

Sara Filipa Miranda Ferreira de Castro

**Das emoções à arte para o  
desenvolvimento infantil:**

**O desenvolvimento social/emocional  
e a motivação através da arte em  
contexto escolar no 1º Ciclo do Ensino  
Básico**

MESTRADO EM ENSINO DE INGLÊS NO 1º  
CICLO DO ENSINO BÁSICO

Sara Filipa Miranda Ferreira de Castro

**Das emoções à arte para o  
desenvolvimento infantil:**

**O desenvolvimento social/emocional e  
a motivação através da arte em  
contexto escolar no 1º Ciclo do Ensino  
Básico**

Relatório de Estágio submetido como requisito parcial para obtenção do grau de  
MESTRE EM ENSINO DE INGLÊS DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Orientação

*Prof.ª Doutora Sofia de Melo Araújo*

**MESTRADO EM ENSINO DE INGLÊS  
NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO**

## **AGRADECIMENTOS**

À minha família, especialmente aos meus pais, ao meu irmão e à minha sobrinha por todo carinho e força que me deram ao longo deste trajeto acadêmico.

Aos meus amigos por me aturarem após dias sem dormir e, mesmo assim, conseguirem ter sempre uma palavra amiga.

À minha parceira de estágio e companheira de vida por todos os momentos que experienciámos juntas. Sem ti não era a mesma coisa.

Aos meus alunos que fizeram valer a pena vivenciar esta experiência.

Ao Agrupamento de Escolas de Matosinhos e à minha orientadora cooperante pelo apoio prestado.

À Professora Doutora Sofia de Melo Araújo, pelo ótimo profissionalismo, disponibilidade, orientação e pela confiança que depositou em mim.

Aos votos de encorajamento e aos “nãos” que ainda me deram mais força para continuar.

## DEDICATÓRIA

À minha pequena Maria por todos os momentos que tentou persuadir a tia a não  
trabalhar, com o seu mais terno sorriso.  
E a ti, meu David, por esperares que escreva o suficiente para poder ir brincar  
contigo.

## RESUMO

O presente estudo “Das emoções à arte para o desenvolvimento infantil” sugere uma potencial abordagem didática pela arte que cria uma ponte entre três áreas distintas: a arte, a psicologia e a neuropsicologia. Esta pedagogia assenta na importância das competências sociais e emocionais e da sensibilidade artística que promovam uma inteligência emocional a fim de proporcionar um desenvolvimento integral das diferentes zonas cerebrais da criança. Até aos dias que correm, as instituições educacionais, ou pelo menos a maioria destas, têm-se focado na estimulação de capacidades cognitivas, isto é, apelam em grande parte ao desenvolvimento de apenas uma área cerebral. Este estudo, sustentado por teorias como a do *cérebro global da criança* por Daniel J. Siegel e Tina Bryson e a teoria da *inteligência multifocal* de Augusto Cury, assume-se como uma proposta de solução à problemática pedagógica existente.

Numa sociedade onde cada vez mais surgem casos de depressão e ansiedade infantil, apenas 1/5 destes recebe tratamento apropriado e, portanto, torna-se urgente apelar a uma sensibilização por parte de vários setores, mas principalmente por parte do setor educativo, cujo horário escolar ocupa muito tempo durante a infância. Para atingir tal finalidade, a arteterapia e o uso das teorias apresentadas em contexto escolar sugerem uma nova pedagogia que estimula e auxilia a aprendizagem em sala de aula, tal como promove um desenvolvimento holístico da criança.

Este estudo apela não só à importância do desenvolvimento social e emocional das crianças, assim como a outros aspetos relacionados com este: a criatividade, a curiosidade, a afetividade e interação entre pares, a motivação, a empatia, a autoestima, a expressão das emoções através da arte.

**Palavras-chave:** Ensino Básico, Abordagem didática pela arte, Neuropsicologia da Educação, Desenvolvimento integral do Cérebro, Desenvolvimento Social/Emocional, Sensibilidade Artística, Arteterapia, Emoções, Criatividade.

## **ABSTRACT**

The present study “From emotions to art towards children development” suggests a potential didactic approach through art which creates a bridge between three distinct subjects: art, psychology and neuropsychology. This pedagogical approach is based on the importance of social and emotional skills and also artistic sensibility in which to promote emotional intelligence, in order to provide a whole development of the different brain areas of the child. Until today, most of educational institutions have been focusing only on the promotion of cognitive capacities, which means, they generally work towards the development of exclusively one brain area. This study, supported by theories such as *the whole brain child* by Daniel J. Siegel and Tina Bryson and the *multifocal intelligence* theory by Augusto Cury, perceives itself as a possible solution to the existing pedagogical issue.

We live in a generation where more and more cases of childhood depression and anxiety arise every day. However, only 1/5 of these children receive appropriate treatment, thus it is urgent to spread awareness through various sectors, but mainly through education activities, whose schedule occupies a very high percentage of time throughout childhood. In order to achieve this goal, art therapy activities and other presented theories must be used in educational context, emerging as a pedagogy that stimulates learning capacities, as well as it promotes a holistic development of the child.

This study establishes the relevance of emotional and social development while it also shows the importance of other relative aspects such as: creativity, curiosity, effectiveness and interaction in between individuals, self-esteem, motivation, empathy and expressing emotions through art.

**Key-words: Primary Education, Didactic Approach through Art, Educational Neuroscience, Whole Brain Development, Emotional and Social Development, Artistic Sensibility, Art therapy, Emotions, Creativity.**

# ÍNDICE

<b>PARTE I- Revisão da literatura</b> .....	13
<b>Capítulo I</b> .....	13
1. A evolução da educação e o seu papel ao longo do tempo .....	13
1.1. Sistema pedagógico-tradicional - Século XVIII ao século XX .....	13
1.2. A Educação da era digital - Século XXI .....	16
1.3. O vínculo entre professor-aluno .....	21
2. Desenvolvimento emocional infantil .....	25
2.1. A neuropsicologia – compreender o cérebro humano .....	25
2.1.1. Teoria do Cérebro Global da Criança .....	26
2.1.2. Teoria da <i>Inteligência Multifocal</i> .....	29
2.2. Relevância do desenvolvimento emocional em contexto escolar .....	31
2.2.1. Fatores que influenciam a aprendizagem .....	34
2.2.1.1. A empatia .....	35
2.2.1.2. A interação .....	36
2.2.1.3. O autoconhecimento e autoconfiança .....	38
3. Neuropsicologia e a criatividade .....	39
3.1. As emoções e a arte .....	40
3.2. A arteterapia e a educação pela arte .....	46
3.3. Das emoções à arte para o ensino-aprendizagem da língua inglesa no 1ºCEB51	
<b>PARTE II – Componente empírica</b> .....	56
<b>Capítulo II</b> .....	56
1. Contextualização do estudo .....	56
2. Questões e finalidades de investigação .....	56
3. Abordagem metodológica .....	59
4. Técnicas e instrumentos de recolha de dados .....	60
5. Atividades de aula .....	63
5.1. <i>Monkey, the mascot</i> .....	63
5.2. The Colour Monsters .....	65

5.3. Projeto Cor de Calma.....	67
<b>Parte III - Análise, discussão e reflexão dos resultados obtidos.....</b>	<b>68</b>
<b>Capítulo III.....</b>	<b>68</b>
1. Conclusões das fichas de observação na sala de aula/sessão e notas de campo	69
2. Conclusões dos resultados dos inquéritos por questionário dos aluno .....	73
2.1. Fase 1 .....	73
2.2. Fase 2 .....	75
3. Conclusões do questionário de resposta aberta aos professores do 1º Ciclo e entrevista a uma profissional relacionada com as artes .....	78
4. Análise da questão diária “Como te sentes?” com os recursos <i>Emotion Wheel</i> e <i>The Colour Monsters</i> .....	80
<b>Parte IV – Conclusão .....</b>	<b>82</b>
1. Considerações finais .....	82
2. Bibliografia .....	88
3. Anexos .....	100

## ANEXOS

Anexo 1 – Figura 1. As margens do cérebro por Siegel & Bryson (2011) página 29

Anexo 2 - Figura 2. Funções do cérebro por Kosslyn (2013) em “Top Brain, Bottom Brain”

Anexo 3 - Figura 3. Capa da revista Charlie Hebdo do dia 7 de janeiro de 2020.

Anexo 4 - Figura 4. Fotografia que retrata a intimidade de dois soldados do mesmo sexo.

Anexo 5 - Figura 5. Obra pintada em muro que divide Israel da Palestina que retrata um cidadão que em vez de atirar um objeto de guerra atira flores. Por Banksy, 2005.

Anexo 6 – Recursos e atividades realizadas em aula

Anexo 7 - Tabela 1. Resultado das fichas de observação de aulas

Anexo 8 - Tabela 2. Resultados das fichas de observação do projeto Cor de Calma

Anexo 9 - Tabela 3. Acontecimentos pertinentes anotados em notas de campo

Anexo 10 - Gráfico 2 e 3. Níveis variados de motivação do 3º e 4º ano.

Anexo 11 - Resultados dos questionários na fase 1

Anexo 12 – Resultados dos questionários na fase 2

Anexo 13 – Resultados dos inquéritos das emoções feitos em cada aula

Anexo 14 – Resultados da atividade *The Colour Monsters*

Anexo 15 – Resultados dos questionários aos professores do 1ºCEB

Anexo 16 – Entrevista informal a uma profissional das artes

Anexo 17 – Ficha de observação de aula

Anexo 18 - Ficha de observação de uma sessão do *Projeto Cor de Calma* e as suas respetivas notas de campo

Anexo 19 - Ficha de observação de uma sessão do *Projeto Cor de Calma* e as suas respetivas notas de campo

Anexo 20 - Questionário em branco entregue aos professores do 1ºCEB

Anexo 21 - Questionário em branco entregue aos alunos – 1º Fase

Anexo 22 - Questionário em branco entregue aos alunos – 2º Fase

Anexo 23 - Pedidos de colaboração à Diretora do Agrupamento e aos Encarregados de Educação

Anexo 24 - Figura 17. Trabalho de casa proposto a uma turma de 4º ano – *Draw a fruit and veggies figure!*

Anexo 25 - Trabalhos expostos dos alunos à atividade extracurricular proposta - *Oh you Silly Monster!*

Anexo 26 - Projeto *Cor de Calma*

Anexo 27 - Figura 18, 19, 20 e 21– Versão 1 a 3- Exemplos da *atividade Emotion Wheel/The Colour Monsters* realizada pelos alunos

Anexo 28 – Figura 23 e 24 – Cartão do *Teacher's Helper* e Autocolantes

Anexo 29 - Figura 25 - *Storytelling* sobre o tópico *Hours and Meals* usando GIFS do *Monkey*

Anexo 30 – Figura 26, 27 e 28

Anexo 31 - Figura 29. Exemplos de miniteatro com o *Monkey*, sobre a temática *Clothes e Playground Activities*

## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Resultado das fichas de observação de aulas

Tabela 2. Resultados das fichas de observação do projeto *Cor de Calma*

Tabela 3. Acontecimentos pertinentes anotados em notas de campo

Tabela 4. Resultados dos questionários relativamente às perguntas sobre a arte.

Tabela 5. Resultados dos questionários relativamente às perguntas sobre as emoções

Tabela 6. Resultados dos questionários relativamente às perguntas sobre a identificação das emoções.

Tabela 7. Resultados dos questionários fase número 2.  
Tabela 8. Questionário das emoções na aula número 5.  
Tabela 9. Questionário das emoções na aula número 6.  
Tabela 10. Questionário das emoções na aula número 8.  
Tabela 11. Questionário das emoções na aula número 9.  
Tabela 12. Resultados dos questionários aos professores do 1ºCEB  
Tabelas A. Resultados da atividade *The Colour Monsters*  
Tabelas B. Resultados da atividade *The Colour Monsters*

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Esquema síntese das questões de investigação

Gráfico 2. Níveis variados de motivação observados durante a aula nas turmas de 3ºano

Gráfico 3. Níveis variados de motivação observados durante a aula nas turmas de 4ºano

Gráfico 4. Resposta à questão do questionário “O que é que te faz feliz na escola?”

Gráfico 5. Resposta à questão do questionário “O que é que te faz triste na escola?”

## LISTA DE ABREVIATURAS E ACRÓNIMOS

AEC – Atividade de Enriquecimento Curricular

AT - Arteterapia

1.º CEB – Primeiro Ciclo do Ensino Básico

L2 – Segunda Língua

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

PES – Prática de Ensino Supervisionada

QE – Quociente Emocional

QI – Quociente de Inteligência

SPA – Síndrome de Pensamento Acelerado

TED – *Technology, Entertainment; Design*

TPR – Total Physical Response

UE – União Europeia

## INTRODUÇÃO

O presente estudo foi desenvolvido no âmbito do Mestrado de Ensino de Inglês no 1ºCiclo do Ensino Básico e da realização do Relatório Final de Estágio. A minha experiência pessoal deteve o maior fator de motivação na concretização deste estudo, pois a arte sempre teve um papel relevante e notório ao longo da minha infância, inclusive na vida adulta. Sempre fui vista como uma criança bastante introvertida e o desenho e a pintura tornaram-se o meu meio predileto de expressão de emoções e de situações marcantes. O meu percurso académico também passou pelo caminho da vertente artística visto que estudei numa escola dedicada exclusivamente às artes, onde o enfoque do meu curso era a comunicação audiovisual. Decidi seguir esta temática para aplicar a minha experiência artística dentro da área educacional e também para perceber um pouco do processo conturbado da minha infância e o porquê de a arte ter tanta relevância para mim. Percebi por uma investigação à minha pasta escolar do 1ºCEB, onde continha fichas de trabalho, testes, cadernos e desenhos que, apesar de ter sido sempre uma boa aluna, as minhas notas dos testes oscilavam muito, o que demonstrava fragilidade e instabilidade emocional. Eram notórios os pequenos desenhos/rabiscos em todos os cadernos, figuras representadas em testes pintadas com várias cores e, os desenhos tanto tinham cores coloridas a retratar aspetos da natureza, como eram riscos e formas sem sentido marcadas por cores escuras. Algumas das finalidades desta investigação, quer na parte teórica como na prática são descobrir uma parte da minha infância, perceber se tal acontece com as crianças nos dias de hoje e se a arte é uma força motivadora para a expressão de emoções, se ajuda no seu desenvolvimento cerebral e na aprendizagem cognitiva.

Este estudo está dividido em quatro partes, a parte I (capítulo I, pontos 1.1, 1.2 e 1.3) debruça-se sobre o enquadramento teórico da temática sendo que num primeiro momento são abordados os conceitos de educação e de professor, assim como a evolução do ensino em Portugal; são também debatidas diferentes abordagens pedagógicas de acordo com as suas características, vantagens, desvantagens e relacionando-as com a época respetiva.

Nos seguintes pontos (cf. 2 ao 3.3) é explorado o conhecimento científico dentro das temáticas, ou seja, a arte, a psicologia das emoções e a neuropsicologia a fim de demonstrar potencialidades e contributos de uma nova abordagem didática. Esta tem como princípios base a integração das diferentes partes cerebrais, dando igual importância ao desenvolvimento social/emocional e ao desenvolvimento cognitivo, sendo que ambos podem ser auxiliados no uso da arteterapia (ou arte-terapia), da aplicação da *teoria do cérebro global* de Siegel & Bryson (2011) e da *inteligência multifocal* de Cury (2015). São também abordadas e explicadas as teorias já mencionadas, bem como fatores sociais e emocionais que influenciam a aprendizagem, a definição e caracterização da arteterapia, e a relevância do desenvolvimento socio afetivo em contexto escolar no ensino-aprendizagem em geral e da língua inglesa no 1ºCiclo do Ensino Básico.

Na parte II (cf. capítulo II, pontos 1 a 5) encontram-se o enquadramento metodológico onde são abordadas as questões e finalidades do estudo, a abordagem metodológica escolhida, as técnicas e instrumentos de recolha de dados utilizados, igualmente como as atividades de aulas realizadas: o porquê da seleção de uma mascote e do seu objetivo de uso e a descrição do projeto extracurricular *Cor de Calma*.

A terceira parte deste relatório é caracterizada pela análise e discussão dos resultados obtidos das técnicas de recolha de dados, isto é, das fichas de observação de sala de aula, das notas de campo, dos inquéritos por questionários dos alunos/professores e dos questionários sobre as emoções com recurso às atividades *Emotion Wheel* e *The Colour Monsters*. Por último, a parte final regista a conclusão do estudo citando constrangimentos durante o processo de estudo, as expectativas antes e depois do mesmo, a resposta às questões de investigação e, por fim, as considerações finais.

## **PARTE I- REVISÃO DA LITERATURA**

### **CAPÍTULO I**

*“(...) ninguém é digno de contribuir para a ciência se não usar as suas dores e insónias nesse processo.*

*Não há céu sem tempestade.*

*Risos e lágrimas, sucessos e fracassos, aplausos e vaias fazem parte do currículo do ser humano, em especial daqueles que são apaixonados por produzir novas ideias. “*

*Cury (2015, p.40)*

## **1. A EVOLUÇÃO DA EDUCAÇÃO E O SEU PAPEL AO LONGO DO TEMPO**

### **1.1. SISTEMA PEDAGÓGICO-TRADICIONAL - SÉCULO XVIII AO SÉCULO XX**

Um dos grandes alicerces da sociedade atual tem sido a Educação, setor este essencial para a vida em comunidade e tema debatido desde o seu surgimento. A sua relevância é indiscutível, no entanto, o desafio tem sido reforçar ou até modificar aspetos substanciais à cultura educacional que têm vindo a ser alvo de desentendimento por parte dos seus intervenientes.

É inconcebível encontrar uma única definição para Educação, mas existem pontos em comum nos seus diversos conceitos pois, geralmente, o foco da atividade está nos sujeitos que formam a sociedade, caracterizando-se como um processo de transformação e de capacitação das mesmas para interagir com integridade, consciência e eficácia no seu meio quotidiano (Calleja, 2008). Quando abordada, a Educação é geralmente associada a outros termos como escola e professor, termos estes que se inserem na cultura educacional formal.

Diversos conceitos tentam definir o papel dos docentes e, dentro destes, parte uma dicotomia entre duas concepções divergentes: o docente ter o papel de veículo transmissor de conteúdos ou de um educador para a vida. No primeiro termo, o professor é visto meramente como um canal transmissor que passa a informação e, se há um transmissor, haverá implicitamente um recetor, o aluno. O professor fala e a

mensagem é recebida pelo aluno que ouve e assimila. Estamos perante uma pedagogia centrada no professor, na qual o aluno é totalmente dependente deste e a *relação entre ambos é vertical* pois é o docente que tem maioritariamente a iniciativa e o poder (Kuri, 1993). Nesta abordagem comumente denominada por “abordagem pedagógica tradicional”, Émile Chartier (1978), principal defensor desta teoria, assume que a escola é um lugar onde se raciocina, onde predomina um ambiente austero e onde professor transmite conhecimentos sem espaço para o aluno se expressar criticamente (Snyders, 1974). Paulo Freire (1997) sugeriu a expressão “educação bancária” para refletir este tipo de ensino que se caracteriza pelo “depósito” de conhecimentos e informações no aluno. Esta pedagogia está marcada pela passividade, reprodução e memorização do conhecimento pelos alunos, conhecimento este transmitido pelo docente, detentor de todo o saber.

Esta prática pedagógica está relacionada com o conceito de escola do final do século XVIII e início do século XIX durante a Revolução Industrial, escolas estas que pretendiam um trabalho produzido pelos alunos como se estivessem numa fábrica. Estes podiam ser comparados a trabalhadores que memorizam conteúdos e conceitos para, de seguida, os reproduzirem num ambiente onde predomina o silêncio e a rigidez dos alunos sentados nas respetivas cadeiras. Não havia espaço para o desenvolvimento da criatividade, da colaboração ou do espírito crítico, não havia inteligências múltiplas nem tempo ou interesse para abordar o desenvolvimento social e emocional. A escola, vista deste ponto de vista pedagógico, era um lugar que privilegiava a razão e o saber, mas mesmo o “saber” não se referiria a um saber dotado da visão holística do conhecimento, mas sim a um conhecimento formatado e selecionado. Os problemas sociais ficavam fora da porta e estavam reservados à sociedade pois adquirir competências sociais e afetivas não era um objetivo das instituições de ensino que, pelo contrário, eram locais onde recorrentemente se utilizavam punições quando os alunos falhassem com o seu dever de aprender. Há uma dissemelhança total de relevância entre o desenvolvimento cognitivo e o socio afetivo, sendo que o último não seria do interesse, nem fazia parte do sistema educacional.

As escolas estavam divididas por género feminino ou masculino, não se falava em inclusão social e, as doenças do foro psicológico eram totalmente mascaradas.

Solomon (2002) afirma que tanto os aparentemente “loucos” como as pessoas com características depressivas, estavam privadas da socialização, sendo internadas para tratamento. Um recente estudo realizado pela Universidade de Michigan aponta para que no decorrer da nossa vida, uma em cada duas pessoas desenvolve um distúrbio psiquiátrico, ou seja, mais de três mil milhões de pessoas no mundo (Cury, 2015). Apesar de em estudos antes do século XX não constar esta informação, sabemos que os distúrbios mentais e as doenças psicológicas não se originaram na era atual, mas desde que se conhece a espécie humana. Porém, a escola antiga, termo definido por Planchard (1975), não deteve os principais pressupostos da Educação: propor um desenvolvimento holístico das potencialidades do aluno e educá-lo para a vida em sociedade e, não só, a vida consigo mesmo, ou seja, dotar-se de uma inteligência emocional. Neste mesmo patamar de relevância, encontram-se outras competências pertinentes como a criatividade, a empatia, a interação e o pensamento crítico.

No entanto, apesar de a estruturação de ensino não apelar às demais capacidades e ser estritamente hierárquica e austera, há uma necessidade de nos situarmos na época pois a realidade dissemelha-se bastante aos dias de hoje. Todavia, o tipo de didática abrangido entre o século XIX e XX, refletia a sociedade da época, uma sociedade capitalista onde predominavam problemas sociais, nomeadamente entre as classes sociais.

A rigidez e a disciplina implementada no sistema de ensino caminhavam em paralelo com a disciplina à qual os artesãos (que passavam do feudalismo para o capitalismo industrial) foram submetidos pela indústria, assim como o conhecimento adquirido nas escolas era só um meio para atingir um fim (as provas).

Segundo (Sousa & Fino, 2008, p.3) os planificadores da escola da sociedade industrial, desenharam-na inspirando-se nas fábricas para que houvesse uma antecipação da realidade, uma atmosfera carregada de elementos que representassem a cultura industrial para que os alunos soubessem o que iriam encontrar no seu futuro. Gimeno Sacristán (1985) equipara os estudantes à matéria-prima, que estão destinados a ser processados por professores, os operários, numa escola (fábrica) sendo que o processo de ensino-aprendizagem tem como fim o trabalho de máxima eficiência direcionado para os objetivos económicos e políticos.

Ao longo da História, a Educação tem vindo a modelar-se e a adaptar-se de acordo com os paradigmas dominantes dentro do contexto histórico, ou seja, a prática educacional tornou-se um elemento que reproduz os momentos científicos, políticos, económicos e sociais de um determinado espaço dentro de uma comunidade, durante um determinado período de tempo (Giroux, 1999, cit por Lopes, 2017). Ademais, os alunos eram vistos como máquinas, sem opinião, sem gostos nem interesses, seres formatados para um fim em comum, o benefício da sociedade. Era opinião de muitos que a sociedade “(...) torna-o um fragmento de homem, degradam-no ao nível de um apêndice da máquina (...)” (Harvey, 2008, pp.102-103). Não obstante e, como referido anteriormente, o surgimento da escola pública após o avanço da Revolução Industrial, não integrou a inclusão social nem a educação efetiva. Segundo Lopes (2017, p.29), não houve interesse na formação do caráter e na área da ética e valores pois os homens são considerados “objetos de consumo podendo ser reciclados se acaso não passarem pelo crivo da seleção, onde o currículo tem caráter instrumental”.

Infere-se então que a Educação nos últimos três séculos reflete a sociedade da época assim como as suas exigências e transformações, desta forma, é questionável, o confronto entre este paralelismo educação/sociedade de antigamente para a realidade educacional atual. Protágoras, um sofista da antiguidade grega, afirmou que “o Homem é a medida de todas as coisas” e, de acordo com este enunciado, o conhecimento depende e altera-se conforme as condições mutáveis da percepção humana, ou seja, nenhum Homem pensa tal-qualmente. Daí surgirem diversas visões sobre o papel da Educação ou de como esta deveria ou não ser abordada sendo que o presente estudo não é exceção, abordando simplesmente uma das demais concepções de ensino.

## 1.2. A EDUCAÇÃO DA ERA DIGITAL - SÉCULO XXI

Os tempos vão mudando e os setores de atividade, assim como a educação, adaptam-se a ajustam-se conforme os valores e o pensamento da sociedade, como o filósofo pré-socrático Heráclito defende, o Homem e a natureza estão em constante movimento, pois “a única coisa que não muda é que tudo muda.” De acordo com Mike

Kaspar, representante do maior sindicato dos professores dos Estados Unidos, “as novas tecnologias mudaram o ensino, assim como a revolução industrial transformou a sociedade agrária”<sup>1</sup>. Vive-se atualmente o boom da tecnologia numa sociedade rápida, consumista, stressante que vive à velocidade de um computador. O jogo virou-se contra nós. Já não somos mais quem controla as máquinas, mas as máquinas que nos controlam.

Na era digital em que nos encontramos, onde predomina uma abundante informação de diversas fontes de comunicação e, conseqüentemente do fenómeno da globalização, onde a população cada vez mais se vai deslocando e conhecendo a cultura e o espaço do outro, a mudança ocorre rapidamente, exigindo uma adaptação da sociedade conforme as suas necessidades. De acordo com Cury (2015, p.9), “estamos na era da indústria de entretenimento e, paradoxalmente, na era do tédio”. O autor refere-se ao quotidiano dos indivíduos, sendo estes demasiado lentos para uma sociedade superficial e stressante, que nos vende os mais variados produtos e serviços, mas que não nos ensina a gerir as nossas próprias emoções e frustrações, frustrações estas que levam a doenças psicossomáticas<sup>2</sup> e transtornos psicológicos.

“Estamos na era do conhecimento, da democratização da informação, mas nunca produzimos tantos repetidores de informações, em vez de pensadores” (Cury, 2015, p.29) Com isto, o autor refere que, assim como na época capitalista e industrial, a educação de hoje em dia transparece a sociedade e o ritmo acelerado com que esta vive, formando máquinas repetidoras de conteúdo. Augusto Cury, psiquiatra, psicoterapeuta e cientista, na sua obra *Ansiedade, o Mal do Século*, investiga o desenvolvimento da inteligência e a forma como a Educação atual a limita, e acelera e desconstrói a dinâmica emocional e psíquica. Conforme mencionado nos últimos parágrafos, vive-se numa era digital, onde é comum crianças e jovens passarem horas no computador, no tablet ou no telemóvel, a fazer as mais diversas atividades no mundo digital. Os jovens nos dias de hoje são bombardeados com um excesso de

---

<sup>1</sup> Disponível em: <https://exame.com/tecnologia/aula-tradicional-muda-com-a-tecnologia/>

<sup>2</sup> Uma doença psicossomática é caracterizada por um desequilíbrio emocional que causa um problema físico, por exemplo gastrite nervosa, devido ao elevado nível de stress; já os transtornos psicológicos definem pensamentos e comportamentos desviantes como a depressão e a ansiedade.

estímulos, de informações, atividades curriculares e extracurriculares, jogos eletrônicos, smartphones o que gera um cansaço físico e mental (Cury, 2015). Charlie Chaplin, no filme *Tempos Modernos*, interpreta um funcionário que repete mecanicamente os mesmos movimentos a apertar parafusos numa fábrica de produção. Esta obra de 1936 é uma sátira sobre o trabalho exigido dos trabalhadores da época, a rapidez, a repetição e a eficiência humana que não poderia cometer um único erro. Depois da personagem perder a noção da sua própria existência e ter um colapso nervoso devido ao trabalho mecânico e disciplinado, esta é internada num hospital com problemas mentais.

