

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

Mestrado em Educação Pré-Escolar



**Ação pedagógica e desenvolvimento
da inteligência emocional na
infância:
Reflexão e partilha de uma prática**

Por Mafalda Pereira Leite Cabral Leite
Sob orientação da Professora Doutora Brigitte Carvalho da Silva

Relatório de estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti para obtenção de grau de **Mestre em Educação Pré – Escolar**

Porto
julho de 2014

RESUMO

O desenvolvimento da inteligência emocional nas crianças é fundamental, já que faz parte do ato de educar. As emoções têm uma enorme influência tanto no conteúdo da cognição, como nos processos mentais. O papel do educador é determinante, uma vez que no dia a dia, em contexto de sala de aula, deverá orientar as crianças para um auto controlo desejavelmente crescente, no intuito de conseguir ajudá-las a desenvolver-se integralmente como pessoas. Sendo assim, a preparação do educador, revelada na sua forma de atuar, passa pela obtenção de uma base teórica que norteie a sua intervenção neste domínio e lhe possibilite que, consciente, também, das suas próprias emoções, saiba transmitir às crianças processos de aprenderem a atingir níveis elevados de literacia emocional. O presente relatório tenta, resumidamente, apresentar os principais tópicos da teoria relacionada com a inteligência emocional e, simultaneamente, demonstrar de que modo é possível, na prática, de forma integrada nas atividades curriculares, levar as crianças a saberem lidar com os seus estados emocionais. Uma vez assumido o papel da inteligência emocional na construção do equilíbrio e do sucesso na intervenção educativa, cabe ao educador estar preparado e atento para que a sua ação contribua para o desenvolvimento da criança no seu todo.

Palavras-chave: Inteligência Emocional. Literacia Emocional. Consciência Emocional. Emoções. Criança. Relações Interpessoais. Prática Educativa. Ação Pedagógica. Educação Pré-Escolar.

ABSTRACT

Developing emotional intelligence in childhood is crucial. It is essential for a complete education aiming to help children to achieve high standards. Emotions have an enormous influence in cognitive and mental processes. Children should be led to achieve some kind of self-control. Tutorial guidance is very important, for each child must be led to become as complete as possible, considering the human being he/she is and the adult he/she will become. As children grow up, their behavior will reflect the way they deal with their emotions. Therefore, as soon as possible, tutorial action has to emphasize the importance of emotional literacy and help children recognize how interpersonal relations, as well as self-esteem, depend upon a systematic learning in an emotional level. Every practice has to be sustained by consistent theories. In the same way, every curriculum has to be designed considering the inclusion of activities aiming to develop emotional skills.

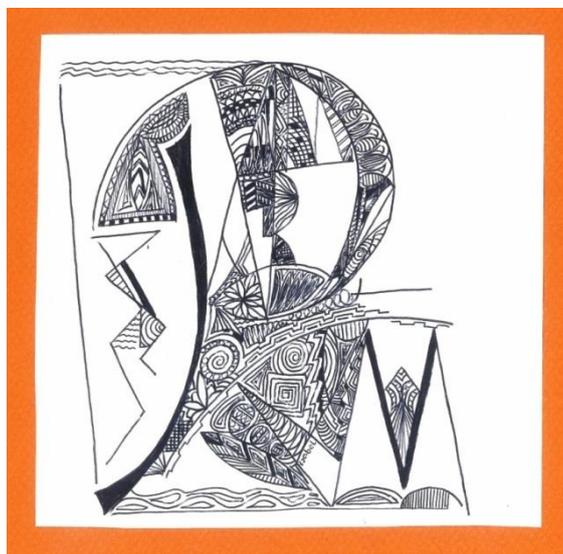
Key-words: Emotional Intelligence: Emotional Literacy. Emotional Conscience. Emotions. Interpersonal Relations. Curriculum Activities. Tutorial Action. Childhood. Kindergarten.

AGRADECIMENTOS

“Citar é injusto. Enumerar é esquecer. Não quero esquecer ninguém de quem me não lembre. Confio ao silêncio a injustiça. A ânsia de ser completo leva ao desespero de o não poder ser. Não citarei ninguém. Julgue-se citado quem se julgue com direito a sê-lo. Ressalvo assim todos.”

(Fernando Pessoa. Revista Portuguesa. Nº 23-24. Lisboa, 13-10-1923)

No entanto, acrescentarei, ainda, algumas palavras: um agradecimento sem fim ao Grande Jardineiro, que acabando a obra que tinha feito, descansou no sétimo dia, tendo depois plantado um jardim no Éden, onde colocou homem e mulher. Foi o primeiro de todos os jardins. Ao longo dos quatro anos da minha formação, conheci vários jardins habitados por crianças. Em todas elas está a centelha divina.



Eu, à janela – autorretrato. IPL, 1992. Tinta da china s/ papel sulfite

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	8
1 - ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	10
1.1 - Conceção sobre educação e educador.....	10
1.2 - Perspetivas sobre o futuro.....	12
1.3 - Papel do professor investigador.....	15
1.4 - Desenvolvimento da inteligência emocional: fundamentos teóricos..	16
1.4.1 - O que é a inteligência emocional e de que modo a gestão positiva das emoções promove o desenvolvimento das competências sociais e relacionais.....	17
1.4.2 - A inteligência emocional e a prática profissional com crianças....	21
1.4.3 - O controlo das emoções nas crianças.....	23
1.4.4 - Dimensões sociais e emocionais na aprendizagem.....	25
1.4.5 - Desenvolvimento da inteligência emocional nas crianças: métodos e técnicas.....	28
2 - METODOLOGIAS DE INVESTIGAÇÃO.....	36
3 - CONTEXTO ORGANIZACIONAL.....	41
3.1 - Caracterização da instituição.....	41
3.2 - Caracterização do meio e das famílias.....	44
3.3 - Caracterização do grupo de crianças.....	46
3.4 - Intervenção conjunta na instituição.....	48
4 - INTERVENÇÃO E EXIGÊNCIAS PROFISSIONAIS.....	51
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	57
BIBLIOGRAFIA, WEBGRAFIA E FONTES.....	60

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1 - Reflexões

Anexo 1.1-Reflexão inicial individual

Anexo 1.2-Reflexão sobre gestão de conflitos

Anexo 1.3-Reflexão sobre a organização do espaço e materiais

Anexo 1.4-Reflexão sobre a organização social do grupo

Anexo 1.5-Reflexão sobre a Zona de Desenvolvimento Proximal de Vygotsky

Anexo 1.6-Reflexão sobre as dimensões da educação

Anexo 1.7-Reflexão sobre o papel do educador

Anexo 1.8-Reflexão sobre o papel da educadora cooperante

Anexo 1.9-Reflexão sobre os projetos desenvolvidos

Anexo 1.10-Reflexão sobre a importância da rotina

Anexo 1.11-Reflexão sobre o tempo de revisão

Anexo 1.12-Reflexão sobre o tempo de trabalho

Anexo 1.13-Reflexão sobre a criança e o sonho

Anexo 2 - Planificações semanais

Anexo 2.1-Modelo de uma planificação semanal

Anexo 2.2-Planificação da semana de 30 de setembro a 4 de outubro de 2013

Anexo 2.3-Planificação da semana de 5 a 9 de maio de 2014

Anexo 3 - Planificações das Sessões Motoras

Anexo 3.1-Planificação do dia 3 de outubro de 2013

Anexo 3.2-Planificação do dia 23 de maio de 2014

Anexo 4 - Entrevistas

Anexo 4.1-Questionário e respostas da educadora entrevistada

Anexo 4.2-Questionário e respostas da psicóloga entrevistada

Anexo 5 - Registos de observação

Anexo 6 - Documentos

Anexo 6.1-Documento ilustrativo da organização social do grupo

Anexo 6.2-Documento de planificação dos projetos desenvolvidos durante o estágio

Anexo 7 - Fotografias relacionadas com as atividades descritas

Anexo 8 – Outras fotografias

LISTA DE SIGLAS E ACRÓNIMOS UTILIZADOS

APA: American Psychological Association

EC: Estímulo condicionado

EI: Estímulo Incondicionado

EIREM: École des Intelligences Relationelle et Emotionelle

EN: Estímulo Neutro

ESEPF: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

EUA: Estados Unidos da América

IE: Inteligência Emocional

IPSS: Instituição Pública de Solidariedade Social

ME: Ministério da Educação

NEE: Necessidades Educativas Especiais

PIP: Perfil de Implementação do Projeto

QE: Quociente Emocional

QI: Quociente de Inteligência

RC: Resposta Condicionada

RI: Resposta Incondicionada

UNESCO: United Nations Education Science and Culture Organization

ZDP: Zona de Desenvolvimento Proximal

INTRODUÇÃO

O presente relatório é fruto de uma experiência de profissionalização em Educação Pré-Escolar desenvolvida no contexto do estágio pedagógico integrado no Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti (ESEPF). Sendo, por um lado, uma exigência formal e legal para a obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar, é, por outro, o resultado de um trabalho levado a cabo entre o dia 18 de setembro de 2013 e o dia 30 de maio de 2014, numa IPSS da cidade do Porto, mais propriamente numa sala de crianças de 4 anos de idade.

O objetivo primordial do referido estágio prende-se com a incontornável necessidade de avaliar a preparação dos alunos estagiários para o exercício da sua futura atividade profissional. Por essa razão, espelha uma experiência de prática pedagógica em situação de codocência, de acordo com o Projeto Educativo da instituição na qual decorreu.

A partir do momento em que a observação, o conhecimento e a identificação das especificidades do contexto de atuação permitem ao aluno estagiário trabalhar no nível de integração desejável, há que ter em conta várias outras condicionantes indispensáveis a uma boa prossecução do estágio. Por isso mesmo, conhecer a equipa pedagógica, os pais/encarregados de educação das crianças, a comunidade em que se inserem, bem como as condições físicas e logísticas da instituição é crucial.

As atividades e os projetos que desejavelmente são levados a cabo, em consonância e respeito para com o educador cooperante, promovem a articulação jardim de infância – família – comunidade, evidenciando-se em práticas de organização e gestão da instituição, pelo que o aluno estagiário é solicitado a tomar parte em reuniões da equipa pedagógica, bem como de pais/encarregados de educação, do mesmo modo que é chamado a participar em todas as atividades programadas institucionalmente. (c.f. anexo 6.2). O relatório apresentado obedece à estrutura-padrão recomendada pela ESEPF, tendo sido tida em conta a sequência lógica pré-definida.

Relativamente ao enquadramento teórico, tendo em conta que a inteligência emocional não tem sido um tema comumente abordado, foi necessário construir uma base tão sólida quanto possível como ponto de partida, o que, eventualmente não facilitou o percurso, embora, simultaneamente o tenha tornado mais aliciante. No que toca aos procedimentos metodológicos, foram adotados os que, em cada momento escolhido, foram julgados de aplicação proveitosa, para corroborar os fundamentos teóricos apresentados e tentar que o grupo de crianças beneficiasse dessa prática.

Quanto à caracterização do contexto educativo, sendo este uma IPSS, foi tida em conta a sua organização; as características próprias do grupo de crianças de 4 anos, bem como as do seu meio familiar (idade e habilitações académicas dos pais e composição do agregado familiar).

A investigação desenvolvida em torno do que hoje se chama inteligência emocional é, todavia, relativamente recente. O grande impulso surge nos anos 90 do séc. 20. Em Portugal não proliferam estudos a seu respeito, nem mesmo a bibliografia traduzida é notavelmente abundante. No entanto, trata-se de um dos temas mais aliciantes que, no contexto educativo são tratados não só na Europa, como também, de forma alargadíssima, nos Estados Unidos da América. Tal foi confirmado durante a permanência na Universidade de Santiago de Compostela, mais propriamente na Faculdade de Ciencias da Educación, ao longo do 6º semestre da Licenciatura em Educação Básica. Tentar aprofundar este tema foi um dos objetivos do trabalho desenvolvido. Não foi fácil, mas importante é não desistir e ouvir a própria consciência, seguindo o caminho escolhido, mesmo que alguns dos atalhos pelos quais se envereda tenham acabado por tornar o caminho mais difícil. O grande poeta Antonio Machado (Sevilha, 1875 – 1939) escreveu:

“Caminante, son tus huellas/ el camino y nada más;/ Caminante, no hay camino,/ se hace camino al andar./ Al andar se hace el camino,/ y al volver la vista atrás/ se ve la senda que nunca/ se ha de volver a pisar./ Caminante no hay camino/ sino estelas en la mar.”¹

(Obra Poética. Buenos Aires, Pleamar, 1944)

¹ Caminhante são os teus passos/ O caminho e nada mais/ Caminhante não há caminho/ faz-se o caminho ao andar./ Ao andar faz-se o caminho,/ e ao olharmos para trás/ vê-se o trilho que nunca voltaremos a pisar./ Caminhante não há caminho/ Apenas rastros no mar. (Trad. livre)

1 - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1.1 - Conceção sobre educação e educador

De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, a educação é um processo que se desenvolve por etapas. (c.f. anexo 1.6) A intervenção do educador deve começar pela observação, de modo a que possa conhecer cada criança e o grupo no seu todo, intervindo de forma a respeitar cada uma, desenvolvendo potencialidades, alargando interesses e motivando para a aprendizagem, utilizando a diferenciação pedagógica como referência para o desenvolvimento do seu trabalho, de forma a responder aos diferentes contextos e características das crianças. Esta observação serve de base para o planeamento e avaliação, visto que, se assim proceder, o educador pode criar a sua intencionalidade educativa, planeando e avaliando a sua ação periodicamente, o que se torna evidente na seguinte citação:

“A pedagogia organiza-se em torno dos saberes que se constroem na ação situada, em articulação com as conceções teóricas (teorias e saberes) e com as crenças (crenças, valores e princípios). A pedagogia é um espaço “ambíguo” não de um-entre-dois – a teoria e a prática – como alguns disseram, mas de um-entre-três – as ações, as teorias e as crenças – numa triangulação interativa e constantemente renovada. Convocar crenças, valores e princípios, analisar práticas e usar saberes e teorias constitui um movimento triangular de criação da pedagogia.” (Oliveira-Formosinho, 2013: 26)

Planear a ação é, então, a segunda etapa do processo educativo. O educador, após a observação, passa a conhecer as crianças, o seu contexto familiar e social. Deve criar, a partir daí, um ambiente estimulante e aprendizagens significativas e diversificadas. A planificação permite que tudo o que vai sendo desenvolvido tenha uma intencionalidade, pelo que esta deve ser regida pela adequação ao grupo, prevendo situações e organizando recursos. Na verdade,

“A Educação Pré-escolar tem como função promover ambientes que proporcionem situações motivadoras e desafiantes, que conduzam a criança à construção de conhecimentos, pois é desta construção que depende todo o processo de desenvolvimento. A aprendizagem vai ocorrer a partir de um problema que a criança vai colocar sobre algo que observou ou já conhece, ou seja, o conhecimento e a aprendizagem vão ao encontro das possibilidades reais e potenciais da criança.” (Vala, 2012: 5).

Toda a planificação implica uma reflexão profunda do papel do educador e do que poderão ser, realmente, momentos e experiências significativas para

as crianças. O planeamento do processo educativo é essencial para a promoção de aprendizagens e a articulação de todas as áreas de conteúdo. Do mesmo modo, o ambiente em que decorre a prática educativa deverá merecer toda a atenção. É importante ter em conta a própria lei, segundo a qual *“No âmbito da observação, da planificação e da avaliação, o educador de infância observa cada criança, bem como os pequenos e o grande grupo, com vista a uma planificação de atividades e projetos adequados às necessidades da criança e do grupo e aos objetivos de desenvolvimento e da aprendizagem.”* (Decreto-Lei nº 241/20001, de 30 de agosto).

O papel do educador será, então, o de preparar situações de aprendizagem desafiadoras, estimulando as crianças e apoiando-as na realização do que lhes é proposto, tendo cuidado com o grau de exigência que deve ir crescendo paralelamente com a autoestima que cada uma deve sentir. Ao estabelecer o seu planeamento com as crianças, o educador deve incentivar a partilha em pequeno e grande grupo. (c.f. anexo 1.7)

Já que se fala em ação e intenções educativas, estas são propostas das crianças, partindo de situações e oportunidades, pelo que o educador lhes deve dar a devida importância. A participação de outros membros da comunidade torna-se fulcral no processo de ensino-aprendizagem, sendo que o alargar de interações o enriquece. O educador afirma-se, portanto, como aquele que *“planifica a intervenção educativa de forma integrada e flexível, tendo em conta os dados recolhidos na observação e na avaliação, bem como as propostas explícitas ou implícitas das crianças, as temáticas e as situações imprevistas emergentes do processo educativo.”* (Decreto-Lei nº 241/20001, de 30 de agosto).

