folha em branco e uma criança escolheu o *emoji* da inspiração. Para a *Música 2*, uma criança escolheu o *emoji* da tristeza, uma criança escolheu o *emoji* do medo e duas crianças escolheram o *emoji* da inspiração. Para a *Música 3*, uma criança escolheu o *emoji* da tristeza e três crianças escolherem o *emoji* do medo. Para a *Música 4*, uma criança escolheu o *emoji* da tristeza, duas crianças escolheram o *emoji* da felicidade e uma criança escolheu o *emoji* da inspiração. Para a *Música 5*, duas crianças escolheram o *emoji* da felicidade e duas crianças escolheram a folha em branco.

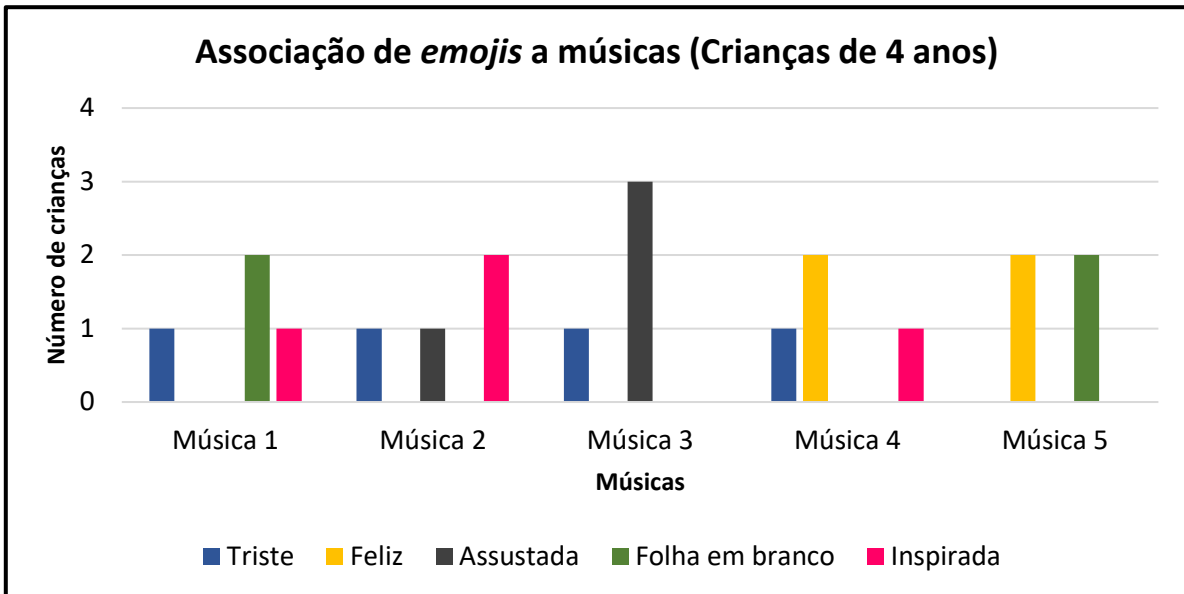


Gráfico 3.7: Representação das associações dos *emojis* às músicas feitas pelas 4 crianças de 4 anos. Apresenta o número de crianças que escolheu cada *emoji* em cada música.

No gráfico 3.8, pode-se observar as associações feitas pelas crianças com 5 anos, isto é, quantas crianças de 5 anos associaram cada *emoji* a cada excerto musical. Quando se analisa o gráfico, verifica-se que, para a *Música 1*, uma criança escolheu o *emoji* da tristeza, uma criança escolheu o *emoji* do medo e duas crianças escolheram a folha em branco. Para a *Música 2*, uma criança escolheu o *emoji* da tristeza e três crianças escolheram o *emoji* da felicidade. Para a *Música 3*, uma criança escolheu o *emoji* da tristeza, duas crianças escolheram o *emoji* do medo e uma criança escolheu a folha em branco. Para a *Música 4*, uma criança escolheu o *emoji* da felicidade, uma criança escolheu o *emoji* do medo, uma criança escolheu a folha em branco e uma criança escolheu o *emoji* da inspiração. Para a *Música 5*, uma criança escolheu o *emoji* da tristeza e três crianças escolheram o *emoji* da inspiração.