Comparando este exemplo com o sistema de ensino atual, é possível observar algumas semelhanças subentendidas entre estes, principalmente na forma como o trabalhador e o aluno elaboram o seu trabalho, "(...) a jornada de trabalho mental é insuportável, tornámo-nos máquinas de pensar e não descansamos" (Cury, 2015: 33). Nas escolas, tanto os professores como os alunos têm um ofício, um horário, um programa e regras a cumprir para que, no fim, o produto final esteja pronto, neste caso, as provas escritas ou orais. A inteligência não é qualitativa, mas sim quantitativa, os alunos são avaliados em números específicos, mas contrariamente ao foco na transmissão de conhecimento nos séculos anteriores, o ensino atual afirma ter como principal objetivo o desenvolvimento de competências e habilidades.

Em virtude da homologação das Aprendizagens Essenciais, pelo Despacho n.º 6944-A/2018 de 19 de julho, assim como do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, pelo Despacho n.º 6478/2017 de 26 de julho, o desenvolvimento de capacidades passou a ser mais relevante do que a assimilação de conteúdos. Estes dois documentos "... correspondem a um conjunto comum de conhecimentos a adquirir, identificados como os conteúdos de conhecimento disciplinar estruturado, indispensáveis, articulados conceptualmente, relevantes e significativos, assim como também capacidades e atitudes a desenvolver obrigatoriamente por todos os alunos em cada componente do currículo ou disciplina." (Diário da República, 2ª série nº138, 2018). Relativamente ao documento *O Perfil do aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória*, tem havido muitas discussões comparativamente à sua relevância e eficiência apesar de ser defendido por organizações internacionais como a UE a OCDE,

não é compatível com o ensino atual onde prevalece a homogeneização. Ademais, este referencial afirma no prefácio que “as humanidades hoje têm de ligar educação, cultura e ciência, saber e saber fazer.” (p.6) Porém, no presente sistema educacional, os alunos passam geralmente um grande número de horas dentro de uma sala de aula, durante horários pré-definidos para cada disciplina, sendo que cada uma possui um programa curricular estabelecido também com um horário. As disciplinas estão subdivididas para serem lecionadas individualmente, apesar de ser possível, ainda que muito raramente, o uso da interdisciplinaridade. Em cada uma delas são propostas fichas de trabalho sobre os temas a ensinar, bem como testes e manuais adotados que os alunos, na sua maioria, terão de possuir.

A afirmação escrita por Guilherme de Oliveira Martins, que declara que a educação tem de se ligar ao “saber e saber fazer” não vai de encontro ao parágrafo anterior. Tal expressão significa adquirir o conhecimento e depois aplicá-lo em situações reais ou hipotéticas o que, na realidade educacional atual não acontece, pois, o conhecimento é maioritariamente aplicado em provas escritas ou orais, como forma de teste. “É da experiência que se retira o conhecimento e não das aulas seguidas”<sup>3</sup>, uma vez que o cérebro é «plástico» e moldável, e o que faz este moldar é a experiência (Siegel & Bryson, 2011). A vida são todas as áreas e “é do encontro destas que respondemos às questões, os químicos e os matemáticos por exemplo, na cura contra o cancro” (Cosme, 2020).

O termo “inteligência” é vulgarmente associado ao ensino-aprendizagem, termo referido quando a nota quantitativa de um teste de algum indivíduo é elevada, ou uma apresentação é muito bem-sucedida. Fala-se geralmente do QI, quociente de inteligência, um teste que classifica a inteligência de um ser humano de acordo com a sua capacidade de assimilar informações, bem como as suas capacidades cognitivas, verbais e de realização. Goleman (1995) na sua obra *Emotional Intelligence*, demonstra ceticismo em relação a o QI ser a única forma de atingir a plenitude de um indivíduo e por isso propõe o termo QE. Esta sigla (Quociente Emocional) integra competências a

---

<sup>3</sup> Citação expressa por Ariana Cosme (2020), formadora e consultora de escolas TEIP, no seminário intitulado *Seminário no Presente com o Olhar no Futuro*, realizado na Escola Superior de Educação no dia 11 de janeiro de 2020

nível emocional e intelectual e, de acordo com o autor, o QE contribui 80% do sucesso de vida das pessoas, contrariamente ao QI que afeta apenas 20%. Tanto um termo como o outro deverão trabalhar em conjunto pois, possuímos dois hemisférios do cérebro: um lado racional que pensa e raciocina e outro que sente, é impulsivo e ilógico. Entretanto, o sistema de ensino atual sublinha substancialmente o desenvolvimento cognitivo, mesmo que no documento *O Perfil do aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória* afirme que “as Áreas de Competências agregam competências entendidas como combinações complexas de conhecimentos, capacidades e atitudes (...) [s]ão de natureza diversa: cognitiva e metacognitiva, social e emocional, física e prática.” (p.9), o desenvolvimento socio-afetivo está, indubitavelmente, para segundo ou terceiro plano. Há então uma necessidade de interligar estes dois desenvolvimentos, para que haja um desenvolvimento pleno do aluno já que pode haver um desequilíbrio entre ambos.

“(…) Quando uma criança está perturbada, a lógica, regra geral, não resultará enquanto não respondermos às necessidades emocionais do seu cérebro direito” (Siegel & Bryson, 2011, p.41). Cury (2015) declara que a educação deveria focar-se noutros aspetos relativamente à avaliação:

“Os alunos devem ser avaliados não apenas pela repetição dos dados, mas também pela criatividade, capacidade de raciocínio esquemático e ousadia (...) por aspetos como a interatividade, o altruísmo (...) e a cooperação social. São esses elementos que determinarão o sucesso profissional e social nas provas da existência, muito mais do que os resultados certos nas provas escolares.” (p.102)

Cury (2015) critica também na sua obra a maioria dos sistemas de ensino da atualidade insinuando que os jovens nos dias de hoje raramente vivem o prazer de aprender como Platão e a opinião própria de Paulo Freire, ambos ilustres pedagogos. Isto dá-se devido à generalidade das escolas formarem técnicos de mestria, mas não formar pensadores capazes de desenvolver mentes livres e emoções saudáveis (p.17)

Ken Robinson, numa conferência do TED em 2006, afirma acreditar que este não é o único erro da estrutura educacional porque, na maior parte do mundo, existe uma

cultura hierárquica de temáticas ou disciplinas, sendo que por último estão as artes. A criatividade é tão ou mais importante do que a literacia e, desta forma, deverá haver um nível equivalente no desenvolvimento desta nas escolas. Tem-se vindo a educar as crianças apenas da cintura para cima, focando-se mais na cabeça e ligeiramente para o lado esquerdo (Robinson, 2006). O autor defende que os dois hemisférios do cérebro deveriam ser igualmente desenvolvidos, como já referido anteriormente, para que haja uma integração entre o lado esquerdo, lógico e linguístico e o lado emocional, holístico e não verbal.

“A humanidade enveredou pelo caminho errado; estamos rápida, intensa e globalmente a ficar stressados na era dos computadores e da Internet. Estamos a conduzir a psique para um estado de falência coletiva e não percebemos o mal do século” (Cury, 2015, p.99).

É possível refletir e comparar as duas abordagens educacionais referidas neste primeiro ponto, a abordagem pedagógica tradicional e o sistema de ensino na modernidade. Apesar do tempo que separa estas duas teorias, a discrepância entre elas não é muita, enquanto a escola da revolução industrial reflete a época, a educação atual não respeita nem coincide com as necessidades da sociedade do século XXI. Talvez estejamos ainda a viver no paradoxo do filme *Tempos Modernos* de Charlie Chaplin sendo controlados por máquinas, tornando-nos impacientes e stressantes, mas a iludir a sociedade para esta crer que tal não acontece.

### 1.3. O VÍNCULO ENTRE PROFESSOR-ALUNO

O professor, como percursor do desenvolvimento dos seus alunos, não se pode limitar apenas a estimular competências emocionais e sociais nem pode apenas fomentar capacidades cognitivas; todas elas são igualmente relevantes e benéficas para o educando. Para uma integração plena destas duas habilidades e, como as crianças fazem parte da faixa etária mais curiosa, há uma necessidade de estimular

essa característica inata destes seres. A curiosidade é despertada quando há um interesse numa ação ou ações em específico já o seu oposto é o desinteresse parcial ou total na realização de uma atividade/ação. O mesmo se aplica à motivação, “elemento que energiza e dirige o comportamento”, pois está implícito um interesse, mas, apesar de o antónimo de “motivação” ser semelhante ao do de “curiosidade”, desinteresse ou indiferença, estes dois termos não têm o mesmo significado (Lemos, 1996, p.4). A curiosidade, segundo James (1899), é “o impulso para uma melhor cognição” sendo que a motivação é tomada como a “iniciação, a direção, a intensidade e a persistência do comportamento orientado para um objetivo” (Good & Brophy, 1990). Neste sentido, a curiosidade é o impulso que origina a ação e a motivação é uma continuação e um envolvimento da curiosidade.

A motivação é uma das chaves para o sucesso e, como Nelson Mandela afirmou, “quando as pessoas estão determinadas, elas conseguem alcançar qualquer coisa”<sup>4</sup>. O mesmo se passa no contexto escolar e, independentemente das diferenças sociais, intelectuais e até cognitivas, as crianças têm o poder de ser bem-sucedidas. De acordo com Jordan, Carlile & Stack (2008) se os alunos estiverem motivados para a aprendizagem, o seu desempenho académico aumenta consideravelmente. Porém, a motivação não é apenas uma característica do aluno já que esta também pode ser mediada pelo professor, pela cultura e pelo ambiente da sala de aula (Boruchovitch, 2009). A motivação para a aprendizagem pode ter origens diferentes, denominadas por motivação extrínseca ou intrínseca: a primeira aplica-se ao comportamento determinado por forças ou impulsos fisiológicos e pela aprendizagem estímulo-resposta, ou seja, o sujeito age evitando um castigo ou tendo em vista uma recompensa (Barros & Pessanha, 2010). Um exemplo de motivação extrínseca é o professor prometer ao aluno um reboçado se este terminar a tarefa a tempo. Portanto, o aluno realizará a ação devido ao fator motivador - o reboçado e não a realização da tarefa em si. Contrariamente à última, a motivação intrínseca corresponde a situações em que não há obrigatoriamente uma recompensa propositada, isto é, relaciona-se com “tarefas que satisfazem por si só o sujeito” (Ribeiro, 2011).

---

<sup>4</sup> Citação de Nelson Mandela retirada da revista Forbes na edição de 6 de dezembro de 2013

De acordo com Arias (2004) a motivação intrínseca refere-se às metas internas como metas de aprendizagem, sendo que os alunos que se guiam por estas e se envolvem livremente na aprendizagem desenvolvendo competências e adquirindo conhecimentos pela sua própria vontade; já os alunos cuja motivação é extrínseca preferem demonstrar os seus níveis de competência devido aos juízos positivos que deles se possam fazer (Ribeiro, 2011). O docente, de acordo com os autores previamente referidos, como mediador do conhecimento, precursor do desenvolvimento e como figura que transmite o exemplo, tem um papel decisivo no incentivo do aluno. Segundo Ribeiro (2011), é fundamental fazer interagir as dimensões cognitivas e afetivas, mesmo que a aquisição de conhecimentos seja mais relevante na mudança de atitudes e valores do que propriamente na melhoria dos resultados. Contudo, a autora salienta que a modificação destes aspetos afetivos enriquecerá por si só a aquisição de competências pois, ao entender a natureza do saber e ao perceber que o seu potencial pode ser aumentado pelo envolvimento da sua pessoa, o aluno fica mais autoconfiante, sendo a autoconfiança essencial para o desenvolvimento de qualquer aprendizagem (Ribeiro, 2011).

Bruner (1966/1999) considerava que dois dos princípios fundamentais para a aprendizagem eram a motivação e o reforço - o feedback - sendo que o professor deve escolher momentos adequados para melhor compreensão do aluno (Barros & Pessanha, 2010). O autor também acredita que se deve promover uma variedade de experiências educacionais e de métodos de ensino, assim como Díaz & Kempa (1991) defendem, os materiais didáticos podem se tornar as “melhores” estratégias pedagógicas. Por conseguinte, a arte pode ser usada na educação como um procedimento ou como um meio para motivar e despertar a vontade de aprender dos alunos, da mesma maneira que pode ter uma influência no seu desenvolvimento socio-afetivo. De acordo com Santos (2008, p.29):

“Existem contribuições positivas e verificáveis, através das expressões artísticas, no desenvolvimento integral da personalidade ao longo da infância e da adolescência, pois ajuda a criança a desenvolver-se como em aspetos da sua concentração, intelectualidade e na esfera afetiva-emocional.” (cit por Silva, 2016)

Porém, esta adaptação para métodos de ensino diferentes tem de ser determinada pelo “estilo motivacional” de cada aluno. Segundo Díaz & Kempa (1991) existem quatro categorias de alunos: os que querem atingir sucesso, os curiosos, os conscienciosos e os socialmente motivados (cit por Ribeiro, 2011). O ideal educativo seria de facto se o professor conseguisse adaptar o ensino-aprendizagem de acordo com cada tipo de estilo motivacional e cada tipo de *inteligências múltiplas*<sup>5</sup> presentes em cada turma (Neto, 1996; Ribeiro, 2011).

Para promover uma pedagogia assente nestes princípios da motivação e das inteligências múltiplas estão de acordo Coll & Onrubia (2004) e Jordan et al. (2008) que o professor deve promover as diferentes inteligências, estimular as potencialidades do aluno, ter em conta as particularidades e dificuldades de cada um, fazer críticas construtivas e minimizar as razões que levem o aluno a temer errar.

Educar sempre foi um desafio, mas formular estratégias e métodos de ensino mais vantajosos está a tornar-se cada vez mais complexo e imprevisível. No entanto, é indiscutível que os professores são uma das bases do sistema de ensino e, à vista disso, é fundamental apoiá-los e formá-los com competências imprescindíveis para o século XXI. É preciso fomentar a educação com um espírito de otimismo, ensinar o aluno a gostar de aprender e a tirar prazer disso, para que veja a escola como um lugar onde se aprende a ser e a fazer e, principalmente, que este entenda que o conhecimento e as capacidades que a escola faz desenvolver não estão desconectados e descontextualizados do mundo ao seu redor. “Quem é apenas um manual de regras está apto a lidar com máquinas, e não a formar pensadores”, isto é, os alunos não são uma mão-de-obra formatada, com as mesmas capacidades cognitivas, com o mesmo intelecto, com os meus sonhos ou interesses (Cury, 2015, p.78).

Os alunos são como flores e árvores de diferentes espécies, todos com as suas particularidades. Uns precisam de mais “água” para crescerem, outros menos, mas todos crescem ao seu ritmo. Os solos e o ambiente podem ser diferentes, mas o

---

<sup>5</sup> Termo que origina a teoria de Gardner (1993, 1999) - *um potencial biopsicológico para processar informação que se pode activar num contexto cultural concreto para resolver problemas ou criar produtos que têm valor para uma cultura* (Gardner, 1999).

professor como “jardineiro” destes seres, cuida-os o mais cautelosamente possível com o fim de os fazer florescer e dar frutos.

## **2. DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL INFANTIL**

### **2.1. A NEUROPSICOLOGIA – COMPREENDER O CÉREBRO HUMANO**

Ao longo dos anos e, desde sempre, vários autores das mais diversas áreas têm construído teorias sobre de tudo um pouco, desde os átomos à vida noutros planetas, da física à psicologia. Certas teses de uma área específica não só se baseiam em si mesmas como se interligam com outras ciências para suportar ou refutar determinada teoria. A educação trabalha com as mais variadas temáticas, todavia, esta não é comumente aliada à neurociência e à neuropsicologia porque, se assim fosse, os célebres mestres deste setor não cometeriam a “falácia” de criar escolas para que (normalmente) apenas metade do cérebro dos estudantes se desenvolvesse. Cury (2013) acredita que:

“Os grandes teóricos da psicologia e da filosofia usaram o pensamento pronto para produzir, com brilhantismo, conhecimento sobre o processo de formação de personalidade, o processo de aprendizagem (...) mas pouco investigaram aquele que pode ser considerado a última fronteira da ciência: o próprio pensamento” (p.27)

Conforme Cury (2013), a psique não é uma prioridade na formação dos indivíduos o que, de facto, traz efeitos eloquentes e ou prejudiciais para o desenvolvimento do ser humano.

Neste ponto são apresentadas duas teorias de três autores já mencionados anteriormente, Augusto Cury e Daniel J. Siegel ligados ao ramo da psiquiatria e Tina Payne Bryson da área de psicoterapia. Siegel e Bryson (2011), apresentam uma perspetiva do *Cérebro Global da Criança* e, como os autores mencionam, “uma clara compreensão destes diferentes aspetos do cérebro como um todo permitirá que veja

as práticas educativas de uma forma inteiramente nova” (p.15). Já a obra do primeiro autor referido, Cury (2013), apresenta um conteúdo derivado da Teoria da *Inteligência Multifocal*: “uma das poucas teorias mundiais que estudam o complexo de construção de pensamentos, de formação do Eu como gestor psíquico, os papéis da memória e a formação de pensadores” (Cury, 2013, p.10). Estas duas teses distintas, mas muito semelhantes entre si devido a terem em comum a sua base que é a dimensão psíquica, são teorias que se tornam bastante relevantes para os respetivos mediadores da educação, seja esta formal ou informal.

### 2.1.1. TEORIA DO CÉREBRO GLOBAL DA CRIANÇA

Na obra *O Cérebro da Criança* (2011), os autores afirmam que o seu intuito é passar a mensagem do cérebro global “(...) para pais, avós, professores, terapeutas ou outros importantes cuidadores na vida de uma criança” (Siegel & Bryson, 2011, p.14). “O ser humano, hoje em dia, está demasiado ocupado a compreender o mundo à sua volta mais do que a ele próprio”<sup>6</sup>, ou seja, é comum procurar a resposta no outro e não em si próprio (Mora, 2020). Por essa razão, torna-se fundamental conhecer e refletir sobre o papel do cérebro na vida adulta e, essencialmente nesta teoria, o desempenho do cérebro na vida das crianças. É este órgão que se responsabiliza pelas tomadas de decisões, disciplina, aprendizagem e até relações sociais, uma vez que é o cérebro que “determina quem somos e o que fazemos”, perceber como este reage de acordo com as técnicas educativas do cérebro global, estimula a formação de uma criança mais forte e resistente (Siegel & Bryson, 2011, p.19)

A neurociência diz que o órgão principal do sistema nervoso está constituído por diferentes partes, cada qual com uma função específica, sendo que a divisão geral do cérebro é feita em hemisférios – o hemisfério esquerdo e o hemisfério direito. Apesar de haver divergências entre autores em relação às funções de cada um e à sua

---

<sup>6</sup> Citação expressa por Filipa Mora, professora de Yoga, no seminário intitulado *Seminar no Presente com o Olhar no Futuro*, realizado na Escola Superior de Educação no dia 11 de janeiro de 2020

dualidade, Bogen & Vogel (1962), Sperry (1964) e Ornstein (1997) defenderam que os hemisférios são dissemelhantes entre si e apresentam papéis cognitivos particulares. Siegel & Bryson (2011) creem que o lado esquerdo permite ao indivíduo pensar logicamente pois está ligado à memória, à lógica, à linearidade e à linguagem; já o lado direito é caracterizado pela comunicação não verbal, a criatividade, as sensações de experiência – “especializa-se em imagens, emoções e memórias pessoais” (Siegel & Bryson, 2011, p.33)

Esta teoria defende que estes dois hemisférios opostos sejam integrados e, para exemplificar a importância da integração cerebral, os autores metaforicamente dão o exemplo de um indivíduo numa canoa a navegar num rio com duas margens; cada margem representa o auge negativo de cada lado do cérebro, desta forma, uma margem é definida pelo caos – hemisfério direito, e a outra pela rigidez – hemisfério esquerdo. A perda de controlo dá-se quando o sujeito está no extremo do lado direito, não consegue controlar as suas emoções e pensamentos. O extremo do hemisfério esquerdo, pelo contrário, dá ao indivíduo uma sensação de controlo absurdo, querendo assim controlar-se a ele próprio e aos que o rodeiam. Ao longo da vida é comum o ser humano saltar de uma margem para a outra “do rio”, sobretudo quando se trata de educar as crianças (Siegel & Bryson, 2011).

Por conseguinte, é crucial integrar os dois hemisférios, para que da integração nasça a harmonia e desta, conseqüentemente, crie o bloqueio do caos e da rigidez. Segundo Fecser (2015), as crianças, principalmente, precisam de um adulto integrado que as ajude também a integrar o seu cérebro, ainda mais se forem crianças problemáticas ou com traumas passados. Desta forma, tanto a lógica como a emoção estarão equilibradas e a criança compreenderá melhor a si mesma e aos outros. Numa situação hipotética, um conjunto de alunos do 3º ano de escolaridade está a realizar um exercício em pares, até que a professora se depara com a situação ocorrente: dois alunos estão numa briga devido a uma caneta verde fluorescente, sendo que um deles começa a chorar descontroladamente e o outro começa a desenhar com esta.

Abordada com esta situação, a docente poderia repreender ambos e retirar-lhes a caneta para que não houvesse mais discussão, no entanto, ao usar a *sintonização*, a professora decide usar esta experiência para os ajudar a estar *mais bem integrados*.

(Siegel & Bryson, 2011) Pediu para ambos contarem o que aconteceu e percebeu que a aluna começou a chorar por não ter a caneta, pois o seu colega afirmou que este já a tinha escolhido para pintar e que não lhe podia emprestar a mesma. Concluiu-se que ambos estavam a “navegar no extremo das margens do rio”, sendo que o aluno que valorizou somente o lado lógico da situação com frieza estava então a responder com o seu hemisfério esquerdo do cérebro, enquanto que a aluna vivia numa onda de emoção sem um equilíbrio lógico. A professora em vez de repreendê-los usou a técnica de *ligar-e-redirecionar*<sup>7</sup> ou de *sintonização* – ligar o seu próprio lado racional ao mesmo do aluno e fazer o mesmo com a aluna, mas neste caso através do hemisfério do lado direito, relacionado com as sensações e emoções.

Deste modo, conversou descontraidamente com cada um deles em sintonia ao que eles estavam a sentir, ao invés de lutar contra o dilúvio e deserto emocional que ambos contrariamente sentiam, foi ao encontro das suas necessidades ao permitir que se sentissem reconhecidos, usando sinais não verbais como as expressões faciais empáticas (Siegel & Bryson, 2011).

Um dos maiores desafios torna-se gerir o comportamento das crianças ao mesmo tempo que se cria um ambiente de aprendizagem equilibrado (Fecser, 2015). De acordo com os últimos autores citados, Siegel & Bryson (2011) e Fecser (2015), é mais benéfico o educador primeiramente ligar-se e redirecionar-se e só discutir o comportamento da criança após esta se acalmar e contar a situação pois a disciplina será assim mais eficaz. As neurociências não propõem uma nova pedagogia, “mas fundamentam a prática pedagógica que já se realiza, demonstrando que estratégias pedagógicas que respeitam a forma como o cérebro funciona, tendem a ser mais eficientes” (Guerra, 2011, p.4)

Como explicam Siegel & Bryson (2011), este principal órgão do sistema nervoso está dividido verticalmente em dois hemisférios, do mesmo modo que possui uma divisão horizontal - uma secção mais acima e outra mais abaixo:

---

<sup>7</sup> Termo usado por Siegel & Bryson (2011, p.40)

“Imagine que o seu cérebro é uma casa, com rés do chão e primeiro andar. O cérebro do *andar de baixo* inclui o tronco cerebral e o sistema límbico [...] são responsáveis pelas funções básicas (como respirar e pestanejar), pelas reações e os impulsos inatos [...] e pelas emoções fortes. (...) O cérebro do *andar de cima* [...] é onde acontecem os processos mentais mais complexos, como pensar, imaginar e planear.” (pp.58,60)

O cérebro do *andar de cima* é assim mais complexo, sendo que também é responsável pela tomada de boas decisões, controlo emocional, autoconhecimento, empatia e moral. Todavia, este lado cerebral só fica completamente desenvolvido aos vinte e poucos anos, o que torna o cérebro da criança uma obra em curso, ou seja, este não tem capacidade para funcionar em pleno (Siegel & Bryson, 2011, p.62). Apesar de ser utópico esperar que a criança seja sempre racional e que pense antes de agir, é possível e vantajoso os educadores incentivarem e estimularem estas faculdades para facilitar o desenvolvimento desta parte cerebral. Os autores defendem que o cérebro do *andar de cima* é equivalente a um músculo: quanto mais se treinar mais este se desenvolve e fortalece; em oposição, quando é negligenciado, vai perdendo as suas potencialidades e o seu total funcionamento. Estes dois profissionais propõem usar os momentos quotidianos, como em birras ou discussões, pois as crianças tendem a ficar encurraladas no *andar de baixo* cerebral – a amígdala, responsável pelo processo de expressão do medo e raiva com prontidão, *incendeia-se* e bloqueia a ligação com o *cérebro de cima*; e, portanto, o educador ou cuidador ao dizer “arranja uma estratégia para que isto se resolva” ou “convence-me” está a envolver e a desbloquear o cérebro do *andar de cima* para que a criança treine a resolução de problemas e a tomada de boas decisões (ibidem, pp.63-65).

### 2.1.2. TEORIA DA *INTELIGÊNCIA MULTIFOCAL*

Cury (2013) na sua *Teoria da Inteligência Multifocal*, usa o termo *Síndrome do Circuito Fechado da Memória* para o bloqueio por medo ou ansiedade tanto nas crianças como nos adultos. Contrariamente à teoria anterior, Cury (2013) afirma que

este fenómeno bloqueador se dá devido à existência de uma *janela killer*, isto é, um *conteúdo emocional angustiante, fóbico, tenso, depressivo, compulsivo*, que bloqueia as respostas mais complexas do cérebro, como pensar antes de agir, e aprisionam o indivíduo (p.64). As *janelas light* são o oposto das *janelas killer*: o autor considera que esta área psíquica é responsável pela sensibilidade, tranquilidade, prazer, apoio e outros exemplos positivos. Ao contrário das *janelas conflitantes* que proporcionam um bloqueio emocional e físico, a construção das saudáveis ajuda a desenvolver funções intelectuais mais complexas, sendo a empatia, a criatividade, a motivação e a gestão emocional uns dos demais exemplos (Cury, 2008, 2013).

Deste modo, se um professor criticar com frequência os testes do aluno, este poderá criar um *modelo mental* de que não gosta da escola ou até que não serve para estudar, ou seja, criou uma *janela killer* (Siegel & Bryson, 2011; Cury, 2008, 2013). Sempre que o aluno realiza uma prova escrita, é vítima do *Síndrome do Circuito Fechado da Memória* e não tem rendimento intelectual. Cury (2013) acredita que:

“Muitos génios são tratados como deficientes mentais por causa destes perniciosos mecanismos (...) como os professores e os psicopedagogos em quase todo o mundo praticamente [os] desconhecem (...) não conseguem ajudar da melhor forma estes alunos” (p.53).