Não se deve falar de processo contínuo e evolutivo sem referir a avaliação como uma fase importante e essencial para o avanço positivo da educação e ensino. É imprescindível tomar consciência da ação, adequar o processo educativo à evolução das crianças e do grupo. A avaliação com as crianças torna-se uma atividade educativa, sendo a base para o educador refletir sobre a progressão das aprendizagens. A avaliação assume o papel de suporte do planeamento e concorre para alicerçar a consciência do profissionalismo e das competências do educador, porque

“O educador deve refletir profundamente na sua forma de estar e de ser na profissão, no que acredita e defende, para que a organização do espaço educativo onde vai desenvolver a sua profissão traduza isso mesmo. A organização do espaço educativo é preponderante para a comunicação, para a interação entre os elementos do grupo, para a partilha de experiências e de saberes.” (Vala, 2012: 12).

Para que haja continuidade educativa, é necessário que exista comunicação com o exterior – da família à comunidade envolvente – podendo chegar-se à considerada última fase do processo educativo que é a articulação com o 1º ciclo do ensino básico, tornando-se importante e indispensável conhecer bem as crianças e as respetivas famílias e contextos. Igualmente é necessária uma constante comunicação entre educadores e professores do ensino básico, promovendo a continuidade educativa e facilitando a transição e o processo de mudança e de adaptação das crianças a uma realidade diferente. É impossível ignorar que

“A família e o jardim de infância são, geralmente, os dois microssistemas vivenciais mais importantes para as crianças em idade pré-escolar. A criança faz transições ecológicas quando passa de casa para o jardim de infância, mais tarde quando passa do jardim de infância para a escola primária. As transições ecológicas ocorrem durante todo o percurso vital de crescimento e são, normalmente, instigadoras do processo de desenvolvimento pessoal e escolar. É um papel importante dos educadores de infância facilitar estas transições ecológicas das crianças. Para isso têm que interagir e de promover interações.” (Oliveira-Formosinho, 2002a: 129).

1.2 - Perspetivas sobre o futuro

As funções da educação pré-escolar são, entre outras, promover ambientes com situações motivadoras e desafiantes; ajudar as crianças a construir o seu próprio conhecimento e incentivar à descoberta dos potenciais reais de cada uma, proporcionando-lhes diversas experiências, tendo em conta as diferentes metodologias de trabalho. A conceção construtivista de Vygotsky dá-nos a entender que a aprendizagem é um processo ativo para o aluno – ele constrói, modifica e enriquece o seu conhecimento, descobrindo o significado das coisas e dando-lhes sentido. (c.f. anexo 1.5)

Analizando o texto de Júlia Oliveira-Formosinho acerca da supervisão da prática educativa, quaisquer eventuais dúvidas sobre a sua importância se dissipam – as interações desenvolvidas, tanto durante a formação inicial como

ao longo da formação contínua, característica mais evidente da teoria construtivista, são fundamentais. O modelo de supervisão

“é, para além de construtivista, ecológico, pois preocupa-se com as transições ecológicas que o estágio envolve e faz dessas transições momentos centrais/ instrumentos importantes do processo de aprendizagem e desenvolvimento profissional dos futuros professores. O estagiário aprende em interações que ocorrem em determinados contextos (sala de jardim de infância onde decorre a prática pedagógica final, escola ou instituição social onde está inserida essa sala, instituição de formação) [...]” (Oliveira-Formosinho, 2002a: 122)

De acordo com a perspetiva de John Dewey, apresentada no seu “Credo Pedagógico”, pode afirmar-se o seguinte:

“Ao contrário dos seus antecessores, pensa as questões do ensino pela centralidade daquilo que seria o efeito desse ensino: o ato de aprender. Para ele, o aprendizado consistiria na reconstrução da experiência. Essa reconstrução seria tanto social quanto individual. Ao aprender, o indivíduo irá perfazer novamente a experiência da condição humana em seu trajeto histórico. Mais do que isso, ao aprender, o indivíduo mobiliza todo o seu conhecimento anterior, revisitando-o e ampliando o alcance da sua compreensão sobre o mundo. A característica do ser humano, por sua constante capacidade de renovação, é a plasticidade. Por meio dela, é possível modificar o próprio ato, abandonar hábitos e criar novos estilos, se reinventando sempre a si mesmo à luz dos resultados de experiências progressas.” (Boto, 2006: 604).

A evolução da educação deve passar, por isso mesmo, pelo gosto de aprender, que deve ser incentivado pelo educador que deverá criar ambientes de aprendizagem e interação propícios ao desenvolvimento das crianças, na perspetiva construtivista e não de acordo com o modelo transmissivo. “ (...) *não se trata, desde então, de ensinar matérias; trata-se, isso sim, de ensinar alunos.*” (Boto, 2006: 605).

Cada vez mais se discute também acerca de outro tema: a inclusão na educação, uma vez que “*O grande desafio que se coloca nos dias de hoje, (...) é que todas as crianças possam beneficiar de uma educação de qualidade e que, portanto, todas possam aprender. Não se trata, por isso, apenas de integração ou inclusão escolar, mas de qualidade educativa, para todos.*” (Sim Sim, 2005:7). A inclusão pressupõe uma série de atitudes que permitam que o indivíduo com deficiência fique em situação de igualdade de oportunidades em relação às demais pessoas.

É essencial que toda a organização e formação sejam bem estruturadas, para que todo o agente educativo e os recursos postos ao seu alcance sejam rentabilizados, por isso deve-se dar ao professor condições para promover um ensino individualizado com respostas diferenciadas.

Para a generalidade dos autores que se dedicam à investigação sobre a inclusão, esta deve envolver todos os agentes educativos de uma forma diferencialmente convergente, isto é todos devem trabalhar para ajudar as crianças a atingir níveis satisfatórios de sucesso educativo. Não é de estranhar, porém, que haja receios quanto ao processo de inclusão e às mudanças que o mesmo implica, porque tanto educadores como professores pensam, frequentemente, que não estão preparados para agir junto de alunos com NEEs.

As práticas inclusivas pressupõem garantir a todos os alunos um ensino de qualidade, dinâmico e útil. Pretende-se ensinar, respeitando as diferenças, os interesses e características de cada criança. A educação inclusiva requer a aplicação de práticas educativas flexíveis que considerem a individualidade de cada um.

A aprendizagem de cooperação é considerada uma abordagem na *“qual um grupo de crianças heterogéneo aprende em conjunto”* (Correia, 2008:106), é uma estratégia educacional utilizada para o desenvolvimento de interações positivas entre alunos que frequentem salas de aula onde a diversidade é grande. É certo que

“O trabalho de cooperação proporciona a colaboração entre os pares, (...) o trabalho do professor converge, essencialmente, na abordagem a utilizar, na preparação de materiais e no ensino de aptidões de colaboração. É com base na observação e na resolução de alguns problemas pela parte do professor que este planificará a próxima atividade, tendo em conta as dificuldades do aluno.” (Correia, 2008:108).

As técnicas utilizadas em sala de aula devem ser adaptadas às crianças que a frequentam. Estas técnicas são designadas por apoios estruturais, *“porque envolvem planeamento cuidadoso e estruturado do ambiente, horários atividades e transições com o objetivo de proporcionar participação e aprendizagem.”* (Sandall; Schwartz, 2003:57). Conhecemos teorias já postas em prática no passado; teorias desenvolvidas no presente. Com a experiência aprendemos e vamos refletindo, querendo sempre o melhor. O futuro, porém, será sempre resultado de um processo evolutivo que assenta no que já foi vivido. Por esta razão foram referidas as abordagens acima apresentadas. (c.f. anexo 1.1)

O ideal seria que fosse possível adaptar o melhor de cada teoria/escola ao contexto em que se vive, de forma a que o processo educativo fosse, na

prática, uma vez que é determinante para a realização de qualquer ser humano, um caminho de formação transversal. Um caminho que, sobretudo, contribuisse para alicerçar os esteios que suportarão, ao longo da vida, o testemunho de cada um. O futuro nunca deixará de ser uma interrogação:

“[...] como educar e construir a cidadania de um Homem que é habitante do limite, que se torna, portanto, cidadão do limiar? Que referências éticas, antropológicas e estéticas para tal? Ou na fronteira faz-se sempre contrabando, isto é, será que aí só pode haver tráfico não convencionalmente regulado de referências? Ou, sem metáforas: como conciliar criativamente individualidade com solidariedade, reprodução com inovação, conhecimento com mistério? Como viver na ponte e nas duas margens ou no rio entre as duas? Como educar então? Questões que, sendo filosóficas no enunciar dos seus fundamentos, convocam a pedagogia. Uma pedagogia filosófica?...” (Carvalho, 2010:17)

1.3 - Papel do professor investigador

Este tópico aborda uma questão realmente importante para o progresso da educação e para uma permanente mutação e maturação do educador, já que *“Desde os anos 30 vêm surgindo vozes na defesa dos professores como investigadores da sua ação, como inovadores, como autodirigidos, como observadores participantes.”* (Alarcão, 2001: 21).

Na verdade, é fundamental ir ao fundo das questões, ter noção de que o professor-investigador é simultaneamente gestor de situações reais e executor de currículos. Um educador deve ser um intérprete crítico de orientações globais, pesquisando e obtendo conhecimentos sobre a educação, pois é bem verdade que *“Os professores levantam hipóteses que eles mesmos testam ao investigarem as situações em que trabalham”* (Stenhouse, 1975: 141). Todo este processo deve ter em conta as necessidades e interesses das crianças, avançando no progresso das suas aprendizagens.

“O desenvolvimento curricular de alta qualidade, efetivo, depende da capacidade dos professores adotarem uma atitude de investigação perante o seu próprio ensino” (Stenhouse, 1975: 156), para efetivamente conhecerem as crianças e os conceitos da educação que podem ajudar a tornar a sua profissão mais aceite e digna, respeitando o currículo, indo mais além no que é proposto, oferecendo às crianças um vasto leque de oportunidades de aprendizagem e experiências enriquecedoras. (c.f. anexo 1.11)

A avaliação do percurso de cada um como educador é importante para o progresso da educação e da própria prática pedagógica. Ter sempre em conta o seu papel e auto-avaliar-se torna-se essencial para este desenvolvimento do ensino. Não restam dúvidas de que

“O desejo de compreender o que acontece à sua volta, leva o ser humano a usar a sua inata capacidade de refletir. Podemos, assim, entender a prática reflexiva como o questionamento da realidade em que está inserida. Em Educação de Infância, a reflexão consiste numa ação que leva à reestruturação de práticas educativas para o melhor entendimento e desenvolvimento global da criança.” (Marques et al, 2007: 130)

Oferecem-se, hoje em dia, várias estratégias e práticas reflexivas nesta área, nomeadamente os portfólios reflexivos que funcionam como uma espécie de diário do educador que lhe permite registar o que é pertinente para a realização da sua prática. Se o educador constantemente registar o que observa, torna-se mais fácil a construção de uma prática investigativa e adaptativa ao grupo e necessidades de cada criança.

“O portfólio representa um instrumento fundamental no percurso de desenvolvimento pessoal e profissional dos formandos, de documentação das práticas reflexivas, de suporte das reflexões que acontecem antes, durante e depois da ação, quer ao nível da reflexão entre pares, quer mesmo no processo de autorreflexão.” (Marques et al, 2007: 129)

Este instrumento permite tomar consciência do percurso evolutivo das crianças e do grupo, sendo que em simultâneo ajuda o educador a crescer no seu percurso profissionalizante, tendo também em conta a sua faceta de investigador:

“O portfólio espelha variadas dimensões da pedagogia; é um instrumento que não é só a mera descrição de uma intervenção mas uma reflexão que vai sendo progressivamente aferida, construída e melhorada. Permite, assim, uma visão diferente e mais profunda da criança, levando a uma intervenção mais ajustada e individualizada.” (Marques et al, 2007: 137)

Em suma, *“Ser professor reflexivo significa ser um profissional que reflete sobre o que é, e o que realiza, o que sabe e o que ainda procura, encontrando-se em permanente atenção às situações e contextos em que interage.”* Marques et al, 2007: 132)

1.4 - Desenvolvimento da inteligência emocional: fundamentos teóricos

“ Sabes, o amor é aquilo de que mais necessitamos; é a imaginação. É preciso que cada um de nós invente o outro com toda a sua imaginação, com todas as suas forças, e que não ceda um palmo de terra à realidade. Nessa altura, quando duas imaginações se encontram ... não há nada de mais belo.”

Romain Gary (1914 – 1980)

1.4.1 - O que é a inteligência emocional e de que modo a gestão positiva das emoções promove o desenvolvimento das competências sociais e relacionais

Sendo Daniel Goleman (Universidade de Harvard) um psicólogo e conferencista incontornável, com vasta bibliografia escrita a propósito da inteligência emocional, área sobre a qual, de forma marcante, se tem debruçado, inclusivamente como membro destacado do “Mind and Life Institute”, constituído em 1987, nos EUA, por personalidades e investigadores do mundo inteiro (a sede europeia está em Zurique), é importante, como ponto de partida, contextualizar, desde já, a inteligência emocional.

Segundo este autor,

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

Por esta razão, pode-se afirmar que a inteligência é a capacidade dos seres humanos para resolver problemas e melhorar a sua existência; é composta por várias habilidades distintas e essenciais, não sendo unitária. A inteligência é diferente da afetividade, dado que esta última está mais relacionada com a emoção.

Resumindo a opinião de Jerome Bruner (Universidade de Harvard), que Goleman refere várias vezes na sua obra, as emoções são julgamentos influenciados por valores, sentimentos e preferências. Existe uma influência da emoção no conteúdo da cognição e processos mentais que é distinta conforme os sujeitos. As emoções integram-se, então, na forma de ver o mundo, interferindo nas relações e decisões. Está provado que o humor positivo aumenta a velocidade do pensamento e a confiança nas decisões. Por isso mesmo, facilita a assimilação e a criatividade.

Assim, a inteligência emocional é constituída por aspetos emocionais que são a base para a aprendizagem. De acordo com a perspetiva de Goleman, pode-se concluir que ter inteligência emocional é ser capaz de controlar as emoções de modo a expressá-las de forma apropriada e efetiva e em relação à pessoa certa. Um ser emocionalmente inteligente deve ser uma

pessoa capaz de resolver problemas e situações com as quais se confronta em circunstâncias difíceis. Generalizando, a seguinte afirmação explica bem a necessidade de, em todos os momentos possíveis, a inteligência emocional ser tida em conta:

“Em todo o caso, gerir as nossas emoções é um trabalho a tempo inteiro; grande parte do que fazemos, sobretudo nos tempos livres, é uma tentativa para controlar o nosso estado de espírito. Tudo, desde ler um romance ou ver televisão até às atividades que desenvolvemos e às companhias que escolhemos, pode ser uma maneira de nos fazermos sentir melhor. A arte de nos acalmarmos a nós mesmos é uma habilidade fundamental da vida; alguns pensadores psicanalíticos, como John Bowlby e D. W. Winnicott, veem-na como uma das mais essenciais de todas as ferramentas psíquicas. A teoria postula que as crianças emocionalmente saudáveis aprendem a acalmar-se a si próprias tratando-se a si mesmas como os pais as tratavam, o que as deixa menos vulneráveis às comoções do cérebro emocional (Goleman, 2012:77)

Mafalda Quintanilha (Universidade da Madeira) desenvolve o conceito de Inteligência Emocional a partir de vários autores, alguns deles citados ao longo do presente relatório. Prevalece, tal como afirma,

“(…) nos dias de hoje, alguma confusão quando se fala em inteligência emocional. Ser emocionalmente inteligente não significa que uma pessoa precise de ser constantemente simpática e amável, mas sim ser capaz de lidar com problemas e resolver situações, confrontar assuntos melindrosos e expressar-se de forma apropriada. Algumas pessoas são incapazes de se decidir sobre a expressão das suas emoções.” (Quintanilha, 2013: 17)

Existem vários tipos de pessoas, sobretudo as que desejam expressar as emoções, mas se perdem no conflito interno e falham e as que se expressam de forma incontrolada. É, portanto, necessário, que se compreendam as próprias emoções, para as podermos controlar e melhorar a qualidade de vida, sendo que teremos mais capacidade para nos colocarmos no lugar dos outros. De acordo com as investigações de Daniel Goleman há, fundamentalmente, cinco capacidades ligadas à inteligência emocional: reconhecer as próprias emoções/ saber controlar as próprias emoções/ aproveitar o seu potencial/ colocar-se no lugar dos outros/ criar relações sociais. Cada uma delas será explicitada seguidamente. É certo que Peter Salovey (Universidade de Yale) e John Mayer (Universidade de New Hampshire), no início dos anos 90, foram os criadores do conceito de inteligência emocional que veio substituir o que até aí era significativamente designado por inteligência interpessoal e intrapessoal, uma vez que Howard Gardner (Universidade de Harvard) tinha já avançado com investigação relevante nesta área.