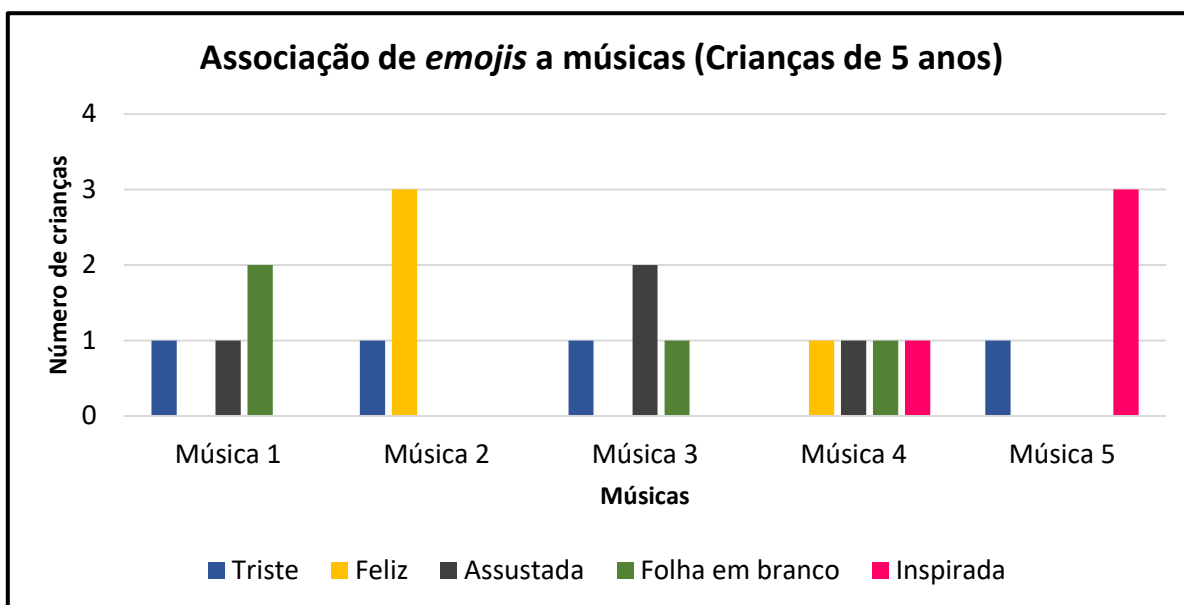


Gráfico 3.8: Representação das associações dos *emojis* às músicas feitas pelas 4 crianças de 5 anos. Apresenta o número de crianças que escolheu cada *emoji* em cada música.

❖ O que sentes ao ouvir esta música?

Na terceira atividade com a amostra de crianças, em que a investigadora esteve sozinha com cada criança na pequena sala, perguntou-se o que sentiam ao ouvir cada um dos excertos musicais. Nesta atividade, foram feitos registos em áudio e vídeo de onde foram retiradas partes das conversas que forneciam dados mais relevantes para o presente estudo. Em seguida, são apresentadas nuvens de palavras, feitas a partir das tabelas (Apêndice C), que foram utilizadas para organizar os trechos das conversas com as crianças. Nas nuvens, as palavras de cor azul foram referidas por crianças com 3 anos, as palavras de cor de laranja foram referidas por crianças com 4 anos e as palavras de cor verde foram referidas por crianças com 5 anos. Importa referir que, nesta atividade, duas crianças de 3 anos não participaram, pois não estiveram presentes na instituição nos dias desta atividade; e uma de 4 também não participou, visto que mudou de cidade com os seus pais.

Ao observar as tabelas e as respostas dadas pelas crianças, pode-se verificar que para a *Música 1*, as respostas das crianças variaram maioritariamente entre “feliz” (crianças B3, B4) e “triste” (crianças A4, A5, C5, D5).



Legenda:
 Azul – crianças com 3 anos
 Laranja – crianças com 4 anos
 Verde – crianças com 5 anos

Figura 3.1: Nuvem de palavras para a *Música 1*

Para a *Música 2*, houve respostas como “feliz” (Crianças A4, B4, C5), “rir” / “sorrir” (crianças D4, A5, B5) e “bem” (crianças A3, D5).



Legenda:
 Azul – crianças com 3 anos
 Laranja – crianças com 4 anos
 Verde – crianças com 5 anos

Figura 3.2: Nuvem de palavras para a *Música 2*

Para a *Música 3*, as respostas mais comuns foram “triste” (crianças A4, A5) e “assustado” (crianças B3, B5, C5).0



Legenda:
 Azul – crianças com 3 anos
 Laranja – crianças com 4 anos
 Verde – crianças com 5 anos

Figura 3.3: Nuvem de palavras para a *Música 3*

3.2. Discussão dos resultados

Após a organização de todos os dados recolhidos, é altura de fazer uma análise dos mesmos, tendo em conta as questões e objetivos desta investigação. Em primeiro lugar, é de salientar que todas as crianças participaram ativamente e com muito interesse naquilo que foi realizado. Foi notável o seu envolvimento e empenho em todas as atividades propostas.

Na leitura mediada do livro, observou-se que as crianças estiveram bastante atentas e motivadas, interagiram e fizeram uma boa identificação das emoções/sentimentos/comportamentos da personagem principal. Assim, verifica-se que isso está de acordo com algumas teorias de Bergeron (1978), Coelho (1984), Traça (1992), Damásio (2000) e Papalia *et al.* (2006), que falam sobre a importância da literatura para a infância, das suas ilustrações na construção de conhecimentos e na identificação das emoções por parte das crianças.

Nas primeiras duas atividades com a amostra de crianças, notou-se, muitas vezes, que as crianças tinham tendência a associar a ilustração e/ou o *emoji* da felicidade e da inspiração às músicas de que mais gostavam e os do medo e tristeza às músicas de que não gostavam tanto. Outra situação que se destacou foi o facto de haver uma pequena confusão relativamente ao conceito de “Inspiração”, visto que se notava que, maioritariamente, as crianças pareciam pensar que fosse algo semelhante à felicidade. Isso talvez acontecesse porque, tanto na ilustração do livro como no *emoji*, a inspiração era representada com um sorriso, o que coincidia com a representação da felicidade. As restantes emoções, foram mais facilmente identificadas por todas as crianças; particularmente, o medo. Portanto, esta situação corrobora as teorias de Bergeron (1978), Damásio (2000) e Papalia *et al.* (2006), que referiam que as crianças com estas idades têm uma maior facilidade em identificar as emoções básicas. Também foi notório que as crianças de 5 anos sempre se demonstraram mais cuidadosas nas suas escolhas, refletindo um pouco mais no momento de associarem as ilustrações ou os *emojis* às músicas. Nas crianças de 3 anos, foi possível observar alguma evolução em termos da associação, ou seja, na primeira vez, com as ilustrações, reparou-se que as crianças escolhiam sem muita reflexão e, na segunda vez, com os *emojis*, verificou-se uma maior ponderação nas suas escolhas. As crianças de 4 anos demonstraram alguma ponderação em ambas as atividades. Relativamente à última atividade, observou-se que a maioria das crianças tinha alguma dificuldade em exprimir o que sentia em relação às músicas. Apenas