Uma das principais causas deste conflito intelectual tem o nome de *Síndrome de Pensamento Acelerado (SPA)*, um distúrbio de ansiedade que se assemelha à hiperatividade, diferenciando-se no facto de a causa não ser do fundo genético e de se desenvolver ao longo dos anos. A SPA é causada por diversos fatores, principalmente pelo excesso de estímulos recebidos, assim como atividades ou informações e é considerada uma perturbação que está ligada ao funcionamento mental e social que afeta a formação da personalidade. Estes dois distúrbios são comumente confundidos pelos especialistas, o que, por consequência, gera falsos diagnósticos de hiperatividade (Cury, 2013).

Esta síndrome deve ser corrigida principalmente nas crianças, pois podem desenvolver estados de irritação, frustração e uma baixa adaptação em diferentes

situações, como por exemplo baixo rendimento intelectual (Cury, 2012,2013). O autor afirma “(...) advogamos que o Eu pode e deve aprender, desde a mais tenra infância, as ferramentas para se autocontrolar”, portanto, este concorda que desenvolver o Eu e reduzir a SPA deveria ser um objetivo das escolas atuais (Cury, 2013, p.67).

## 2.2. RELEVÂNCIA DO DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL EM CONTEXTO ESCOLAR

Como já mencionado nos pontos anteriores, é pertinente, relevante e igualmente benéfico que o ensino proporcione uma integração das demais partes do cérebro da criança e que o psíquico seja tão ou mais importante do que o cognitivo, para que, deste modo, haja um desenvolvimento infantil *holístico*<sup>8</sup>. Vários estudos em relação ao QE (Quociente Emocional) admitem que o QI (Quociente de Inteligência) não pode ser influenciado ou alterado pela educação e/ou pela própria experiência, ao contrário do QE que pode ser aperfeiçoado, ou seja, as competências emocionais podem ser melhoradas e trabalhadas pela criança se esta tiver um estímulo por parte de outro indivíduo (Silva, 2015).

A literacia emocional pode, portanto, tornar-se um objetivo em comum dos pais/educadores para os seus filhos/alunos já que o seu benefício é trazer um processo de desenvolvimento construtivo às crianças que inclui compreender e interpretar as suas emoções e a dos outros, assim como expressá-las corretamente e sentir empatia.

A palavra “literacia” vem da capacidade de ler e escrever e aos indivíduos que possuem esta habilidade dá-se-lhes o nome de “alfabetizados”. Ora, a literacia é um dos objetivos, se não o principal objetivo da educação formal - ensinar as crianças a ler e escrever é a base essencial da aprendizagem. Porém, a literacia emocional no

---

<sup>8</sup> Termo derivado da palavra *holismo* que tem origem grega e significa *todo/totalidade*. O conceito de Educação Holística tem vindo a surgir ao longo dos anos e propõe uma educação formal que integre o desenvolvimento social, questões ambientais e a formação do cidadão.

contexto escolar, igualmente relevante, é desvalorizada e os alunos não se tornam emocionalmente alfabetizados. Por este motivo Cury (2013) afirma:

“A Educação de «conteúdos» stressa os nobilíssimos professores e os seus alunos. E, para piorar, compromete a criatividade e a saúde emocional (...) As crianças e os adolescentes estão esgotados mentalmente. Os pais e os professores estão fatigados sem saber a causa.” (p.98)

Na sua generalidade, as instituições de ensino dão prioridade ao desenvolvimento e estimulação do hemisfério esquerdo do cérebro, lado no qual se encarrega do raciocínio lógico, da ordem e da língua. Por conseguinte, o *andar de cima* do cérebro, onde se processa o pensar, imaginar, tomada de boas decisões, controlo das emoções e do corpo, autoconhecimento, empatia e moral, não é trabalhado em pleno pela criança, bem como o controlo das funções básicas do cérebro do *andar de baixo*, que integra os impulsos inatos e as emoções fortes (Siegel & Bryson, 2011, pp.59,60).

Nos componentes curriculares referentes à Matriz Curricular do 1º ciclo de acordo com o Decreto de Lei Decreto-Lei n.º 176/2014, de 12 de dezembro, 1º e 2º anos possuem uma carga horária semanal mínima de 17 horas semanais, correspondentes às disciplinas de Matemática (mínimo de 7horas), Português (7horas igualmente à disciplina anterior), Estudo do Meio (mínimo de 3horas) e apenas 3 horas semanais de Expressões Artísticas e Físico-Motoras. Relativamente aos 3º e 4º anos adiciona-se mais 2horas semanais da unidade curricular de Inglês, isto é, no 1ºciclo as unidades curriculares são maioritariamente de cariz cognitivo ligado ao raciocínio lógico e linguístico, com quase 6 vezes mais carga horária semanal do que as disciplinas que exercitam a imaginação, criatividade, motricidade, a libertação e expressão de emoções.

*“If a child can do advanced math, speak 3 languages, or receive top grades, but can’t manage their emotions, practice conflict resolution, or handle stress, none of that other stuff is really going to matter” (Anonymous)*

Isto suscita que apenas uma parte do cérebro seja desenvolvida, sendo que na infância é essencial que as crianças desenvolvam o seu pensamento abstrato, tanto quanto se fortalecerem social e emocionalmente, pois é nesta fase que se despoletam os maiores ensinamentos para a vida adulta, do mesmo modo que se forma a personalidade. Bissoli (2014) acredita que o professor e a educação formal podem atuar consideravelmente no desenvolvimento infantil ao dar espaço à criança para escolher a forma como se quer expressar numa atividade: apresentar uma dramatização, organizar um poster, um desenho, entre outras formas possíveis. A autora concorda que ao dar livre escolha de expressão ao aluno, o envolvimento emocional deste no trabalho contribui para o desenvolvimento das capacidades mais complexas e superiores a nível psíquico, como fazem parte a *memória, a atenção, a linguagem oral, escrita ou plástica e o autocontrolo* (Bissoli, 2014, p.589); também acrescenta que estas são funções psíquicas elaboradas interferem diretamente no desenvolvimento da personalidade da criança.

“O cérebro da criança vai-se estruturando enquanto cresce e experimenta” (Amella & Coca, 2005, p.58). De acordo com os autores, o cérebro cria associações neuronais - denominadas por sinapses - que se ligam entre si devido à multiplicação de neurónios que se difundem nas suas ramificações e que comunicam uns com os outros. Os neurotransmissores, que procedem à comunicação dos neurónios, transmitem o pensamento, formam a memória e estabelecem a aprendizagem (Amella & Coca, 2005; Siegel & Bryson, 2011).

É crucial desde a mais tenra idade criar ligações neuronais positivas para combater e prevenir *janelas killer* no psíquico das crianças, por conseguinte e, de acordo com Cury (2013, p.41), a mente é como um *depósito de pensamentos perturbadores*, estudos apresentam uma percentagem de 80% de crianças e jovens que possuem *sintomas de timidez e insegurança*. Deste modo, o autor concorda que fornecer ou *plantar janelas light* contribui para *mentes livres e emoções saudáveis*, assim como desacelera a *Síndrome de Pensamento Acelerado*. O brincar, os jogos lúdico-didáticos e atividades artísticas, sejam estas realizadas em grupo ou individualmente em contexto de sala de aula, combatem a SPA da criança e fazem com que esta crie ligações neuronais positivas associadas à aprendizagem e ao ambiente escolar.

Atividades de realização mais lenta como ouvir música calma, pintar, fazer dramatização ou praticar atividades que envolvam mexer o corpo, não só ajudam a desacelerar a criança com SPA como estimulam o lado direito do cérebro, bem como a sua *parte do andar de cima* (Cury, 2013; Siegel & Bryson, 2011).

Segundo Fecser (2015), crianças com problemas traumáticos, leves ou severos, ou com distúrbios comportamentais tendem a sentir-se ameaçadas e inseguras no contexto escolar. Intervenções de acordo com a teoria do cérebro global de Siegel & Bryson (2011) e em concordância com outros autores como Bloom (1997), Long, Wood & Fecser (2001), é possível integrar o cérebro do *andar de baixo* e do cérebro do *andar de cima* com estratégias que apelam ao controlo e à gestão das emoções. A criação de um ambiente calmo e seguro de sala de aula controla o *cérebro mais baixo*, cuja função, em conjunto com a amígdala, é agir por impulsos de emoções intensas; assim sendo, é possível criar um espaço escolar que propicie ligações afetivas e, conseqüentemente, que facilite a aprendizagem e a concentração dos alunos.

### 2.2.1. FATORES QUE INFLUENCIAM A APRENDIZAGEM

“A educação é importante ao ponto de influenciar o nosso temperamento inato e geneticamente moldado”, portanto, a escola e os seus intervenientes têm um papel considerável na construção mental do aluno (Siegel & Bryson, 2011, p.157). O desenvolvimento emocional e afetivo é tão relevante como o cognitivo pois existem fatores emocionais que influenciam significativamente a aprendizagem da criança. Dentro destes fatores encontram-se os *fatores interpessoais* e os *fatores intrapessoais*, sendo que nos primeiros se integram a empatia e a interação entre os pares (professor-aluno e aluno-aluno) e no segundo o autoconhecimento e a autoconfiança da criança (Barros et al., 2010).

### 2.2.1.1. A EMPATIA

Enz & Zoll (2006) citam que Theodor Lipps (1851 – 1914) usou pela primeira vez o termo “empatia” para indicar “a relação entre o artista e o espectador que projeta a obra de arte”. No entanto, o seu precursor foi Carl Rogers que estudou este conceito como uma ação que torna um indivíduo capaz de ver o mundo de outra pessoa através dos olhos desta. O autor precisava de perceber como os seus pacientes se sentiam e, portanto, percebeu a importância desta sensibilidade para sentir e compreender a emoção do outro (Rogers, 1975). MacLean (1967) realizou estudos onde sugere que o sistema límbico, caracterizado por ser das partes mais antigas do cérebro humano, e as suas ligações com o córtex pré-frontal dariam origem à empatia. O que se pode concluir que a capacidade de se colocar no lugar de outrem, ou seja, sentir empatia, está ligada *ao cérebro da parte de baixo* e igualmente *ao cérebro do andar de cima* (Siegel & Bryson, 2011). Deste modo, ser empático é compreender, enquanto sentir o que o outro está a sentir é uma forte conexão entre o lado lógico e o lado emocional do principal órgão do sistema nervoso – o cérebro.

Os pais e os educadores ao terem um papel ativo no desenvolvimento das competências socio-afetivas dos seus educandos, não só estimulam a sua aprendizagem, como ajudam na compreensão e capacitação de enfrentar emoções perturbadoras, no controlo dos impulsos inatos e na empatia. Pois, uma educação eficaz tem por base a empatia (Gotman & Declaire, 2000, cit por Silva, 2015). De acordo com Silva (2015, p.9), estudos comprovam que as crianças com um nível elevado de inteligência emocional no domínio da empatia têm mais facilidade nas relações interpessoais, isto dá-se devido a estas sentirem-se *respeitadas e valorizadas* pelos seus professores. As crianças empáticas não só têm um maior rendimento escolar, como são mais autónomas e críticas graças à sua *inteligência emocional*<sup>9</sup> mais evoluída.

---

<sup>9</sup> <sup>8</sup>A utilização de processos relacionados à Inteligência Emocional se inicia quando uma informação carregada de afeto entra no sistema perceptual, envolvendo os seguintes componentes: a) avaliação e expressão das emoções em si e nos outros; b) regulação da emoção em si e nos outros; e c) utilização da emoção para adaptação. Esses processos

A empatia, apelada e sensibilizada pelos pais, professores ou outros educadores em situações do cotidiano, *abre níveis completamente novos de compaixão* na criança, *estimula o seu cérebro do andar de cima*, e leva a criança a ter uma noção de moral, não apenas do que está certo e errado mas igualmente “(...) do que é importante para o bem comum, para lá das necessidades individuais” (Siegel & Bryson, 2011, p.77). Este domínio de inteligência emocional, como acredita Cury (2013, p.43), faz parte de “(...) duas funções vitais para o sucesso social, profissional e afetivo: pensar antes de agir e colocar-se no lugar do outro – empatia.”

As crianças capacitadas desta sensibilidade emocional tornam-se mais participativas em contexto de sala de aula, bem como detêm motivação para a aprendizagem e para a análise crítica (Silva, 2015).

### 2.2.1.2. A INTERAÇÃO

Sentir empatia beneficia a interação dos sujeitos numa comunidade, ou seja, harmoniza as relações pessoais e cria um ambiente agradável e aprazível como, por exemplo, numa sala de aula. A interação e as competências sociais fazem parte dos vários domínios da inteligência emocional e assume um papel fundamental na vida do ser humano. Segundo Vasconcelos (2017), *o cérebro é um órgão social* e está programado para criar laços e adaptar-se ao mundo social pois este influencia e afeta o mundo interior dos indivíduos. Siegel & Bryson (2011) abordam estudos sobre felicidade que revelam que interessar-se pelos outros e juntar-se a eles, em vez de se concentrar em si próprio e nas suas preocupações, é um fator crucial para o bem-estar. Dito isto, os autores sublinham que apesar de os pais e educadores quererem integrar as demais partes do cérebro dos seus educandos, é igualmente relevante ensinar-lhes os princípios básicos do cérebro relacional e, deste modo, tornar-se-á pertinente compreender as ligações das crianças com a família, com os amigos, com os colegas

---

ocorrem tanto para o processamento de informações verbais, quanto não-verbais” (Salovey & Mayer, 1990, cit por Bueno & Primi, 2003, p.1).

da escola e outras pessoas da comunidade. A interação com o outro estimula o desenvolvimento emocional da criança devido à possibilidade de assimilar emoções além de imitar comportamentos ou estados emocionais de outrem; a este fenómeno dá-se o nome de *contágio emocional*.

“Após uma conversa intensa ou algum tempo passado com uma pessoa importante na nossa vida, ficamos com um cérebro diferente. (...) toda a nossa vida mental resulta do nosso mundo interior neuronal e dos sinais externos que recebemos dos outros. Cada um de nós está destinado a juntar o seu «eu» a outros para se tornar parte de «nós».” (Siegel & Bryson, 2011, p.153)

Por conseguinte, o cérebro da criança tira partido destas experiências relacionais para criar ligações e associações para as suas futuras relações a curto, médio ou longo prazo. Se, porventura, as relações que tiver tido até então tiverem sido frias e vazias ou distantes, a criança espera que os seus próximos relacionamentos sejam semelhantes. Porém, se as suas ligações forem repletas de positividade, como amor, proteção e compreensão, estas tornar-se-ão mais seguras de si mesmas e as suas relações futuras terão uma tendência para serem saudáveis. Pacheco (2016)<sup>10</sup> concorda que “a aprendizagem acontece quando há um vínculo afetivo entre quem supostamente ensina e quem supostamente aprende”, ou seja, a aprendizagem ocorre através da interação. Como já abordado anteriormente no ponto 1.3, Vygotsky acredita que as interações sociais afetam diretamente o aluno pois o professor é um mediador entre o aluno e o conhecimento ou a concretização de uma tarefa. Este capacita a criança de realizar ações que sozinha não conseguiria e, segundo o autor, o *funcionamento interpsicológico* (a interação social) desenvolve o *funcionamento intrapsicológico* (a conduta interna do aluno) (Vygotsky, 1978).

---

<sup>10</sup> Entrevista dada ao jornal Observador em abril de 2016. Disponível em: <https://observador.pt/especiais/jose-pacheco-aulas-no-seculo-xxi-sao-um-escandalo-aulas-ninguem-aprende/>

O professor que facilita a interação entre pares, professor-aluno e aluno-aluno, criando um espaço com abertura para diálogo frequente e/ou na realização de trabalhos em equipa, não só proporciona um bom ambiente como desenvolve outras capacidades como sociais e de organização, o respeito pelo outro e um auxílio no desenvolvimento do autoconhecimento.

### 2.2.1.3. O AUTOCONHECIMENTO E AUTOCONFIANÇA

O autoconhecimento e a autoconfiança ou autoestima fazem parte dos fatores intrapessoais do aluno, ou seja, são fatores intrínsecos ao indivíduo (Barros et al., 2010). O autoconhecimento foi um conceito criado pelo behaviorista Skinner que afirma que este domínio se concretiza devido à existência de uma interação com a comunidade, o que faz o autor acreditar que o autoconhecimento é de origem social. Marçal (2004, cit por Fontes, 2016<sup>11</sup>) sugere que a autoconhecimento é o conhecimento ou a consciência que o sujeito tem de si próprio e do mundo à sua volta e, difere-se do conhecimento generalizado pois, o indivíduo tem acesso às suas emoções e sentimentos contrariamente à visibilidade de terceiros a seu redor.

Já um termo semelhante, o autoconceito, refere-se ao modo como a criança se vê a si própria e, em conformidade com Amella & Coca (2005), este conceito começa a formar-se a partir dos 2 anos de idade. Os autores asseguram que uma criança a quem não é dada muita atenção por parte dos adultos tem tendência a criar uma imagem negativa de si própria. “Todo o acontecimento deve basear-se na realidade das capacidades” e, portanto, é crucial não dissimular os erros ou defeitos da criança, nem tampouco apenas os ressaltar, torna-se crucial ter um *autoconceito ajustado às capacidades reais* do sujeito para que este não forme um autoconceito débil (Amella & Coca, 2005, p.74).

---

<sup>11</sup>Artigo retirado e disponível em:

<https://knoow.net/ciencsocioishuman/psicologia/autoconhecimento/>

A autoestima é outro termo relacionado com o autoconceito, que “implica juízos sobre a valia do próprio e os sentimentos associados com esses juízos [sendo que] influi nas experiências emocionais da criança, na sua conduta e no ajusto psicológico a longo prazo.” (Amella & Coca, 2005, p.74). Ambos os conceitos influenciam o rendimento escolar como o bem-estar dos alunos e, para Santos (2003, cit por Leonardo, Leal & Franco, 2014) e Vygotsky (1984), constroem-se na relação com os outros elementos da cultura. Porém, nos primeiros anos de escola a criança assume a avaliação dos pais e educadores como mais relevante do que a dos seus colegas (Amella & Coca, 2005).

“A forma como comunicamos com os nossos alunos, a capacidade que demonstramos para os ouvir e compreender, a maneira como os sabemos valorizar têm, sem sombra de dúvida, grande influência na sua autoestima.” (Pires, 2007, p.116)

Segundo Abril & Peixoto (2012, cit por Moysés, 2014), a baixa autoconfiança relaciona-se com emoções negativas, insegurança, aborrecimento e ansiedade. Já o aluno com elevada autoconfiança tende a sentir-se mais seguro e a ter uma visão mais positiva de si próprio, apresentando emoções mais positivas. Neste sentido, a educação deve promover e trabalhar estes dois aspetos intrapessoais pois uma criança que se conhece a si própria, sabe o seu valor, as suas dificuldades e virtudes, consegue, então, avaliar o esforço que solicitam as atividades letivas.

### **3. NEUROPSICOLOGIA E A CRIATIVIDADE**

Como já abordado nos pontos anteriores, a neurociência explicita que o órgão vital cerebral é composto por dois hemisférios, sendo que o direito é o lado maioritariamente responsável pelas funções emocionais e pelas competências criativas do indivíduo, a imaginação e a criatividade, aspetos essenciais para o desenvolvimento infantil.

Para se ter sucesso como matemático ou cientista é preciso pensar “fora da caixa”, isto é, ser criativo - confessa David Byrne numa entrevista para a National Geographic. O autor acredita que possuir um pensamento crítico, bem como ter bases de educação artística ou uma grande competência criativa, não significa que um indivíduo que obtenha estas capacidades tenha de ser pintor; pode e deve usar estas capacidades e inteligências em diversas áreas, em negócios, empresas, ciência, educação, entre outras, assim dá algo novo a conhecer saindo da sua própria disciplina (Byrne, 2015).<sup>12</sup>

Ao longo do ponto número 3 são apresentados factos e pontos de vista de autores que acreditam que a arte, por si só, não só é benéfica para o processo de ensino-aprendizagem, como estimula e liberta as emoções da criança e desenvolve competências no hemisfério direito e conseqüentemente no *andar de cima* do cérebro. Segundo Miller & Kosslyn (2015) o *andar de cima* é composto pelo córtex pré-frontal dorsolateral e pelo córtex parietal: o primeiro tem como funções o planeamento, a tomada de decisão, o sequenciamento, o foco de atenção e o direcionamento de movimentos; já o segundo é responsável pela localização espacial de objetos, noção de perspetiva, sensação de toque e condução aritmética. No hemisfério direito ainda se encontram a aptidão de leitura corporal/não verbal e de sentir emoções, capacidades em conjunto com as do cérebro do *andar de cima* que fazem parte da apreciação e/ou realização de atividades artísticas (Miller & Kosslyn, 2015).

### 3.1. AS EMOÇÕES E A ARTE

As emoções são estados internos característicos do ser humano os quais influenciam sensações, pensamentos e comportamentos, podendo também ser consideradas reações a estímulos (Silva, 2019)\*. *Emovere* é a palavra em latim para emoção, significa movimentar, deslocar e, como a sua própria etimologia sugere, “(...) são reações manifestas frente àquelas condições afetivas que, pela sua intensidade,

---

<sup>12</sup> Retirado da entrevista disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=BQ4UwzRLVpQ>

nos mobilizam para algum tipo de ação” (Martins & Melo, 2008, p.125). Bernardo (2020)\*\* e Damásio (1996) concordam que as emoções têm um papel regulador e servem para ajudar o ser humano a sobreviver pois são decisões tomadas pelo organismo que conduzem o indivíduo a reagir. Por exemplo, o medo é relevante para a sobrevivência, daí ser recorrente as pessoas olharem para os dois lados da rua devido ao receio de serem atropeladas. As emoções são igualmente importantes, por isso é fundamental permitir senti-las sem exceção porque todas elas detêm uma função, como servir de motivação para o sujeito, realizar sonhos ou procurar melhores condições de vida (Silva, 2011, cit por Arruda, 2015).

Os circuitos neurofisiológicos centrais da emoção são constituídos pelos: centros emocionais relacionados com o sistema límbico onde se destaca a amígdala, região essencial para a emoção “e finalmente pelos centros emocionais neocorticais, dos quais cabe referir os lobos pré-frontais” (Branco, 2004, cit por Arruda, 2015, p.25). A *memória de trabalho*<sup>13</sup> é processada no córtex pré-frontal, no entanto, se houver uma emoção forte é criada uma estática neuronal entre os circuitos que ligam o cérebro límbico aos lóbulos pré-frontais, o que resulta numa sabotagem de memória. Portanto, diz-se que quando se está a viver uma emoção perturbadora, não se consegue pensar corretamente, ou seja, uma perturbação emocional pode causar défice intelectual e dificultar a aprendizagem na criança (Melo, 2005). Segundo Arruda (2015) e Melo (2005), quando as regiões cerebrais do sistema límbico, o neocórtex, a amígdala e os lóbulos pré-frontais interagem em sintonia, aumentam consecutivamente a inteligência emocional e as capacidades cognitivas do indivíduo.

Apesar do termo emoção ser comumente associado a sentimento, Damásio (1999) defende que as suas semelhanças são ténues, as emoções são reações corporais a acontecimentos, são automáticas e espontâneas, têm curta duração e são claramente identificáveis; já os sentimentos não são observáveis, surgem de percepções

---

<sup>13</sup> “A memória de trabalho é um sistema de capacidade limitada que permite o armazenamento e a manipulação temporária de informações verbais ou visuais necessárias para tarefas complexas, como a compreensão, aprendizagem, raciocínio e o planeamento” (Zanella, 2016, 161)

\* e \*\* - Em Workshop sobre as emoções assistido em janeiro de 2020

interiores e perduram no tempo, isto é, o cérebro codifica o conhecimento das emoções sob a forma de atividade neuronal.

Dentro das emoções existem dois tipos, as negativas e as positivas, sendo que as primeiras, como sugere a sua designação, causam mal-estar e/ou diminuem a autoestima, como o medo, a tristeza e a raiva. Contrariamente às negativas, as emoções positivas, contribuem para a autoestima e produzem sensações de bem-estar, sendo exemplos a alegria, a amizade e o entusiasmo (Moreira, 2010). Goleman (2012) acredita que quando o sujeito está num clima emocional positivo, vai sentir “um aumento de energia disponível, bem como um acalmar daqueles que geram pensamentos de preocupação (...) [e] disponibilidade e entusiasmo para desempenhar tarefas e perseguir uma grande variedade de objetivos” (p.28,29). O autor refere que a orientação emocional por parte dos educadores na infância traz benefícios para a criança: esta torna-se mais atenta e, portanto, aprende melhor (Goleman, 1997).

Moreira (2010, cit por Catarreira, 2015) reflete na função e na importância das emoções no ser humano:

“As emoções provocam modificações ao nível físico ou fisiológico, ao nível emocional, ao nível cognitivo e ao nível comportamental do ser humano (...) a forma como recebemos a mensagem vai determinar a forma de reagir. Sem emoção, ficaríamos impossibilitados de fazer as escolhas mais simples, pois o nosso pensamento tem necessidade das emoções para ser eficaz.” (p.30)

Como já referido anteriormente, a apreciação ou a concretização de arte tem um papel estimulador no domínio emocional dos indivíduos assim como a sua inserção na aprendizagem. A educação pela arte, defende Read (1982), desencadeia uma educação para os sentidos, sendo que são destes que surgem a inteligência, as ideias, bem como a consciência do ser humano. O mesmo autor afirma que a definição de arte não é consensual (cit por Reis, 2003, p.28):

“Muitos homens inteligentes têm tentado responder à pergunta “O que é a Arte?”, mas nunca satisfazendo toda a gente. A Arte é imã daquelas coisas

que, como o ar ou o solo, está em todo o lugar à nossa volta, mas acerca da qual raramente nos detemos a pensar. Porque arte não é apenas algo que se encontra nos museus e galerias de arte, ou em velhas cidades como Florença e Roma. A Arte, como quer que a definamos, está presente em tudo o que fazemos para agradar aos nossos sentidos”.

Na perspectiva de Schiller (1793, cit por Sousa, 2003), a arte é algo estético e, o autor relaciona a educação estética com o divino, a espiritualidade, concordando assim com as teorias de Platão e de Aristóteles. Estes dois últimos filósofos gregos consideravam o “belo” espiritual, algo que transcende o homem, sendo que a arte é mais verdadeira e superior à ciência (Conceição, 2015).

Esta abordagem segue algumas semelhanças das teorias psicológicas da arte, ambas a consideram como *uma elevação espiritual e moral*, no entanto as teorias psicológicas não a veem como uma entidade divina, mas como um elemento da natureza humana. (Sousa, 2003, cit por Conceição, 2015). Uma outra teoria referida pelos autores é a teoria expressiva que, embora seja semelhante à psicológica, defende que a arte está ligada às emoções pois é através desta que os seres humanos se expressam, sejam sentimentos, estados de espírito, valores, crenças e paixões. Vygotsky, na sua obra *Psicologia da Arte*, está de acordo com esta teoria, no entanto vai mais além admitindo que a arte não só é um meio para o ser humano se expressar, como também tem um impacto no psíquico dos sujeitos criando novas organizações psíquicas e potencialidades humanas (Barroco & Superti, 2014).