Numa primeira fase do desenrolar da inteligência emocional fala-se em reconhecimento das emoções e aceitação das mesmas. Só quem sabe por que se sente e como se sente pode dominar as suas emoções, moderá-las e controlá-las. A atenção é uma chave das mais importantes para a percepção e consciência do mundo interior, podendo as pessoas não se deixarem dominar por ele. A maior parte das pessoas desenvolveram estratégias de repressão e de evasão para disfarçar ou dar outro sentido às emoções desagradáveis ou inaceitáveis. De forma automática e sem estarem disso conscientes, só permitem o acesso à consciência a determinadas emoções enquanto anulam outras. Neste primeiro passo, que é o reconhecimento das emoções, a atenção é a mais importante, visto que é uma grande ajuda para tirar partido das emoções e estados de alma, compreendendo bem que os motivos e influência da emoção podem levar-nos a uma cura pessoal e a ultrapassar o negativo.

Não há dúvida de que *“Para perceber as próprias emoções, controlá-las e desenvolvê-las, precisamos de um distanciamento interior em relação a nós próprios, aquilo que os psicólogos designam por “Meta-Mood”: a sensibilidade perante as próprias emoções”* (Märtin; Boeck, 2000: 69).

A observação torna-se importante para tomar decisões e relativizar as turbulências emocionais a que estamos sujeitos. Reconhecer um estado anímico significa querer livrar-se dele, ou seja, quando se consegue chegar a uma resposta racional sobre algum assunto consegue-se mais facilmente agir de acordo com a emoção despoletada. Cultivar a vida emocional desta forma pressupõe três coisas: dar espaço às emoções, dar atenção aos sinais emocionais e identificar o que as despoletou. Para isto, existem alguns pontos a ter em consideração: evitar interpretar emoções - não são boas nem más, apenas informações; ter atenção aos sinais emocionais (sintomas tanto físicos como psicológicos.); descrever a emoção e investigar o que desencadeou certo sinal emocional.

O segundo passo ou segunda fase do desenvolvimento da inteligência emocional é o controlo das próprias emoções. Importante é referir que existem equipamentos básicos emocionais que estão intrínsecos na biologia do ser humano. A liberdade de decisão do ser humano vai para além dos instintos biológicos de importância vital. A forma como controlamos as nossas emoções

só tem a ver conosco e com a postura que adotamos perante elas. As três possibilidades fundamentais de dirigir o decurso das emoções que nos assaltam são: o apaziguamento, a repressão e a modificação da situação.

O apaziguamento consiste em dominar e reprimir as emoções. Desde a infância que nos ensinam que devemos dominar e reprimir as nossas emoções - «os meninos não choram»; «não te deixes levar assim» - sendo uma grande parte da educação emocional determinada por este tipo de advertências. Como adultos, aprendemos bem a lição: sabemos quando devemos racionalizar. Este tipo de advertências prender-se-á com a forma de lidar com as emoções e de as controlar. Qualquer adulto, porém, começou por ser uma criança.

A repressão, outra possibilidade de dirigir o decurso das emoções, é utilizada como técnica de sobrevivência em situações ameaçadoras e acaba por causar algum desmoronamento emocional. A repressão, a prazo, não é uma solução. A longo prazo, conduz a um transtorno das capacidades emocionais de percepção e vivenciais, à insensibilidade e ao desacoplamento do próprio eu. Apesar de tudo, a repressão é um mecanismo de defesa a que todas as pessoas recorrem, de quando em quando.

A modificação da situação faz também parte deste processo de condução do decurso das emoções. A palavra emoção provém do latim *emovere* (mover para fora), e com isso indica – até por razões etimológicas – movimento ou mudança. As nossas emoções estão ligadas, de certo modo, a impulsos involuntários para a realização de alguma coisa. As pessoas inteligentes do ponto de vista emocional não se deixam arrastar pelas emoções, mas usam a energia desencadeada para desenvolver novas capacidades, fortalecer a confiança em si próprias e assumir riscos.

Em terceiro lugar, a fase que surge é tirar partido do potencial existente, sendo que funciona este ponto como treino mental de combinação das emoções e boa gestão individual e consciente. Para nos considerarmos emocionalmente inteligentes devemos ver em nós características como a força de vontade, a capacidade de automotivação e a atitude otimista, alheando-nos do espaço e do tempo. Devemos começar por controlar os nossos impulsos, tendo em conta que existem tentações e podemos resistir-lhes, se soubermos lidar com elas de forma emocionalmente coerente e correta.

Como fundamental, em quarto lugar, há que saber pôr-se no lugar dos outros. Ainda de acordo com Goleman e com estudos sucessivos levados a cabo na Universidade de Harvard, é sabido que 90% da comunicação emocional se faz sem palavras. A empatia face a outras pessoas só é possível se se verificar a predisposição para admitir as emoções, ouvir os outros com atenção e conseguir entender pensamentos e sentimentos que não tenham sido verbalizados.

Quanto à criação de relações sociais, prende-se, como é natural, com a capacidade de criar e cultivar relações, de reconhecer os conflitos e de os solucionar, de encontrar o ponto de equilíbrio certo e de perceber o estado de espírito do interlocutor. Goleman, tal como Salovey e Mayer, e mesmo Gardner antes deles, defende que a inteligência emocional se aprende e aperfeiçoa, considerando o desenvolvimento destas cinco capacidades. Quanto mais esforço houver em perceber de forma consciente as próprias emoções e as dos outros, mais isso acontecerá. Por essa razão, a atenção é a base para uma melhor gestão da inteligência emocional, já que esta influi em todos os aspetos básicos da vida.

1.4.2 - A inteligência emocional e a prática profissional com crianças

A arte de ensinar é uma vocação a par do domínio de conteúdos, mas mesmo juntas não são suficientes. O papel passa por prever, planejar, organizar, programar e avaliar para desenvolver competências emocionais nas crianças. Um período fundamental de crescimento pessoal não pode ser negligenciado, pois inscreve-se num contexto mais amplo de desenvolvimento global da pessoa. Os indivíduos em formação passam por uma modificação do comportamento consciente. Os educadores devem apoiar as crianças, motivando-as sempre para uma maior realização pessoal, reestruturando a sua ação e os esquemas de pensamento e psicologia que lhes são próprios, confrontando situações, necessidades, expectativas e respeito. O que se espera dos educadores é que desenvolvam competências emocionais básicas na formação inicial.

Os quatro grandes pilares da educação, de acordo com o que estabeleceu a Comissão Internacional Sobre Educação Para O Século XXI da UNESCO, em 1999 (relatório intitulado *Educação: um tesouro a descobrir*), passam por aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser, sendo que os educadores devem possuir qualidades essenciais como a autoestima e segurança, a empatia, o controlo da indignação e o uso adequado do poder. Os objetivos principais da educação, hoje em dia, são ensinar a pensar, a ser pessoa, a conviver, a comportar-se e a tomar decisões.

Augusta Veiga Branco (Instituto Politécnico de Bragança) defende que

“os profissionais desta área devem educar emocionalmente as crianças e as gerações futuras (e as próprias famílias), tornando-se então “líderes emocionais”. Tem que se construir uma base para a promoção do equilíbrio emocional, desenvolvendo a capacidade de reconhecer, compreender e gerir as emoções das crianças.” (Branco, 2004: 88)

É bem conhecida a opinião do pedagogo Paulo Freire (Universidade Federal de Pernambuco) para quem conhecer e pensar são atos completamente dependentes da relação com o outro. O respeito pela natureza humana, o ensino de conteúdos e a formação moral são essenciais para desenvolver competências, a todos os níveis, nas crianças.

Quanto mais cedo as crianças forem iniciadas no processo de controlo das suas emoções, mais fácil se tornará o papel reservado àqueles que intervirão diretamente na sua educação em fases posteriores da vida, porque *“A criança muito nova é prisioneira do caráter imediato da sua resposta emocional e não pode contar com a mediação do pensamento para relativizar as coisas ou para hierarquizar os desafios. E como os seus afetos a invadem com grande facilidade, ela precisa que nós a ajudemos a encontrar a saída.”* (Filliozat, 2001: 31). Perante esta questão, o adulto deve começar por ouvir as crianças, sem julgar, de antemão, as suas reações; *“procurar identificar o que ela está a viver, a forma como associa as coisas, aquilo que sente e aquilo que diz.”*, sabendo ser emocionalmente inteligente ao ponto de se colocar no lugar da criança que *“vé o mundo pelos seus próprios olhos.”* (Filliozat, 2001: 32).

Isabelle Filliozat (Université de Paris X), autora de referência que continua a investigar e a publicar no âmbito da inteligência emocional, afirmava, numa conferência proferida na EIREM (École des Intelligences Relationelle et Emotionnelle), em 17 de maio de 2013, que há alegria no simples

facto de a pessoa se sentir viver, embora a vida não possa ser encarada como um longo rio tranquilo. Porém, não é no meio de um vasto oceano de tranquilidade e inabalável bem-estar que a alegria pode sobreviver – ela pode ser experienciada, até com mais intensidade, se nascer de um esforço que seja coroado de sucesso. Ora, este esforço pode ser da mais diversa índole.

“O que devemos nós fazer para ajudar as crianças a conservarem a aptidão que têm para a alegria? Devemos felicitá-las, encorajá-las. Em vez de nos centrarmos naquilo que elas fazem de mal, devemos observá-las atentamente. [...] Geralmente o sucesso faz crescer em nós a vontade de ir mais longe. A coroa de louros constitui um encorajamento para se prosseguir. O que nos detém é o insucesso e o que adormece os nossos desempenhos é o medo do fracasso.”
(Filliozat, 2001:173)

1.4.3 - O controlo das emoções nas crianças

“A autorregulação emocional é um trabalho que ocupa todas as horas do dia: reflete-se na música que ouvimos, nos livros que lemos, na escolha dos nossos amigos...” (Märtin; Boeck, 2000: 67). Por isso se torna importante inculcar nas crianças, através do ambiente educativo criado, a gestão positiva das emoções. Na nossa luta constante para manter debaixo de controlo as emoções, regulá-las e equilibrá-las, esquecemos facilmente que as emoções não representam apenas uma fragilidade, mas também um potencial. A nossa solidez emocional é o que decide em que medida conseguiremos desenvolver as nossas capacidades congénitas.

Através dos estudos da psicóloga americana Jeanne Segal (Universidade de Harvard), que desde os anos 90 tem vindo a desenvolver programas de controlo das emoções nas crianças, as pessoas foram-se tornando cada vez mais conscientes de que a capacidade de sentir é tão vital para o seu bem-estar como a de pensar.

No entanto, mesmo conseguindo compreender a importância das emoções, poucas pessoas conseguem dominá-las praticamente sempre com os melhores resultados. Sendo isto ponto assente, de que modo se deve atuar ao nível das crianças, guiadas e educadas por adultos, se estes manifestam recorrentemente essa incapacidade? Sendo as emoções a chave para a autoconsciência e o autodomínio que desejavelmente se pretendem desenvolvidos nas crianças e que as ligam ao seu eu e às pessoas que as

rodeiam, o potencial de cada educador será decisivo para ajudar a fazer delas pessoas integradas e progressivamente mais adaptadas aos contextos em que vivem. Em suma – crianças mais felizes.

É isso mesmo que se pretende que seja o ato de educar, considerando as diferenças, pois

“Rapazes e raparigas aprendem lições diferentes sobre a maneira de lidar com as emoções. Os pais, em geral, discutem o tema emoções – excetuando a ira – mais com as filhas do que com os filhos. As raparigas são expostas a mais informação a respeito das emoções do que os rapazes: quando os pais inventam histórias para contar aos seus filhos em idade pré-escolar, usam mais palavras emocionalmente carregadas quando falam com as raparigas do que com os rapazes; quando as mães conversam com as filhas a respeito de sentimentos, discutem mais em pormenor os estados emocionais do que quando falam com os filhos – embora com os filhos entrem em mais pormenores sobre as causas e consequências de emoções como a ira (provavelmente com intenções cautelares).” (Goleman, 2012: 152/153)

A disparidade-chave entre os sexos, bastante estudada por Carol Gilligan (Universidade de Harvard), jamais se poderá iludir: os rapazes orgulham-se de um tipo de independência e autonomia dura e solitária, enquanto as raparigas se veem a si mesmas como fazendo parte de uma rede de ligações. Assim, os rapazes sentem-se ameaçados por qualquer coisa que ponha em causa a sua independência, enquanto para as raparigas a ameaça reside na rotura dos seus relacionamentos.

Goleman não preconiza que se eduque mormente com base naquilo a que se chama “Gestão com coração”. Entende que se pode perfeitamente aplicar às crianças a “Arte da crítica”, sendo-se específico na abordagem e caracterização de um problema-chave que precise de ser resolvido; propondo uma solução para o problema surgido, abrindo, assim, a porta para outras soluções que possam partir das próprias crianças – é sempre imprescindível ser um bom ouvinte; criticando (e também elogiando) cara-a-cara, olhos-nos-olhos, percebendo quando é que isso deve ser feito em privado ou não, facto que muitas vezes não é tido em conta, tornando a intervenção pouco eficaz, ou mesmo contraproducente; finalmente, sendo-se sensível, num claro apelo à empatia, abrindo caminho a uma atitude corretiva.

1.4.4 - Dimensões sociais e emocionais na aprendizagem

Como já foi dito, nas últimas décadas, a noção de inteligência tem sido alargada a outros domínios, considerando vários aspetos até então menos estudados. A inteligência emocional começou, portanto, a ganhar visibilidade e importância, passando a ser parte essencial da formação de seres humanos, desde cedo, ou seja, desde a infância. O conceito de inteligência emocional combina duas ideias: a de que as emoções podem tornar o pensamento mais inteligente e a de que se pode pensar inteligentemente acerca das emoções, como desde cedo afirmaram Mayer e Salovey.

A aprendizagem é vista, ainda hoje, restritamente, pelo simples facto de ser sobretudo considerada como conhecimento ou inteligência obtida através de análise ou cognição, em geral como pensamento crítico representado pelo conhecimento matemático ou linguístico. Toma-se consciência, sendo assim, que a aprendizagem contempla várias dimensões: adquirir informações ou conhecimentos, aprender competências cognitivas (ler, calcular...), aprender competências motoras (piano, desporto etc), adquirir associações estímulo-respostas (respostas que podem ser emocionais), entre muitas outras ligadas às diferentes áreas do currículo de educação pré-escolar, para além de outros.

A inteligência emocional e a inteligência social estão intimamente relacionadas. A competência social poderá ser vista como a capacidade de gerir o comportamento, o afeto e a cognição de modo a atingir os objetivos sociais próprios de cada criança, sem constranger as oportunidades das outras, ao mesmo tempo que se leva a cabo uma trajetória de desenvolvimento apostada na realização o mais plena possível de cada criança, como ser humano e cidadão.

À medida que vai crescendo e passando, naturalmente, mais e mais tempo convivendo, o seu comportamento social terá de se ir adaptando a interações para as quais a criança deverá ser preparada e orientada o mais cedo possível – de criança passará a adolescente, depois a jovem, tornando-se, finalmente, adulto.