algumas crianças de 4 e 5 anos revelaram uma maior clareza durante o diálogo. Esta situação vai ao encontro das teorias de Denham (2007) e Machado *et al.* (2008) sobre o desenvolvimento da compreensão emocional em crianças entre os 3 e os 5 anos de idade.

Verificaram-se algumas diferenças na forma como as crianças relacionaram música e emoções através das ilustrações do livro, por um lado, e através dos *emojis*, por outro. Num caso e noutro, as que foram escolhidas por um maior número de crianças foram as seguintes:

- ✓ **Música 1:** Ilustrações – Tristeza e Medo; Emojis – Folha em branco;
- ✓ **Música 2:** Ilustrações – Tristeza e Inspiração; Emojis – Tristeza;
- ✓ **Música 3:** Ilustrações – Tristeza, Felicidade e Inspiração; Emojis – Medo;
- ✓ **Música 4:** Ilustrações – Folha em branco; Emojis – Felicidade;
- ✓ **Música 5:** Ilustrações – Felicidade; Emojis – Inspiração.

No que diz respeito às várias faixas etárias, também se verificaram algumas diferenças, mas, ainda assim, há alguma coerência nas emoções mais escolhidas em cada música:

3 anos

- ✓ **Música 1:** Ilustrações – Medo; Emojis – Felicidade;
- ✓ **Música 2:** Ilustrações – Tristeza; Emojis – Tristeza;
- ✓ **Música 3:** Ilustrações – Inspiração; Emojis – Felicidade, Medo, Folha em branco e Inspiração;
- ✓ **Música 4:** Ilustrações – Folha em branco; Emojis – Folha em branco;
- ✓ **Música 5:** Ilustrações – Felicidade; Emojis – Medo.

4 anos

- ✓ **Música 1:** Ilustrações – Tristeza; Emojis – Folha em branco;
- ✓ **Música 2:** Ilustrações – Medo; Emojis – Inspiração;
- ✓ **Música 3:** Ilustrações – Felicidade; Emojis – Medo;
- ✓ **Música 4:** Ilustrações – Felicidade e Folha em branco; Emojis – Felicidade;
- ✓ **Música 5:** Ilustrações – Inspiração; Emojis – Felicidade e Folha em branco.

5 anos

- ✓ **Música 1:** Ilustrações – Folha em branco; Emojis – Folha em branco;
- ✓ **Música 2:** Ilustrações – Inspiração; Emojis – Felicidade;
- ✓ **Música 3:** Ilustrações – Medo; Emojis – Medo;

- ✓ **Música 4: Ilustrações** – Felicidade e Medo; *Emojis* – Felicidade, Medo, Folha em branco e Inspiração
- ✓ **Música 5: Ilustrações** – Felicidade; *Emojis* – Inspiração.

No que toca à coerência das escolhas feitas por cada criança, nas atividades de associação de imagens a músicas e na expressão daquilo que sentem ao ouvir as músicas, verificou-se, maioritariamente, a existência de alguma coerência nem que fosse em uma ou duas músicas. A criança A3 apresentou coerência na Música 2 na escolha da ilustração e do *emoji*. A criança B3 não apresentou qualquer coerência em nenhuma das músicas. A criança C3 apresentou coerência nas Músicas 2, 3 e 5 na escolha da ilustração e do *emoji*. A criança D3 apresentou coerência nas Músicas 2,3 e 4 na escolha da ilustração e do *emoji*. A criança A4 apresentou coerência nas Músicas 1,2 e 4, em termos de associação da ilustração e *emoji*, e, ainda, na música 5, na associação da ilustração e expressão daquilo que sentia em relação à música. A criança B4 teve coerência em todas as Músicas, no que diz respeito às suas escolhas de ilustrações e de *emojis*. A criança C4 não apresentou coerência em nenhuma das Músicas. A criança D4 não apresentou coerência em nenhuma das suas escolhas. A criança A5 apresentou coerência na Música 1, relativamente à associação do *emoji* e na expressão daquilo que sentia ao ouvir a música, e na Música 3 na escolha da ilustração e do *emoji*. A criança B5 apresentou coerência na Música 3, na associação da ilustração e do *emoji* e na expressão daquilo que sentia ao ouvir a música. A criança C5 apresentou coerência na Música 2, relativamente à escolha da ilustração e do *emoji* e na expressão daquilo que sentia ao ouvir a música, e nas Músicas 3 e 4, na associação da ilustração e do *emoji*. A criança D5 apresentou coerência na Música 2, relativamente à escolha da ilustração e do *emoji*.