Para Tolstói (1828-1919, cit por Barroco & Superti, 2014) a arte é contagiosa, ou seja, tem como função atingir as pessoas com a sua expressão e mensagem, como a alegria ou medo. Já o autor bielorrusso Vygotsky (1999) argumenta que a arte não é uma cópia da realidade, mas fruto da criatividade e genialidade do Homem que resulta na cultura e cita:

“A arte está para a vida como o vinho para a uva – disse um pensador, e estava coberto de razão, ao indicar assim que a arte recolhe da vida o seu material,

mas produz acima desse material algo que ainda não está nas propriedades desse material.” (1999, p.308)

Contudo e, mesmo atualmente, não é possível chegar a um consenso sobre a definição exata do termo arte devido à divergência de opiniões ao longo dos anos. A palavra “arte” deriva do latim *ars* que significa habilidade, habilidade esta para “expressar a cultura, a história ou a visão do mundo, real ou imaginária, através de recursos plásticos, linguísticos ou sonoros”<sup>14</sup> como: o desenho, a escultura, a pintura, a literatura, a arquitetura, a música, o teatro, o cinema e a dança. (Souriau, 1969)

Apesar de a sua relevância ter sido averiguada por diversos investigadores, a pertinência da arte tem sido alvo de discussão e discordância pela sociedade e também por célebres pensadores que questionaram a sua importância. “Toda a arte é completamente inútil” escreve Oscar Wilde no prefácio da sua obra “The Picture of Dorian Gray”, afirmando mais tarde numa carta a R. Clegg em 1891:

“A arte é inútil porque a sua única função é criar um estado de espírito. Em caso algum tenciona instruir ou influenciar ações. É esplendidamente improdutivo e seu prazer é estéril (...) Uma obra de arte é inútil assim como uma flor é inútil (...) É claro que o homem pode vender a flor e, portanto torna-la útil para ele, mas nada tem a ver com a virtude da flor.” (cit por Beckson, 1996, pp.39-40)

Beckson (1996) defende que Oscar Wilde não é contra a arte, apenas se impõe ao uso da mesma para fins políticos, religiosos ou sociais pois é comum o uso da arte na política, principalmente na propaganda<sup>15</sup>, tendo sido usada maioritariamente pelas ditaduras fascistas a fim de manipular a sociedade a acreditar nos seus ideais. Wilde opunha-se ao uso da arte para um fim (como a propaganda por exemplo) ou seja, a

---

<sup>14</sup> Definição baseada na observação disponível em: <https://conceito.de/arte>

<sup>15</sup> “Conjunto de atos que têm por fim propagar uma ideia, opinião ou doutrina; associação que tem por fim a propagação de uma ideia ou doutrina.” em Dicionário Priberam da Língua Portuguesa.

arte com um intuito manipulador: “Um artista não quer provar coisa alguma. Até as coisas verdadeiras podem ser provadas.” (Wilde, 1999, p.15, cit por Barroso, 2017). O autor defendia uma perspectiva da “arte pela arte”, isto é, a arte serve-se apenas e exclusivamente a si mesma, o seu valor é estritamente estético e, a este movimento dá-se o nome de esteticismo.

Contrariamente, Constâncio (2013, p.295, cit por Barroso, 2017) refuta esta tese e afirma que a arte não é independente pois esta “intensifica o sentimento de estar vivo”, portanto serve os interesses da vida, não é livre desta. Já Fernando Pessoa (1994, pp.3-4) perspectiva a arte não como um fim, mas como um meio de expressão:

“É a arte, e não a história, que é a mestra da vida. [...] A ciência descreve as coisas como são; a arte descreve-as como são sentidas, como se sente que são. O essencial na arte é exprimir; o que se exprime não interessa.”

Apesar da divergência de opiniões existente na função da arte, esta serviu de meio para diversos artistas exporem as suas ideias e darem voz a temas públicos, são exemplos a sátira política por meio de banda desenhada e assuntos tabu como a homossexualidade pela fotografia, presentes nas figuras 3 e 4 (cf. Anexo 3 e 4). Banksy é o autor de várias obras de arte de rua polémicas, sendo considerado artista por uns, e vândalo por outros. Os seus grafitis satíricos retratam a sociedade contemporânea e temas da atualidade e, apesar de a sua identidade ser desconhecida, os seus trabalhos mundialmente conhecidos demonstram um espírito revolucionário, anticapitalista e antiguerra, visível na figura 5 (cf. Anexo 5).

É amplamente conhecida o impacto da arte no cérebro humano, por exemplo, num artigo da BBC são referidas 8 maneiras dos indivíduos desenvolverem este órgão do sistema nervoso e, entre as demais propostas encontram-se a realização de atividades artísticas e a audição de música para a consequente abertura de novos caminhos neuronais. Ademais, num estudo da Universidade de Westminster, alguns participantes visitaram uma galeria de arte durante a hora de almoço e após a sua visita concluiu-se que os níveis de stress destes diminuíram; este fenómeno dá-se devido à diminuição de cortisol no sangue, também denominadas por hormonas do

stress, porém os níveis só baixaram nas pessoas que possuíam níveis relativamente altos. Clow & Fredhoi (2006), as autoras do estudo, afirmam que numa situação hipotética normal do dia a dia, demoraria cerca de 5 horas até os níveis de cortisol terem assim um pico de diminuição tão drástico.

### 3.2. A ARTETERAPIA E A EDUCAÇÃO PELA ARTE

Damásio (1994) concorda que as emoções e os sentimentos são os pilares do funcionamento mental e do agir do ser humano e, que a arte é tão relevante como a ciência visto que é "uma via alternativa que nos ajuda a superar os problemas que a condição humana nos coloca" (Damásio, 2005).<sup>16</sup> O autor afirma que desde os tempos de Aristóteles que se questionam as questões da criação e da apreciação da arte, porém, este neurologista acredita que as relações estéticas e neurobiológicas têm tido um impacto na resposta a várias perguntas dessa natureza. Desta forma, Damásio (2005) não crê tratar-se de substituir a arte na sua finalidade, mas "descobrir novos níveis - é uma aventura, um campo híbrido". Visto que o interior do ser humano é modificado pelo exterior, a arte exterioriza perturbações/problemas e para Damásio é "um meio de transformação dos universos que nos rodeiam, mas também do nosso interior" (ibidem).

De acordo com Ciornai (2005), os adultos têm um funcionamento cognitivo que propicia uma maior facilidade em criar estratégias para resolver ou lidar com dificuldades interiores, já as crianças não têm uma estrutura cerebral capaz de lidar com os seus problemas sozinhos. É muito comum estas dificuldades perturbarem as crianças no seu percurso escolar, são fatores de *ordem afetiva e/ou estados confusionais* que causam pensamentos não coerentes e conseqüentemente desviam o foco da aprendizagem do aluno e causam falta de atenção e concentração (ibidem, pp.104,105). A autora cita a obra de Lewis Carroll *A Alice no País das Maravilhas* e

---

<sup>16</sup>Numa entrevista ao jornal Público em junho de 2005. Disponível em: <https://www.publico.pt/2005/06/15/jornal/antonio-damasio-quando-vemos-um-grande-objecto-de-arte-parecemos-inteligentes-25561>

compara esta história, que retrata uma menina que confunde o sonho com a realidade com as crianças que se refugiam no mundo da fantasia, que sonham acordadas durante as aulas, que fogem do mundo real e têm dificuldades em estar atentas. Este fenômeno não só acontece por ser inato nesta faixa etária relativa à infância, mas pode também ser exacerbado com a carência de estímulos ligados à criatividade e à imaginação. Ciornai (2005) defende que é necessário tanto a família como a escola não desprezarem esse mundo imaginário da criança pois este é vital, logo, devem apoiar e interligar este “lugar” à realidade.

Se as instituições escolares proporcionarem ao aluno espaço para este vivenciar e experienciar atividades onde possa colocar a sua criatividade e o seu imaginário, a probabilidade de o aluno preferir o irreal ao real é relativamente menor. O trabalho terapêutico com crianças de Ciornai (2005) reflete que as dificuldades de aprendizagem se devem maioritariamente à falta de concentração, à “não presença” do aluno no presente, mas no seu mundo imaginário (p.109). Posto isto, a inserção da arteterapia no contexto educacional é uma mais valia para o ensino-aprendizagem, não só como disciplina solta que se serve a si própria, como um meio facilitador de aprendizagem em diversas áreas.

O precursor do termo *arteterapia* ou *art therapy* foi o artista Adrian Hill (1895-1977), processo que o autor foi observando no aquando a sua passagem pelo hospital psiquiátrico cujos doentes tiveram um aumento notório de bem-estar emocional através da realização de atividades artísticas. Arteterapia significa terapia através da arte e, inicialmente, apenas se referia às artes plásticas. Apenas mais tarde e, segundo a Sociedade Portuguesa da Arteterapia (SPAT) pôde ser considerada: “um método de tratamento terapêutico para o desenvolvimento pessoal, que faz uso e integra diferentes mediadores artísticos”: artes plásticas, artes cénicas, artes literárias, artes músicas e artes aplicadas (Martins, 2012, p.16). A arteterapia (adiante AT) começou a ser usada como fins terapêuticos após a Segunda Guerra Mundial devido ao auge da psicanálise de Freud, o que permitiu que a comunidade terapêutica se focasse nos efeitos benéficos e da potencialidade das manifestações artísticas sobre a mente e o seu efeito na compreensão da psique humana. As suas principais finalidades são:

ajudar as pessoas a resolver conflitos internos pessoais, desenvolver habilidades interpessoais e intrapessoais, aumentar a autoestima e definir o autoconceito (Martínez, 2010).

Segundo o autor, a sua eficácia no âmbito de intervenção socioeducativa mostrou desenvolver capacidades como a criatividade, a auto motivação ou a resiliência, o que proporciona ao sujeito uma ferramenta benéfica para melhoria pessoal. As atividades artísticas não só promovem o desenvolvimento de habilidades cognitivas, pessoais e sensoriais, como estimulam a mobilidade e psicomotricidade fina do aluno, sendo um aspeto relevante hoje em dia pois as crianças, na sua maioria, passam um elevado número de horas a usar novas tecnologias, nomeadamente a utilização dos telemóveis, computadores ou tablets aparelhos estes que não implicam um manuseamento minucioso das mãos.

Winner et al. (2006) refere que até à data da sua pesquisa poucos estudos sobre a arte aplicada a nível educacional tinham tido relevância no âmbito de outras disciplinas. Não obstante, dois aspetos pareceram relevantes nesse sentido como a prática da dramatização na sala de aula que promove a capacidade verbal e não-verbal dos educandos, bem como a música que estimula a capacidade espacial ou visuo-espacial. Os autores deste estudo foram avante e à procura de novas respostas sobre a temática e, através dessa investigação concluíram que o ensino pela arte completa o ensino do aluno e a sua relevância aplica-se também noutros domínios de aprendizagem, sendo estes: a destreza (a utilização de diferentes instrumentos/materiais dota o aluno de habilidades manuais que podem ser aplicados em futuros trabalhos); a participação e perseverança (aprendem a comprometer-se e a esforçar-se); a imaginação (capacidade de criar imagens mentais que é um recurso essencial para a memória); a expressividade (ajudam o aluno a expressar a sua visão pessoal e a entender o seu lado afetivo e socio-emocional); a observação (estimula a perspicácia ao perceber detalhes menos óbvios); a reflexão (permite o aluno autoavaliar-se e encontrar as suas capacidades) e a exploração/compreensão do mundo artístico (explorar e interagir com outras realidades).

A AT ou o uso de atividades artísticas em sala de aula, em conformidade com Csikszentmihalyi (1997), ativam o fluxo (*flow*) - este fenómeno acontece durante a

realização duma atividade que provoca uma sensação tão prazenteira que ainda que esta tenha um alto grau de dificuldade o aluno tende a realizá-la pelo puro prazer de a fazer, perdendo a noção e do espaço. O autor aponta que a teoria do *flow* foi inicialmente centrada em bailarinas, artistas e jogadores, já que estes demonstravam uma motivação de caráter intrínseco; e, recentemente, descobriu-se que em contexto acadêmico pode chegar-se a experimentar este tipo de sensação gratificante através da educação pela arte que proporciona surpresa e interesse pela novidade. Assim, os alunos que interagem com a arte em contexto de sala de aula tendem a ficar mais motivados e conseqüentemente empenhados na aprendizagem. Estes desenvolvem a sua imaginação sem recorrer à não presença no presente (sonhar acordado e sem foco no aprender) e maior envolvimento na participação em aula devido ao nível elevado de curiosidade pelos recursos artísticos. Muitas destas atividades de teor artístico ou de AT pressupõem interatividade com os pares, sejam estes professor-aluno ou aluno-aluno, a fim de comparar trabalhos, pedir ou dar uma opinião, auxiliar-se um ao outro ou até partilhar interesses, logo, implicam o uso e por consequência, a aquisição ou melhoria de habilidades sociais.

Relativamente à prática de AT segundo estudos da neurociência, Zabar et al. (1996) concluíram que esta atividade é uma protetora de funções cerebrais no que toca a doenças agudas ou a patologias determinadas. Alguns dos exemplos que o autor deu foram a de tocar um instrumento ou realizar atividades manuais comparativamente às atividades básicas do dia-a-dia como comer ou vestir, baixam dois anos de risco de desenvolver demência. Chopra (1993) acredita que:

“Experiências criativas são reconhecidas por na realidade aumentar o funcionamento e estrutura cerebrais, exames do cérebro revelaram aumento do fluxo sanguíneo para o cérebro durante períodos de pensamento criativo, a qualquer atividade criativa que seja prazerosa dá uma elevação aos padrões de onda cerebral *alpha* típicos do estado de alerta tranquilo, o estado consciente, porém relaxado encontrado na meditação. Serotonina, a química em nossos corpos que alivia sentimentos de depressão, também aumenta durante atividade criativa. Programas de arte terapêutica em hospitais

demonstraram fornecer muitos benefícios, incluindo redução do estresse, melhorando a capacidade de comunicar sentimentos sobre sintomas e melhoramento da pressão sanguínea, frequência cardíaca e respiratória através da exposição às artes” (cit por Fonseca et al., 2011, p.44).

Infere-se, portanto, que a educação pela arte proporciona um maior desenvolvimento holístico, isto é, tem uma influência benigna no corpo humano e na integração das funções dos dois hemisférios cerebrais (e também ajuda na “construção” do cérebro do *andar de cima*) visto que conjuga a apreciação crítica com a sensibilidade estética. A educação infantil pela arte alia-se ao brincar, nesta abordagem o aluno não é um mero espectador na aprendizagem pois esta inclui o educando e faz-lho participar no seu próprio processo de aprender. De acordo com Melo (2011), a criança apropria-se de uma linguagem simbólica e, é através desta que a criança recria elementos da realidade atribuindo-lhes novos significados semelhantes ao brincar.

Damásio (2005)<sup>17</sup> afirma que a arte tem o poder de criar simulações corporais ao sentir emoções face a objetos artísticos, empatia, compaixão, indignação ou desaprovação, por consequência, ocorrem modificações no nosso corpo e igualmente na forma como o vemos; as manifestações artísticas tornam-se um meio, não só para a educação, como para a estimulação e gestão de emoções (cf. Capítulo I, Ponto 2.2).

“Algumas pesquisas demonstram que o movimento corporal afeta diretamente a química do cérebro”, assim, quando o aluno perder o controle do cérebro do *andar de baixo* (parte cerebral que envolve os impulsos inatos e as emoções fortes), “(...) uma poderosa forma de o ajudar a recuperar o equilíbrio é pô-lo a mexer-se” (Siegel & Bryson, 2011, p.79). Segundo os autores citados, “(...) uma grande parte da emoção que sentimos começa no corpo”, consequentemente, ao propor uma atividade lúdica ou artística que implique a movimentação, entre a dança ao *role playing*, o aluno liberta a sua energia negativa e tem mais facilidade em se equilibrar emocionalmente

---

<sup>17</sup> Assim como na nota anterior; entrevista ao jornal Público em junho de 2005. Disponível em: <https://www.publico.pt/2005/06/15/jornal/antonio-damasio-quando-vemos-um-grande-objecto-de-arte-parecemos-inteligentes-25561>

(ibidem). As atividades de AT mais lentas e calmas desaceleram a criança com SPA<sup>18</sup> pois “participar em processos criativos (...) [envolvem] uma melhor elaboração ao nível mental, como o desporto, a música, a pintura e as atividades na natureza” (p.108). Cury (2012) acrescenta:

“Essa síndrome faz com que eles procurem novos estímulos para excitar as suas emoções e, quando não os encontram, fiquem agitados e inquietos. As salas de aulas tornaram-se um canteiro de tédio e stress em que os alunos não se concentram e têm pouco interesse em aprender.” (p. 27).

### 3.3. DAS EMOÇÕES À ARTE PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA NO 1ºCEB

Desde a pré-história que o *homo sapiens* precisou de se comunicar, não só por ser um ser social, mas para a sua própria evolução, o que torna a linguagem uma das características diferenciadoras do homem em relação a outros animais. No Dicionário da Língua Portuguesa, *linguagem* significa “expressão do pensamento pela palavra, pela escrita ou por meio de sinais; o que as coisas significam”.<sup>19</sup>

Dionísio (1963, cit. por Sousa, 2003) afirma que a “arte é uma linguagem. Um tipo de linguagem com que o homem indaga e exprime realidades profundas de si mesmo impossíveis de captar de outra forma” (p.55). Por essa razão, a linguagem artística interliga-se com a língua, visto que ambas fazem parte da expressão e/ou comunicação humana, apesar de uma ser de teor não-verbal e a outra ser de caráter verbal. Segundo Sousa (2003), o cérebro possui áreas específicas para efetuar a codificação-descodificação nas quais as mensagens sonoras são transformadas em imagens mentais e vice-versa, sendo que os centros de processamento da fala estão

---

<sup>18</sup> Síndrome de Pensamento Acelerado, termo descrito por Augusto Cury (cf. Ponto 2.1.2)

<sup>19</sup> "linguagem", in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa, 2008 2020, <https://dicionario.priberam.org/linguagem> [consultado em 06-06-2020].

maioritariamente no hemisfério esquerdo. Independentemente de as variações da fala estarem, geralmente, no hemisfério esquerdo, regra geral o processamento de imagens mentais implica um funcionamento de todo o cérebro. Damásio (1995, 2000, cit por Sousa, 2003, p.129) refere que:

“(…) as imagens visuais, auditivas, táteis, somestésicas, olfativas, palativas, cinéticas, bem como evocações e processos imaginários, estão presentes na criação de imagens mentais (como num filme tridimensional proporcionador de todos aqueles estímulos sensoriais).”

Piaget (1957) e Inhelder & Sinclair (1969) demonstraram que o pensamento não é constituído por palavras, mas constituído por imagens mentais, assim como acontece com os “surdos-mudos que veem mentalmente imagens do mesmo modo que as pessoas que ouvem e falam” (Sousa, 2003, p.132). Logo, conclui-se que as imagens mentais e os códigos linguísticos andam lado a lado relativamente à sua importância no cérebro humano, usufruindo de uma área cerebral em comum, *a área de Wernicke*.<sup>20</sup> Porém, nesta área só está organizada a língua materna e, estudos de Genesee et al. (1995) inferem que uma segunda língua adquirida após os 6 anos de idade está associada a um segundo centro neurológico criado.

Isto significa que a língua materna se difere da língua estrangeira não só no seu processo cerebral, mas também na aprendizagem/aquisição das mesmas. Acontece, por conseguinte, uma ansiedade e insegurança relativas à aprendizagem da língua não materna por parte do aluno, pela dificuldade da criança de se expressar através desta (Muge, 2019). Ora, estas perturbações causadas pela língua estrangeira podem ser atenuadas, de acordo com Lazarus (2000), a forma como adquirimos e compreendemos o conhecimento é geralmente influenciado pela nossa perceção do mesmo. Julgamos novas experiências comparativamente às previsões com base no sentimento que estas despoletam, ou seja, é crucial o docente em aula, diminuir as

---

<sup>20</sup> Termo criado por Wernicke (1874). Nesta área, “(…) não só se codificam os pensamentos em palavras como, quando se ouve outra pessoa a falar, se processa a descodificação, transformando esses sons em imagens mentais, permitindo a compreensão da mensagem” (Sousa, 2019, p.130).

*janelas killer* e aumentar as ligações neuronais positivas (cf. 2.1.2 e 2.2). As artes, ou o uso de atividades de AT na aula de uma nova língua ajuda a criança a se exprimir devido à eficácia dos fenómenos artísticos na compreensão e resolução de conflitos interiores e, pelas atividades serem prazerosas é criada uma ligação neuronal positiva entre as artes e a língua estrangeira (adiante L2).

Na aprendizagem da L2, o *input*<sup>21</sup> da língua torna-se mais relevante do que o *output*<sup>22</sup>, a leitura e audição de conteúdo sobrepõe-se à produção de palavras ou diálogos; isto não significa que o *output* seja irrelevante na aprendizagem, pelo contrário, é essencial, mas é o resultado da assimilação do *input*. Posto isto, e dada a curiosidade inata das crianças, a oferta de imagens mentais através de diversos estímulos visuais e auditivos alusivos à L2 no decorrer da aula (como a audição/repetição de música, visualização de vídeos/quadros/fotografias ou o uso do TPR<sup>23</sup>) faz com que a aprendizagem se assimile ao brincar, tornando-se mais interessante para o público infantil – o brincar leva a criança a entender e interpretar o conhecimento e não a memorizá-lo. A audição de música, devido às suas características rítmicas, repetitivas e melódicas, não só é um recurso didático apelativo, como graças aos aspetos citados, detêm uma influência na assimilação da pronúncia e conseqüente significado das palavras e/ou frases da língua estrangeira. A utilização dos vídeos como recurso, que podem igualmente ser conjugados com a música, facilita a aprendizagem significativa e simbólica da L2, resultando na associação de conhecimentos já interiorizados com os novos. O uso da técnica de TPR, conforme defende Asher, é vantajoso para o ensino aprendizagem de uma nova língua, auxilia a explicação de novos conteúdos linguísticos/gramaticais e na assimilação de significados dos mesmos. Tanto os estímulos visuais e/ou auditivos como o uso da TPR, estimulam a linguagem visual que facilita a memória, dotando o aluno de competências e memória visuais. Para Vygotsky (1987, p.17) a linguagem detém um papel fulcral no desenvolvimento das estruturas psicológicas superiores –o cérebro do

---

<sup>21</sup> O que entra; absorção.

<sup>22</sup> Produção; rendimento.

<sup>23</sup> *Total Physical Response* – teoria descrita por James Asher e é baseada da coordenação da linguagem com o movimento do corpo.

*andar de cima* (cf. 2.1.1) – e cognitivas do ser humano, tendo esta uma relação intrínseca com o mundo à volta do indivíduo.

Hymes (1985) defende que a competência comunicativa não se limita somente aos conhecimentos linguísticos, mas também ao conhecimento dos meios necessários para a prática desta competência; melhor dizendo, esta habilidade não distingue o conhecimento gramatical e fonológico do conhecimento social de como o utilizar, pois ambos os conhecimentos são importantes. Deste modo, a arte está ligada à língua no sentido do conhecimento sociocultural visto que para compreender a língua é necessário ter em conta fatores culturais onde esta é falada, as manifestações artísticas, as festividades, os símbolos e expressões culturais já que são elementos não só linguísticos, mas diferenciadores e relativos à interculturalidade. Neil DeGrasse Tyson numa entrevista no *StarTalk* na National Geographic<sup>24</sup> afirmou “se for um país sem arte, eu não quero viver nele” e , sublinha ainda que quando se viaja o que se quer conhecer do país estrangeiro é a sua cultura; a cultura em grande parte está na arquitetura, na música, ou seja, na arte da sua civilização em geral. Infere-se, portanto, que a arte é cultura e na cultura de um país, neste caso dos países anglo-saxónicos, estão implícitas a língua inglesa e as suas demais variedades linguísticas e artísticas.

Cunha (2013, p.9) defende que:

“esta vontade, este estímulo de designar o mundo de outra maneira acompanha a humanidade até nossos dias. Mesmo com todas as inovações tecnológicas a que temos acesso, não existe um substituto para a criação artística, assim como não há substituição para [o] brincar e [o] sorrir”

As crianças fora do contexto escolar são habituadas a receber diversos estímulos, sejam visuais, auditivos, escritos e/ou simbólicos, através dos seus brinquedos, das suas brincadeiras do dia a dia ou através das novas tecnologias. Todavia, quando chegam à sala parecem entediadas, apáticas e não possuem prazer de aprender pois não lhes são dadas as ferramentas úteis para viver na sociedade atual

---

<sup>24</sup> Entrevista disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=BQ4UwzRLVpQ&t=3s>

(Cury, 2013). A teoria é essencial, mas a prática situa-se no mesmo patamar de importância e, como aponta Cunha “não há substituição para o brincar e o sorrir”, daí a relevância de uma prática pedagógica dinâmica que promova a comunicação e/ou a expressão através dos mais variados recursos existentes para tal. É possível expressar significados e conteúdos gramaticais da L2, ou seja, fortalecer o *input*, através de histórias, *storytelling* (estímulo auditivo/visual que estimula igualmente a imaginação), da dramatização ou do uso do TPR (estímulos visuais através do movimento do corpo), do vídeo ou da música (estímulos visuais e auditivos através de meios audiovisuais).

Sousa (2003) acredita que o uso expressivo da fala é importante educacionalmente para o equilíbrio da personalidade, “(...) podendo-se no entanto efetuar uma expressão verbal eminentemente lúdica, criando situações práticas, representativas e didáticas” (p.152). Em conformidade com o autor, a expressão verbal possui três *áreas de atuação*: a *expressão vocal*, a *ênfase*, a *expressão oral* (ibidem, pp. 152-155). A primeira interessa-se sobretudo pelos diferentes sons da fala humana, como os jogos expressivo-criativos onde é possível alternar os ritmos sonoros, intensidade do som, imitar sons ou dizer lengalengas; a *ênfase* expressa-se pela entoação e/ou pelo sentido emocional transmitido pelos sons; e, por último, a expressão oral que “aborda a articulação das palavras e a expressão traduzida pela sequência de palavras com conteúdo semântico e gramatical corretos” (Sousa, 2003, p.154). A expressão verbal pode então ser vantajosa para o ensino-aprendizagem da L2 pois tem impacto em várias dimensões: na dimensão cognitiva, emocional, intelectual e criativa e é uma estratégia motivadora, facilitadora e pragmática para o ensino de línguas. Siegel & Bryson (2011) explicam que:

“(...) do mesmo modo que cantores num grupo coral usam as suas vozes distintas numa harmonia que um único indivíduo seria capaz de produzir, um cérebro integrado é capaz de fazer muito mais do que cada uma das suas partes conseguiria fazer sozinha” (p.25)

Deste modo, ao conjugar estas duas áreas - a arte e a aprendizagem de uma língua - é facilitada a integração dos dois hemisférios do cérebro, considerando que

maioritariamente a língua é processada do lado esquerdo e a atividade criativa do lado direito do mesmo.

## **PARTE II – COMPONENTE EMPÍRICA**

### **CAPÍTULO II**

#### **1. CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO**

Este estudo foi realizado no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada (PES) de 188h30 de duração, durante os meses de outubro a fevereiro, praticado em duas instituições escolares que fazem parte do Agrupamento de escolas do Distrito do Porto. As principais funções do estagiário dentro da PES são observar e intervir nas aulas de inglês do 1ºCEB e na lecionação de 12 aulas da mesma disciplina a turmas correspondentes de 3º e 4º anos. Neste estudo também foram abordadas e investigadas questões relativamente ao projeto extracurricular integrado no 2ºano, denominado *Cor de Calma*, constituído por 4 sessões de 1 hora, produzido e direcionado em conjunto com a minha parceira de núcleo de estágio. O plano inicial do projeto seria constituído por 8 sessões, no entanto e, devido à pandemia da Covid-19 ocorrente, a iniciativa extracurricular foi suspensa por tempo indefinido.

Fizeram parte desta investigação 124 alunos no total, com idades compreendidas dos 7 aos 11 anos, sendo do sexo feminino 58 alunas e 66 alunos correspondentes ao sexo masculino e 7 professores, ambos grupos integrados no 1ºCEB.