O Departamento de Estado norte-americano foi pioneiro no financiamento de programas de ação desenvolvidos no sentido de promover a

educação social e a educação emocional com vista à mais plena integração dos cidadãos, desde cedo, numa sociedade cada vez mais complexa. Existe a convicção de que estes programas devem ser definidos com a participação ativa dos investigadores, dos educadores e das famílias, já que serão, depois, quem os porão em prática. Para que se possam analisar os resultados da aplicação desses programas, é necessário que o acompanhamento efetivo por parte de todos os envolvidos seja constante. Por isso mesmo, o estado investe. E também por isso mesmo, fazem parte do curriculum da formação de educadores de crianças em idade pré-escolar.

“Written policies are needed around topics such as the importance of social-emotional development and expectations about practicing and collecting data on a strategy until it is implemented with fidelity. In addition, administrators will need to develop procedures to ensure that program personnel can access the specialized supports when needed (e.g., behavior support plan facilitation, family support) in an efficient and effective manner. Such policies and procedures should be conveyed to personnel from the start through recruitment and hiring policies and ongoing messages. Budgets reflect the true vision of a program. Budgets need to be constructed to ensure that staff are well trained and receive the on-going support of a coach to ensure fidelity of implementation. Policies and budgets should support regular data collection and the use of data in making decisions about interventions, personnel development, and other program features.”² (Mincic; Smith; Strain, 2009: 3)

Em Portugal, onde a complexidade dos desafios que a multiculturalidade cada vez mais impõe, o enfoque nesta questão começou já a despertar a consciência de que a inteligência emocional é um aspeto a desenvolver, desde logo, nas crianças que, aos 3 anos, ingressam no jardim de infância.

A atividade lúdica é parte integrante da vivência quotidiana do ser humano. O conceito lúdico da vida prende-se com a necessidade que todos temos de comunicar, sentir, exprimir e mesmo utilizar emoções orientadas para o lazer, para o entretenimento, para a diversão, para o esparecimento. Por isso é que é tão natural gozar, rir, gritar ou chorar.

² É necessário definir políticas acerca de tópicos como a importância do desenvolvimento socioemocional e os objetivos da prática de recolha de dados de acordo com uma estratégia que possa ser fielmente implementada. Além disso, quem exerce funções de responsabilidade vai ter que desenvolver meios que lhe permitam assegurar-se de que haverá acesso a apoio especializado, se for necessário (isto é, auxílio na supervisão dos comportamentos, auxílio familiar) de maneira efetiva e eficiente. Estas políticas e estes procedimentos devem ser assegurados do início ao fim de cada ciclo, devendo ser transmitidos continuamente a todos os envolvidos. Os orçamentos institucionais devem refletir esta mesma visão e ser definidos de modo a que fique assegurada a sua conveniente e fiel aplicação. As políticas e os orçamentos devem ter em conta a necessidade de constantemente recolher informação que possa ser usada para a tomada de decisões; para qualquer intervenção necessária; para ajudar o amadurecimento pessoal e quaisquer outros aspetos a considerar no âmbito das aptidões decorrentes do desenvolvimento da inteligência emocional. (Trad. livre)

São, pois, cinco as vertentes em que a inteligência emocional tem um papel ativo no contexto social, papel que se manifesta de um modo progressivo, naturalmente acompanhado, na sua evolução lógica, pelo educador: a criança e os seus novos amigos; a criança e a família; a criança e a natureza; a criança e a comunidade; a criança e o seu país, sendo este um aspeto que não deve ser descurado.

Em suma, inteligência emocional, competência emocional, comportamento emocional em idade pré-escolar são aspetos absolutamente interligados que requerem uma cuidada atenção. Educar e formar crianças capazes de atingir desempenhos escolares e académicos, no mínimo regulares, ao longo da vida, é, simultaneamente uma obrigação e um desafio para o educador.

Zabalza (Universidade de Santiago de Compostela) (2002) entende que o lugar das atividades lúdicas na aprendizagem é fulcral. Pela experiência, as crianças desenvolvem competências que fazem parte dos objetivos preconizados. Por isso, o modelo integrador é o que mais se adequa, por considerar os vários níveis – o expressivo, o sensorial, o psicomotor, o relacional, o social e o cognitivo – como parte integrante e indispensável na elaboração do curriculum definido para o ensino pré-escolar.

*"[...] the term "competence" is used to indicate a child's capacity to do something and "behavior" is the manifestation of that competency in everyday life. Social and emotional competence comprises a smaller set of discrete skills, such as the capacity to control negative emotions, express emotions, and communicate with peers. Social and emotional competence is thought to underlie children's behaviors, particularly in two areas that are thought to be central to longer-term success in school: (1) social behaviors, or children's positive interactions with peers and teachers; and (2) approaches to learning, or children's ability to focus their attention and behavior during classroom activities. Strongly related to social and emotional competence is executive function. Its underlying skills are the ability to shift attention, inhibitory control (children's ability to control their immediate or automatic response in favor of a planned response), and working (or short-term) memory. Executive function skills are thought to underlie children's approaches to learning as well as their academic achievement."*³ (Morris, 2013: 4)

³ O termo "competência" é usado para indicar a capacidade da criança para fazer alguma coisa, enquanto que o termo "comportamento" é a manifestação dessa competência no dia a dia. A competência social e emocional compreende um conjunto menor de capacidades mais discretas, como a de controlar emoções negativas, exprimir emoções e comunicar com os outros. A competência social e emocional é tida como estando subjacente ao comportamento da criança, particularmente em duas áreas que se pensa serem fulcrais para o sucesso escolar a longo termo: (1) comportamentos sociais, ou interações positivas da criança com os colegas e os professores e (2) processos de aprendizagem, ou tendência da criança para se concentrar e adotar uma boa atitude na sala de aula. Fortemente relacionada com a competência social e emocional está a atitude. O que se encontra por trás dela é a tendência para prestar atenção, o autocontrolo (a tendência da criança para responder de uma forma imediata ou automática, ou, pelo contrário, pensada e estruturada) e a exercitação da memória imediata. A atitude é fundamental não só no que diz respeito à forma de encarar a aprendizagem, como também no que toca ao nível dos resultados obtidos (Trad. livre)

1.4.5 - Desenvolvimento da inteligência emocional nas crianças: métodos e técnicas

As respostas emocionais (positivas e negativas) são especialmente suscetíveis de aprendizagem por condicionamento clássico. O que significa isto? Os conceitos-base do condicionamento clássico são o estímulo incondicionado (EI), a resposta incondicionada (RI), o estímulo neutro (EN), o estímulo condicionado (EC) e a resposta condicionada (RC). Entende-se o primeiro (estímulo incondicionado) como o que provoca uma resposta sistemática sem treino prévio (frequentemente tendência inata, não aprendida); pelo segundo (resposta incondicionada), resposta sistemática provocada pelo EI. É frequentemente uma resposta reflexa, que ocorre rápida e automaticamente quando ocorre o EI. O estímulo condicionado é um estímulo que provoca uma resposta após ter sido adequadamente emparelhado no tempo com o EI. Deve estar no repertório sensorial do organismo. A resposta condicionada, como consequência, é o que acontece perante o EC quando o EN foi emparelhado com o EI.

Esta é uma abordagem que ajuda a contextualizar o desenvolvimento da inteligência emocional, do ponto de vista estímulo-resposta. Porém, trabalhar a inteligência emocional situa-se num âmbito muito mais alargado.

O diálogo entre as diferentes áreas das ciências, como a neurociência, a medicina, a psicologia, a filosofia e mesmo, de algum modo, a tradição contemplativa e reflexiva que é prática de outras culturas, sobretudo orientais, aplicado ao contexto educativo vai ganhando terreno. O que se tem revelado muitíssimo importante é a crescente compreensão de que apaziguar o sofrimento, promover a saúde física e mental e o desenvolvimento cognitivo e emocional, a par da procura da felicidade, levará ao estabelecimento de uma sociedade mais harmoniosa e mais justa.

A perspetiva integradora que tem de estar subjacente ao desenvolvimento do ser humano deve ser estrategicamente trabalhada de modo transversal, já que aglutina contributos provindos de todas as áreas do conhecimento: das ciências aplicadas às ciências sociais e humanas. O fundamental é criar o diálogo e alimentá-lo, de forma a conseguir estabelecer práticas que tenham impacto real na educação emocional das crianças. É por

isso que se fala de “educação indireta”, baseada essencialmente no exemplo. Não pode ser positivo trabalhar com as crianças num determinado sentido, devendo este ser pautado pelo que for mais indicado, para, mesmo que de forma inconsciente, sucessivamente, pelo exemplo, acabar por adotar atitudes que contrariem o que se pretende que seja claro e, sobretudo, promotor da estabilidade emocional.

Dado que os exemplos de conduta se revelam no seio da família, no contexto de convivência da criança e em tudo aquilo que ela observa, o papel do educador tem uma importância acrescida, porque deve estar atento aos possíveis desajustes. Necessita, pois, de ter o feed back necessário para melhor compreender a criança. O campo de atuação do educador é alargado, tendo em conta o tempo que passa diariamente com as crianças, mas não pode descurar este aspeto fundamental acima apontado. Em todo o caso, é ele que determina a planificação diária. É certo que pode ver-se ultrapassado por fatores que não dependem dele, mas convém que tenha capacidade para lidar com o imprevisto e encontrar alternativas e soluções convenientes. Um educador experiente conseguiu-lo-á, como é natural, com mais facilidade. A experiência é importante, mas não determinante. (c.f. anexo 1.8)

Do ponto de vista metodológico, Goleman preconiza um modelo de desenvolvimento da inteligência emocional que se pode esquematizar no seguinte quadro:

	Auto	Social
Reconhecimento	<ul style="list-style-type: none"> ○ Auto-consciência <ul style="list-style-type: none"> ▪ Auto-consciência emocional ▪ Auto-avaliação precisa ▪ Auto-conhecimento 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Consciência social <ul style="list-style-type: none"> ▪ Empatia ▪ Orientação para o trabalho ▪ Consciência organizacional
Regulação	<ul style="list-style-type: none"> ○ Auto-gestão <ul style="list-style-type: none"> ▪ Auto-controlo ▪ Autoconfiança ▪ Consciencialização ▪ Adaptabilidade ▪ Conduta por objectivos ▪ Iniciativa 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Gestão de relações <ul style="list-style-type: none"> ▪ Capacidade de desenvolver o melhor nos outros ▪ Influência ▪ Comunicação ▪ Gestão de conflitos ▪ Liderança ▪ Promoção de mudança ▪ Construção de laços ▪ Trabalho de equipa e colaboração

Quadro 1: (Quintanilha, 2013: 19)

Uma estratégia metodológica é, em sentido estrito, um procedimento organizado, formalizado e orientado para atingir uma meta claramente estabelecida. A sua aplicação no dia a dia requer procedimentos perfeitamente adequados e técnicas cuja escolha detalhada, ou mesmo concepção inicial, sejam da responsabilidade do educador. De acordo com Rosario Torres Balanda, citada por Rafael Bisquerra (Universidade de Barcelona),

“para potenciar la inteligencia emocional, las estrategias metodológicas son un conjunto de procedimientos apoyados en técnicas o dinámicas vivenciales, técnicas con actuación, técnicas auditivas y audiovisuales teniendo por objeto llevar a buen término la acción, es decir alcanzar los objetivos de aprendizaje participativo hacia el desarrollo de aptitudes y actitudes del ser humano.”⁴
(Bisquerra, 2010: 71)

As crianças, pilar essencial para um desenvolvimento harmonioso e integral da sociedade, devem ser educadas nos valores que mais se prendem com o respeito pelo ser humano e pelos seus sentimentos; pelo fortalecimento dos laços familiares, já que na família se encontra, fundamentalmente, a base da socialização; pelo desenvolvimento da autoconfiança, para que a sua inteligência emocional e social desabrochem o mais plenamente possível. Daí decorre a necessidade urgente de não descuidar três esteios que sempre sustentarão o crescimento – o amor, a afetividade e o respeito.

Educar não é, por isto mesmo, uma função meramente cognitiva. É uma função processual baseada em atitudes, cabendo ao educador, que supervisiona e intervém em todo o processo educativo, aplicar as suas próprias capacidades para, por via delas, contribuir para que as crianças se tornem aptas para resolverem os seus problemas específicos relacionados com a emotividade, à luz dos valores éticos e morais que devem nortear a sociedade. Não há dúvida de que a gestão dos sentimentos se converteu num fator determinante. Sentimentalmente e afetivamente, se uma criança conseguir sentir-se e mostrar-se estável, satisfeita e equilibrada, será, sem dúvida, uma criança emocionalmente inteligente. Do ponto de vista do seu desenvolvimento intelectual, tal condição concorrerá, em absoluto, para o sucesso deste.

⁴ Para potenciar a inteligência emocional, as estratégias metodológicas são um conjunto de procedimentos apoiados em técnicas ou dinâmicas vivenciadas, técnicas de atuação, técnicas orais e audiovisuais que têm como finalidade levar a bom termo a prática desenvolvida, isto é, alcançar os objetivos da aprendizagem participada, de modo a que sejam desenvolvidas as aptidões e atitudes do ser humano. (Trad. livre)

No âmbito da prática educativa, há que realçar que a inteligência emocional do educador pode revelar-se numa avaliação muito simples de resultados, a partir de três tópicos fundamentais, explícitos no quadro seguinte, elaborado a partir do que anteriormente foi apresentado e com base num modelo proposto por Mafalda Quintanilha:

Interações positivas entre o educador e as crianças, no contexto da sala	Desenvolvimento da autoconfiança e do bem-estar das crianças, por intervenção direta do educador	Desenvolvimento das competências sociais e relacionais das crianças, por via da intervenção direta do educador
<p>Diminuição de conflitos</p> <p>Cumprimento generalizado de regras</p> <p>Correção de certas dificuldades de aprendizagem</p> <p>Desafios cada vez mais bem sucedidos por parte das crianças</p> <p>Estimulação mais perceptível nas crianças</p> <p>Interajuda crescente ao nível das crianças</p>	<p>Atitudes adotadas na promoção do bem-estar das crianças:</p> <p>Respeito pelo ritmo individual</p> <p>Respeito pelas necessidades/motivações das crianças</p> <p>Respeito pelas diferenças</p> <p>Proximidade estreita com cada criança</p> <p>Resultados dessas atitudes:</p> <p>Crescente capacidade de decisão das crianças</p> <p>Maior facilidade na convivência entre as crianças</p> <p>Maior desenvolvimento de cada criança no seu todo</p>	<p>Incentivo à autonomia, quando necessária</p> <p>Incentivo ao trabalho em equipa, sempre que necessário</p> <p>Reforço positivo do relacionamento mantido por cada criança dentro da sala e noutros contextos (feed back)</p>

Quadro 2: Domínios de intervenção do educador para o desenvolvimento da IE

De uma forma geral, estes são os principais resultados que, a mais curto prazo, se fazem sentir a partir da intervenção de um educador com o nível de inteligência emocional desejável.

Uma estratégia resulta sempre da correlação e da conjugação de três componentes, os quais, segundo Rosario Torres Balanda, podem definir-se deste modo:

“El más importante es proporcionado por las finalidades que caracterizan al tipo de persona, de sociedad y de cultura, que una institución educativa se esfuerza por cumplir y alcanzar. Esto último hace referencia a la misión de la institución. El segundo componente se prende con la manera en que percibimos la estructura lógica de las diversas materias y sus contenidos. Se considera que los conocimientos que se deben adquirir de cada una presentan dificultades variables. Los cursos, contenidos y conocimientos que conforman el proceso educativo tienen influencia en la definición de la estrategia. El tercero es la concepción que se tiene del educando y de su actitud con respecto al trabajo escolar. En la definición de una estrategia es fundamental tener clara la

*disposición de los educandos al aprendizaje, su edad y por tanto, sus posibilidades de orden cognitivo.*⁵ (Bisquerra, 2010: 74)

Relativamente à inteligência emocional, qualquer estratégia que se pretenda implementar junto das crianças deve ter em vista a concretização de determinados objetivos. Entre estes, são destacados dez, como sendo os principais, isto ainda numa perspetiva baseada em Rosario Torres Balanda: aprender a expressar as emoções, tomando consciência de quem se é, do que se sente, confiando nas próprias capacidades e qualidades, respeitando os outros/ aplicar as emoções para facilitar o pensamento e o raciocínio/ compreender as próprias emoções e as dos outros/ controlar as próprias emoções/ exprimir o que se sente e pensa de forma positiva, sem prejudicar os outros/ assumir responsabilidades/ perceber a importância de se ser amado, valorizado e compreendido/ valorizar a importância de ouvir, de conhecer o seu próprio corpo e do(s) contexto(s) em que se vive: os outros, o meio e os objectos/ identificar situações e acontecimentos que possam provocar pensamentos negativos e substituí-los por pensamentos positivos/ compreender que há situações que geram conflitos, reconhecê-las e aprender a procurar soluções possíveis para as resolver.