Assim, apenas três crianças não demonstraram qualquer coerência nas suas associações e respostas das três atividades. Importa, também, referir que a criança A5, na atividade dos *emojis*, foi a única que fez a associação às músicas da maneira que a investigadora tinha inicialmente pensado. O facto de todas as crianças fazerem diferentes associações das emoções/sentimentos/comportamentos aos excertos musicais está de acordo com a teoria de Papalia *et al.* (2006) e de Lopes da Silva *et al.* (2016), em que é referido que as emoções são reações subjetivas; assim, cada pessoa faz a sua própria interpretação emocional.

Na última atividade, apesar de terem existido algumas dificuldades na comunicação dos seus sentimentos relativamente às músicas, é relevante referir que

algumas das crianças mencionaram emoções que Damásio (2000) denomina como emoções de fundo, como por exemplo, o bem-estar e a calma. Além disso, ao longo dos diálogos com as várias crianças, foi possível perceber, pelas suas respostas, que conseguem associar as suas emoções a situações experienciadas no seu passado e no seu dia a dia. Sendo assim, entende-se que as emoções guiam as crianças no momento de enfrentar determinadas situações. Por isso, pode-se afirmar que isso estará de acordo com teorias de Damásio (2000), Hohmann e Weikart (2003), Ramos (2008), Goleman (2019) e Neves (2019), que referem a ativação das emoções pela associação de experiências pessoais e afirmam que as emoções transmitem mensagens que guiam nas decisões do dia a dia.

No final deste processo, verificou-se que a investigação surtiu algum efeito naquelas crianças, pois, segundo alguns relatos que a educadora cooperante fez mais tarde, tornaram-se mais atentas às emoções que as músicas lhes transmitiam e ficaram com uma maior sensibilidade para as suas emoções e para as dos outros. Portanto, tal como Neves (2019) refere, é importante falar com as crianças sobre as emoções, identificá-las e entender como elas funcionam, para que as crianças comecem a compreender que aquilo que sentem é normal e pode ser gerido da melhor maneira.

Considerações Finais

Ao finalizar este relatório, foi possível verificar que as dificuldades e obstáculos encontrados foram ultrapassados com sucesso através de todo o trabalho e empenho na realização da Prática de Ensino Supervisionada, no geral, e da investigação em particular. Este estágio foi todo um desafio para a investigadora, devido a vários fatores como, por exemplo, o número de crianças do grupo, as diferentes idades das crianças e, conseqüentemente, o diferente nível de desenvolvimento de todas elas. Porém, todas essas dificuldades acabaram por ser uma mais-valia para o processo, pois colocaram a investigadora à prova, estimulando-a a encontrar diferentes estratégias, tanto ao longo do estágio como no decorrer da investigação. Tudo isso contribuiu para o seu crescimento, enquanto futura educadora e também para o enriquecimento da investigação, visto que foram essas diferenças entre as crianças que tornaram possível que houvesse diversidade nas interpretações emocionais dos excertos musicais.

Posto isto, importa referir que a reflexão é essencial e deve ser uma constante em educação. Por isso, foi importante a existência de momentos de reflexão ao longo do estudo, como forma de avaliar o ponto de situação, ou seja, verificar quais os obstáculos e encontrar uma maneira de os superar. Neste sentido, as orientações fornecidas pelas orientadoras do relatório e pela educadora cooperante, foram fundamentais para que a investigadora refletisse mais amplamente e superasse os seus medos. As diferentes perspetivas acerca de um assunto são enriquecedoras, possibilitando a reformulação de opiniões e a construção de novas ideias.

Ao longo da Prática de Ensino Supervisionada, a investigadora foi-se apercebendo de como todas as áreas de conteúdo podem estar interligadas, provando que se consegue sempre construir um “fio condutor” entre tudo o que se faz com as crianças, de modo a proporcionar uma aprendizagem holística. Com este estudo, mais uma vez, comprovou-se que é possível cruzar diferentes áreas com o intuito de proporcionar a construção de conhecimentos. Para além disso, partindo daquilo que foi feito nesta investigação, podiam-se desenvolver muitas outras situações de aprendizagem que dessem continuidade a este processo e que envolvessem outras áreas de conhecimento. Porém, para que tal fosse possível, era necessário que todas as crianças do grupo tivessem feito as atividades de associação aos excertos musicais. Esta foi uma das limitações que a

investigadora lamenta não ter podido ultrapassar já que, em termos de investigação, seria ainda mais enriquecedor analisar as respostas do restante grupo.

Apesar de todos os constrangimentos encontrados e de nem sempre o estudo ter tomado o rumo que a investigadora esperava, o balanço do estudo foi bastante positivo. Foi na última atividade que se notou uma maior dificuldade, pois observou-se um certo desconforto em muitas crianças, quando lhes era pedido que exprimissem aquilo que sentiam. Porém, também foram obtidas respostas bastante interessantes.

Partindo das observações feitas e das leituras teóricas, a investigadora ficou ainda mais sensibilizada para a importância da abordagem das emoções e consciente da necessidade de o fazer desde muito cedo. As emoções são uma parte fundamental na vida dos seres humanos e, como tal, é necessário que se tenha conhecimento do seu funcionamento e da maneira como nos podem afetar. Assim, será mais fácil ir, aos poucos, entendendo a gestão emocional, tornando-a algo favorável na nossa vida.

Em tom de conclusão, pode-se afirmar que todo o percurso da investigadora, durante o estágio e ao longo do desenvolvimento do estudo, foi essencial para o seu crescimento e evolução, tanto a nível pessoal como profissional. Esta etapa teve diversos desafios, que a levaram a ir construindo a educadora de infância que pretende ser futuramente, ou seja, alguém que irá fazer a diferença na vida das crianças.