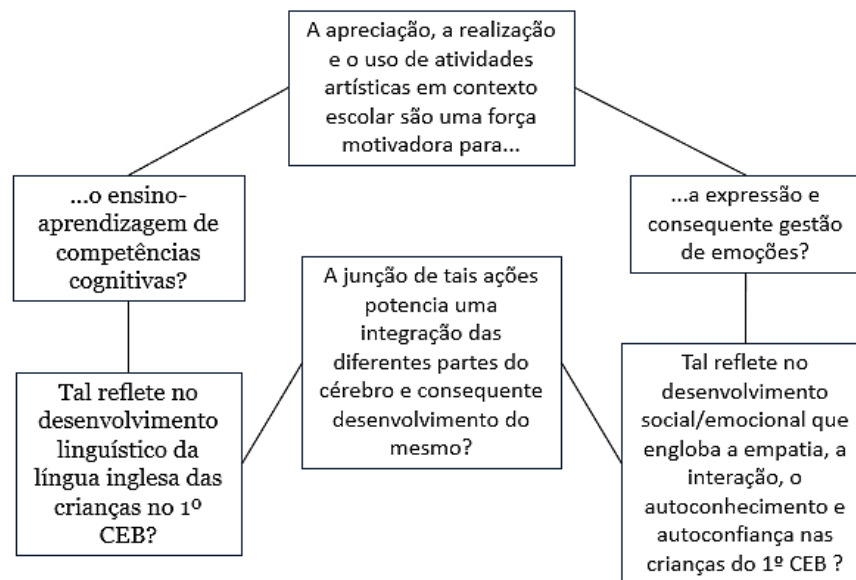
#### **2. QUESTÕES E FINALIDADES DE INVESTIGAÇÃO**

No capítulo I foram abordadas questões, conceitos e teorias sobre os temas em estudo - as emoções e a arte - a fim de compreender a opinião de outros investigadores sobre as temáticas para então averiguar a aplicação de uma possível abordagem

didática onde estas são inseridas e trabalhadas. A revisão da literatura permitiu que o presente estudo ganhasse uma base sólida científica e que desse ao investigador e também ao leitor, perspectivas das temáticas de diferentes autores, com o intuito de perceber a intervenção aplicada na prática de ensino supervisionada. Bell (1997, cit por Miranda, pp.33-34, 2009) afirma que “uma investigação é conduzida para resolver problemas e para alargar conhecimentos sendo, portanto, um processo que tem por objetivo enriquecer o conhecimento já existente”.

As questões de investigação descritas em seguida fazem parte do arranque deste estudo e servem para ter uma perceção do que se pretende resolver dentro desta problemática e, neste caso específico, serviu igualmente para encontrar a própria problemática. Como autora da pesquisa senti que deveria abordar um tema no qual me identificasse, reconheço que fui uma criança tímida e, para me expressar recorria às mais diversas áreas da arte, tendo uma preferência pela pintura e pelo desenho. Por consequência, fui-me questionando: “De que forma a expressão de emoções está relacionada com a arte?”, “A prática de arte proporciona emoções ou são as emoções que proporcionam a arte?”, “A procura pela expressão artística da minha parte deu-se devido a que fatores?”, “A escola proporcionou-me livre expressão de emoções ou restringiu esta ação?”, “É recorrente as escolas optarem por dar prioridade a outro tipo de desenvolvimento como o cognitivo?” e, daí, deu-se portanto o surgimento da problemática de estudo.

As principais questões que ativaram o processo de investigação teórica e deram seguimento à intervenção na prática foram surgindo conforme o decorrer do estudo. Posto isto, optei por realizar um esquema onde se cruzam várias perguntas que seguem o mesmo raciocínio lógico, sendo o lado direito do esquema caracterizado por questões ligadas ao hemisfério direito do cérebro, e o lado oposto caracterizado por questões relacionadas ao hemisfério esquerdo do mesmo.



**Gráfico 1.** Esquema síntese das questões de investigação

Considerando as questões anteriores, foram definidos objetivos para o estudo, porém estes estão divididos primeiramente em objetivos de intervenção na prática de ensino supervisionada e, seguidamente, em objetivos relativamente à própria investigação:

- i. Perspetivar e analisar diferentes abordagens pedagógicas do ensino pela arte no sentido de averiguar a sua eficiência ou potencialidade na aplicação no 1ºCEB, não só em geral como no ensino-aprendizagem do inglês;
- ii. Proporcionar oportunidades que fomentem o hemisfério direito do cérebro com auxílio da observação ou realização de atividades artísticas, a fim de potenciar o desenvolvimento socio afetivo nas crianças.
- iii. Observar e analisar a intervenção aplicada na prática de ensino supervisionada relacionando-a com a revisão de literatura previamente investigada;
- iv. Perceber o impacto que esta abordagem didática<sup>25</sup> com enfoque na integração dos diferentes hemisférios do cérebro tem sob as crianças no 1ºCEB em contexto escolar.

<sup>25</sup> Quando é designado a expressão “esta abordagem didática” refere-se a uma abordagem pedagógica pela arte, mais concretamente a inserção dos benefícios da arteterapia na educação.

Para responder a estas questões de investigação e para implementação das respetivas finalidades na prática letiva, foi desenhado um plano de estudo para o concretizar, isto é, no subtítulo seguinte estão definidas a abordagem metodológica e as técnicas e os instrumentos de recolha de dados para este fim.

### **3. ABORDAGEM METODOLÓGICA**

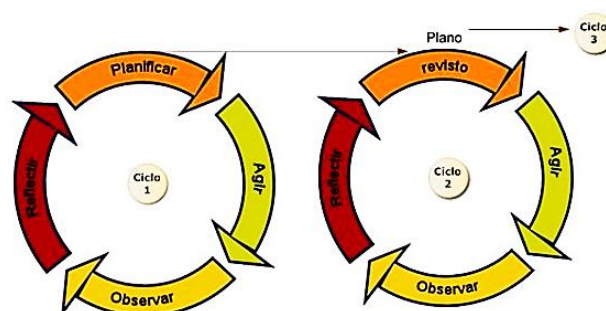
Com base no processo delineado no subtítulo anterior e, com o intuito de concretizar o estudo, existiu uma necessidade de definir uma natureza de investigação, que por norma implica situar o investigador dentro de um paradigma de acordo com a sua intenção de estudo. Assim sendo, situo-me perante este num paradigma interpretativo ou qualitativo que, segundo Bogdan & Biklen, (1994, p. 16, cit por Viegas, 2015), “(...) baseia-se na recolha de dados qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico.” Para a escolha deste paradigma foram considerados os critérios de Bogdan & Biklen (1994, pp.47-50) em relação à investigação qualitativa: “[esta] é descritiva”; “os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos [e] (...) tendem a analisar os seus dados de forma indutiva”; “o significado [ou seja, as várias perspetivas de interpretação de significado dos participantes] é de importância vital (...)” (apud. Viegas, 2015)

Porém, a minha intenção enquanto investigadora não é apenas analisar qualitativamente os dados inquiridos, mas ter uma ação significativa no processo de investigação e alternar entre a reflexão e a ação, nomeadamente ajustando a teoria à prática sempre que necessário; o que quer dizer que este estudo tem uma aproximação da investigação-ação e, como afirma Coutinho et al. (2009, p.366):

“(...) Há necessidade por parte do professor/investigador, de explorar e analisar convenientemente e com consistência todo o conjunto de interações

ocorridas durante o processo (...) e proceder a reajustes na investigação do problema.”

O autor refere as fases de investigação-ação e descreve-as como um desenvolvimento contínuo como um ciclo, sendo estas realizadas da seguinte sequência: “planificação, ação, observação (avaliação) e reflexão (teorização)” (ibidem, p.366)



**Figura 7.** Espiral de ciclos da Investigação-Ação (Coutinho et al, 2009, p. 366)

Esta investigação também tem aspetos semelhantes ao paradigma relatado por Alarcão (2001b) o “experencialismo crítico” pois: “[o investigador tem] uma atitude construtiva implicada e não meramente de observação distanciada ou mesmo crítica” e “[realiza] estudos contextualizados e aprofundados, do tipo estudos de caso em close-up” (p.140).

Assim sendo, como investigadora tenho o objetivo de me posicionar ativa, interventiva e criticamente neste estudo, tendo um relacionamento próximo aos intervenientes participantes, procurando adaptar estratégias e fazer reajustes à investigação com o intuito de a melhorar, aperfeiçoar e tornar mais eficaz.

## 4. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

Com o propósito de desenvolver o presente estudo de acordo com os critérios da investigação qualitativa, optei por procedimentos de recolha de dados apropriados e

adequados relativamente ao alcance dos objetivos propostos e à consequente resposta das principais questões do mesmo. Por isso, e como o meu desejo é trazer conhecimento sobre o impacto que esta abordagem didática com enfoque na integração dos diferentes hemisférios do cérebro tem sob as crianças, torna-se benéfico relativamente à atitude do investigador, ter um papel participante na situação observada. Creio, portanto, que a observação direta das crianças dentro do contexto de sala de aula (na disciplina de inglês no 1ºCEB) adequa-se para a obtenção “[d]o conhecimento direto dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto”, ao observar as atitudes dos sujeitos e as suas interações para com a temática a ser inquirida (Máximo-Esteves, 2008, p. 87). Para recolher informações de modo contínuo e sistematizado das “relações entre os comportamentos dos participantes (...), os motivos ou intenções subjacentes ao comportamento [destes] (...) e o seu efeito do comportamento nos resultados ou acontecimentos (...)”, tornou-se relevante estar em contacto direto com as situações e analisá-las, através do uso de fichas de observação de aula/sessão<sup>26</sup> e notas de campo (Tuckman, 2012, p. 704, cit por Viegas, 2015).

Como as temáticas abordadas estão relacionadas com o hemisfério direito do cérebro, mais concretamente a capacidade emocional, crítica e criativa, que geram a criação de comportamentos espontâneos, expressões corporais e faciais e reações subtis de cariz emocional ou apreciativo (em relação às expressões artísticas), as notas de campo revelam-se apropriadas; logo, é possível incluir registos descritivos, detalhados e focados no contexto e nas pessoas do estudo, as suas ações e interações, assim como “especulação, sentimentos, problemas, ideias, palpites, impressões e preconceitos” ( Sprandley, 1980; Bogdan & Biklen, 1994, pp. 152,165, cit por Viegas, 2015). Tanto nas fichas de observação/sessão e nas notas de campo realizadas, foram tomadas em consideração as análises e perspetivas segundo os olhares do elemento do núcleo de estágio e da Orientadora Cooperante, pois, a promoção do desenvolvimento dá-se muitas vezes graças à interação (Alarcão & Canha, 2013, p. 80).

---

<sup>26</sup> As fichas de observação de sessão estão relacionadas com o projeto extracurricular Cor de Calma, referidas nos subtítulos seguintes.

Outra técnica de recolha de dados utilizada neste estudo são os inquéritos por questionário, sendo usados 3 tipos diferentes: questionários realizados durante as aulas das 6 turmas sobre as emoções dos alunos, tanto no início como no fim destas; questionários entregues a 2 turmas selecionadas sobre aspetos da aula lecionada pela arte e sobre o tema das emoções; e, por fim, os questionários de resposta aberta realizados a 7 professores de uma instituição escolar também selecionada. Com estes pretendo obter a partir de respostas individuais dadas a um conjunto de questões relevantes por um grupo representativo de crianças, produzir uma conclusão generalizada ao universo da população em estudo (Thayer-Hart et al., 2010). Dentro dos inquéritos por questionário sobre as emoções dos alunos no início e no fim das aulas, estes sofrem 3 alterações de estrutura pois foi possível concluir que não eram totalmente eficazes e a linguagem passou por uma simplificação; o objetivo destes é perceber de que forma o uso de atividades artísticas em contexto de sala de aula altera o estado emocional das crianças e porquê. Os respetivos inquéritos realizados aos alunos e aos professores da instituição escolar selecionada do 1ºCEB, têm como função recolher dados sobre as diferentes opiniões e perceções da realidade educativa destes intervenientes em relação à temática estudada, essencial para o estudo que sugere uma provável implementação de abordagem didática onde estes são os sujeitos mais envolvidos.

Também foi realizada uma entrevista informal a uma profissional da área das artes performativas que trabalha com os alunos de uma das escolas onde a prática de ensino supervisionada decorreu, a fim de perceber a sua visão da importância e do possível impacto das artes no comportamento das crianças.

Infere-se, portanto, a importância do uso de diversas técnicas de investigação num trabalho de campo, que neste estudo são: a análise documental (estudos realizados na área da neurociência, da arte e da psicologia), a análise de perceções (entrevistas e questionários) e a análise de práticas (observações de aula e notas de campo).

## 5. ATIVIDADES DE AULA

### 5.1. MONKEY, THE MASCOT

O Monkey é um pequeno macaco de peluche de 18 cm de comprimento (cf. figura 8, anexo 6), usado como mascote nas aulas lecionadas das turmas de 3º e 4º ano na disciplina de inglês no 1ºCEB. É um ser antropomorfizado, veste roupa, usa mochila, vai à escola e usa objetos semelhantes aos dos humanos em tamanho reduzido. Esta personagem que só fala ao ouvido da docente mas tem interações por gestos para a turma, imite juízos de valor como, por exemplo, quando o ambiente de sala de aula está barulhento o *Monkey* tapa os ouvidos ou quando os alunos têm um bom comportamento este fica feliz e pede à professora para lhes dar autocolantes (cf. anexo 28, figura 24) para colocar no caderno; apela à entreaajuda entre pares, precisa de um companheiro para em conjunto com ele ajudar a aula a funcionar corretamente – o *teacher's helper* (cf. Anexo 28, figura 23). O *teacher's helper* é selecionado aleatoriamente pela docente, desta forma, sempre que esta necessitar de fotocópias, de dar algum recado ou precisar de ajuda em algum aspeto da aula será o/a “*teacher's helper*” a desempenhar essa função. Esta mascote de peluche humanoide, tem o nome de *Monkey* pelo simples facto de retratar um macaco que, em inglês denomina-se de *monkey*; posto isto, tende a haver uma facilidade em identificar o nome em inglês e associá-lo a este animal em outras circunstâncias por parte das crianças.

Esta personagem pode ser considerada uma mascote pois, como refere no Dicionário Priberam da Língua Portuguesa<sup>27</sup>, *mascote* significa “amuleto cuja figura dá felicidade, segundo a crença popular”, ou “pessoa, animal ou objeto a que se atribui a possibilidade de dar sorte” e provem do francês *mascotte*, que tem o significado de talismã.

Nida & Smalley (1959) referem que “as teorias animistas sugerem que existe uma necessidade de antropomorfizar os objetos de forma a promover as interações” (cit

---

<sup>27</sup> "mascote", in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2020, <https://dicionario.priberam.org/mascote> [consultado em 24-05-2020].

por Carreira, 2008, p.47). Um dos principais objetivos no uso desta personagem nas aulas de inglês no 1ºCEB é, então, a promoção da interatividade entre pares, aluno-aluno e professor-aluno e a estimulação da comunicação na língua inglesa pois o *Monkey* só fala em inglês. As mascotes estão ligadas ou normalmente são associadas aos desenhos animados, ao teatro de fantoches e aos filmes, logo, o uso deste proporciona um estímulo à imaginação, às capacidades criativas e a outras partes do hemisfério do cérebro direito, como a construção da realidade por meio de histórias e atividades usando esta mascote.

MacIntyre & Gardner (1989, apud Muge, 2019, p.18) concordam que a ansiedade pode se divergir em tipos, “a ansiedade dos traços, a ansiedade estado e a ansiedade situacional”. O último tipo de ansiedade referida ocorre perante uma ocasião específica num determinado contexto, nomeadamente quando o sujeito realiza uma prova ou quando se depara ou lhe é pedido para falar uma língua estrangeira (ibidem). Por conseguinte, outra finalidade da mascote é criar uma associação/ligação neuronal positiva entre a ligação afetiva e prazerosa do uso do *Monkey* e a ocorrência da disciplina de inglês, diminuindo, desta forma, a ansiedade e as *janelas killer*<sup>28</sup> de forma a promover *janelas light*<sup>29</sup> no indivíduo relativamente à comunicação na língua inglesa (Cury, 2013).

Outros objetivos da utilização do *Monkey* como recurso e estratégia de/na aprendizagem de uma língua estrangeira, salientam-se os seguintes: despertar a motivação e a atenção das crianças durante a aula; criar um estímulo visual nas atividades onde é usada a mascote; gerar interatividade entre pares e estimular a empatia; estabelecer comunicação e trazer novidades à turma através da personagem; criar uma dinâmica de aula diferente; promover um estímulo emocional e afetivo dos alunos para com o *Monkey* e para com a docente.

---

<sup>28</sup> Como já referido anteriormente as janelas killer “correspondem a todas as áreas da memória que têm conteúdo emocional angustiante, fóbico, tenso, depressivo, compulsivo (...) Assim, como o próprio nome diz, são janelas que assassinam o corpo (...) [mas dificultam e bloqueiam] respostas inteligentes em situações stressantes” (Cury, 2013, p.64)

<sup>29</sup> Segundo Cury (2013, p.65) “correspondem a todas as áreas de leitura que contêm prazer, serenidade, tranquilidade, generosidade, sensibilidade, coerência, ponderação, apoio, exemplos saudáveis”

As mascotes aproximam-se da arte pois estas estão relacionadas com personagens de desenhos animados, histórias ou livros infantis, facto que apela o público infantil. De acordo com Carreira (2008) “ os livros não escolares infantis, com mascotes, na Porto Editora, são líderes em vendas relativamente às outras publicações” e, segundo a mesma autora, estas são veículos de comunicação, designadamente na publicidade ou em empresas; é através das mascotes que os setores consumistas aproximam os “consumidores mais jovens às marcas, através de uma interação constante e do reforço da relação emocional” (ibidem, p.48)

## 5.2. THE COLOUR MONSTERS

Esta atividade decorreu no início e no final de 4 aulas lecionadas do 3º e 4º ano e 4 sessões do projeto extracurricular *Cor de Calma* a uma turma de alunos do 2º ano, nomeadamente na disciplina de inglês no 1ºCEB. *The Colour Monsters* é baseada no livro infantil de Anna Llenas *The Colour Monster*, onde são retratados um monstro e uma menina: o primeiro sente-se baralhado com as suas emoções e, a fim de o ajudar, a menina sugere que este as coloque em pequenos frascos separados e explica cada emoção com cores associadas. Esta atividade abrange toda a turma, é uma atividade de grupo constituída por 6 monstros de cores variadas que transmitem 6 emoções diferentes, sendo que 3 destes representam emoções positivas (a alegria, a calma e a gratidão) e os outros 3 representam emoções negativas (a tristeza, a raiva e a solidão). No início e no fim de cada aula/sessão é apresentado uma caixa de cartão com bolas de algodão (cf. Anexo 30, Figura 28) de acordo com as cores respetivas dos monstros, visível na figura 9, onde a cor representa a emoção de cada personagem; portanto, os alunos, um a um, escolhem uma bola de cor relacionada com a emoção que se reflete mais no seu estado de espírito naquele momento e colocam-na num frasco em comum. Tal processo é realizado no começo e no terminar da aula/sessão para que se perceba a alteração ou não das emoções por parte dos alunos.



**Figura 9.** Monstros da atividade *The Colour Monsters*

Para ser mais claro para o investigador e, possivelmente, para o leitor deste estudo, o esquema abaixo identifica primeiramente os objetivos de intervenção e consequentemente os de investigação desta atividade:

1. Compreender e refletir por parte dos alunos as suas emoções e a dos outros através das:
    - a. escolhas da cor da bola de algodão;
    - b. respostas à pergunta em papel “porque é que te sentes assim?” no final da aula/sessão;
  2. Estimular a empatia entre pares, aluno-aluno e professor-aluno através da atividade e reflexão da mesma;
  3. Promover um desenvolvimento das funções cerebrais do hemisfério direito e do cérebro do *andar de cima* (cf. Capítulo I, ponto 2.1.1);
  4. Promover o tema das emoções e a sua importância na vida quotidiana e em contexto escolar; perceber e refletir que as emoções de cada aluno da turma têm influência no decorrer da aula e no comportamento da turma em geral. Ambos objetivos em vista através:
    - a. da atividade em si e da reflexão realizada pela docente no final de cada aula/sessão, apresentando o frasco com as emoções misturadas dos alunos;
  5. Aprender ou revisar as cores e as emoções na língua inglesa;
- Os restantes objetivos de investigação de acordo com a atividade *The Colour Monsters* são os seguintes:

1. Perceber a reação ou alteração de comportamento dos alunos ao abordar a temática das emoções; refletir e analisar a ligação das emoções com a performance cognitiva dos alunos através das suas interações e relativamente à emoção por cada um escolhida na atividade;
  - a. Verificável nas notas de campo e fichas de observação de aula/sessão;
2. Verificar se o contágio emocional<sup>30</sup> (positivo) entre pares, aluno-aluno e professor-aluno, é uma variável significativa na gestão das emoções negativas e/ou mau comportamento através da:
  - a. Reflexão e análise da junção de respostas dadas, ou seja, as cores (das emoções) escolhidas e resposta à pergunta em papel “porque é que te sentes assim?”;
3. Compreender de que forma a abordagem didática usada (uma pedagogia que se importa com o desenvolvimento do hemisfério direito do cérebro, mais concretamente na educação pela arte e na estimulação da inteligência emocional) altera a emoção dos alunos, através de:
  - a. Análise da (não) alteração da cor de emoção selecionada comparativamente do início ao fim da aula/sessão e da explicação dada pelo aluno em papel.

### 5.3. PROJETO COR DE CALMA

*Cor de Calma* é uma proposta de projeto aceite pelo Agrupamento realizada em conjunto com a minha parceira de núcleo de estágio, que visa promover a Inteligência Emocional nas crianças no 1ºCiclo do Ensino Básico através de métodos arte terapêuticos e de *Mindfulness*. A origem desta iniciativa surgiu numa conversa informal com a minha colega, ao discutir que poderia ser benéfico juntar dois temas diversificados das nossas teses igualmente distintas a fim de nos aproximarmos de um objetivo em comum: a criação de um espaço letivo onde os alunos poderiam relaxar,

---

<sup>30</sup> Definição apoiada por Siegel & Bryson (2011): “Os estados interiores dos outros – desde alegria e jovialidade até tristeza e medo afetam diretamente o nosso estado de espírito. Absorvemos os outros no nosso interior” (p.153)

acalmar-se depois de um conflito, exprimir as suas emoções, isto através de métodos arte terapêuticos e da meditação. Como esse objetivo seria tecnicamente impossível devido à falta de tempo, espaço, recursos e também ao desafio da burocracia que envolveria, optámos por um projeto mais pragmático onde poderíamos simplificar e aplicar uma metodologia com estratégias semelhantes para responder à nossa principal finalidade. Esta finalidade consiste em: “integrar a Inteligência Emocional através da expressão artística (arteterapia) e da meditação na comunidade escolar, de modo a criar mais consciência e pertinência da temática em dar resposta à alfabetização emocional, que permitirá responder mais facilmente a alguns pontos propostos no perfil do aluno para o século XXI, através de uma abordagem holística e interdisciplinar”<sup>31</sup>

Este projeto é de caráter hipotético dedutivo, pois tem por objetivo “testar” hipóteses criadas a partir de conhecimento já existente sobre as temáticas e, servirá como um método de recolha de dados para ambos os estudos de dissertações em separado. O restante plano e descrição completos da iniciativa Cor de Calma encontra-se em anexo.

## **PARTE III - ANÁLISE, DISCUSSÃO E REFLEXÃO DOS RESULTADOS OBTIDOS**

### **CAPÍTULO III**

---

<sup>31</sup> Citação retirada do próprio documento do plano *Cor de Calma* (p.7) para possível consulta em anexo.

## **1. CONCLUSÕES DAS FICHAS DE OBSERVAÇÃO NA SALA DE AULA/SESSÃO E NOTAS DE CAMPO**

Durante o estudo foram realizadas fichas de observação e notas de campo na aula de inglês no 1ºCEB (cf. Anexo 7) e no decorrer do projeto extracurricular *Cor de Calma* (cf. Anexo 8), sendo analisadas 16 fichas de conclusão, respetivamente de 12 aulas lecionadas e 4 sessões de projeto, cada uma com as suas respetivas notas de campo. Como referido anteriormente, a finalidade destas técnicas de análise de dados é criar critérios para potencialmente analisar comportamentos e/ou situações relevantes à investigação através da observação direta. Nas fichas de observação foram selecionados os seguintes critérios de observação em relação aos aspetos da aula/sessão a examinar: participação direta, participação indireta, motivação, ambiente, reação dos alunos/curiosidades e comentários.

Na participação direta foram avaliadas qualitativamente as intervenções efetuadas pelos alunos na aula e, na participação indireta foram verificados o empenho e realização das atividades propostas e a atenção prestada durante as mesmas. Este critério é importante na medida em que senti durante a observação de outras aulas antes da prática de ensino supervisionada, que os alunos não detinham um papel ativo na aula e a sua participação era caracterizada sempre pelos mesmos alunos; logo, esta observação relativamente à participação direta e indireta torna-se relevante para perceber até que ponto a nova abordagem didática relacionada com a arte e as emoções é vantajosa neste elemento específico. Já a avaliação de motivação foi dividida em quatro secções: Início, Durante, Fim e Resultado; a finalidade desta divisória serviu para examinar mais pormenorizadamente a oscilação ou a constante dos níveis de motivação, para que se pudesse concluir se as atividades ou a aula/sessão em si tiveram ou não um impulso positivo neste aspeto, característica relevante para a resposta às perguntas de investigação já mencionadas (cf. Capítulo II, ponto 1). Os pontos seguintes, definidos pelo Ambiente e Reações dos alunos no decorrer da aula/sessão, possuem também uma subdivisão semelhante à do tópico Motivação; no primeiro aspeto a ser observado, o Ambiente, reflete para o clima de sala de aula, a

cooperação entre pares e à qualidade da participação, ou seja, o ambiente de acordo com o resultado face às atividades propostas conjugado com o comportamento dos alunos. Relativamente ao aspeto que reflete a reação destes, são avaliadas a curiosidade pelas tarefas da aula e as respostas/atitudes deles às mesmas. O valor dos dois últimos pontos referidos dá-se devido à gestão de comportamento e a interatividade entre pares serem componentes fundamentais a serem melhorados nesta abordagem pedagógica. Têm igualmente pertinência nesta investigação os pontos seguintes: Acontecimentos pertinentes, Comentários dos alunos e Chamadas de atenção; o último aspeto mencionado reflete-se no comportamento dos alunos e se este teve influencia na aula/sessão já os outros dois, Acontecimentos e Comentários, apontam para curiosidades e/ou outras situações pertinentes ao estudo que não se encontrem nos restantes critérios da ficha de observação.

Tanto nas fichas como nas notas retiradas da observação direta foram tidas em atenção e consideração as opiniões do outro membro do núcleo de estágio e da orientadora cooperante. Deste modo, nesta fase de conclusão optei por aferir os resultados designadamente das fichas de observação numa tabela com percentagens relativamente ao número de aulas que tais observações foram atribuídas aos critérios específicos; todavia, as notas de campo foram selecionadas pelo seu grau de interesse e conformidade dentro do estudo e, conseqüentemente, decidi colocá-las numa tabela e calcular a percentagem de acordo com o número de aulas nas quais estas se sucederam (cf. Tabela no anexo 9).