Naturalmente, estas são metas ambiciosas que requerem uma atenção constante. Por isso mesmo, é considerado, de igual modo, um conjunto de dez competências que devem ser trabalhadas com as crianças. Todo este trabalho se desenvolve progressivamente, em ritmos que dependerão das especificidades de cada criança e do grupo no seu todo. O papel do educador é determinante e tanto mais difícil quanto é certo que não há duas crianças iguais.

No entanto, e uma vez que é a inteligência emocional das crianças que se pretende desenvolver, o educador focar-se-á, recorrendo às suas próprias

⁵ O mais importante é proporcionado pelos fins que caracterizam cada pessoa, cada sociedade, cada cultura que uma instituição educativa se esforça por cumprir e alcançar. É precisamente com isto que se relaciona a missão da instituição.

O segundo componente prende-se com o modo como entendemos a estrutura lógica das diversas matérias e dos seus conteúdos. Considera-se que os conhecimentos que devem ser transmitidos por cada uma apresentam dificuldades diversas. As matérias, conteúdos e conhecimentos que se integram no processo educativo têm influência na definição da estratégia.

O terceiro é a conceção que se tem do educando e da sua atitude face ao trabalho escolar. Na definição de uma estratégia é fundamental ter claras as características específicas dos educandos no contexto da aprendizagem, ter em conta a sua idade e, portanto, as suas aptidões de ordem cognitiva. (Trad. livre)

capacidades no que a este aspeto diz respeito, nos objetivos atrás enumerados e de seguida apresentados de forma adaptada ao contexto infantil.

Assim, destacam-se: a distinção entre emoções positivas e negativas/ o reconhecimento, por parte de cada criança, das suas emoções e das das outras/ a empatia/ o controlo dos próprios sentimentos/ as capacidades de sociabilização, verbalizadas ou não/ a automotivação/ o otimismo e a autoestima/ a comunicação/ o sentido de responsabilidade/ a solução de problemas. A partir da observação do desenrolar das atividades que forem sendo postas em prática com as crianças, o educador vai-se apercebendo dos pontos em que deve focar mais o seu esforço, trabalhando-os mais. Na prática, o desenvolvimento da inteligência emocional, embora, como determinante, tenha apenas há menos de três décadas suscitado um maior interesse por parte de investigadores, psicólogos e educadores, nunca deverá ser descurado, uma vez que é vital para o desenvolvimento integral da criança.

Cabe aqui destacar um aspeto que tem chamado a atenção de vários investigadores, sobretudo ligados à psicopedagogia: o que é que é possível “ensinar”, sobretudo partindo do princípio de que há competências que, em especial nos mais novos, não se denotam? O que é que é possível “ensinar”, quando, à partida, a criança não demonstra qualquer aptidão, por exemplo, para ser generosa?

Há sempre um processo, pelo menos de ensinar o que, à partida, parece impossível; opinião que é corroborada na afirmação que se segue.

“As teachers, we already have so much on our plates, and you may be thinking that kindness begins at home It does. There’s no doubt that children’s home environments have a huge impact on the kind of people they become. But so do their educational environments. A number of schools are beginning to realize it’s worth it to spend the time on “soft” skills such as empathy. Even forgetting the recent scary headlines about bullying, teachers know that a classroom full of kids who relate to and understand one another can make a big difference academically. That level of trust and empathy takes time, patience, modeling, and practice to build. “We can’t assume that kids know how to be empathic,” explains Amy Hamilton, a third-grade teacher at Mulready Elementary School in Hudson, Massachusetts. “We have to teach it.””⁶(Schachter, 2011:1)

⁶ Como educadores/professores, já temos tantas responsabilidades, já tanto nos é pedido que provavelmente o que pensaríamos é que a generosidade é algo que se desenvolve sobretudo em casa. E assim é. Não há dúvida de que os ambientes familiares em que vivem as crianças têm um enorme impacto na construção do tipo de pessoas em que se vão tornar. Mas o mesmo acontece com os ambientes nos quais são educadas. Muitas escolas já começaram a perceber que vale a pena ter tempo para ajudar a desenvolver determinadas capacidades como a empatia. Apesar de também serem recentes as notícias assustadoras sobre o “bullying”, os educadores/professores sabem que os resultados escolares de uma sala cheia de crianças/adolescentes que conseguem relacionar-se e compreender-se uns aos outros são muito superiores. Mas atingir esse nível de confiança e empatia demora tempo, requer paciência,

António Damásio (Universidade de Southern California), apesar de não se envolver diretamente na investigação da inteligência emocional no contexto do desenvolvimento da criança, tem contribuído de forma incontornável para que melhor se entendam os mecanismos da mente, em especial das emoções afirma e confirma o que se segue:

“[...] o cérebro precisa de receber informação que receba o estado dos sistemas corporais para poder montar, de forma consciente ou não-consciente, uma resposta adequada. Os sentimentos são o resultado óbvio dessa transmissão de sinais, embora os sentimentos tenham vindo a assumir um papel preponderante na nossa vida consciente e nas relações sociais. Da mesma forma, é possível, ou até mesmo provável, que outros processos corporais, alguns já conhecidos, outros ainda por descobrir, venham a influenciar a diversos níveis as nossas experiências conscientes. [...] A ideia de que já dominamos o que é o cérebro e o que ele faz é uma tolice, justificada pelo facto de a cada ano que passa sabermos mais do que no ano anterior, e muito, muito mais do que há uma década. Problemas que parecem intoleravelmente complexos e insuportavelmente recônditos irão revelar-se acessíveis à biologia, não sendo a questão o se, mas o quando.” (Damásio, 2010: 324/325).

É preciso, pois, juntar as peças, sem descurar aspeto algum, se queremos educar e contribuir para a construção do “eu” integral e harmónico, bem consigo próprio e com os outros – a matriz que, ainda segundo Damásio, é desejável.

Goleman (2012) fala em “alfabetização emocional”, o que leva Bisquerra, ao referir o inestimável contributo deste no que aos estudos sobre inteligência emocional diz respeito, a transmitir a ideia de que a escola, desde a mais tenra idade, a par dos pais e da família, deve assumir um compromisso muito sério para com a sociedade em geral, sendo esse compromisso a principal via para a construção de um mundo mais equilibrado, já que uma considerável parte dos problemas a nível emocional nos adultos têm raízes na infância. Esta “alfabetização emocional” começa, inevitavelmente, com atividades lúdicas concebidas e planeadas para crianças em fase de educação pré-escolar. Ao serem postas em prática, há que ter em conta, fundamentalmente, a forma de as levar a cabo; o momento propício para tal; os espaços onde decorrerão; os recursos humanos e materiais necessários e, muito especialmente, a

exemplo e muita prática. Nós não podemos assumir que as crianças sabem como desenvolver empatia umas com as outras, explica Amy Hamilton, uma professora da 3ª classe, na Escola Básica de Mulready, em Hudson, Massachusetts. Temos que as ensinar. (Trad. livre)

preparação do educador. Sendo assim, o que estará em jogo será uma avaliação dirigida à prestação de cada criança, à atividade em si e ao educador como responsável. Não é recomendável que as crianças se sintam em mero contexto de avaliação, para que não haja constrangimentos e interajam naturalmente. A observação direta, atenta e sistemática por parte do educador é, pois, a que deve ter lugar.

A atividade em si e todo o processo do seu desenrolar deverão ser analisados em 3 momentos: antes, durante e depois de ser levada a cabo. Deste modo se poderá perceber que impacto causou: avanços, retrocessos, reações, diversos comportamentos das crianças; que reflexões suscitou ao educador, tanto no que respeita a estas, como no que a ele mesmo concerne; que ajustes ou alterações haverá, eventualmente, a fazer para tornar a atividade, em si, mais profícua. É imprescindível que tudo fique registado de forma cuidadosa e o mais cedo possível, para que as conclusões sejam as mais fiáveis. As dinâmicas criadas a partir das atividades mais especificamente destinadas à intervenção no âmbito do desenvolvimento da inteligência emocional suscitarão novos desafios a um educador atento. Uma vez que tudo se encontra ligado e a meta da educação é a “abertura para todos os possíveis”, como afirmou Jean Piaget (Universidade de Genève), o desenvolvimento amplo do ser humano não poderá ser conseguido à margem desta prática, ou seja, à margem das emoções. (c.f. anexo 5)

2 - METODOLOGIAS DE INVESTIGAÇÃO

Sendo o desenvolvimento da inteligência emocional o enfoque principal da intervenção apresentada neste relatório, houve, naturalmente, que procurar referências específicas que pudessem nortear o trabalho de campo que foi feito. Por essa razão, para além da bibliografia consultada e referida já no capítulo anterior, outras leituras foram feitas; outras pesquisas foram levadas a cabo, no intuito de encontrar descrita de modo claro e fiável uma metodologia que permitisse pôr em prática, devidamente contextualizada, a teoria enunciada.

Como criador do conceito de Literacia Emocional, Claude Steiner (Universidade de Michigan) é quem mais minuciosamente explica em que parâmetros a inteligência emocional deve ser desenvolvida, que estratégias, entre muitas outras entretanto criadas por educadores e psicólogos seus contemporâneos, podem ser aplicadas e que formas de avaliar a literacia emocional, em particular das crianças, podem ser consideradas. Assim, a obra *“Educação Emocional ou a Arte de Ler Emoções”*, editada em 2000 por Steiner e Perry, tornou-se, no que aos procedimentos metodológicos diz respeito, essencial.

De uma forma ou de outra, os instrumentos utilizados para sustentar a atividade prática levada a cabo, foram-se sempre revelando úteis, inclusivamente para a elaboração de portefólios como uma das estratégias de avaliação alternativas, destacando-se aqui Brigitte Silva e Clara Craveiro (ESEPF). Cristina Parente (Universidade do Minho), que também estuda métodos de recolha de dados para avaliar a implementação das estratégias de promoção da inteligência emocional nas crianças, tendo em conta as suas interações e maneiras de estar, revelou-se importante no que a este tópico diz respeito. As grelhas de interações, principalmente ao nível adulto – criança, que englobam o papel do educador como impulsionador do desenvolvimento de múltiplas capacidades nas crianças, utilizando o modelo de perfil de implementação do projeto (PIP), têm aqui grande relevância. As conferências adulto – criança são, também, um instrumento relevante neste contexto metodológico, pelo que tem grande significado aproveitá-las como metodologia

de intervenção, ao estar em presença de uma estratégia de desenvolvimento da inteligência emocional mais individualizada.

É natural que o contributo enriquecedor que a convivência no meio académico e em contextos de estágio com características diversas, ao longo de 4 anos, se tenha revelado no decurso da elaboração deste relatório, o que é gratificante. Do mesmo modo o foi a consulta de outros relatórios disponíveis sobretudo no Repositório da ESEPF. Muito se aprende com as experiências dos outros. O recurso à entrevista/conversa previamente estruturada, quer com uma psicóloga, quer com uma educadora, tornou-se imprescindível, tendo especialmente em conta o que foi afirmado no parágrafo anterior, e sabendo que um testemunho em primeira mão é sempre significativo.

Estratégias para desenvolver a inteligência emocional nas crianças podem ser diversíssimas. Contudo, apesar de uma parte considerável dos fundamentos teóricos ter sido já abordada no capítulo anterior, tornou-se imprescindível procurar, em termos de aplicação prática, uma base sólida e credível para definir a implementação de algumas das atividades que foram levadas a cabo com as crianças.

Em suma, para além do que acima foi relatado, foi preciso recorrer a uma metodologia específica. Foi escolhida a que Claude Steiner recomenda para desenvolver as relações pessoais e interpessoais – a “literacia emocional ou a arte de ler emoções” revelou-se uma aposta riquíssima que permitiu, com maior segurança, desenvolver atividades através das quais, como afirma o próprio Steiner, se comprova que só é possível ensinar uma criança a amar, amando-a, por isso, se há a possibilidade de a tornar mais feliz, é o que devemos fazer sempre. Aliás, tal é válido ao longo da vida, e em relação a todos os seres humanos.

Pôr em prática aquilo que se aprende obriga, sob pena de que não se obtenha qualquer resultado, à definição e aplicação de uma metodologia consistente que permita primeiro testar e, depois, obter conclusões a partir do trabalho desenvolvido, no caso vertente, com crianças de 4 anos em contexto de sala de jardim de infância. Ninguém é forçado a sentir especialmente o que for/parecer conveniente. Antes, isso sim, o que livremente pretender expressar. É precisamente esta a experiência que se pretendeu considerar – a da literacia

emocional. Segundo Claude Steiner, *“a Literacia Emocional compõe-se de três capacidades: a capacidade de compreender as suas emoções; a capacidade de escutar os outros e sentir empatia com as suas emoções e a capacidade de expressar as emoções de um modo produtivo”* (Steiner; Perry, 2000: 24)

Na realidade, todos nós temos qualquer coisa a aprender sobre as nossas emoções, porque para vivermos bem não necessitamos apenas de um QI (Quociente de Inteligência) dentro dos padrões tidos como imprescindíveis, mas também de um QE (Quociente Emocional) à altura. Todavia, o QE não pode ser medido em termos que se aproximem dos que poderão ser aplicados ao QI, sendo certo que ainda hoje se discute o exato significado deste.

Assim, e perante esta dificuldade, haverá algum processo fiável de medir a literacia emocional de cada um? Claude Steiner apresenta um método de análise que consiste na observação de cinco capacidades que devem, desde muito cedo, ser desenvolvidas: conhecer os seus sentimentos/ ter um sentido de empatia/ aprender a gerir as nossas emoções/ reparar os estragos emocionais/ “juntar as peças todas” naquilo que poderá designar-se por interatividade emocional.

Ao trabalhar com um grupo de 19 crianças de 4 anos, junto das quais se pretendeu contribuir para o desenvolvimento da inteligência emocional, atuando na aquisição de determinadas competências a ela ligadas, optou-se pelo que Steiner preconiza, ou seja, por um método de análise que permite perceber até que ponto determinadas estratégias utilizadas produzem resultados positivos no “conforto emocional” das crianças. (c.f. anexo 1.2)

Deste modo, e antes de tecidas outras considerações a este respeito, importa explicar que tipo de avaliação foi posto em prática, utilizando a Escala da Consciência Emocional, aplicada à literacia Emocional.

Tal escala é abaixo transcrita (Escala da Consciência Emocional) da obra de Steiner e Perry:

A consciência é uma parte essencial da Literacia Emocional. Poderá questionar-se numa escala de consciência emocional e ver em que ponto se encontra.

A escala, da consciência mais reduzida à mais elevada, está organizada do seguinte modo:

“Entorpecimento: Você não tem consciência dos seus sentimentos.

Sensações Físicas: As suas emoções têm um registo físico (por exemplo, dores de cabeça ou tonturas), mas você ainda não está consciente das emoções em si.

Experiência Primária: Você está consciente das emoções, mas não sabe o que elas são. Não as consegue discutir, nem as compreende.

Diferenciação: Ultrapassada a barreira verbal e conseguindo falar sobre os sentimentos, você começa a aprender a estabelecer a diferença entre a ira, o amor, a vergonha ou o ódio.

Causalidade: Você não só consegue diferenciar as emoções, como também compreende os motivos que as causaram.

Empatia: Você está consciente das emoções dos outros.

Interatividade: Você é sensível ao fluxo e refluxo das emoções e ao modo como interagem entre si.” (Steiner; Perry, 2000:71)

Conhecer as suas emoções, estar consciente delas em si e nos outros é o primeiro passo para alcançar a Literacia Emocional.