Referências Bibliográficas

- Aires, L. (2011). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Barreto, G. (1998). *Literatura para crianças e jovens em Portugal*. Porto: Campo das Letras.
- Bergeron, M. (1978). *Psicologia da primeira infância* (3.^a ed). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto editora.
- Cardoso, C. (2013). *As Vivências das emoções em contexto pré-escolar*. (Dissertação de Mestrado). Instituto Superior de Educação e Ciências, Lisboa.
- Carvalho, B. (1989). *A Literatura infantil: Visão histórica e crítica* (6.^a ed.). São Paulo: Global.
- Coelho, N. (1984). *A Literatura infantil* (3.^a ed.). São Paulo: Edições Quíron;
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6th ed.). London: Routledge - Taylor & Francis Group.
- Cook, T. D., & Reichardt, CH. S. (2005). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa* (5^a ed.). Madrid: Ediciones Morata.
- Damásio, A. (2000). *O Sentimento de Si – O Corpo, a Emoção e a Neurobiologia da Consciência* (7.^a ed). Mem Martins: Publicações Europa-América.
- Denham, S. (2007). Dealing with feelings: How children negotiate the worlds of emotions and social relationships. *Cognitie, Creier, Comportament*, 11(1), 1-48.
- Franco, M., & Santos, N. (2015). Desenvolvimento da compreensão emocional. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 31 (3), 339-348, DOI: 10.1590/0102-37722015032099339348
- Goleman, D. (2019). *Inteligência emocional* (17.^a ed). Lisboa: Temas e Debates.
- Gordon, E. (2015). *Teoria de aprendizagem musical para recém-nascidos e crianças em idade pré-escolar* (4.^a ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2003). *Educar a criança* (2.^a ed). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-geral da Educação.
- Machado, P., Veríssimo, M., Torres, N., Peceguina, I., Santos, A.J., & Rolão, T. (2008). Relações entre o conhecimento das emoções, as competências académicas, as competências sociais e a aceitação entre pares. *Análise Psicológica*, 26(3), 463-478. Consultado em:
http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0870-82312008000300008#2
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis. An expanded sourcebook*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Muszkat, M. (2012). Música, neurociência e desenvolvimento humano. In G. Jordão, R. Allucci, S. Molina, A. Terahata, (coord.), *A Música na escola* (pp. 67-69). São Paulo: Allucci & Associados Comunicações.
- Neves, E. (2019). *O novelo de emoções*. Porto: Porto Editora;
- Papalia, D., Olds, S., & Feldman, R. (2006). *Desenvolvimento humano* (8.^a ed). Porto Alegre: Artemed Editora S.A.
- Parafita, A. (2002). Tentativa de (re)definição do conceito de literatura infantil. In A. Mesquita (coord.), *Pedagogias do Imaginário – Olhares sobre a literatura infantil* (pp. 207-210). Porto: Edições ASA.
- Ramos, D. (2008). *Fatores emocionais durante uma escuta musical afetam a percepção temporal de músicos e não músicos?* (Tese de Doutoramento). Departamento de Psicologia e Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Traça, M. (1992). *O Fio da memória. Do conto popular ao conto para crianças*. Porto: Porto Editora.
- Verde, S. (2014). *O Museu*. Lisboa: Editorial Presença.

Fontes das imagens de emojis

Medo: <https://br.depositphotos.com/128473050/stock-illustration-cute-frightened-emoji.html> Acedido a 12 de outubro de 2018.

Tristeza: <https://imagensemoldes.com.br/emoji-triste-png/> Acedido a 12 de outubro de 2018.

Felicidade: <https://imagensemoldes.com.br/emoji-feliz-png/> Acedido a 12 de outubro de 2010.

Inspiração: <https://pt.dreamstime.com/imagens-de-stock-emoticon-sonhador-image40231654> Acedido a 12 de outubro de 2018.

Fontes dos excertos musicais


Vídeo com as músicas das atividades: <https://www.youtube.com/watch?v=E0pI8nT4dbs>

Apêndices

Apêndice A – Questões orientadoras da leitura mediada do livro *O Museu*

- Onde é que a menina foi passear?
- Já alguma vez foram a um museu?
- O que é que ela viu no museu?
- O que é que os quadros fizeram a menina sentir?
- No final, a menina encontrou um quadro em branco. Como se sentiu a menina ao vê-lo?
E vocês?
- O que fariam se tivessem um quadro em branco e pudessem criar o vosso próprio quadro?

Apêndice B – Autorização para a participação das crianças na investigação

 UALg ESEC
UNIVERSIDADE DO ALGARVE
FACULDADE DE EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO

**Autorização para a participação no estudo do Relatório
de Mestrado**

Exmos/as Encarregados/as de Educação,

Eu, Inês Isabel Soares Ribeiros, estudante do 2.º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação e Comunicação, da Universidade do Algarve, irei desenvolver um pequeno estudo para a elaboração do meu relatório investigativo no âmbito do Mestrado. O referido estudo será realizado na sala da Educadora Vera Daniel, durante o meu período de estágio.