No que concerne à reflexão do total de fichas de observação de aula/sessão, conclui-se que nos critérios impostos, a avaliação é maioritariamente muito positiva, com exceção aos pontos Ambiente e Chamadas de atenção, cuja percentagem mais elevada não se refletiu no parâmetro Muito Positiva/o. Os aspetos mais significativos observados nas aulas lecionadas refletiram-se no pico de motivação ocorrente em 7 aulas realizadas, generalizando, os alunos no início da aula estiveram mais desmotivados sendo que o começo das atividades proporcionou uma reação bastante positiva e um aumento do nível de entusiasmo e empenho pelas mesmas (cf. Gráfico 2, anexo 10). Nas turmas G não aconteceu o mesmo pois ambas são complicadas no que se refere ao comportamento e possuem um tempo de atenção e concentração

muito reduzido. A estratégia inicial implicou que os recursos artísticos utilizados em aula fossem dinâmicos e apelativos para captar a atenção dos intervenientes a fim de uma melhoria na aprendizagem cognitiva e para uma consequente gestão de comportamento. É visível a oscilação de motivação designadamente nestas turmas, a técnica utilizada não foi a mais apropriada para o contexto destes alunos, estes ficavam muito entusiasmados no princípio da aula (o que gerava muita agitação), mas quando esta se aproximava do fim a turma ficava desinquieta e perdia o foco de atenção nas atividades. A possível razão deste desnível de motivação pode ser devido à instituição já estar a experienciar uma abordagem pedagógica em que as artes são aplicadas em diversas situações escolares. Posto isto, é relevante refletir que tudo o que é novidade atrai mais curiosidade e, como resultado, despoleta um maior empenho e foco na tarefa, assim como a possibilidade elevada de aquisição de conhecimento a partir desta. Porém, o valor da educação pela arte vai além da surpresa ou novidade, como Vila (1962, p.56) refere "Toda a obra de arte é uma personalidade. O artista vive nela, depois dela ter vivido longo tempo dentro dele"<sup>32</sup>, ou seja, independentemente de as crianças estarem ou não habituadas a lidar com atividades artísticas, cada uma delas tem um sentimento desigual em momentos distintos de tempo, sentimento este que se altera dependendo da abordagem e do uso feitos pelos diferentes docentes. Não obstante, ambas as turmas tiveram ordinariamente uma reação positiva à metodologia aplicada, a participação direta foi bastante positiva (excetuando uma aula realizada), as atividades e os recursos artísticos utilizados geraram entusiasmo e comentários positivos como "Podemos repetir?", "Quando é que a professora dá aula outra vez?" e até pediram para levarem para casa alguns destes (são exemplo as máscaras e as fotografias de *Halloween* (cf. Figura 9 e 10, anexo 6) e os cartões da atividade *The Colour Monsters* (cf. Figura 11, anexo 6). Foi notório que o recurso ao storytelling do *Saint Martin's Day* (cf. Figura 13, anexo 6) e dos *Twin Brothers A, An and The* (cf. Figura 12, anexo 6), e o uso da música e da sua interpretação dos *School Places, Go Away Spooky Monster*<sup>33</sup> (temática do

---

<sup>32</sup> citado em "Presença infinita" - Página 56, de Elizabeth Castro O'Shea - Publicado por Martins, 1962

<sup>33</sup> Música e respetivo vídeo disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=Ec1cz\\_jHQM8](https://www.youtube.com/watch?v=Ec1cz_jHQM8) e em <https://www.youtube.com/watch?v=gWwGeeYKEAo>

*Halloween*) e *The Five Senses*<sup>34</sup> (temática dos 5 sentidos), foram um auxílio preponderante no sucesso da aquisição da língua inglesa nestas turmas. Apesar destas serem complicadas de gerir, devido ao comportamento difícil dos alunos e das dificuldades cognitivas existentes, em algumas aulas (leccionadas e não leccionadas) notou-se cooperação entre pares aluno-aluno e professor-aluno nas tarefas, como nas atividades de: criação de monstros (cf. Anexo 6, figura 14) com a temática *Body Parts* (aula não leccionada mas participada pelas duas estagiárias do núcleo de estágio); exercício de audição de música dos *School Places*; da troca e partilha de máscaras do *Halloween*; a colaboração entre professor e aluno na realização do cartaz *Saint Martin's Day* (cf. anexo 30, figura 27) e na atividade escrita individual dos 5 sentidos onde os alunos optaram por a fazer em pares. Apesar de um dos objetivos desta abordagem didática ser promover uma boa interação entre pares e consequente gestão do comportamento, o último elemento não se pôde concluir significativo no estudo destas turmas problemáticas, visto que não houve provas em que a educação pela arte promovesse uma atitude mais assertiva destes alunos durante a aula. Um dos intuitos da abordagem destas atividades (a música, o *storytelling* e o vídeo) foi tentar integrar ao máximo os dois hemisférios cerebrais uma vez que o lado esquerdo é responsável pelo raciocínio lógico e pelas palavras e o lado direito pela imaginação e pelas emoções, o que acontece quando ouvimos uma música, uma história ou vemos um vídeo, ouvimos, interpretamos e damos-lhe um sentido racional.

No que diz respeito às restantes turmas, o critério das fichas de observação em aula que possuiu uma percentagem notória de avaliação muito positiva foi o ponto Reação dos alunos/curiosidade - o interesse pela novidade relativo às manifestações artísticas divulgou-se, principalmente, nos seguintes exemplos: a mascote *Monkey* e a maioria das atividades relacionadas com este (cf. Anexo 29, figura 25); as músicas *Classroom Objects* e *Months of the Year*<sup>35</sup>; os vídeos/apresentações digitais dos tópicos *Playground Activities* (cf. Anexo 30, figura 26), *Clothes Vocabulary*, *Hours and Meals*. A cooperação nas aulas foi observável em 50% destas, sendo que as restantes turmas ainda não mencionadas optaram muitas vezes por realizar os exercícios relacionados

---

<sup>34</sup> Música e respetivo vídeo disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=vXXiyIGqliE>

<sup>35</sup> Música e vídeo respetivo disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Fe9bnYRzFvk>

com as manifestações artísticas em grupo e constatou-se um espírito de entreajuda entre os alunos das mesmas. No anexo 9 também estão abordadas duas outras notas de campo que se tornaram significativas ao longo do percurso da PES, relativamente ao sucesso na aquisição da língua inglesa e ao envolvimento positivo de alunos que normalmente não participam, seja por dificuldades cognitivas ou sociais. No primeiro parâmetro referido, foi observado uma aprendizagem considerável das crianças nos conteúdos semânticos e gramaticais numa percentagem de 75% (isto é, 9 aulas de 12 lecionadas), concretizada sobretudo devido aos recursos audiovisuais, da mascote e dos seus exercícios. No que concerne ao envolvimento dos alunos mais introvertidos e com dificuldades estes tiveram uma participação direta e indireta mais elevada em atividades mais práticas e lúdicas nomeadamente nas expressões artísticas e/ou nas atividades que incluíam a mascote (cf. Capítulo II, ponto 4) comparativamente aos exercícios teóricos como em fichas de trabalho ou do manual escolar.

## **2. CONCLUSÕES DOS RESULTADOS DOS INQUÉRITOS POR QUESTIONÁRIO DOS ALUNO**

### **2.1. FASE 1**

Os inquéritos por questionário foram realizados por 27 participantes ao todo, aplicados aos mesmos participantes em duas versões em dois períodos de tempo. O primeiro questionário foi constituído por 8 perguntas cujas respostas são de opinião e de seleção múltipla e estão relacionadas com a educação pela arte, à arte em geral e às emoções das crianças. Como é observável no Anexo 11, tabela 4, no primeiro inquérito por questionário relativamente às atividades da aula, 81% dos alunos selecionaram a opção Muito Bom para as avaliar. Os comentários positivos vindos das turmas ao longo do PES, deveram-se principalmente aos recursos utilizados com referências à mascote *Monkey*, o que pode ser uma das razões para a percentagem elevada de opiniões de avaliação ser muito boa. À pergunta “Como é que as aulas te fazem sentir?”, 44% dos participantes responderam “muito entusiasmado/a”, 41%

responderam “bem”, e os restantes 15% selecionaram a opção “razoável”. De acordo com a análise da atividade da roda das emoções e dos *The Colour Monsters* entregue aos alunos no início e no final da aula (cf. Anexo 13, tabela 9, 10, 11 e Anexo 14, tabela 12 e 13), as aulas em si podem ter um impacto positivo em alguns alunos, mas na sua maioria, não foi possível verificar conclusivamente se a educação pela arte tem influência na melhoria do estado de espírito das crianças, apenas infere-se que há uma possibilidade de esta promover uma regulação de emoções. À pergunta relacionada com a melhoria da atenção prestada em aula com as atividades propostas, uma percentagem de 60% e 25% dos participantes responderam “Sim” e “Acho que sim”, e ambas as respostas “Mais ou menos” e “Não sei bem” possuem um número de 7% em cada parâmetro; isto é resultado, talvez, do facto de os recursos utilizados gerarem muita curiosidade e uma conseqüente agitação nas turmas e provocarem uma ligeira desconcentração na gestão de estímulos recebidos. A única pergunta que obteve uma opinião comum generalizada de 100% foi relacionada com a ideia da criação de um clube escolar ligado às expressões artísticas e às emoções, sendo que as respostas foram afirmativas na sua totalidade. Na questão seguinte, 89% dos participantes referiram apreciar arte, no entanto 25% destes demonstram falta de conhecimento do conceito artístico, ou seja, os alunos podem desejar um clube de artes e emoções, pois gostam ou gostam realmente de arte, ou acham que a arte refere-se a outra atividade relacionada com os seus interesses, ou por este clube afirmar que aborda emoções e estes gostariam de as expressar (como é observável próxima questão). Na Tabela 5, anexo 11, também é verificável que uma grande percentagem de alunos sente carência afetiva ou emocional e demonstra falta de inteligência emocional pois, 81% responderam afirmativamente à pergunta “Gostavas que as pessoas à tua volta dessem mais valor ao que sentes?” (cf. Tabela 5, anexo 11 para uma análise mais detalhada). No quadro com imagens de crianças e as suas expressões faciais foi questionado aos alunos o que é que estas estavam a sentir em cada figura, 67% soube identificar as emoções corretamente, o que reflete um aspeto positivo dentro da inteligência emocional; já 15% demonstra não saber o conceito de emoção tendo em conta que confundem com ações ou estados físicos (por exemplo: rir; dores), 7% não identifica corretamente a emoção pretendida e 11% deixa em branco. Uma das

imagens colocadas neste quadro mostra uma criança abraçada carinhosamente a um indivíduo do sexo feminino e, a resposta desejada seria “acarinhada” ou “amada”. Porém, 59% escreveram respostas como “contente”, “alegre”, “animada”, o que pode significar que não sabem o seu significado porque não experienciam muitas vezes a emoção ou simplesmente assumem diferentes perspectivas sobre as suas próprias emoções e/ou sentimentos. As últimas questões do questionário perguntam quais os fatores de felicidade/tristeza dentro do contexto escolar na opinião da criança (cf. Anexo 11, gráfico 4 e 5). Conclui-se no gráfico 4 que os alunos se sentem bem no recreio, a realizar atividades que lhes suscitam interesse ou ter/brincar com amigos, já a resposta “aprender” e “nada me faz feliz” representam 2% no gráfico. Relativamente à pergunta “O que é que te faz ficar triste na escola?”, ficar sozinho/sem amigos e a ocorrência de situações de agressão/*bullying* ou discussões implicam 76% das crianças que se sentem tristes e desconfortáveis neste contexto; os fatores “testes” e “atitudes dos professores” representam 24% do gráfico de infelicidade em contexto escolar. Conclui-se assim, que a amizade e o companheirismo, bem como realizar atividades lúdicas ou brincar são determinantes para o bem estar das crianças na escola, sendo que o oposto reflete-se na violência (caracterizada por situações não agradáveis que não deveriam ocorrer), na avaliação escrita, na aprendizagem em si e nas posturas dos docentes (situações normais no contexto escolar que deveriam ser um fator para a felicidade do aluno e não o contrário).

## 2.2. FASE 2

Nesta segunda fase do inquérito por questionário, que se deu devido à falta de informação pedida no último já realizado, foi distribuído pelos mesmos 27 alunos já inquiridos, porém apenas 25 fizeram parte deste estudo. Apesar do resultado das fichas de observação e das notas de campo refletirem um valor de 75% de situações em que foi verificável um sucesso na aprendizagem da língua inglesa por parte dos alunos, seria uma mais valia saber a opinião dos próprios e daí a questão “Achas que

as atividades realizadas na aula melhoraram a tua aprendizagem nas aulas de inglês?”. A resposta à pergunta referida teve 88% de afirmações sobre a sua melhoria, 8% selecionou a opção “talvez” e 4% a opção “mais ou menos”, o que significa que o ponto de vista dos alunos relativamente à sua aprendizagem é mais positivo do que a minha própria perspetiva como docente. Comparativamente aos resultados do inquérito anterior onde 76% dos alunos acreditavam que a abordagem didática usada teve influência na sua atenção e, semelhantemente à primeira, na segunda fase do questionário também foi realizada a pergunta “Achas que as atividades realizadas melhoraram a tua motivação nas aulas de inglês?”; 84% afirma que sim (o que vai muito de encontro aos 81% de avaliação muito positiva das atividades propostas), já 8% diz que talvez tenha melhorado e os restantes acham que teve mais ou menos preponderância. Ao contrário do anterior inquérito, optei por criar uma pergunta de escolha múltipla sobre as manifestações artísticas onde as primeiras 5 opções foram dadas e outras poderiam ser acrescentadas, sendo que estes adicionaram “ler histórias do *Monkey*” (cf. Anexo 29, Figura 25) e outras atividades não artísticas como “jogar futebol”. No meu ponto de vista, esta pergunta foi pertinente pois as respostas mais selecionadas foram “música” e “filmes” e uma das opções de escolha livre foi “ler histórias do *Monkey*”, abordagens artísticas utilizadas maioritariamente nas aulas lecionadas. A última parte do questionário está dividida em dois conjuntos de duas perguntas relacionadas às emoções: as primeiras questões foram retiradas do instrumento de avaliação de empatia cognitiva e afetiva - *A Questionnaire to Assess Affective and Cognitive Empathy in Children* – feito por Zoll & Enz (2010); e as outras duas perguntas são adaptadas do modelo de inteligência emocional de Salovey & Mayer (1997) adaptado e traduzido por Gonçalves (2006). Dos participantes que respondem à questão “Entristece-me ver uma criança que não consegue encontrar ninguém para brincar”, 76% demonstram empatia afetiva e reconhecimento das emoções do outro com a seleção da resposta “sim”, contudo 12% respondeu “às vezes” e a restante percentagem, também de 12%, apresentam apatia e desprezo pela situação representada. A outra pergunta relacionada com a empatia cognitiva, demonstrou que 40% não têm capacidade suficiente de compreensão de emoções e 60% consegue reconhecer, ao olhar para uma pessoa, se ela está feliz. As duas últimas

questões avaliam a expressão e a validação/avaliação das próprias emoções: “Gosto de partilhar as minhas emoções com os outros” e “As emoções são uma coisa que fazem a minha vida valer a pena”; mais de metade, isto é 52% dos participantes afirmam que só às vezes é que gostam de partilhar ou partilham as emoções com os outros e 16% concluem que raramente/não o fazem e/ou não gostam de o fazer. Tal sucede, possivelmente, pois o mesmo grupo de participantes (81% destes) no questionário anterior respondeu “sim” à pergunta “Gostavas que as pessoas à tua volta dessem mais valor ao que sentes?” e as respostas por escrito à mesma apresentavam, muitas vezes, vergonha ou embaraço pelas próprias emoções; por consequência, é verossímil que os alunos que sintam que os outros não dão valor ao que sentem, ou têm receio/vergonha do que sentem, não estejam à vontade para partilhar as suas emoções com o outro. À questão “As emoções são uma coisa que fazem a minha vida valer a pena”, 72% reconhece a importância das emoções, já 28% não reconhece sempre, ou não reconhece de todo o valor destas, o que se conclui de acordo com a seleção da resposta “às vezes” e “não”. Foram também analisados questionário a questionário e foi possível concluir que existe uma possibilidade de haver 7 casos de indivíduos com uma inteligência emocional e empatia num nível muito baixo. Isto significa que o cérebro do *andar de cima* destas crianças não está a ser desenvolvido na sua totalidade, pois “(...) quando [este] de uma criança funciona bem, ela consegue regular as emoções, refletir sobre as consequências dos seus atos (...) ter em atenção como os outros se sentem” (Siegel & Bryson, 2011, p.60). No entanto, como apenas foram abordadas 4 questões, 2 relativas à empatia e as outras 2 relacionadas com a inteligência emocional, o grau de veracidade deste teste não é muito claro.

### **3. CONCLUSÕES DO QUESTIONÁRIO DE RESPOSTA ABERTA AOS PROFESSORES DO 1º CICLO E ENTREVISTA A UMA PROFISSIONAL RELACIONADA COM AS ARTES**

O inquérito por questionário aos professores do 1ºCiclo foi um dos instrumentos de recolha de dados selecionados para este estudo, dado que a opinião destes profissionais é essencial para analisar a potencialidade desta possível abordagem didática pela arte (cf. Anexo 15, tabela 12). Foram realizadas 3 perguntas de escolha múltipla “sim, não e não tenho opinião” a 7 professores da mesma instituição, às perguntas “considera pertinente o uso das expressões artísticas no ensino e aprendizagem?”, “recorre a algum tipo de expressão artística nas suas aulas? Porquê?” e “considera relevante o desenvolvimento socio-afetivo na Educação?”, sendo que a sua resposta teria de ser explicada num espaço em branco respetivo. Conclui-se, na sua totalidade, que a opinião dos participantes é afirmativa em todos os pontos das questões, ou seja, as expressões artísticas e o desenvolvimento socio-afetivo abordadas em contexto de sala de aula é pertinente para os intervenientes educacionais devido a vários aspetos referidos em seguida. Como é observável na tabela 12, os docentes referiram várias vantagens do ensino pela arte, na primeira pergunta, apontam para pontos benéficos da inserção da arte na educação formal já refletidos nos capítulos anteriores, como são o caso das respostas 1, 3, 4, 6 e 7 (cf. Anexo 15, tabela 12) anteriormente referidos no capítulo 1, nos pontos 2.1.1, 2.2 e 3.2. Infere-se, pois, que a teoria da arte se alia à prática da mesma demonstrando ser eficaz de acordo com a opinião crítica dos sujeitos que aplicam/ou podem aplicar na sua prática profissional como docentes. As restantes respostas – 2 e 5 – foram aspetos relevantes e também notórios sublinhados nas fichas de observação e notas de campo realizadas, relativamente à motivação, atenção e facilidade em aprender os conteúdos através do ensino pela arte e da promoção da comunicação de alunos mais retraídos. Na segunda questão, os professores responderam que maioritariamente usam a

música como expressão artística e também a expressão plástica e/ou dramática, coreografias, histórias e vídeos pois facilita a comunicação dos alunos mais introvertidos, facilita a introdução/consolidação de conteúdos e permite o domínio do corpo e outros instrumentos. No meu ponto de vista como docente durante a PES, optei igualmente por estas abordagens artísticas referidas pelos participantes, devido ao seu pragmatismo e à facilidade de utilização. A última pergunta relativa à relevância das emoções e do consequente desenvolvimento socio afetivo presente na educação, revelou uma concordância entre os intervenientes; estes acordam que é fundamental para o desenvolvimento do aluno, aumentando a autoestima e ajudando na formação de personalidade. Algumas opiniões afirmadas nesta questão vão de encontro à revisão de literatura do capítulo 1, como são exemplo o ponto 2, 4, 5 e 6 (cf. Capítulo I, 1.3, 2.2.1, 2.2.1.2 e 3.3)

No que diz respeito à entrevista realizada a uma profissional das artes cuja função é dar aulas na instituição B, (cf. Anexo 16) afirma que foi contratada face a um projeto educativo de intervenção onde as artes detêm um papel muito importante. Para a criação deste projeto curricular assente na potencialidade das expressões artísticas foi necessário ter sido abordada e averiguada a eficácia da temática da arte no 1ºCEB, designadamente em contextos problemáticos onde existam conflitos sociais. Esta docente, mais concretamente de artes performativas, sublinha que as suas aulas são um sucesso relativamente à participação direta e indireta dos alunos, visto que até os mais problemáticos em comportamento e os com dificuldades psíquicas ou motoras interagem positivamente entre si e estão motivados nas atividades propostas. Outra vantagem no ponto de vista desta professora é que das vezes que são abordadas temáticas de outras disciplinas na sua aula os alunos têm mais facilidade em compreender os conteúdos e mostram-se mais motivados em aprendê-los através desta abordagem pedagógica pela arte. É possível concluir, deste modo, que a arteterapia pode ter vários fins, tanto em contexto escolar como na intervenção socioeducativa (são exemplo: em grupos com problemas de integração social, com deficiências psicomotoras ou com problemas de aprendizagem) e no desenvolvimento pessoal a fim de desenvolver capacidades como a auto motivação, a empatia e a interação entre pares.

#### **4. ANÁLISE DA QUESTÃO DIÁRIA “COMO TE SENTES?” COM OS RECURSOS *EMOTION WHEEL* E *THE COLOUR MONSTERS***

Como já mencionado no capítulo II (cf. Capítulo 2, Pontos 3 e 4.2), estas duas atividades (*Emotion Wheel* e *The Colour Monsters*) realizadas 7 vezes nas turmas teve como finalidade perceber de que forma a utilização de expressões artísticas/arteterapia em contexto de sala de aula altera ou não o estado emocional das crianças e promover o desenvolvimento das funções cerebrais do hemisfério direito. A primeira versão da atividade teve como recurso a roda *Emotion Wheel* (cf. Anexo 6, Figura 15 e Anexo 27, Figura 18) e, apesar do instrumento, mais tarde, ter vindo a demonstrar-se um ciclo automático e vicioso<sup>36</sup>, deu para refletir que possivelmente os alunos mais introvertidos têm uma alteração significativa de humor através de expressões arte terapêuticas (cf. Anexo 13, tabela 8); os que têm mais dificuldades cognitivas participam positivamente nas atividades, dado que alguns alteram a emoção “happy” para “excited” no final da aula e referem a sua preferência por esta abordagem didática (cf. Anexo 13, tabela 9). Pode-se refletir também que os alunos ao reagir positivamente à atividade e ao apresentam curiosidade nesta, demonstram que potencialmente, não possuem nenhum obstáculo mental ou *janela killer*<sup>37</sup> relacionado com a partilha de emoções. Porém, e, de acordo com o questionário na sua segunda fase, 52% dos alunos preferem partilhá-las às vezes, mas como o questionário é de caráter anónimo, promove mais um à vontade da criança, e possivelmente uma maneira que facilita a expressão dos seus próprios sentimentos e emoções. A segunda versão da atividade, denominada *The Colour Monsters*, foi atualizada em questões formais e estéticas, não só a caracterização das emoções por monstros de cor, mas pela explicação individual e anónima no final da aula sobre a alteração da emoção do aluno (cf. Capítulo II, ponto 4.2). Não é possível inferir

---

<sup>36</sup> Para consultar as outras versões da atividade conferir anexo 27

<sup>37</sup> Termo usado por Cury (2012) para expressar um pensamento negativo

estatisticamente que exista uma significativa alteração positiva das emoções das crianças relativamente às abordagens das expressões artísticas em contexto de sala de aula. No entanto, é observável que algumas atividades arte terapêuticas têm influência na gestão de emoções e comportamentos das crianças, apesar de apenas ser explícito numa pequena minoria, e também pode ou não, dependendo da manifestação artística usada, causar serenidade ou agitação nestas. No anexo 14 e 27 (cf. Tabelas A e B, figuras 21 e 22) estão presentes algumas respostas dos alunos no final da aula como “Estou calma e serena e gostei muito da aula”, “A aula pôs-me calmo”, “Estou feliz e contente por aprender”, “Fiquei feliz com a aula”, “Feliz porque aprendi coisas novas”, “Porque gostei da aula”; estas demonstram que embora não se conclua em nenhum gráfico ou tabela que a arteterapia abordada em aula teve um impacto relevante nas emoções das crianças, as respostas anteriores são exemplo que poderá realmente haver uma potencialidade da arte no desenvolvimento emocional. Ademais, infere-se que a discussão das emoções gere uma reflexão e introspeção individual e consequentemente coletiva (cf. Anexo 14, Tabelas A e B, Respostas positivas e Possíveis Razões), isto resulta, portanto, num desenvolvimento do hemisfério direito e do *andar de cima* do cérebro, cujas funções são a expressão, interpretação e gestão de emoções, bem como a tomada de decisões, atividades cerebrais necessárias nesta tarefa. Uma outra aferição aponta para as divergências ou acontecimentos negativos durante a aula perturbarem o estado emocional dos alunos, se um deles tiver uma atitude desagradável para com os pares, há maior risco de *contágio emocional*<sup>38</sup> (cf. Anexo 13, figura 16). Penso que os objetivos desta atividade nas suas duas versões foram bem-sucedidos, os alunos apreciaram-na, refletiram nas suas emoções e na dos outros, sobretudo no final da aula (na segunda versão, *The Colour Monsters*) quando lhes era mostrado o frasco com as bolinhas/missangas de cor, os comentários iam surgindo como “Olha, a nossa turma não está quase nada triste nem com raiva” e “O frasco está quase todo vermelho porque o comportamento do A\*\*\*\*\* fez com que nós ficássemos zangados também”.