Saber por onde começar, para poder seguir um rumo, é fundamental. Por isso mesmo, as atividades adiante descritas foram pensadas em consonância com os passos e fases seguintes, não sem dificuldades várias, mas de modo persistente e adaptado ao contexto em causa, a partir do “mapa das estradas da transformação emocional”, apresentado por Steiner e aqui adaptado às circunstâncias deste relatório:

1ª Fase: Abertura do coração: dar estímulos/ pedir estímulos/ aceitar e rejeitar estímulos/ dar estímulos a nós próprios

2ª Fase: Observar a paisagem emocional: declarações de ação/sentimento/ aceitar declarações de ação/sentimento/ revelar as nossas intuições/ validar as nossas intuições

3ª Fase: Assumir a responsabilidade: pedir desculpa pelos nossos erros/ aceitar e rejeitar os pedidos de desculpa/ pedir perdão/ conceder ou negar o perdão.

Tendo tentado que cada criança atingisse um nível de literacia emocional adequado à sua idade, no fim do ano, com o contributo de todas, foi elaborada a “Cartilha da Educação Emocional: como posso sentir-me melhor comigo próprio(a) e com os outros”.

É TÃO BOM GOSTARMOS UNS DOS OUTROS!

Explica aos outros os teus sentimentos.

Respeita os sentimentos dos outros.

Quando errares, pede desculpa

Aceita os pedidos de desculpa dos outros.

Diz a verdade.

Trata os outros como gostas que te tratem a ti.

A literacia emocional desenvolve-se mais facilmente na infância, através do exemplo. A criança aprende com muito mais facilidade do que o adulto, porque a infância é uma fase de aprendizagem em que cada um vai estabelecendo as suas atitudes e se vai revelando tendencialmente o adolescente/jovem/adulto que virá a ser.

Sendo, porém, indiscutível que, ao longo da vida, mudanças nas suas atitudes e comportamentos, advindos das suas emoções, terão lugar, repercutindo-se com maior ou menor intensidade na sua forma de ser/estar no mundo, é absolutamente essencial que o mais cedo possível o educador esteja atento e intervenha no nível de literacia emocional de cada uma, já que ela vai adotar os hábitos emocionais que se encaixam no modo como se encara a si própria. Ainda de acordo com Steiner, há linhas de orientação do QE (Quociente Emocional) para crianças consideradas estratégicas para o seu desenvolvimento emocional:

Acima de tudo, a criança, de uma forma quase intuitiva, percebe o que é o amor. Sentir-se amada e amar os outros fará dela alguém capaz de ser feliz e de fazer os outros felizes. É imprescindível ser afetuoso com as crianças. Ser sensível, não deixando de ser firme. Ser honesto, sem iludir situações com mentiras deliberadas. Ser suficientemente tolerante perante os desafios por elas lançados. Compreender que todas as crianças perdem o controlo e ajudá-las a defender-se emocionalmente dos seus próprios medos. Incentivá-las a apreciar o que lhes pode transmitir mensagens positivas (livros, filmes, jogos, etc). Ser paciente.

“Educar crianças leva o seu tempo, mas quando elas aprendem, a lição já não sai. Repita as suas lições uma e outra vez, de uma maneira consistente e assegure que pratica aquilo que lhes diz para fazer. Lembre-se que uma maçã nunca cai muito longe da árvore.” (Steiner; Perry, 2000: 209)

3 - CONTEXTO ORGANIZACIONAL

3.1 - Caracterização da Instituição

A instituição onde se realizou o estágio cujo relatório é aqui apresentado, é uma Instituição Privada de Solidariedade Social (IPSS), com uma organização própria que valoriza bastante a comunidade educativa na sua totalidade, enfatizando a participação dos pais e familiares no dia a dia das crianças e em todas as atividades realizadas ao longo do ano, sendo que são criadas oportunidades para o envolvimento familiar – desde o envio de recados para os pais, através das crianças, ao pedido para que tragam objetos e materiais e façam trabalhos em casa. Os familiares vão tendo livre-trânsito, durante o dia, na instituição e nas próprias salas, mesmo durante as atividades. Tal facto pode tanto ter vantagens, como desvantagens.

Esta instituição é situada na freguesia de Cedofeita, inserida num meio caracterizado pela prevalência da atividade comercial e a existência de várias escolas de ensino básico e secundário. Foi criada, inicialmente, por um grupo de professores da acima referida Escola Secundária e gerida, durante os primeiros 5 anos, pelo Conselho Diretivo da mesma, para prestar apoio aos filhos de professores e funcionários que nela trabalhavam. Aos poucos, e também por imposição do Ministério da Educação, transformou-se numa associação subsidiada pelo ME, e de acordo com as leis previstas, foi-se tornando numa IPSS, por se enquadrar nas ações desenvolvidas pela obra social do Ministério da Educação. No entanto, esta conversão em IPSS passou por várias fases.

Focando a atenção no espaço físico, a instituição tem três pisos. No piso superior existe uma sala do grupo dos 5 anos; uma sala do grupo dos 2 anos; uma sala do grupo dos 4 anos; uma casa de banho do grupo dos 2 anos e outra do grupo dos 4/5 anos. No segundo piso há uma sala do grupo dos 3 anos; uma sala das crianças de 1 ano; uma sala dos bebés pequenos; uma copa de leite; uma casa de banho para o grupo dos 3 anos; uma casa de banho destinada aos funcionários; uma lavandaria e um espaço de vestiário

também destinado ao pessoal. No r/c, as divisões correspondem a um gabinete administrativo, uma sala de acolhimento, uma sala de cabides, uma casa de banho de apoio e um refeitório, com despensa e cozinha. Existe, ainda, um espaço exterior cimentado e com canteiros, para além de uma área ampla de flexipiso.

Nota-se que há muito trabalho cooperativo ao nível de toda a equipa pedagógica, valorizando a área do conhecimento do mundo e da formação pessoal e social, visto que todas as datas importantes são marcadas por atividades de intervenção na instituição, como o Magusto, o Carnaval, o dia das Bruxas, o início das estações do ano, entre muitas outras.

Tendo em conta o Projeto Educativo, o tema que se decidiu abordar durante este ano foi “Eu sou capaz”, uma vez que as educadoras, após vários anos, foram observando uma certa falta de autonomia e, eventualmente, de auto estima por parte das crianças. As famílias e a própria sociedade, atualmente, vivem num “facilitismo extremo”, segundo as mesmas. Sendo assim, pretende-se, durante este ano letivo, fomentar a autoestima e a autoconfiança das crianças; desenvolver a capacidade de lidar com frustrações; desenvolver a autonomia; implementar regras básicas de atitudes e valores e envolver os pais na vida escolar dos seus filhos.

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar providas do Ministério da Educação também são tidas em conta neste documento e, como referência, os interesses e necessidades das crianças, as suas aptidões e competências. Em termos das metas de ensino, entre os objetivos, destacam-se, muito sucintamente, o favorecimento da capacidade de interagir com os outros; o desenvolvimento da capacidade de aceitar e cumprir regras; a estimulação da participação democrática; a tomada de decisões; a responsabilização por atividades e materiais; o desenvolvimento da imaginação e criatividade, integrando todas as expressões artísticas, e o incentivo à participação familiar.

Existem, também, criadas pela instituição, várias estratégias que podem ajudar a por em prática estes objetivos muito importantes. São elas as rotinas do grupo e do jardim de infância; as atividades orientadas e livres; as visitas de

estudo; a leitura e dramatização de histórias; as canções; o recurso a lengalengas; os workshops e os encontros escola-família. (c.f. anexo 1.9)

A avaliação é também um ponto focado no Projeto Educativo, sendo importante o papel reflexivo do profissional, com vista a melhorar a prática pedagógica e a qualidade das aprendizagens, sendo esta feita de forma contínua e em parceria com toda a comunidade educativa, dialogando abertamente e criando estratégias para solucionar problemas e efetuar uma avaliação formativa. No que toca às rotinas referidas no Plano Anual de Atividades, a instituição abre as portas às 8.00h, para acolher tanto quem vem para a creche como para o jardim de infância, sendo as crianças recebidas na sala polivalente. Às 8.30h é servido o pequeno-almoço às crianças de 1 ano e às 9.00h iniciam-se as atividades pedagógicas do jardim de infância. Às 11.30h almoçam as crianças de 1, 2 e 3 anos. Às 12.15h é a hora do almoço das crianças de 4 e 5 anos, enquanto os mais pequenos descansam, nos dormitórios (salas das crianças dos 3 e 4 anos, com camas montadas pelas auxiliares) com uma educadora que os acompanha. Às 12.45h chega a hora de descanso das crianças de 4 anos e o momento de recreio das de 5. Às 14.30h todos começam a acordar, e reiniciam-se as atividades pedagógicas (pequenas fichas de trabalho para o jardim de infância). A hora do lanche é às 15.30h para os bebés e as crianças pequenas, e às 16.00h para as crianças dos 4 e dos 5 anos, sendo que, depois, são encaminhadas para a sala polivalente para realizarem atividades livres. Às 18.00h poderá haver um reforço do lanche. Às 19.00h fecha o infantário.

Referindo, agora, o Plano Anual de Atividades, nas planificações semanais está sempre presente tudo o que se realizará por intervenção direta da instituição, sendo que se indicam todas as datas importantes e um breve resumo das atividades gerais. A instituição oferece um grande leque de oportunidades de escolha de atividades extra curriculares, em parceria com outras entidades e professores independentes, sendo estas Inglês, Música, Karaté, Natação, Dança Recreativa e Despertar para a Ciência. (c.f. 1.10)

De referir, também, que há uma terapeuta da fala que trabalha uma vez por semana na instituição, tentando acompanhar as crianças que mais necessitam de apoio. No início do ano, é feito, por esta mesma profissional, um

despiste a todas as crianças inscritas no infantário. A terapeuta vai informando as educadoras e os pais sobre o percurso trabalhado não só com as crianças, como também desenvolvido por elas mesmas.

3.2 - Caracterização do meio e das famílias

O nível académico das famílias é predominantemente caracterizado pela formação superior (licenciatura), sendo que, maioritariamente, as profissões estão ligadas às áreas da educação, da engenharia e da economia. Isto significa que o contexto familiar da generalidade das crianças, no que diz respeito ao nível intelectual/ profissional pode ser considerado alto. Na verdade, apenas um pai apresenta como habilitação o 9º ano e duas mães o 12º, o que quer dizer que os filhos da generalidade destes agregados familiares têm como encarregados de educação pessoas que, à partida, possuem conhecimentos elevados para o padrão comum das IPSSs. Poder-se-á, pois, concluir que o nível sociocultural das famílias é alto, correspondendo as profissões exercidas pelos pais aos seus graus de habilitação académica.



Gráfico 1: Caracterização do meio e famílias: nível de habilitações do Pai

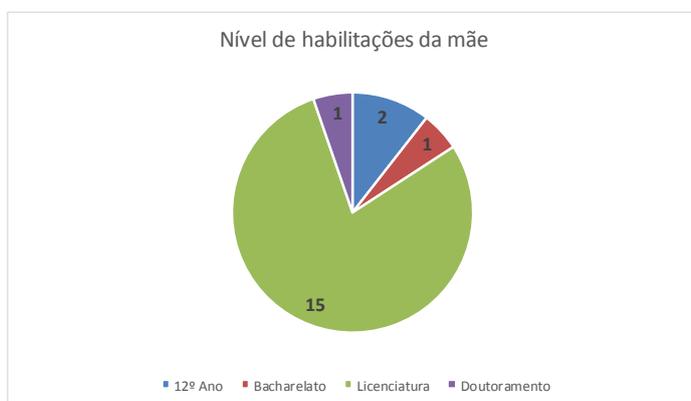


Gráfico 2: Caracterização do meio e famílias: nível de habilitações da Mãe.

Nota-se que existe um esforço no envolvimento dos pais e das famílias nas atividades desenvolvidas no jardim de infância. Celebram-se os dias do pai, da mãe e dos avós, convidando todos os encarregados de educação a participar ativamente no processo educativo das crianças, colaborando, assim, para o seu pleno desenvolvimento.

Relativamente à faixa etária dos pais e das mães das crianças, o que se pode depreender é que se encontra na média dos 35 anos. Entre os pais, o mais velho tem 46 anos de idade; há 14 com menos de 40 anos e 5 com idade superior a 40. Quanto às mães, a mais velha tem 45 anos; há 12 com menos de 40 e 7 com idade superior a 40. Em suma, há um nivelamento notório de idades entre pais e mães. Curiosamente, o número de pais com idades entre os 30 e os 40 é maior do que o número de mães entre as mesmas idades.

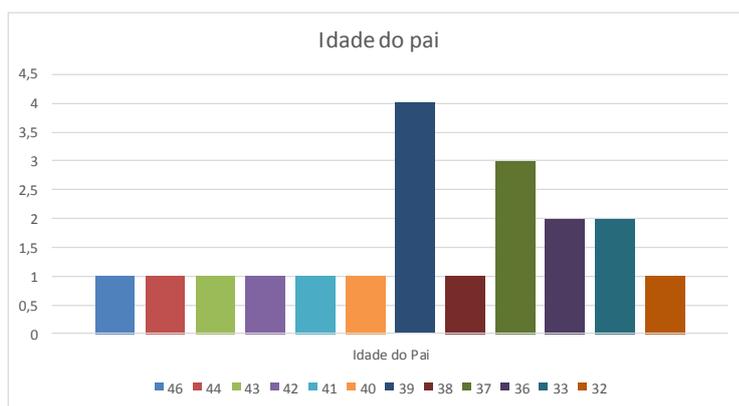


Gráfico 3: Caracterização do meio e famílias: idade do pai

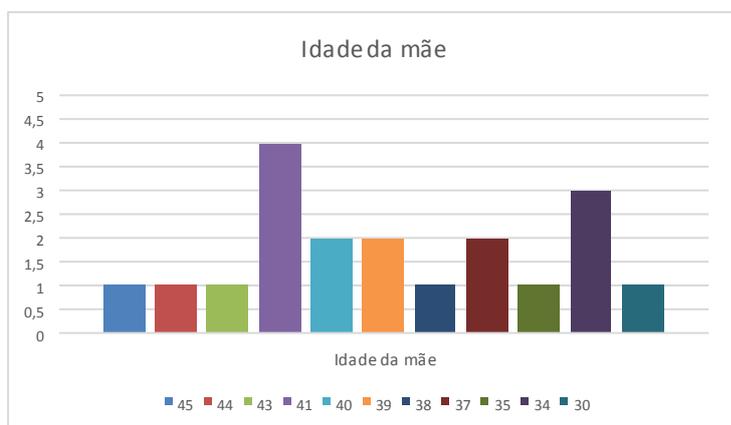


Gráfico 4: Caracterização do meio e famílias: idade da mãe

O agregado familiar destas crianças reflete muito os tempos atuais. As famílias nas quais apenas existe 1 filho são 9. Há 8 famílias com 2 filhos e 2 famílias com 3 filhos. Uma família com 3 filhos já é atualmente considerada

uma família numerosa. No caso analisado há, pois, 9 filhos únicos, 8 crianças com 1 irmão/irmã e 2 com 2 irmãos/irmãs. Tal facto ressalta em muitos aspetos do dia a dia do comportamento de cada um. Quatro crianças estão inseridas em famílias de pais separados, o que não significa que exista um ambiente adverso que dificulte o relacionamento entre os vários membros dessas famílias, como pôde ser constatado.

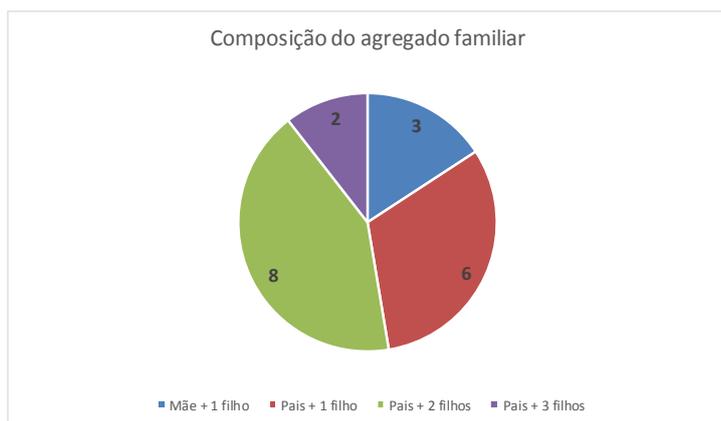


Gráfico 5: Caracterização do meio e famílias: composição do agregado familiar

3.3 - Caracterização do grupo de crianças

A sala em que decorreu o estágio anual de final de curso é composta por 19 crianças de 4 anos, sendo maioritariamente raparigas (13) e alguns rapazes (6).