Assim, venho por este meio solicitar a vossa autorização para a participação do/a seu/sua educando/a no meu projeto de investigação. Este tem como objetivo explorar as emoções através da Literatura para a Infância e da Música. Para além disso, será necessária a recolha de alguns registos audiovisuais, das crianças e das suas produções, para complementar a investigação, e consequente análise de dados para a investigação.

Todos os registos efetuados serão exclusivamente utilizados no Relatório de Mestrado, para fins académicos, não havendo divulgação de qualquer informação que identifique as crianças. Posteriormente, o relatório será sujeito a provas públicas; no entanto, na apresentação, os dados apresentados não irão expor a identidade das crianças, sendo garantida a total confidencialidade.

Para autorizar a participação do/a seu/sua educando/a no meu estudo, agradeço que assinem o impresso, na folha seguinte.

Loulé, 26 de outubro de 2018

Assinatura da Estudante, Inês Isabel Soares Ribeiros: Inês Ribeiros

Assinatura da Responsável de PES, Maria Helena Horta: Maria Helena Horta

Assinatura da Orientadora de Relatório, Olga Fonseca: Olga Fonseca

Assinatura da Orientadora de Relatório, Raquel Correia: Raquel Correia

Assinatura da Educadora Cooperante, Vera Daniel: Vera Daniel

Apêndice C – Tabelas da atividade “O que sentes ao ouvir esta música?”

Criança A3	
Música 1	<p>Investigadora: O que sentes ao ouvir esta música? Criança A3: Bem. Investigadora: Feliz? Criança A3: Sim.</p>
Música 2	<p>Criança A3: É igual ao meu telefone. Eu tenho igual a esta música. Investigadora: O que sentes ao ouvir esta música? Criança A3: Bem. Investigadora: Que outras coisas te fazem sentir bem? Criança A3: A mamã. Investigadora: E brincar com os amigos? Criança A3: Sim e o papá. Investigadora: O que fazes com a mamã e o papá? Criança A3: Dão beijinhos e brincar.</p>
Música 3	<p>Investigadora: O que sentes ao ouvir esta música? Criança A3: Bem.</p>
Música 4	<p>Investigadora: O que sentes ao ouvir esta música? Criança A3: Bem.</p>
Música 5	<p>Investigadora: O que sentes ao ouvir esta música? Criança A3: Bem. Investigadora: Gostaste da música? Criança A3: Sim. Investigadora: Gostaste de todas as músicas? Criança A3: Sim.</p>

Criança B3	
Música 1	<p>Investigadora: O que sentes ao ouvir esta música? Criança B3: Feliz. É devagarinho.</p>
Música 2	<p>Investigadora: O que sentes ao ouvir esta música? Criança B3: Não gosto. Investigadora: Porquê? Criança B3: É barulhenta.</p>
Música 3	<p>Investigadora: O que sentes ao ouvir esta música? Criança B3: Assustado. Investigadora: Porquê? Criança B3: Medo. Investigadora: De que tens medo? Criança B3: Os monstros fazem-me correr.</p>
Música 4	<p>Investigadora: O que sentes ao ouvir esta música? Criança B3: Faz o coração bater depressa. Investigadora: Então o que te faz sentir? Criança B3: Assustado.</p>
Música 5	<p>Investigadora: O que sentes ao ouvir esta música? Criança B3: Também faz o coração bater depressa. Investigadora: Também? Então o que sentes? Criança B3: Assustado.</p>

Criança A4	
Música 1	Investigadora: O que sentes ao ouvir esta música? Criança A4: Triste.
Música 2	Investigadora: O que sentes ao ouvir esta música? Criança A4: Feliz, é mexida.
Música 3	Investigadora: O que sentes ao ouvir esta música? Criança A4: Triste. Investigadora: O que acontece quando te sentes triste? Criança A4: Nós portamo-nos mal.
Música 4	Investigadora: O que sentes ao ouvir esta música? Criança A4: Hum... feliz. Investigadora: Porque te faz sentir feliz? Criança A4: Não sei. Investigadora: Lembra-te de uma coisa ou situação que te fez feliz. Criança A4: ... escolheu-me um carro. Investigadora: Deu-te? Criança A4: Foi uma prenda.
Música 5	Investigadora: O que sentes ao ouvir esta música? Criança A4: Assustado. Investigadora: O que acontece quando estás assustado? Criança A4: Nós vemos um cão e ele vai morder. Investigadora: Tens medo dos cães? Criança A4: Sim.

Criança B4	
Música 1	Investigadora: O que sentes ao ouvir esta música? Criança B4: Feliz. Investigadora: Porque te fez sentir feliz? Criança B4: Porque gosto de estar sempre feliz.
Música 2	Investigadora: O que sentes ao ouvir esta música? Criança B4: Feliz. Investigadora: Que outras coisas te fazem sentir feliz? Criança B4: Dançar e brincar.
Música 3	Investigadora: O que sentes ao ouvir esta música? Criança B4: Querer brincar.
Música 4	Investigadora: O que sentes ao ouvir esta música? Criança B4: Andar à roda.
Música 5	Investigadora: O que sentes ao ouvir esta música? Criança B4: A cantar. Investigadora: Qual a música que mais gostaste? Criança B4: Todas.