---

<sup>38</sup> Termo por Siegel & Bryson (2011) (cf. Capítulo II, ponto 4.2)

## PARTE IV – CONCLUSÃO

### 1. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo não só serviu para alcançar uma gota do oceano de conhecimento que pretendo adquirir sobre esta temática, mas também para conhecer melhor os meus limites assim como qualidades no âmbito profissional e pessoal. Este tema, que inicialmente abordaria apenas a arte, passou por diversas transformações até adquirir o sentido que tanto queria, como a abordagem de outras áreas muito significativas para mim, como a neurociência e a psicologia infantil. Ao longo deste estudo, nomeadamente na revisão da literatura, foram abordadas a importância das emoções na vida quotidiana da criança e a sua relevância em contexto escolar e o impacto da arte na solução de problemas pessoais e cognitivos; percebi então que a possível solução para a criação de uma abordagem didática que desse valor a esta dimensão afetiva e criativa poderia ser mais eficaz através das teorias de Siegel & Bryson (2011) e de Cury (2013). Como finalidade de estudo já mencionada, tentei perceber se o que se passou comigo na minha época escolar (instabilidade emocional que resultou em ansiedade extrema e um processo conturbado na aprendizagem) ocorre também nos dias de hoje. Desta forma, ao longo do percurso da PES notei que tanto agora como na minha infância (há quase duas décadas atrás) existem casos de crianças com níveis muito baixos de inteligência emocional, o que prejudica o desenvolvimento de outras dimensões, como a cognitiva e a social: a aprendizagem e a interação com os colegas. Alguns casos de alunos com baixa inteligência emocional (refletida na participação direta quase nula e nas emoções negativas apresentadas durante vários momentos) demonstraram que usam a arte para se expressar, algo observável maioritariamente nos cadernos próprios para desenhos e/ou na motivação refletida nas atividades artísticas em sala de aula. Concluo, não só pela observação e lecionação de aulas, assim como pela realização do projeto *Cor de Calma*, que o início de um estudo implica ter expectativas dos resultados do mesmo, contudo muitas dessas perspetivas não se concretizam no final. No começo, pelo conhecimento

adquirido na leitura de obras sobre a temática, pensei que as manifestações artísticas e/ou arte terapêuticas tivessem um impacto favorável no bom comportamento dos alunos, promovessem um bem-estar na sala e uma maior autonomia por parte destes, porém, e, como mencionado por Siegel & Bryson (2011) e Fecser (2015), o maior desafio da educação é a gestão de comportamentos; neste sentido, os resultados obtidos e observados nos instrumentos de análise não foram compatíveis com esta expectativa. Como já referido no ponto anterior, houve situações em que tal sucedeu, mas não foi possível fazer uma generalização. Como Cury (2015) sublinha: “Quem se arrisca a andar por ares nunca antes respirados ou a pensar fora do sistema tem grandes hipóteses de encontrar pedras no caminho” (p.40). Portanto, outros constrangimentos surgiram durante o processo de intervenção da PES, nomeadamente na gestão do entusiasmo dos alunos pelas tarefas e recursos apresentados, sendo que na sequência desta limitação foi necessário ajustar e selecionar os recursos adequados de acordo com as necessidades e características das distintas turmas. Além disso e, devido à multiplicidade e complexidade de expressões artísticas existentes, escolher e selecionar algumas delas no contexto de sala de aula implica avaliar o tempo definido para a sua utilização; também implica perceber quais as atividades mais adequadas de acordo com os conteúdos gramaticais, semânticos ou capacidades a desenvolver em cada aula bem como os gastos que o uso dos recursos artísticos podia acarretar. Por outras palavras e, apesar de haver um interesse imenso da minha parte em abordar a pintura, o desenho (e outras expressões plásticas) e a dramatização, o tempo escasso, os custos que envolveriam por parte da docente e alunos e, visto que tanto na instituição A como B, *52% dos alunos são beneficiários da ASE*<sup>39</sup>, não seria favorável nem justo pedir materiais que os alunos não possuíssem. Dado que optei no começo do processo da PES por utilizar diversos recursos artísticos numa só aula, gerir o tempo tornou-se um obstáculo, tanto quanto a gestão de uso dos mesmos e das atividades que os implicavam. Senti que o excesso de recursos artísticos numa aula não ajuda na regulação da SPA (como Cury, 2013, defende) dos

---

<sup>39</sup> Informações com base no Projeto Educativo do Agrupamento, aprovado no Conselho Geral de 20 de março de 2018 e reformulado em abril de 2019. Devido à Lei n.º 67/98 de Proteção de Dados, não poderá ser divulgada o nome das instituições nem do respetivo agrupamento.

alunos. Estes somente conseguem ter uma influência favorável mediante uma gestão do seu uso, ou seja, tem de haver um equilíbrio de estímulos fornecidos. É possível constatar, por consequência, que a educação pela arte, assim como qualquer outra abordagem pedagógica, traz consigo potencialidades e também algumas limitações, contudo, creio que esta abarca mais benefícios do que desvantagens na sua utilização. No seguimento destas considerações finais e, em conformidade com as questões de investigação previamente definidas (cf. Capítulo II, ponto 2), constatou-se que o uso das atividades artísticas detém uma força motivadora no que concerne à aquisição de capacidades cognitivas e conseqüentemente à aprendizagem de componentes linguísticas. Também se verifica que algumas manifestações artísticas ajudam na expressão de emoções e têm uma ação positiva no desenvolvimento socio afetivo das crianças, designadamente na interação entre pares, na empatia, no autoconhecimento e na autoconfiança (cf. Capítulo I, ponto 2.2.1). Além destes e, embora estudos demonstrem outros aspetos e utilidades da educação pela arte, os seguintes pontos mencionados também fazem parte da observação e análise deste estudo em específico: aumento do nível de motivação (intrínseca) e atenção pela aprendizagem, empenho e interesse pela novidade (gerada pela curiosidade), promoção de um desenvolvimento das funções cerebrais do hemisfério direito do cérebro e do *andar de cima* do mesmo (aportando assim a imaginação, a sensibilidade produzida pelos diversos estímulos recebidos), sucesso na aquisição da língua inglesa, um maior envolvimento na participação direta e, por fim, a diferenciação pedagógica. Segundo Coll & Onrubia (2004) e Jordan et al. (2008) (cf. Capítulo I, ponto 1.3), o professor deve promover as diferentes inteligências e ter em conta as particularidades e dificuldades de cada aluno e a diferenciação foi um dos elementos fulcrais a praticar durante o meu percurso da PES. Deste modo, pude intercalar a atenção pelos diversos alunos, e em conformidade com Bruner (1966/1999), oferecer um feedback e um reforço positivo aos alunos o que é um fator de motivação intrínseca na aprendizagem. Tentei também criar uma ligação afetiva entre pares e aluno-professor pois, como acredita Vygotsky, as interações sociais afetam diretamente o aluno (cf. Capítulo I, pontos 1.3 e 2.2.1.2). Optei por, a fim da diferenciação pedagógica, realizar atividades em que o maior número possível de crianças se sentisse na sua zona de conforto pois, como refere

Muge (2019, cf. Capítulo I, ponto 3.3) muitas destas sentem ansiedade perante a aprendizagem de uma língua estrangeira, fazendo com que tenham medo de errar, retraindo-se. Por isso, o uso do *Monkey* e da realização de miniteatros com este (cf. Anexo 31, figura 29), cantar e/ou ouvir músicas, a utilização da técnica TPR, a visualização de vídeos, a proposta de fazer/utilizar *arts and crafts*, tiveram o propósito de fazer o aluno se sentir confortável, de esquecer a “rigidez” da sala de aula e criar um ambiente agradável, tentando reduzir fatores para o surgimento da SPA, de ansiedade ou de *janelas killer* (Cury, 2013). Intervim em alguns casos específicos, no entanto os que mais se salientaram em resposta à diferenciação pedagógica foram: a proposta a um aluno com problemas psíquicos e comportamentais, que não realiza a maioria das atividades propostas, de fazer a ficha de trabalho entregue com as cores variadas das suas canetas (este estava a desenhar e é recorrente passar as aulas a fazê-lo, sendo que afirmou que preferia rabiscar o caderno a completar a ficha); a abordagem na aula de um tema que perturbava uma aluna (esta admitiu, timidamente, numa conversa particular que era chamada de maria-rapaz porque gostava de motas e carros, logo decidi trazer para a aula uma barbie vestida com roupas mais masculinas e com um capacete de mota no âmbito de explicação da temática *Clothes*). O sucedido foi que tanto o aluno como a aluna ficaram satisfeitos pela atitude tomada: o aluno apesar das dificuldades cognitivas realizou o exercício e a aluna, que raramente participa, quis participar várias vezes na aula onde a situação ocorreu.

Reflico que os principais objetivos da mascote *Monkey* foram bem-sucedidos, sendo que esta contribuiu para fortalecer a motivação intrínseca dentro da aprendizagem em sala de aula pois, em concordância com Carreira (2008, cf. Capítulo II, ponto 5.1), as mascotes reforçam a relação emocional e promovem interações. O projeto *Cor de Calma* também teve bastante influência nas minhas considerações finais deste estudo, não só porque houve mais tempo para aplicar a temática a investigar, como também porque foi possível aplicar estratégias distintas das usadas em aula. Infelizmente, com a ocorrência da pandemia da covid-19, não foi possível realizar o número de sessões planeadas, mas as que foi possível concretizar serviram para analisar o comportamento, a atitude e a influência das artes e das emoções em

crianças em contexto escolar (cf. Anexo 18). Pude concluir que na análise individual de comportamentos, principalmente na turma cujo projeto foi aplicado, existem alguns casos significativos de má gestão de emoções, o que gera por vezes, um comportamento agressivo, inconstante ou retraído por parte das crianças e conseqüentemente um *contágio emocional* na turma, como citam Siegel & Bryson (2011, cf. 2.2.1.2). Apesar de não constar na revisão de literatura apresentada previamente, percebi que a arteterapia pode implicar uma variedade de aplicações depende do intuito pretendido, por exemplo: o desenhar, criar coisas novas ou rabiscar tem um efeito calmante nas crianças (como a criação de uma mandala pelos alunos numa sessão do projeto Cor de Calma), já as coreografias, a audição ou interpretação de música estimula uma agitação, embora a música calma e com ritmo lento proporcione um efeito contrário. Porém, pude constatar que a teoria de Ciornai (2005, cf. Capítulo I, ponto 3.2) sobre a atenuação do efeito “sonhar acordado” nas aulas, acontece, portanto, com muito mais frequência comparativamente a outras atividades em geral.

Rato & Caldas (2010) apontam para o relatório do National Research Council (2005) que conclui que a educação infantil, tanto em contextos formais como informais, não está a maximizar as capacidades cognitivas de todas as crianças, mas, no entanto, os estudos que relacionam as neurociências com a educação têm vindo a aumentar. De acordo com o presente estudo pude avaliar a possível aliança entre estas duas áreas distintas e, creio que as atividades artísticas têm um impacto substancial no desenvolvimento do hemisfério direito e do *andar de cima* do cérebro, como por exemplo com a atividade *The Colour Monsters* que propunha refletir e tomar uma decisão sobre a sua emoção.

Com este contributo na investigação desejo promover a ideia de que a neurociência, a neuropsicologia e o seu conhecimento trazem potencialidades na educação (pois criam uma nova perspetiva do desenvolvimento holístico da criança); desejo que a educação, em conjunto com a dimensão cognitiva, abranja o desenvolvimento da conseqüente integração e harmonia das diferentes áreas cerebrais; e principalmente, pretendo salientar a ideia de que o uso das expressões

artísticas em contexto de sala de aula, em seu pleno equilíbrio, pode potenciar uma abordagem didática eficaz para um total (e não parcial) desenvolvimento infantil.

E que este estudo faça parte da água de que tanto a educação precisa para ser regada e para conseqüentemente se fazer desenvolver e florir.

## 2. BIBLIOGRAFIA

ALARCÃO, I. (2001). "Novas tendências nos paradigmas de investigação em educação". *Escola reflexiva e nova racionalidade*, 135-144.

ALARCÃO, I., & Canha, B. (2013). *Supervisão e colaboração: Uma relação para o desenvolvimento*. Porto: Porto Editora.

AMELLA, J. L. R., Coca, S. T. (2005) *ABC do Crescimento*. Matosinhos: Quidnovi Edição e Conteúdos S.A.

ANORAK (2013), "Oscar Wilde Explains His Comment That 'All Art is Quite Useless", in *flashback*, em: <https://flashbak.com/oscar-wilde-explains-his-comment-that-all-art-is-quite-useless-12176/>, consultado em 13 de maio de 2020

ARCTEL. (2018) "Tecnologia e Educação: concorrentes ou aliadas na construção da escola do futuro", in *ARCTEL em: <http://www.arctel-cplp.org/noticias/detalhe/6667/pt>*, consultado em 3 de abril de 2020

ARIAS, J. F. (2004). "Perspectivas recientes en el estudio de la motivación: la teoría de la orientación de meta." *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 2 (1), 35-62.

Disponível em: <http://www.investigacion-psicopedagogica.org>

ARRUDA, M. D. J. F. C. (2015). *O ABC das emoções básicas: implementação e avaliação de duas sessões de um programa para promoção de competências emocionais* (Dissertação de Mestrado).

BARROS, S., & PESSANHA, M. (2010). "Aprendizagem, motivação e memória." *Psicologia da Educação*, 139-205.

BARROSO, P. (2016). "Arte vs. moral: Oscar Wilde e a inutilidade útil". *artciencia.com, Revista de Arte, Ciência e Comunicação*, (20-21)

Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/artciencia/article/view/11061>

BBC. (2018, agosto) "8 maneiras de melhorar a capacidade do seu cérebro", in *bbc*, em: <https://www.bbc.com/portuguese/geral-45320135>, consultado 13 de maio de 2020

BECKSON, K. (2000). *O melhor de Oscar Wilde*. Rio de Janeiro: Garamond.

Disponível em:

[https://books.google.pt/books?id=D\\_abFW2ZbQC&printsec=frontcover&hl=ptPT&source=gbs\\_ge\\_summary\\_r&cad=0#v=onepage&q&f=false](https://books.google.pt/books?id=D_abFW2ZbQC&printsec=frontcover&hl=ptPT&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false)

BISSOLI, M. (2014). "Desenvolvimento da personalidade da criança: o papel da educação infantil". *Psicologia em Estudo*, 19(4), 587-597.

BLOOM, S. (1997) *Creating sanctuary: Toward the evolution of sane societies*. Nova Iorque: Routledge.

BRUNER, J. S. (1999). *Para uma teoria da educação* (tradução de M. Vaz). Lisboa: Relógio d'Água Editores (Obra original de 1966)

BUENO, J. M. H., & PRIMI, R. (2003). "Inteligência emocional: um estudo de validade sobre a capacidade de perceber emoções". *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16(2), 279-291.

Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-79722003000200008&script=sci\\_arttext](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-79722003000200008&script=sci_arttext)

BOGDAN, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto editora.

BOGEN, J. E. (1962). "Cerebral commissurotomy in man. Preliminary case report". *Bull Los Angeles Neuro Soc*, 27, 169-172.

BORUCHOVITCH, E. (2009). *A motivação do aluno* (4.ª ed.). Rio de Janeiro: Editora Vozes

CALLEJA, J. M. R. (2008). "Os professores deste século. Algumas reflexões". *Revista Institucional Universidad Tecnológica del Chocó Investigación Biodiversidad y Desarrollo*, 27(1).

CARREIRA, A. S. (2008). *Marketing infantil: a importância das mascotes no sector*. (Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho).

CATARREIRA, C. S. S. R. (2015). *As emoções das crianças em contexto de educação pré-escolar* (Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Portalegre).

CHARTIER, E. (1978). *Reflexões sobre a educação*. Tradução de Maria Elisa Mascarenhas. São Paulo: Saraiva.

CHOPRA, D. (1993). *Ageless Body, Timeless Mind: A Companion Guide and Journal*. Nova Iorque: Harmony.

CIORNAI, S. (2005). *Percursos em arteterapia: arteterapia e educação, arteterapia e saúde* (Vol. 64). São Paulo: Summus Editorial.

CLOW, A., & Fredhoi, C. (2006). "Normalisation of salivary cortisol levels and self-report stress by a brief lunchtime visit to an art gallery by London City workers". *Journal of Holistic Healthcare*, 3(2), 29-32.

COLL, C., & ONRUBIA, J. (2004). "Inteligência, inteligências e capacidade de aprendizagem. In C. Coll, A. Marchesi, & J. Palacios", *Desenvolvimento psicológico e educação 2. Psicologia da educação escolar* (tradução de F. Murad – 2.ª edição). Porto Alegre: Artmed.

CONCEIÇÃO, R. S. G. D. (2015). *A Arte na Educação Infantil. A importância para o desenvolvimento infantil* (Dissertação de Mestrado).

COSTA, F. N. (2013, dezembro) "Cérebro de Cima, Cérebro de Baixo", in *wordpress*, em: <https://fernandonogueiracosta.wordpress.com/2013/12/14/cerebro-de-cima-cerebro-de-baixo/>, consultado em 9 de maio de 2020

COUTINHO, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). "Investigação-acção : metodologia preferencial nas práticas educativas". *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, 13:2 , pp. 355- 379.

COXO, L. (s.d) Hemisférios Cerebrais Esquerdo e Direito – O que os distingue? [ficheiro em vídeo]. Disponível em: <https://wecareon.com/os-hemisferios-cerebrais-esquerdo-e-direito/>

CSIKSZENTMIHALYI, M. (1997). "Flow and education". *NAMTA journal*, 22(2), 2-35.

CUNHA, S. R. V. da (2005). *Cor, som e movimento: a expressão plástica, musical e dramática no cotidiano da criança*. Porto Alegre: Mediação.

CURY, A. J. (2015). *Ansiedade: como enfrentar o mal do século*. Lisboa: Editora Pergaminho

CURY, A. (2012). *O mestre do amor*. Lisboa: editora Lua de papel.

DAMÁSIO, A. (1995). *O erro de Descartes*. Mem Martins: Publicações Europa-América

DAMÁSIO, A. (1999). *O Sentimento de Si – O Corpo, a Emoção e a Neurobiologia da Consciência*. Mem Martins: Publicações Europa-América

DAMÁSIO, A. (2000). *O sentimento de si*. Mem Martins: Publicações Europa-América

DAMÁSIO, A. (2003). *Ao encontro de Espinosa. As emoções sociais e a neurologia do sentir*. Lisboa: Publicações Europa-América

*Decreto-Lei n.º 176/2014 de 12 de dezembro do Ministério da Educação e Ciência*. Diário da República, I série, No 240 (2014). Acedido a 30 de abril de 2020  
Disponível em: [www.dre.pt](http://www.dre.pt)

DÍAZ, M. M., & Kempa, R. F. (1991). “Los alumnos prefieren diferentes estrategias didácticas de la enseñanza de las ciencias en función de sus características motivacionales”. *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, 9(1), 59-68.

ESTRELA, M. T. (2002). *Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina na Aula*. 4ª Ed. Porto: Porto Editora.

FECSE, M. E. (2015). “Classroom strategies for traumatized, oppositional students”. *Reclaiming Children and Youth*, 24(1), 20.

FINO, C. N. (2001). “Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): três implicações pedagógicas”. *Revista Portuguesa de educação*, 14, 273-291.

FONSECA, R. A. L., & Wedekin, L. M. (2011) "O uso da Arteterapia somática em casos de dor crônica no contexto neurológico". *Revista Científica de Arteterapia Cores da Vida*, 38.

FREIRE, P. (1997). "Educação "bancária" e educação libertadora". *Introdução à psicologia escolar*, 3, 61-78.

GENESEE, F., Nicoladis, E., & Paradis, J. (1995). "Language differentiation in early bilingual development". *Journal of child language*, 22(3), 611-631.

GOLEMAN, D. (1997). *Inteligência Emocional*. Lisboa: Temas e Debates.

GOLEMAN, D. (2012). *Inteligência Emocional*. Lisboa: Temas e Debates

GOOD, T. L., & Brophy, J. E. (1990). *Educational Psychology: A realistic approach*. Nova Iorque: Longman.

GUERRA, L. B. (2011). "O diálogo entre a neurociência e a educação: da euforia aos desafios e possibilidades". *Revista Interlocução*, 4(4), 3-12.

HARVEY, D. (2008) *Condição Pós-Moderna*. 17 ed. São Paulo: Edições Loyola

HAZOFF JÚNIOR, W., & Sauer, A. C. A. (2008). "Aprendizagem centrada no participante ou no professor? Um estudo comparativo em Administração de Materiais". *Revista de Administração Contemporânea*, 12(3), 631-658.

INHELDER, B., & Sinclair, H. (1969). *Learning cognitive structures*. Nova Iorque: Holt, Rinehart & Winston

JAMES, W. (1983). *Talks to teachers on psychology and to students on some of life's ideals (Vol. 12)*. Cambridge: Harvard University Press.

JORDAN, A., Carlile, O., & Stack, A. (2008). *Approaches to learning: a guide for teachers: a guide for educators*. Berkshire e Nova Iorque: McGraw-Hill Education

KOSSLYN, S. M., & Miller, G. W. (2015). *Top brain, bottom brain: harnessing the power of the four cognitive modes*. Nova Iorque: Simon and Schuster.

Kuri, N. P. (1993). *Abordagens do processo ensino-aprendizagem: características gerais e metodologias correspondentes*. São Paulo: USP.

LAZARUS, R. S. (2000). "How emotions influence performance in competitive sports". *The sport psychologist*, 14(3), 229-252.

LEMOS, M. S. (1996). *Motivação, desenvolvimento normal e desenvolvimento perturbado*. Manuscrito não publicado.

LEONARDO, N. S. T., LEAL, Z. F. D. R. G., & FRANCO, F. A. (2014). *O processo de escolarização e a produção da queixa escolar: reflexões a partir de uma perspectiva crítica em psicologia*. Maringá: Scielo Books

LIMA, D. A. & Vale, L. F. & Silva, E., (2014). "O Estigma da Depressão no Fenômeno Social da Doença Mental", in *Psicologado*. Disponível em: <https://psicologado.com.br/atuacao/psicologia-da-saude/o-estigma-da-depressao-no-fenomeno-social-da-doenca-mental>, consultado em: 3 de abril de 2020

LONG, N., Wood, M., & Fecser, F. (2001). *Life Space Crisis Intervention: Talking with students in conflict*. Austin, TX: Pro-Ed.

LOPES, A. W. D. A. (2018). *Inovação pedagógica numa escola pública: as práticas pedagógicas inovadoras mediadas pelas atividades da oficina Rádio Escola*. (Dissertação de Doutorado)

MACLEAN, P. D. (1967). "The brain in relation to empathy and medical education". *Journal of Nervous and Mental Disease*. 144(5), 374–382

Disponível em: <https://doi.org/10.1097/00005053-196705000-00005>

MARTÍNEZ, M. D. (2010). *La intervención arteterapéutica y su metodología en el contexto profesional español*. (Projeto de investigação)

MARTINS, G. D. O., Gomes, C. A. S., Brocardo, J., Pedroso, J. V., Camilo, J. L. A., Silva, L. M. U., ... & Rodrigues, S. M. C. V. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Ministério da Educação/Direção Geral da Educação

MARTINS, M. D. C., & Melo, J. M. (2008). "Emoção... emoções... que implicações para a saúde e qualidade de vida?". *Millenium*, 125-148.

MELO, A. (2005). *Emoções no período escolar: estratégias parentais face à expressão emocional e sintomas de internalização e externalização da criança*. (Dissertação de mestrado, Universidade do Minho, Porto)

MIRANDA, R. J. P. (2009). *Qual a relação entre o pensamento crítico e a aprendizagem de conteúdos de ciências por via experimental?: um estudo no 1º Ciclo* (Dissertação de Mestrado).

MOREIRA, P. (2010). *Ser Professor: competências básicas 3 – Emoções positivas e regulação emocional*. Porto: Porto Editora

MOYSÉS, L. (2014). *A autoestima se constrói passo a passo*. Lisboa: Papyrus Editora

MUGE, A. V. (2019). *O uso de Sequências interativas think-pair-group-share em expressão oral para reduzir a ansiedade dos alunos dos alunos na aula de língua estrangeira*. (Dissertação de mestrado)

NETO, A. J. (1996). "Estilos cognitivos". Texto não publicado. *Departamento de Pedagogia e Educação*. Évora: Universidade de Évora.

NIDA, E. A., & Smalley, W. A. (1959). *Introducing animism*. New York: Friendship Press

NSEHE, M. (2013) 19 "Inspirational Quotes From Nelson Mandela", in *FORBES*, em: <https://www.forbes.com/sites/mfonobongnsehe/2013/12/06/20-inspirational-quotes-from-nelson-mandela/#10895b9e7101>, consultado em 15 de abril de 2020

ORNSTEIN, R. E. (1997). *The right mind: Making sense of the hemispheres*. San Diego: Harcourt.

PÉREZ, J. F. (2018) "Como os neurônios-espelho podem ajudá-lo a criar bons filhos", in *aleteia*, em: <https://pt.aleteia.org/2018/01/26/como-os-neuronios-espelho-podem-ajuda-lo-a-criar-bons-filhos/>, consultado em 11 de abril de 2020

PESSANHA, M., Barros, S., Sampaio, R., Serrão, C., Veiga, S., & Araújo, S. (2010). *Psicologia da educação*. Luanda e Maputo: Plural Editores

PESSOA, F. (1994). *Páginas de Estética, Teoria e Crítica Literária*. Lisboa: Edições Ática.

PIAGET, J. (1957). *Logic and psychology*. Nova Iorque: Basic Books

RATO, J., & Caldas, A. C. (2010). "Neurociências e educação: Realidade ou ficção?". *Atas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia*, (626-644).

Disponível em: <http://www.actassnip2010>.

REIS, R. (2003). *Educação pela arte*. Lisboa: Universidade Aberta

READ, H. (1982) *A Educação pela Arte*. Lisboa: Edições 70.

RIBEIRO, F. (2011). "Motivação e aprendizagem em contexto escolar". *Profforma*, 3, 1-5.

ROBINSON, K. (2006, fevereiro) Do schools kill creativity? [ficheiro em vídeo].

Disponível em:

[https://www.ted.com/talks/sir\\_ken\\_robinson\\_do\\_schools\\_kill\\_creativity](https://www.ted.com/talks/sir_ken_robinson_do_schools_kill_creativity)

ROBINSON, K. (2013) How to escape education's Death Valley? [ficheiro em vídeo]. Disponível em:

[https://www.ted.com/talks/sir\\_ken\\_robinson\\_how\\_to\\_escape\\_education\\_s\\_death\\_valley/transcript](https://www.ted.com/talks/sir_ken_robinson_how_to_escape_education_s_death_valley/transcript)

ROGERS, C. R. (1975). "Empathic: An unappreciated way of being". *The counseling psychologist*, 5(2), 2-10.

SACRISTÁN, J. (1985) *La pedagogía por objetivos: obsesión*. Madrid: Editorial Morata

SIEGEL, D. J., & Payne Bryson, T. (2011). *O cérebro da criança*. (Trad. Por Isabel Veríssimo) Alfragide: Casa das letras Editora

SILVA, C. F. R. D. (2016). *O desenvolvimento da expressão em contexto pré-escolar* (Dissertação de mestrado).

SILVA, L. M. D. M. A. (2015). *A literacia emocional em sala de aula: A importância da empatia na relação pedagógica professor-aluno para o sucesso do ensino-aprendizagem na disciplina de Economia A* (Dissertação de mestrado)

SILVEIRA, R. L. B. L. (2002). "Competências e habilidades pedagógicas". *Revista Iberoamericana de Educación*, (1-5)

SNYDERS, G. (1974) *Pedagogia progressista*. Coimbra: Almedina

SOLOMON, M. R. (2002) *Comportamento do Consumidor: comprando, possuindo e sendo*. Porto Alegre: Bookman.

SOURIAU, E. (1969). *La correspondance des arts: éléments d'esthétique comparée*. Haute-Marne: Éditions Flammarion

SOUSA, A. (2003). *A Educação pela Arte e Arte na Educação, Música e Artes Plásticas*. 3º volume. Lisboa: Instituto Piaget

SOUSA, J., & Fino, C. N. (2008). "As TIC abrindo caminho a um novo paradigma educacional". *Revista Educação & Cultura Contemporânea*, 5, 103-118.

SPERRY, R. W. (1961). "Some developments in brain lesion studies of learning". In *Fed. Proc* (Vol. 20), (609-616).

SZCUREK, V. M. M. (2018). *Possibilidades de uma abordagem didática centrada no aluno: uma experiência em ensino de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico* (Dissertação de mestrado, Instituto Politécnico do Porto. Escola Superior de Educação).

THAYER-HART, N., Dykema, J., Elver, K., Schaeffer, N. C., & Stevenson, J. (2010). *Survey fundamentals: A guide to designing and implementing surveys*. (Projeto de investigação University of Wisconsin)

VASCONCELOS, A. (2017). "O Cérebro Social: Compreendendo o Cérebro como um Órgão Social". *Interações: Sociedade e as novas modernidades*, (32).

VIEGAS, R. A. G. (2015). *Os livros de histórias na creche e no jardim-de-infância* (Dissertação de mestrado).

VYGOTSKY, L. S. (1978). *Socio-cultural theory*. Cambridge MA: MIT Press

VYGOTSKY, L. S. (1984). *A formação social da mente*. Tradução José Cipolla Neto et alii. São Paulo: Livraria Martins Fontes

VYGOTSKY, L. S. (1999) *Psicologia da arte*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes

WINNER, E., Hetland, L., Veenema, S., Sheridan, K., Palmer, P., & Locher, I. (2006). "Studio thinking: How visual arts teaching can promote disciplined habits of mind". *New directions in aesthetics, creativity, and the arts*, 189-205.

ZABAR, Y., Corrada, M., Fozard, J., Costa, P., & Kawas, C. (1996). "Does frequent participation in cognitively demanding leisure activities reduce the risk of developing dementia?". *In Neurology* (Vol. 46, No. 2, pp. 6021-6021). Boston: LITTLE BROWN CO.

ZANELLA, L. W., & Valentini, N. C. (2016). "Como funciona a Memória de Trabalho? Influências na aprendizagem de crianças com dificuldades de aprendizagem e crianças com desordem coordenativa desenvolvimental". *Medicina (Ribeirão Preto)*, 49(2), 160-174.