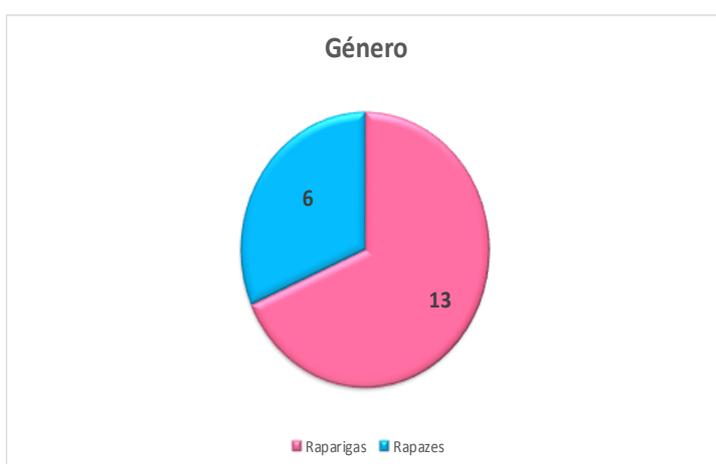


Gráfico 6: Caracterização do grupo de crianças quanto ao género.

É notório o conhecimento das regras da instituição e da própria sala por parte das crianças e respetivas famílias, sendo que a maior parte, no decurso

do corrente ano letivo, não se inscreveu neste infantário pela primeira vez. Cinco crianças frequentaram durante um ano a instituição; duas crianças frequentaram-na durante dois anos; outras cinco crianças, durante três anos e mais cinco crianças durante quatro anos. Apenas duas crianças se entrosaram este ano na sala dos 4 anos e no próprio contexto de jardim de infância, pela primeira vez. As crianças foram completando os 5 anos ao longo do ano, umas no início, e outras no final. (c.f. anexo 1.4)

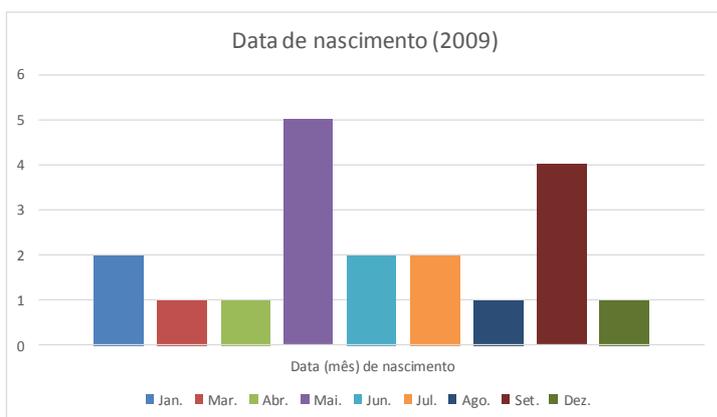


Gráfico 7: Caracterização do grupo de crianças quanto ao mês de nascimento.

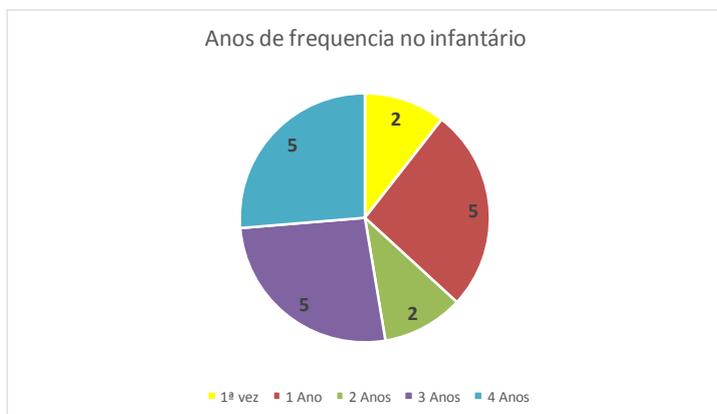


Gráfico 8: Caracterização do grupo de crianças quanto à frequência no infantário.

Nota-se bastante independência por parte das crianças e um alto nível de envolvimento nas rotinas da instituição e da sala, verificando-se uma relação de respeito mútuo entre crianças e adultos presentes, contribuindo este aspeto para o bom funcionamento do ambiente educativo. (c.f. anexo 1.12)

Verifica-se, por parte das crianças, que as áreas de interesse mais procuradas são as construções, os legos e a casinha. Para que as restantes

atividades sejam desenvolvidas com frequência e capacidades como a motricidade fina sejam aproveitadas, é necessário recorrer a incentivos e melhoramentos nas áreas do desenho, da pintura e da colagem, embora algumas crianças mostrem interesse neste tipo de trabalhos. A biblioteca deveria ser mais dinamizada, apesar de as crianças facilmente se interessarem por diferentes histórias e ser raro o dia em que não trazem um ou outro livro de casa.

As atividades no exterior não devem deixar de ser contempladas, uma vez que aproveitar o recreio é algo de que todas as crianças gostam, desenvolvendo o domínio da grande motricidade e a brincadeira não orientada; conseguindo despender energia; podendo falar mais alto e estabelecer mais contacto físico. As crianças, ainda assim, aderem bem às atividades orientadas, sejam elas de que ramo do curriculum forem: domínio das expressões artísticas (motora, plástica, dramática e musical); domínio da matemática; domínio da linguagem oral e abordagem à escrita; domínio das TIC e área do conhecimento do mundo. (c.f. anexo 1.3)

Complementando estas informações, não deixa de ser verdade que se verificam algumas necessidades nas crianças como, por exemplo, saber estar em silêncio e respeitar a sua vez de intervir; habituar-se a andar devagar dentro da sala; saber brincar num tom mais razoável dentro da sala, tentando evitar os gritos e as brincadeiras demasiado barulhentas e saber comportar-se no refeitório, durante as refeições. Tendo tal em conta, foram sendo criadas estratégias para combater estes pequenos entraves. (c.f. anexo 6.1)

3.4 - Intervenção conjunta na Instituição

Como estagiárias do Mestrado em Educação Pré-escolar da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, as estudantes Inês Saraiva e Mafalda Pereira Leite, uma vez que desenvolveram a sua prática pedagógica na mesma instituição, a primeira com crianças de 3 anos e a segunda com crianças de 4, entenderam debruçar-se mais pormenorizadamente sobre a organização interna da IPSS no que concerne a interação existente entre aqueles que compõem a comunidade educativa, em especial no que concerne

à partilha de informação entre a instituição e as famílias. Várias foram as ideias que não puderam ser postas em prática – criar hábitos de pontualidade; incentivar a partilha entre as famílias das crianças; renovar a forma de comunicar informações aos encarregados de educação; promover e divulgar a criatividade espontânea das crianças de todas as salas, etc.

Apesar de pertinentes, as ideias descritas não foram postas em prática. Apenas foi colocada, no corredor de acesso às escadas, uma corda na qual, com molas de madeira, irão sendo pendurados quer trabalhos de crianças de 3, 4 e 5 anos, empenhadas em partilhá-los com os outros, quer fotografias, pensamentos, pequenos objetos, recordações e outros “materiais” que, por vezes, as próprias crianças tragam de casa. Na parede, por entendermos oportuna e significativa, foi colocada uma tira de cartolina na qual está escrito “Dar asas para voar, raízes para voltar e motivos para ficar” (Dalai Lama). Esperamos que venha a ser útil.

Em contrapartida, foi definida uma intervenção no refeitório, onde, com alguma frequência, se verificava um certo descontrolo. Assim, foi criado o placard das regras a cumprir no refeitório, com base num esquema que envolveu as crianças de 3, 4 e 5 anos. Definiram-se 9 regras que foram apresentadas à comunidade educativa para que escolhesse 6 a respeitar obrigatoriamente. A cada sala foi atribuída uma cor (rosa, azul e amarelo), tendo as respetivas crianças identificado pequenas esferas coloridas com os seus nomes. Numa das paredes do refeitório foram coladas cartolinas com grandes “taças” desenhadas (3, no total). No início da refeição, as pequenas esferas, a que se passou a chamar “bolinhas”, estavam todas fora das taças. Cumpridas as regras estabelecidas, as crianças, finalizada a refeição, passavam-nas para dentro das taças, isto de uma maneira muito fácil, já que as referidas taças foram desenhadas a 2 dimensões. A demarcação fora/dentro foi feita considerando o traçado do desenho. O velcro utilizado permitia manter as bolinhas onde era suposto estarem – fora ou dentro das taças.

Quanto às regras a observar, foram as seguintes: fazer silêncio; estar sentado/a direito/a na cadeira; usar bem os talheres; limpar a boca ao guardanapo; ouvir os conselhos das pessoas responsáveis e deixar o refeitório limpo. De uma maneira geral, esta intervenção teve um êxito assinalável, uma

vez que as crianças, motivadas, tentavam que a sua bolinha ficasse “dentro” da taça, no fim da refeição, portando-se, por isso, cada vez melhor.

O facto de estar prevista uma mudança de instalações para o próximo ano letivo, mudança essa que já devia ter sido feita durante o presente ano, não ajudou à implementação de novas rotinas, nem à posta em prática de outras ideias em que sugeridas, embora, noutras condições, se tivesse podido avançar com elas, já que, no geral, foram bem acolhidas.

4 - INTERVENÇÃO E EXIGÊNCIAS

PROFISSIONAIS

Ao longo da prática pedagógica desenvolvida foram várias as atividades levadas a cabo no âmbito do tema abordado no presente relatório, que tem como enfoque a inteligência emocional.

Foram selecionadas seis para aqui apresentar. Ao nível das emoções e das interações, foi especialmente focado o autoconhecimento e a autoestima, a par das competências sociais em contexto de grupo e do respeito e valorização do outro.

Grelhas de atividades desenvolvidas

ATIVIDADE 1: “Tu e eu”

<i>Objetivos</i>	<i>Atividade</i>
Desenvolver a autoestima	“O que mais gosto em mim” : Em grande grupo, uma criança de cada vez olha-se ao espelho da sala e destaca, em voz alta, uma característica de si própria. A ideia é proporcionar e incentivar momentos para desenvolver a autoestima individual.
Desenvolver o respeito pelo outro	
Reconhecer as diferenças	
	“O que mais gosto no outro” : Numa fase imediatamente seguinte, é proposto que cada criança olhe para quem tem ao lado e aponte uma característica ou algo de que goste nele/nela. Pretende-se reconhecer e valorizar relações interpessoais e, simultaneamente, fazer perceber que olhar para o outro e “descobri-lo” é muito importante. Estes dois passos estão integrados numa estratégia para o desenvolvimento da inteligência emocional nas crianças.

ATIVIDADE 2: “É tão bom gostarmos uns dos outros”

<i>Objetivos</i>	<i>Atividade</i>
Aprofundar o mundo sensível, partindo do pressuposto de que um sentimento como a amizade é fundamental para o desenvolvimento social e relacional.	“Ser amigo é...” : É proposto ao grupo de crianças que cada uma explique, por palavras suas, o que entende por “ser amigo”. Anteriormente foi lida uma história sobre a amizade, como introdução à atividade. Foi registado o que cada criança disse.
Saber descrever o que se sente através do desenvolvimento de competências relacionadas com as áreas do domínio da linguagem oral e abordagem à escrita e do domínio da expressão	

plástica.	cartões foram reproduzidas as respostas de cada criança através de um desenho.
-----------	--

ATIVIDADE 3: “Mil e uma emoções”

<i>Objetivos</i>	<i>Atividade</i>
Saber controlar os impulsos.	<p>“As vezes tenho medo...”: Dramatização de um pequeno conto em que uma das principais personagens costuma ter pesadelos, outra faz asneiras e as outras três são mais passivas. Cinco crianças são sorteadas para representarem as cinco personagens da história.</p> <p>Os adereços e materiais usados são escolhidos por todas as crianças que ajudam as cinco escolhidas a preparar-se para a representação.</p>
Saber pedir e aceitar desculpas.	
Saber estar relaxado.	
Saber identificar a razão que leva à emoção sentida.	
Desenvolver o espírito de interajuda.	
Desenvolver o domínio da expressão dramática.	

ATIVIDADE 4: “Como é que te sentes hoje?”

<i>Objetivos</i>	<i>Atividade</i>
Identificar emoções através de imagens.	<p>Na parede da sala é pendurado um cartaz com “emoicons”, mostrando expressões faciais correspondentes a diversas emoções. Cada criança procura identificar-se com uma dessas imagens sem o revelar.</p> <p>Numa segunda fase, as crianças tentam reproduzir, desenhando, a expressão escolhida.</p> <p>Em diálogo com o grande grupo, cada criança mostra o desenho feito, procurando descobrir quem é que se identificou da mesma forma.</p> <p>Os que se sentem mais felizes tentam fazer com que os outros que se sentem menos alegres fiquem mais contentes.</p>
Descobrir as emoções dos outros.	
Desenvolver o sentido de solidariedade.	
Estar atento aos outros.	
Desenvolver o domínio da expressão plástica.	

ATIVIDADE 5: “A união faz a força”

<i>Objetivos</i>	<i>Atividade</i>
Reconhecer que há tarefas que não podem ser realizadas solitariamente.	<p>“Metáfora da tesoura”: Cada criança tem uma folha de papel na mão. Tenta rasgá-la apenas com uma mão. Logo perceberá que é difícil.</p> <p>Depois desta primeira fase tenta rasgar a folha com as duas mãos. Vê imediatamente que é</p>
Reconhecer que a ajuda dos outros é muito	

importante.	simplicíssimo.
Perceber que há sempre soluções para os problemas.	Repete-se este segundo procedimento com uma tesoura, explicando que a tesoura só corta o papel porque tem duas lâminas. Se tivesse só uma, não cortaria o papel. Explica-se que é preciso cuidado ao manusear uma tesoura.
Desenvolver o sentido da responsabilidade.	
Desenvolver a motricidade fina.	

ATIVIDADE 6: “Dó-ré-mi: notas à solta”

<i>Objetivos</i>	<i>Atividade</i>
Tomar consciência de como a música (que é abstrata) pode influenciar a maneira de sentir de cada um.	<p>“Sentir a música”: São selecionados pequenos trechos musicais (sem voz) que proporcionem sentimentos diversos nas crianças.</p> <p>No fim de cada um ter sido ouvido, cada criança explica, brevemente, como se sente.</p> <p>Uma vez que os trechos musicais são bastante diferentes entre si, os sentimentos das crianças também o serão.</p>
Distinguir entre emoções positivas e negativas.	
Perceber que há várias maneiras de desencadear diferentes sentimentos que não são causadas diretamente pelos outros e que isso não tem nada de estranho.	
Saber expressar verbalmente um sentimento.	
Desenvolver o domínio da expressão musical.	

Avaliação das atividades desenvolvidas

Com estas atividades procurou-se desenvolver a inteligência emocional de acordo com Goleman (2012) que diz que há cinco capacidades ligadas à I.E.: reconhecer as próprias emoções; saber controlar as próprias emoções; aproveitar o seu potencial; colocar-se no lugar dos outros e criar relações sociais. Só quem sabe porque se sente e como se sente pode dominar as suas emoções, moderá-las e controlá-las. É claro que não se pode esperar que crianças de 4 anos o consigam. Assim, é fundamental começar por reconhecer emoções e aceitá-las. Foi o que aconteceu no desenrolar das seis atividades mencionadas.

As crianças foram devidamente preparadas para estarem desinibidas e não terem receio de dizer o que sentiam. A verbalização dos sentimentos

aconteceu de uma forma bastante natural. Foi explicado que cada um pode sentir-se diferente do outro, mesmo perante situações idênticas. As crianças perceberam que tal é perfeitamente natural e que por isso é importante compreender e respeitar os outros. Em todas as crianças existe um potencial emocional enorme. Em situações de descontrolo emocional, há que tentar perceber que ter medo e chorar, por exemplo, podem fazer bem e aliviar; mas também há que mostrar às crianças que podem elas mesmas ultrapassar os seus receios.