Criança D4	
Música 1	<p>Investigadora: O que sentes ao ouvir esta música?</p> <p>Criança D4: Esta música é para o meu irmão, para ele se acalmar, o seu coração. É isso que faz sentir esta música.</p>
Música 2	<p>Investigadora: O que sentes ao ouvir esta música?</p> <p>Criança D4: Aquela música muito barulhenta é que o meu irmão ria-se.</p> <p>Investigadora: Ele ria-se, porquê?</p> <p>Criança D4: Porque ele é um bebé.</p> <p>Investigadora: E o que é que tu sentes ou ouvir a música?</p> <p>Criança D4: Muito a rir.</p> <p>Investigadora: E porquê?</p> <p>Criança D4: Porque essa música é muito barulhenta.</p>
Música 3	<p>Investigadora: O que sentes ao ouvir esta música?</p> <p>Criança D4: É mais calminha e o meu irmão faz calminha.</p> <p>Investigadora: Faz-te ficar calminha? E ao teu irmão também?</p> <p>Criança D4: Sim.</p>
Música 4	<p>Investigadora: O que sentes ao ouvir esta música?</p> <p>Criança D4: Esta faz o meu irmão rir.</p> <p>Investigadora: E a ti que faz sentir?</p> <p>Criança D4: Muito a rir.</p>
Música 5	<p>Investigadora: O que sentes ao ouvir esta música?</p> <p>Criança D4: Esta também é calminha.</p> <p>Investigadora: Faz-te sentir calma?</p> <p>Criança D4: Sim</p>

Criança A5	
Música 1	<p>Investigadora: O que sentes ao ouvir esta música?</p> <p>Criança A5: Triste.</p> <p>Investigadora: O que te faz sentir triste?</p> <p>Criança A5: A música.</p> <p>Investigadora: Só a música?</p> <p>Criança A5: Não, mais coisas.</p> <p>Investigadora: Como por exemplo?</p> <p>Criança A5: Aqueles quadros. [Quadros representados no livro]</p>
Música 2	<p>Investigadora: O que sentes ao ouvir esta música?</p> <p>Criança A5: Fez-me sentir a sorrir e contente.</p> <p>Investigadora: Como é que te sentes quando estás assim?</p> <p>Criança A5: Sinto... uma emoção cá dentro.</p> <p>Investigadora: Como se chama essa emoção?</p> <p>Criança A5: Não sei.</p>
Música 3	<p>Investigadora: O que sentes ao ouvir esta música?</p> <p>Criança A5: Tristeza.</p>
Música 4	<p>Investigadora: O que sentes ao ouvir esta música?</p> <p>Criança A5: Inspirada.</p> <p>Investigadora: O que sentes quando estás inspirada?</p> <p>Criança A5: Sinto uma emoção forte, grande.</p>
Música 5	<p>Investigadora: O que sentes ao ouvir esta música?</p> <p>Criança A5: Não faz nada.</p>

Criança B5	
Música 1	<p>Investigadora: O que sentes ao ouvir esta música? Criança B5: Pensar Investigadora: Quando pensas, como te sentes? É uma coisa boa? Criança B5: Sim</p>
Música 2	<p>Investigadora: O que sentes ao ouvir esta música? Criança B5: Rir. Investigadora: Quando te ris como te sentes? Criança B5: Feliz</p>
Música 3	<p>Investigadora: O que sentes ao ouvir esta música? Criança B5: Assustada. Investigadora: O que te faz ficar assustada? Criança B5: Aranhas e cobras.</p>
Música 4	<p>Investigadora: O que sentes ao ouvir esta música? Criança B5: Não sei</p>
Música 5	<p>Investigadora: O que sentes ao ouvir esta música? Criança B5: Não sei Investigadora: Gostaste da música? Criança B5: Sim</p>

Criança C5	
Música 1	<p>Investigadora: O que sentes ao ouvir esta música? Criança C5: Deixa-me triste. Investigadora: O que te faz sentir triste? Criança C5: A chorar Investigadora: Que coisas te fazem chorar? Criança C5: Coisas que fazem mal.</p>
Música 2	<p>Investigadora: O que sentes ao ouvir esta música? Criança C5: Deixa-me feliz e louca. Investigadora: O que sentes dentro de ti quando estás assim? Criança C5: O coração dança. Investigadora: Que coisas fazem o teu coração dançar? Criança C5: As minhas coisas preferidas.</p>
Música 3	<p>Investigadora: O que sentes ao ouvir esta música? Criança C5: Deixa-me com medo. Investigadora: Porque te deixa com medo? Criança C5: É porque... o coração está sempre a bater. Investigadora: Bate depressa ou devagarinho? Criança C5: Devagarinho. Investigadora: O que te faz ter medo? Criança C5: Aqueles filmes que eu vejo dos monstros.</p>
Música 4	<p>Investigadora: O que sentes ao ouvir esta música? Criança C5: Fez-me sentir a lembrar de um filme que eu me lembrei com esses barulhos. Faz-me lembrar filmes, brinquedos, amigos.</p>
Música 5	<p>Investigadora: O que sentes ao ouvir esta música? Criança C5: Lembra-me de uma coisa para brincar. Investigadora: Faz-te imaginar? Criança C5: Sim. Investigadora: O que imaginas?</p>

	<p>Criança C5: Unicórnios, fadas, estrelas, corações, filmes. Investigadora: Então é uma música mágica? Criança C5: Sim.</p>
--	---