Tal como Filliozat (2001) afirma, a alegria é uma aptidão natural nas crianças. A alegria associa-se muito à amizade; daí ter sido importante fazer perceber que é muito bom gostarmos uns dos outros. Curioso foi constatar que no fim da atividade, de uma forma espontânea, algumas crianças começaram a abraçar-se, tendo todas acabado em roda, de mãos dadas. A sua espontaneidade foi, de algum modo, surpreendente, o que muito gratificou os adultos presentes.

Steiner e Perry (2000) construíram a escala da consciência emocional com o fim de tornar possível medir o nível da literacia emocional. Não se pode esperar que o nível de literacia emocional em crianças de 4 anos seja elevado, mas pode-se trabalhar com elas nesse sentido. Desde que tenham aprendido a verbalizar sentimentos, a reconhecer diferenças, a distinguir emoções positivas de negativas, o caminho para o desenvolvimento da inteligência emocional vai-se tornando mais fácil. Saber estar relaxado estimula a compreensão de si próprio e dos outros, portanto contribui para que cada criança se sinta melhor consigo mesma. Como ninguém é feliz sozinho, deve compreender a importância dos outros.

De facto, no domínio das emoções, as explicações racionais não são suficientes. Quando uma criança diz “Eu sou capaz!” a sua autoestima cresce. Se está bem consigo própria, estará bem com os outros. Por outro lado, assumirá com mais facilidade as responsabilidades que forem as suas.

Qualquer responsabilidade se define em relação a cada um e a todos em geral, por isso há que perceber que, vivendo uns com os outros, todos temos que nos entreatudar, mas não é só a interajuda que é importante. É bom que as crianças percebam que há processos de controlar os seus impulsos;

que é essencial saber pedir desculpa e aceitar os pedidos de desculpa dos outros.

As seis atividades descritas foram selecionadas como amostra para este relatório. O mais interessante foi concluir que a I.E. tem uma importância extraordinária. Houve alturas em que, ao por outras atividades em prática, sem qualquer propósito relacionado com este tópico, se tornou perceptível que as emoções das crianças podiam também ser trabalhadas. Isto mostra até que ponto, de uma forma intuitiva, a literacia emocional se vai desenvolvendo.

Análise das entrevistas realizadas

Relativamente ao que as duas entrevistadas entendem por inteligência emocional, pode-se concluir que embora se tenham exprimido de modo diferente, ambas a relacionam com a capacidade de tirar o melhor partido das emoções, de forma a crescer sabendo controlá-las. Quanto à intervenção do educador é unânime a opinião: o educador deve intervir, mas enquanto a psicóloga foca a sua resposta na necessidade de que este esteja bem preparado para não prejudicar as crianças, a educadora defende um papel interventivo e atento, achando mesmo que é possível “educar as emoções”.

A educadora vê em todos os momentos oportunidades para intervir e utilizar estratégias que ajudem a desenvolver a Inteligência Emocional nas crianças. Parte do princípio de que as crianças são todas diferentes.

A psicóloga, por também entender que não há duas crianças iguais, o que está implícito na sua resposta, acha que é o bom senso do educador que dita a atitude a tomar: por vezes é preferível resolver as frustrações de forma individual; noutras alturas é melhor resolver conflitos envolvendo todo o grupo. Isto depende do tipo de situação. Todavia, a educadora pensa que as crianças não têm ainda competências suficientes para resolver todos os problemas e por isso fala em aprendizagem. Esta aprendizagem é feita no dia a dia e supervisionada.

A psicóloga adota uma postura em consonância com as suas anteriores respostas já que afirma que não deve existir repressão, mas que a tolerância tem limites. Considera que deve haver regras a respeitar. Neste ponto, a supervisão a que alude a educadora coincide com uma atitude de atenção constante mencionada pela psicóloga. A educadora é firme no que diz:

o educador deve conhecer-se a si próprio. Se o conseguir desempenhará o seu papel como deve ser. Entende que educar é não só uma grande responsabilidade como também uma obrigação, pelo que tem que desenvolver a capacidade de se relacionar bem com as crianças e com os outros.

A psicóloga entende que em todas as relações, neste caso específico entre educadores e educandos, pode haver tensões por existirem interesses divergentes que proporcionam alguma competição. Porém, afirma que um educador experiente consegue atuar com o distanciamento necessário. Tendo transmitido a ideia de que a I.E. funciona como um todo, não destaca nenhum aspeto em especial. Em todo o caso, entende que o fundamental é que a criança goste de si mesma e, por essa razão, consiga relacionar-se bem com os outros. (c.f. anexos 4.1 e 4.2)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ortega y Gasset (Madrid, 1883 –1955), durante uma conferência proferida em Paris, no dia 20 de maio de 1935, falava do livre-arbítrio nos seguintes termos:

“[...] Uma pedra não pode deixar de gravitar, mas o homem pode muito bem não fazer aquilo que tem para fazer. Não é isto curioso? A necessidade é um convite. Haverá coisa mais elegante? O homem é convidado a prestar a sua anuência ao necessário. A pedra diria – que sorte a daquele: eu não tenho outro remédio senão cumprir inexoravelmente a minha lei: tenho que cair, cair sempre: o que o homem tem que fazer, ou tem que ser, não lhe é imposto, mas proposto. A pedra, todavia, não deixa de ser ignorante. É que esse privilégio do homem é tremendo, pois em todos os instantes da sua vida, o homem, perante várias possibilidades de fazer e de ser, exerce a responsabilidade exclusiva de escolher. [...]”

Quando se escolhe dedicar a vida a uma “causa”, sendo esta, no contexto presente, a educação e formação de crianças em idade pré-escolar, a opção tem, sem a menor sombra de dúvida, repercussões para além do imaginável. É possível sintetizar em 6 pontos o que será de realçar, uma vez concluído este trabalho.

Assim, destaca-se o seguinte: que é importante trabalhar e desenvolver a inteligência emocional nas crianças, pelo facto de a fase em que frequentam a educação pré-escolar ser uma fase de maior plasticidade, durante a qual se assimilam conceitos e hábitos com mais facilidade.

Esta é a altura ideal para ajudar as crianças a desenvolver a inteligência emocional, de modo a que, no futuro, em contexto escolar e social, bem como a nível pessoal, se sintam realizadas e integradas da melhor forma possível; que é determinante que as crianças aprendam, desde muito cedo, a conseguir estar relaxadas, a expressar os seus sentimentos e emoções e a identificar os dos outros, a saber dar e receber afeto.

Quanto mais aptidões tiverem desenvolvido neste sentido, mais fácil será, por exemplo, que resolvam conflitos, saibam pedir e prestar ajuda quando necessário e partilhar. Na idade adulta tais competências revelar-se-ão fundamentais; que é imprescindível que se aproveite a possibilidade de desenvolver estas aprendizagens emocionais através de uma metodologia lúdica, ativa, participativa, recorrendo a atividades naturalmente integradas nas rotinas da sala de aula, como é o caso das histórias, dos jogos, das canções,

da dramatização, etc. São, sem dúvida, um processo ótimo e eficaz para o conseguir; que com poucos recursos materiais é possível ir trabalhando as competências emocionais, já que a inteligência emocional pode ser desenvolvida no dia a dia, sobretudo a partir da atenção, dedicação, criatividade e preparação de educadores sensíveis e bem formados; que há necessidade de ajudar e apoiar as famílias na tarefa de desenvolvimento das competências emocionais das crianças, reforçando o trabalho que, nesse sentido, for feito em casa; que, finalmente, o educador deve estar o mais atento possível, de modo a detetar eventuais contradições entre o trabalho desenvolvido no seu contexto de ação e aquilo que é transmitido às crianças no âmbito da sua realidade familiar e social. Devem ser evitadas tensões que possam levar a um desadequado desenvolvimento da inteligência emocional.

Exercendo o livre arbítrio, podemos sempre fazer escolhas. Ora, é precisamente quando se deixa “falar mais alto o coração”, que se sente a energia necessária para colaborar na mudança, porque o mundo pode mudar e todos se podem sentir melhor nele. O lugar das emoções não precisa de ser o primeiro no pódio, mas há nele espaço para elas.

O que é urgente é perceber que sem uma intervenção abrangente de quem consiga assumir a verdadeira importância da inteligência emocional, inverter o rumo desta sociedade em que vivemos não é viável.

Por isso, até mais por isso, foi escolhido este tema. Quanto mais for prezada a inteligência emocional e quanto mais cedo se intervier a esse nível na educação das crianças, as mesmas que são o futuro e construirão o mundo de amanhã, mais a esperança de que se possa viver num mundo melhor se vai enraizando. (c.f. anexo 1.13). Invocar a inteligência emocional tornou-se uma necessidade absoluta.

Que tenha sido especialmente na última década do século passado que filósofos, psicólogos e educadores, entre outros, se tenham dedicado ao estudo da inteligência emocional é sintomático. Deram-se conta de que há que inverter o rumo do mundo que foi desvirtuado. É bom que se dedique, pois, atenção à inteligência emocional, entendendo todo o seu potencial e trabalhando-a com aqueles em cuja educação e formação se possa intervir

É que Antoine de Saint-Exupéry (Lyon, 1900 – 1944) sempre teve razão:

"On ne connaît que les choses que l'on apprivoise, dit le renard. Les hommes n'ont plus le temps de rien connaître. Ils achètent des choses toutes faites chez les marchands. Mais comme il n'existe point de marchands d'amis, les hommes n'ont plus d'amis. Si tu veux un ami, apprivoise-moi!"

*"Voici mon secret. Il est très simple: on ne voit bien qu'avec le cœur. L'essentiel est invisible pour les yeux."*⁷

(Le Petit Prince. Paris, Gallimard, 2007)

⁷ Só conhecemos as coisas que cativamos: disse a raposa. Os homens deixaram de ter tempo para conhecer seja o que for. Eles compram nas lojas as coisas já feitas, mas como não há lojas de amigos, os homens deixaram de ter amigos. Se tu quiseres um amigo, cativa-me (Trad. livre)

Eis o meu segredo. É muito simples: só se vê bem com o coração. O essencial é invisível aos nossos olhos. (Trad. livre)

BIBLIOGRAFIA, WEBGRAFIA E FONTES

BISQUERRA ALZINA, Rafael (2010). *Educación para la ciudadanía y convivencia: el enfoque de la educación emocional*. Madrid: Wolters Kluwer.

BOTO, Carlota (2006). Um crédito pedagógico na democracia escolar: algum traçado do pensamento de John Dewey. *Educação*, (3) nº 60. Rio Grande do Sul: Pontifícia Universidade Católica de RGS. 599-619.

BRANCO, Augusta Veiga (2004). *Competência emocional: um estudo com professores*. Lisboa: Quarteto.

CARVALHO, Adalberto Dias de (2010). Um desafio à filosofia da educação: do homem como habitante do limite ao projeto de uma cidadania do limiar. *Contemporaneidade educativa e interpelação filosófica*. Porto: Afrontamento.

CARVALHO, Adalberto dias de (1994). *Utopia e educação*. Porto. Porto Editora.

CHRISTENSEN, Pia & JAMES, Allison (org) (2005). *Investigação com crianças. Perspetivas e práticas*. Porto: ESEPF.

CORREIA, Miranda. (2008). *A Escola contemporânea e a inclusão de alunos com NEE: considerações para uma educação com sucesso*. Porto: Porto Editora.

DAMÁSIO, António (2010). *O Livro da consciência: a construção do cérebro consciente*. Lisboa: Temas & Debates.

FERRUCI, Piero (2000). *O que as crianças nos ensinam*. Porto: Editorial Presença.

FILLIOZAT, Isabelle (2001). *No coração das emoções das crianças: compreender a sua linguagem, risos e choros*. Lisboa: Pergaminho.

FINAR, William F. (2007). *O que é a teoria do currículo?* Porto: Porto Editora.

- GOLEMAN, Daniel (2012). *Inteligência emocional*. Lisboa: Temas & Debates.
- GOMES-PEDRO, João (2005). *Para um sentido de coerência na criança*. Mem Martins: Europa-América.
- GUNTER, Barrie & FURNHAM, Adrian (2001). *As crianças como consumidoras: uma análise psicológica do mercado juvenil*. Lisboa: Instituto Piaget.
- HOHMANN, Mary & WEIKART, David P. (2011). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Indicadores da qualidade na educação infantil (2009). Brasília: Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica.
- LEITE, Carlinda & LOPES, Amélia (2007). *Escola, currículo e formação de identidades*. Porto: Asa.
- MARQUES, Marta et. al. (2007). O Educador como prático reflexivo. *Cadernos de Estudo*, nº 6. Porto: Centro de Investigação Paula Frassinetti, 129-142.
- MÄRTIN, Doris & BOECK, Karin (2000). *QE O que é a inteligência emocional*. Lisboa: Pergaminho.
- MINCIC, Melissa & SMITH, Barbara J. & STRAIN, Phil (2009). *Administrator strategies that support high fidelity implementation of the Pyramid Model for promoting social-emotional competence & addressing challenging behavior*.
- <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED526388.pdf> (consulta feita em 15 de abril de 2014).
- MORRIS, Pamela et al. (2013). *Using classroom management to improve preschoolers' social and emotional skills: final impact and implementation findings from the foundations of learning demonstration in Newark and Chicago*.

<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED540680.pdf> (consulta feita em 15 de abril de 2014).

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia (org) (2013). *Modelos curriculares para a educação de infância: construindo uma práxis de participação*. Porto: Porto Editora.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia (2002a). *A Supervisão na formação de professores: I*. Porto: Porto Editora.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia (2002b). *A Supervisão na formação de professores: II*. Porto: Porto Editora.

PARENTE, Maria Cristina Cristo (2004). *A Construção de práticas alternativas de avaliação na pedagogia da infância: sete jornadas de aprendizagem*. Braga: Universidade do Minho. Instituto de Estudos da Criança.

http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/888/1/TESE_CD_IEC_UM.pdf (consulta feita em 22 de março de 2014).

QUINTANILHA, Mafalda Fino (2011). *A Inteligência emocional na prática educativa do pré-escolar: um estudo etnográfico*. Funchal: Universidade da Madeira.

<http://digituma.uma.pt/handle/10400.13/344> (consulta feita em 15 de abril de 2014)

SANDALL, Susan & SCHWARTZ, Ilene (2003). *Construindo blocos: estratégias para incluir crianças com necessidades especiais em idade pré-escolar*. Porto: Porto Editora.

SCHACHTER, Ron (2011). *Can kindness be taught?*

<http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ945707.pdf> (consulta feita em 15 de abril de 2014).

- SEGAL, Jeanne (2001). *Como desenvolver a inteligência emocional: um programa ativo para aproveitar o poder dos instintos e das emoções*. Lisboa: Rocco; Temas & Debates.
- SILVA, Brigitte & CRAVEIRO, Clara (2014). O Portefólio como estratégia de avaliação das aprendizagens na educação de infância: considerações sobre a sua prática. *Revista Zero-a-Seis*, nº 29. Santa Catarina: Universidade Federal de Santa Catarina, 33-53.
<https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/28977/26129> (consulta feita em 15 de abril de 2014).
- SILVA, Maria Isabel Lopes da (org) (1997). *Orientações curriculares para a Educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica. Núcleo de Educação Pré-escolar.
- SIM-SIM, Inês (2005). *Necessidades Educativas Especiais: Dificuldades da Criança ou da Escola? Porto: Texto Editores*.
- STEINER, Claude & PERRY, Paul (2000). *Educação emocional ou a arte de ler emoções*. Lisboa: Pergaminho.
- VALA, Adelaide (2012). O contexto educativo e a aprendizagem na Educação Pré-Escolar. *Escola Moderna*, (5) nº 42. Lisboa: Movimento da Escola Moderna, 5-12.
- ZABALZA, Miguel Angel (2002). *Didáctica de la educación infantil*. Madrid: Narcea.
- ZABALZA, Miguel Angel (2001). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Porto: Asa.

Documentos elaborados pela IPSS onde decorreu o estágio:

Projeto Curricular de Grupo – sala dos 4 anos, 2013/2014

Regulamento Interno, 2013/2014

Plano Anual de Atividades, 2013/2014

Legislação e documentação oficial

Decreto-Lei nº 241, de 30 de agosto de 2001.

Portugal. Ministério da Educação (1997). Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (já referido acima).

UNESCO (1999). Educação - Um tesouro a descobrir. Bruxelas: Comissão Internacional sobre Educação Para o Séc. XXI.