Criança D5	
Música 1	<p>Investigadora: O que sentes ao ouvir esta música? Criança D5: Bem, triste. Investigadora: O que te faz sentir triste? Criança D5: A música.</p>
Música 2	<p>Investigadora: O que sentes ao ouvir esta música? Criança D5: Bem. Investigadora: Que nome dás a isso, quando te sentes bem? Criança D5: Não sei. Faz-me feliz, mais ou menos. Investigadora: Só te faz sentir um bocadinho feliz? Criança D5: Sim.</p>
Música 3	<p>Investigadora: O que sentes ao ouvir esta música? Criança D5: Feliz. Investigadora: Gostaste da música? Criança D5: Sim.</p>
Música 4	<p>Investigadora: O que sentes ao ouvir esta música? Criança D5: Bem. Investigadora: O que mais te faz sentir bem? Criança D5: Não me lembro. Investigadora: Então quando brincas com os amigos como te sentes? Criança D5: Bem. Investigadora: Aí tens. Então que outras coisas te fazem sentir bem? Criança D5: Ser guarda-redes.</p>
Música 5	<p>Investigadora: O que sentes ao ouvir esta música? Criança D5: Bem. Investigadora: Todas as músicas fazem-te sentir bem? Criança D5: Sim Investigadora: Nenhuma delas te faz sentir outra coisa? Criança D5: Menos uma [Música 2].</p>

Anexos

Anexo I – Obra *O Museu*, de Susan Verde

Anexo II – Ilustrações do livro *O Museu* utilizadas para a associação a excertos musicais

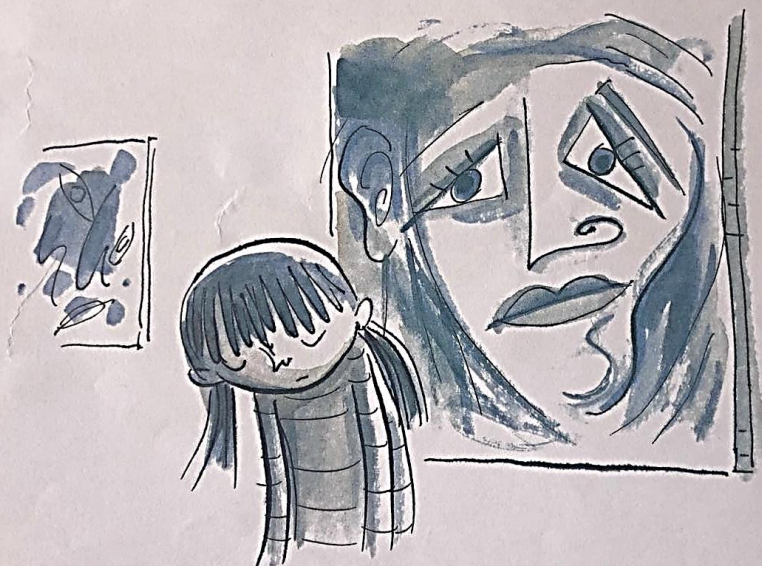
Medo

De repente, tudo se torna assustador!



Tristeza

Agora sinto-me tão
triste e melancólica
— cada vez mais
infeliz e sozinha.



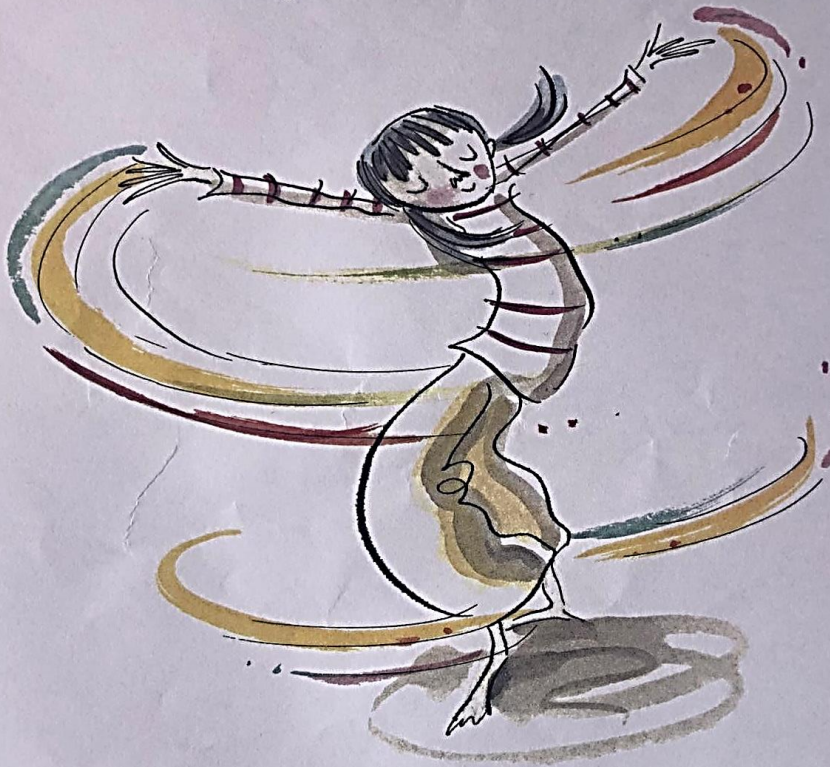
Felicidade

Estas linhas e rabiscos fazem-
-me sentir um bocadinho tonta.
Até caio no chão a rir!



Inspiração

O quadro já não está em
branco, é a minha criação...



E eu sinto-me tão inspirada!

Anexo III – *Emojis* utilizados para a associação a excertos musicais

Medo



Tristeza



Felicidade



Inspiração