ZOLL, C., Enz, S., Schaub, H., Aylett, R., & Paiva, A. (2006, April). *Fighting bullying with the help of autonomous agents in a virtual school environment*. In 7th International Conference on Cognitive Modelling, Trieste, Itália

### **3. ANEXOS**

## ANEXO 1

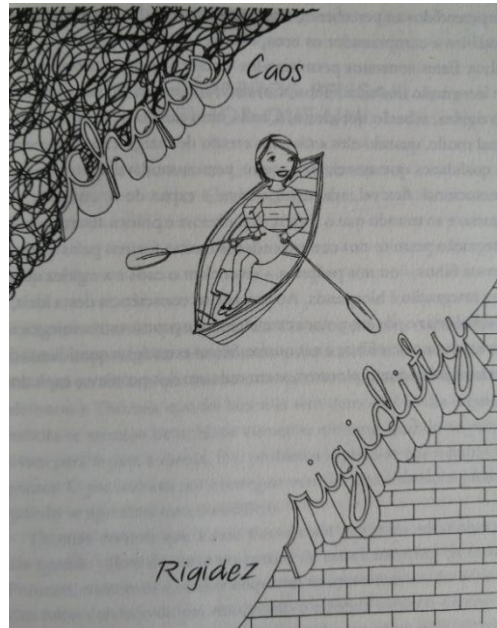


Figura 1 – As margens do cérebro por Siegel & Bryson (2011) página 29

### RECORTE NOVO

#### ANDAR DE CIMA

- 1 **CÓRTEX PRÉ-FRONTAL DORSOLATERAL**  
> Planejamento, tomada de decisão, sequenciamento, foco da atenção, direcionamento de movimentos
- 2 **CÓRTEX PARIETAL**  
> Localização espacial de objetos, noção de perspectiva, sensação de toque e condução de aritmética

#### ANDAR DE BAIXO

- 3 **PARTE INFERIOR DO CÓRTEX FRONTAL**  
Emoção e recompensa
- 4 **CÓRTEX TEMPORAL**  
Memória visual de longo prazo, audição, classificação de informação captada pelos sentidos, compreensão da linguagem
- 5 **CÓRTEX OCCIPITAL**  
Visão, detecção de formas e padrões

## ANEXO 2

Figura 2 – Funções do cérebro por Kosslyn (2013) em “Top Brain, Bottom Brain”

### ANEXO 3

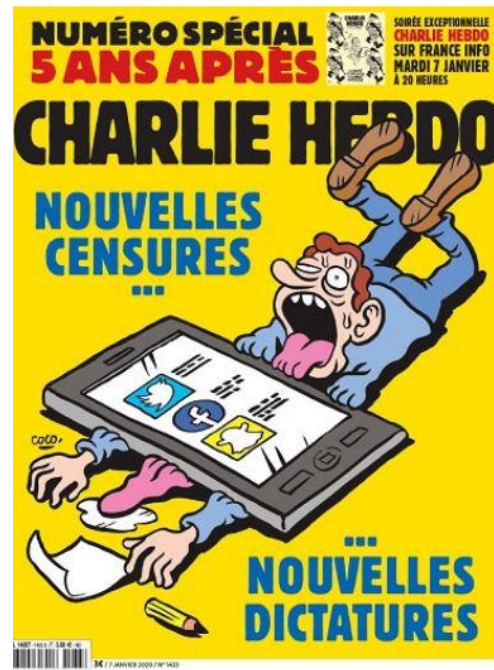


Figura 3 – Capa da revista Charlie Hebdo do dia 7 de janeiro de 2020.

### ANEXO 4



Figura 4. Fotografia que retrata a intimidade de dois soldados do mesmo sexo.

## ANEXO 5



**Figura 5.** Obra pintada em muro que divide Israel da Palestina que retrata um cidadão que em vez de atirar um objeto de guerra atira flores. Por Banksy, 2005.

## ANEXO 6



**Figura 8.** O Monkey na 5ª aula lecionada sobre *Fruits and Veggies*



**Figura 9.** Cartaz da aula sobre o Halloween onde cada aluno é uma personagem típica desta festividade.



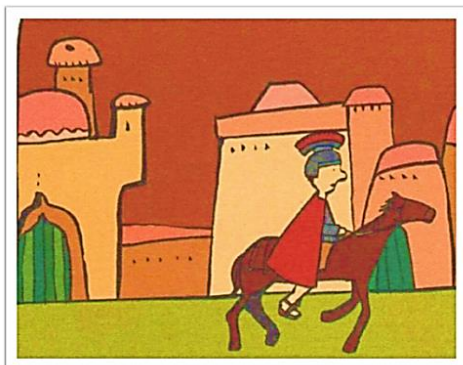
**Figura 10.** Máscaras de *Halloween* feitas pela docente e fornecidas aos alunos.



**Figura 11.** Cartões da atividade *The Colour Monsters*.



Figura 12. Explicação do conteúdo gramatical “articles” por uma narrativa.



Once upon a time, in a cold cold day, São Martinho was riding his horse away.

***Cold cold day,  
Riding riding  
away***



It was rainy and stormy.

***Clouds clouds, in  
the air.  
Thunders thunders,  
everywhere***

Suddenly, São Martinho  
saw a homeless.



**Poor poor man.**  
**He really really needs a**  
**hand**



- Hello, my name is  
São Martinho.

**Cold cold, rain rain,**  
**Homeless is cold in**  
**pain.**

Figura 13. Excerto do storytelling *Saint Martin's Day* com o uso de lengalengas



**Figura 14.** Atividade de criação de monstros dentro da temática *Body Parts*, onde foi maioritariamente dirigida pelas estagiárias do núcleo de estágio.



**Figura 15.** Roda da atividade *Emotion Wheel* para os alunos selecionarem as seguintes opções: entusiasmado, receoso, feliz, triste ou zangado. Imagem disponível em: <https://www.orientaltrading.com/how-i-feel-wheel-craft-kit-a2-13806542.fltr>



**Figura 16.** Resultado da atividade *The Colour Monster* onde não foram calculados resultados quantitativos das emoções devido ao tamanho reduzido de missangas. Pode-se ver, no entanto, a quantidade de missangas da cor vermelha (relativa à emoção – raiva).

## ANEXO 7

<b>Ficha de observação</b>				
	<b>Muito positiva/o</b>	<b>Razoavelmente positiva/o</b>	<b>Insuficiente</b>	<b>Negativa/o</b>
<b>Participação direta</b>	<b>58%</b>	42%	0%	0%
<b>Participação indireta</b>	<b>58%</b>	25%	16%	0%
<b>Motivação</b>	<b>67%</b>	33%	0%	0%
<b>Ambiente</b>	<b>42%</b>	<b>42%</b>	16%	0%
<b>Reação dos alunos/curiosidade</b>	<b>75%</b>	25%	0%	0%
	<b>Não houve relevância</b>	<b>Algumas</b>	<b>Muitas</b>	<b>Demasiadas; perturbou a sessão</b>
<b>Chamadas de atenção</b>	25%	<b>58%</b>	8%	8%
	<b>Positivos</b>	<b>Mais positivos do que negativos</b>	<b>Positivos e negativos em igualdade</b>	<b>Apatia</b>
<b>Comentários</b>	<b>50%</b>	41%	8%	0%

**Tabela 1.** Resultado das fichas de observação de aulas

## ANEXO 8

<b>Ficha de observação</b>				
	<b>Muito positiva/o</b>	<b>Razoavelmente positiva/o</b>	<b>Insuficiente</b>	<b>Negativa/o</b>
<b>Participação direta</b>	<b>70%</b>	30%	0%	0%
<b>Participação indireta</b>	<b>50%</b>	25%	25%	0%
<b>Motivação</b>	<b>75%</b>	25%	0%	0%
<b>Ambiente</b>	<b>50%</b>	<b>50%</b>	0%	0%
<b>Reação dos alunos/curiosidade</b>	<b>75%</b>	25%	0%	0%
	<b>Não houve relevância</b>	<b>Algumas</b>	<b>Muitas</b>	<b>Demasiadas; perturbou a sessão</b>
<b>Chamadas de atenção</b>	25%	25%	25%	25%
	<b>Positivos</b>	<b>Mais positivos do que negativos</b>	<b>Positivos e Negativos em igualdade</b>	<b>Apatia</b>
<b>Comentários</b>	50%	25%	25%	0%

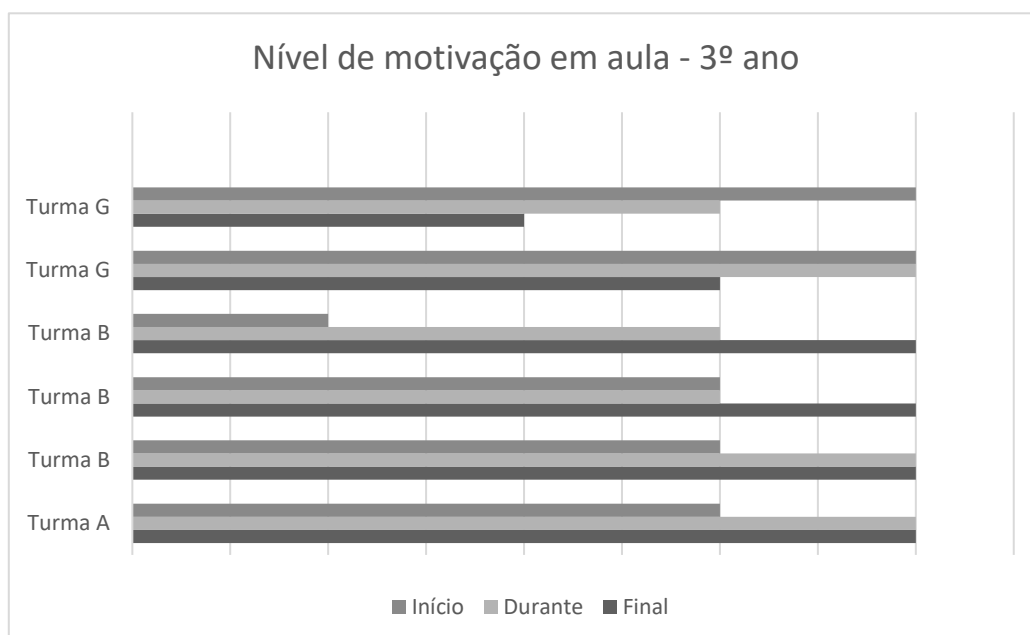
**Tabela 2.** Resultados das fichas de observação do projeto *Cor de Calma*

## ANEXO 9

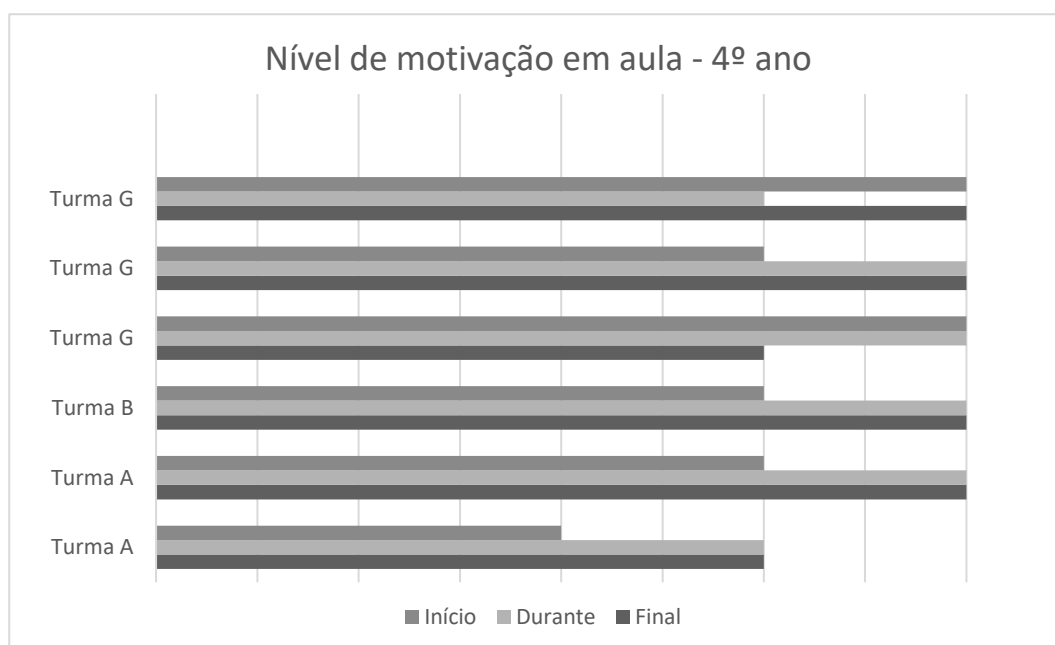
<b>Pico de motivação</b>	<b>Envolvimento na participação muito positivo</b>	<b>Sucesso na aquisição da língua estrangeira</b>	<b>na da</b>	<b>Envolvimento positivo de alunos que não costumam participar</b>	<b>Cooperação notada nas atividades propostas</b>
Baseado na tabela referencial de motivação nas fichas de observação; sustentado com notas soltas de acontecimentos e/ou reações dos alunos antes, durante e após a aula.	Avaliação qualitativa com base na participação direta e indireta da turma relativamente ao número e à qualidade de intervenções realizadas e ao nível de atenção prestada pelos alunos.	Fundamentado na reflexão da observação direta realizada; baseado em notas de campo escritas no final de aula.		Baseado nas notas de campo relativamente à participação direta e indireta dos alunos com mais dificuldades cognitivas e/ou com dificuldades em se expressar em público.	Avaliação refletida qualitativamente durante as aulas lecionadas de acordo com a observação de cooperação entre pares durante as atividades realizadas em aula.
<b>Número de aulas cujas notas de campo foram relevantes nestes pontos</b>					
7 aulas	7 aulas	9 aulas		8 aulas	6 aulas
58%	58%	75%		67%	50%

**Tabela 3.** Acontecimentos pertinentes anotados em notas de campo

## ANEXO 10



**Gráfico 2.** Níveis variados de motivação observados durante a aula nas turmas de 3ºano.



**Gráfico 3.** Níveis variados de motivação observados durante a aula nas turmas de 4ºano.

## ANEXO 11

### Questionários Fase 1

27 participantes – 17 alunos do 4ºano e 12 alunos do 3º ano				
Avaliação das atividades da aula	Muito Bom <b>81%</b>	Bom 15%	Suficiente 4%	Fraco 0%
Como é que as aulas fazem sentir os alunos	Muito entusiasmado/a <b>44%</b>	Bem <b>41%</b>	Razoável 15%	Aborrecido 0%
Se as atividades melhoraram a atenção na turma	Sim 60%	Acho que sim 26%	Mais ou menos 7%	Não sei bem 7%
Se gostariam que houvesse um Clube escolar ligado às expressões artísticas e emoções	Sim 100%	Não 0%		
Se gostam de arte	Sim 89%	Mais ou menos 11%	Não 0%	
“Porquê?”	Respondem à pergunta 59%	Não respondem 41%		
	Demonstram falta de conhecimento do conceito 25%			
	Exemplos: fazer penteados; jogar jogos; futebol; aprender inglês			
	Demonstram saber sobre o conceito 75%			
	Exemplos: desenhar; pintar; música; escultura; filmes; cantar; tocar um instrumento; todas as artes.			

**Tabela 4.** Resultados dos questionários relativamente às perguntas sobre a arte.

“Gostavas que as pessoas à tua volta dessem mais valor ao que sentes?”							
Sim		81%		Não			
Não responde		4%		15%			
Explicou		68%		Explicou			
		100%					
I.E.	Ambíguo	18%		I.E.	Ambíguo	50%	
	Falta de I.E.	53%			Falta de I.E.	50%	
	Demonstra	29%			Demonstra	0%	
Não explicou		32%		Não explicou		0%	

**Tabela 5.** Resultados dos questionários relativamente às perguntas sobre as emoções

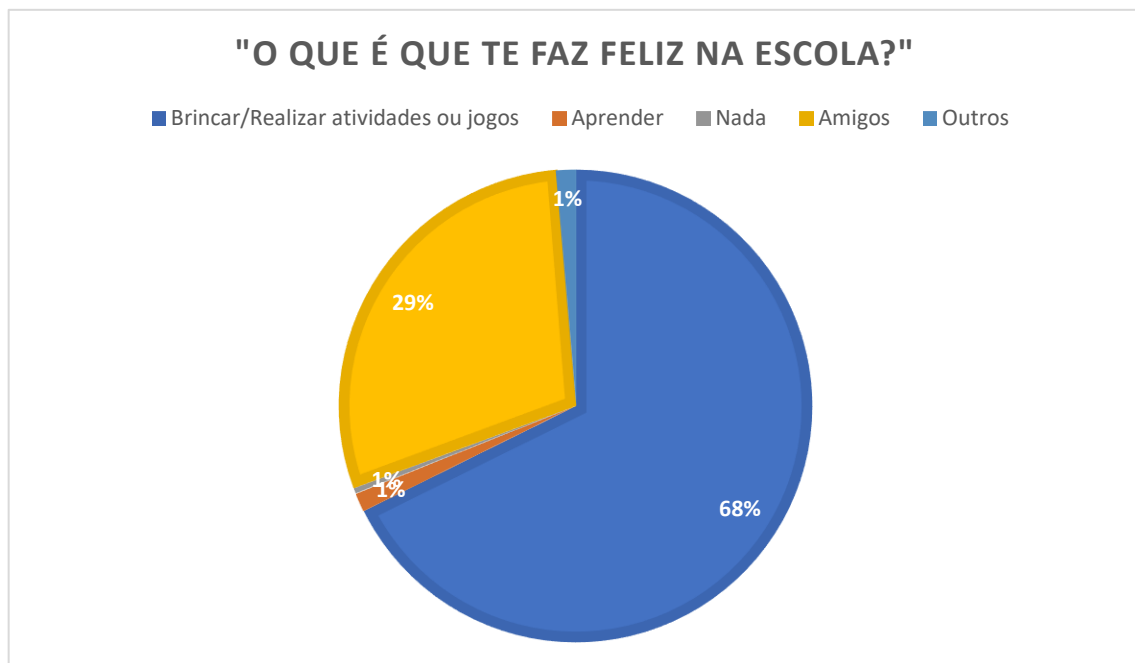
Respostas que revelam falta de inteligência emocional:

- Para responder à pergunta, rodeiam a palavra “sim” e não explicam o porquê; pode ser uma manifestação de vergonha ou medo.
- “Sim porque não tenho atenção nenhuma”; “Sim, porque às vezes sinto-me sozinha.” – revelam carência afetiva e emocional.
- “Sim, porque quando por exemplo a N\*\*\*\*\* chora toda a gente dá atenção já a mim não” – demonstra falta de empatia e sinais de revolta, também pode significar carência afetiva e emocional.
- “Sim porque há muitas pessoas tristes” – não responde à pergunta dirigida para si, mas fala na 3ª pessoa do singular, o que pode ser um sinal de afastamento dos seus próprios sentimentos e emoções ou vergonha por os sentir, ou também pode demonstrar empatia pelo o outro ou, em último caso, não ter entendido a questão.
- “Não porque ninguém se mete na vida dos outros” – pode ser uma manifestação de repulsa das suas próprias emoções ou sentimentos. O achar que dar a importância aos sentimentos é “meter na vida dos outros” pode ser um sinal de falta de aceitação por parte do mesmo, ou por parte dos outros.

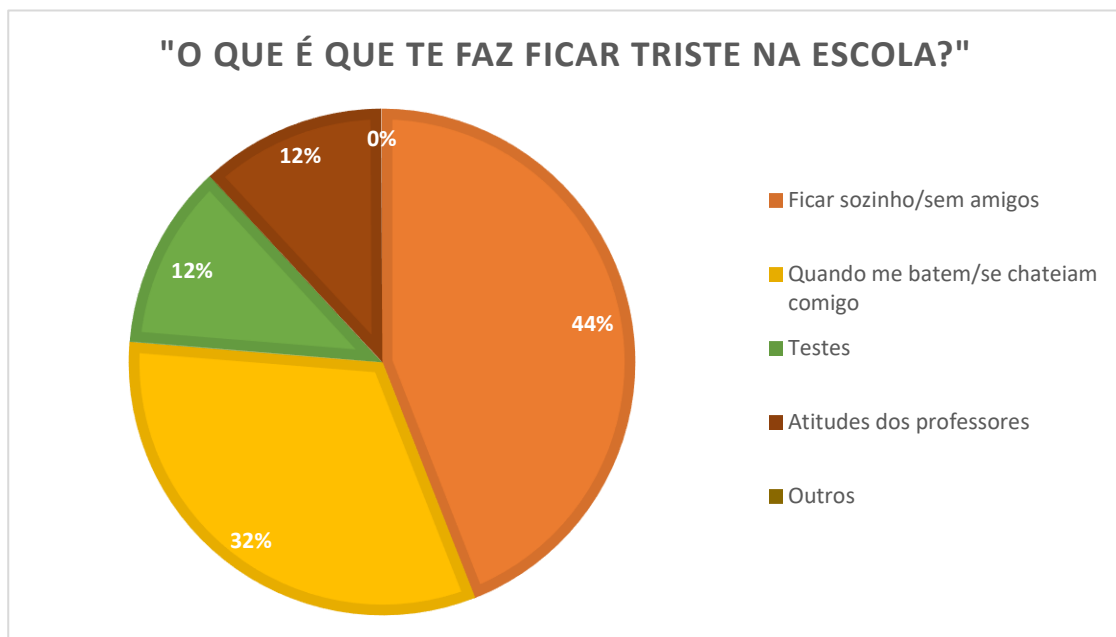
- “Sim...Eu gostava”; “Eu gostava”; “Sim porque me ajudavam a sentir melhor” – responde vagamente à pergunta sem explicar o porquê (e) utiliza reticências e/o pretérito imperfeito, que revela que tal não acontece no presente e envolve uma reflexão.
- “Não gostava, porque já se preocupam” – é visível que a resposta foi apagada e reescrita e, por baixo, nota-se o “Sim, porque” apagado. É uma manifestação de vergonha ou medo pelas suas emoções.

Identificar emoções: <i>Feliz, triste, zangada, surpreendida, assustada, acarinhada/amada</i>	
Identificou todas as emoções	67%
Não sabe o que são emoções	15% Exemplos de resposta: “bem”; “rir”; “interrugado”; “mau”; “dores”.
Outras emoções identificadas para “acarinhado” ou “amado” – 59%	- “Contente” 9% - “Amor/Carinho” 36% - “Alegre” 19% - “Feliz” 27% - “Animada” 9%
Não sabe identificar corretamente a emoção	7%
Não responde/Deixa em branco	11%

**Tabela 6.** Resultados dos questionários relativamente às perguntas sobre a identificação das emoções.



**Gráfico 4.** Resposta à questão do questionário "O que é que te faz feliz na escola?"



**Gráfico 5.** Resposta à questão do questionário "O que é que te faz triste na escola?"

## ANEXO 12

### Questionários número 2

25 participantes – 19 alunos do 4º ano e 6 alunos do 3º ano								
	Sim		Talvez		Mais ou menos		Não	
Achas que as atividades realizadas na aula da professora Sara melhoraram a tua aprendizagem nas aulas de inglês?	88%		8%		4%		0%	
Achas que as atividades realizadas melhoraram a tua motivação nas aulas de inglês?	84%		8%		8%		0%	
	Filmes		Teatro		Música		Criar coisas novas	
O que mais gostas de fazer?	20%		4%		28%		16%	
	Desenhar		Atividades com o <i>Monkey</i>		Outros		12%	
	Sim		Às vezes		Raramente		Não	

Entristece-me ver uma criança que não consegue encontrar ninguém para brincar	76%	12%	12%	0%
Eu consigo dizer, olhando para uma pessoa, se ela está feliz	60%	28%	12%	0%
Gosto de partilhar as minhas emoções com os outros.	32%	52%	8%	8%
As emoções são uma coisa que fazem a minha vida valer a pena.	72%	16%	0%	12%

**Tabela 7.** Resultados dos questionários fase número 2.

## ANEXO 13

Aula número 5 – <i>Fruits and Vegetables</i> com recurso à análise da pintura de Giuseppe e <i>role playing</i> com o Monkey – 4ºano 19 alunos	
<b>Início da aula</b>	<b>Fim da aula</b>
Excited 37%	Excited 43%

Happy 53%	Happy 47%
Sad 10%	Sad 5%
Mad 0%	Mad 5%
Scared 0%	Scared 0%
Mudança de “happy” para “excited”	16% - três alunos em que dois deles que não costumam participar, mais introvertidos.
Mudança de “excited” para “happy”	10% - dois alunos, sendo que um deles teve uma divergência na aula e o outro não participou.

**Tabela 8.** Versão 1 (cf. Anexo 27, figura 18) - Questionário das emoções na aula número 5.

<p>Aula número 6 – <i>Months; When is your birthday?</i> com recurso à música, vídeo e <i>role playing</i> – 3º ano</p> <p>17 alunos</p>	
<b>Início da aula</b>	<b>Fim da aula</b>
Excited 53%	Excited 65%
Happy 47%	Happy 35%
Sad 0%	Sad 0%
Mad 0%	Mad 0%
Scared 0%	Scared 0%
Mudança de “happy” para “excited”	24% - Correspondente a quatro alunos em que dois deles têm muitas dificuldades cognitivas; outro referiu que iria ouvir a música em casa novamente.
Mudança de “excited” para “happy”	6% - Um aluno que não se pronunciou
Outros aspetos relevantes a ser considerados:	

- dois alunos pintaram o questionário com cores coloridas, sendo que ambos escolheram a opção “Excited”
- um aluno disse que estava “excited” porque no dia seguinte era sábado. Demonstra que é necessária para o estudo a pergunta “Porquê?”

**Tabela 9.** Versão 1 (cf. Anexo 27, figura 18) Questionário das emoções na aula número 6.

Aula número 8 – <i>Thanksgiving</i> com recurso ao miniteatro do Monkey e storytelling – 3ºano	
16 alunos	
Início da aula	Fim da aula
Excited 88%	Excited 75%
Happy 12%	Happy 25%
Sad 0%	Sad 0%
Mad 0%	Mad 0%
Scared 0%	Scared 0%
Mudança de “happy” para “excited”	0% - Não se aplicou
Mudança de “excited” para “happy”	12% - Correspondente a dois alunos; não se pronunciaram
Outros aspetos relevantes a ser considerados:	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• ficou uma atividade por realizar, a criação do Perú do Thanksgiving, onde a turma teria de fazer penas personalizadas individualmente; os alunos ficaram descontentes pelo sucedido e queriam fazê-la no intervalo.</li> <li>• O ambiente da sala foi agitado devido ao jogo da gratidão realizado e à disposição da sala.</li> </ul>	

**Tabela 10.** Versão 1 (cf. Anexo 27, figura 18) Questionário das emoções na aula número 8.

Mudança de estrutura de inquérito

Aula número 9 – <i>Clothes</i> com recurso ao miniteatro do Monkey, música e vídeo– 3ºano 18 alunos		
<b>Início</b>	<b>Fim</b>	
Excited 82% (15 alunos)	A aula melhorou como te sentias?	Porquê?
Happy 6% (1 aluno)	Sim 55%	Não percebeu a pergunta 56% (10 alunos)
Ok 6% (1 aluno)	Sinto-me bem/feliz 22%	Pela aula 28% (5 alunos)
Not so good 6% (1 aluno)	Mais ou menos 6%	Aspetos de vida pessoal 11% (2 alunos)
Sad 0%	Não, não melhorou 6%	Não respondeu 5% (1 aluno)
	Não responderam 11%	

**Tabela 11.** Versão 2 (cf. Anexo 27, figura 19 e 20) Questionário das emoções na aula número 9.

## ANEXO 14

*The Colour Monsters*

18 Participantes – Turma do 4º ano – Instituição A

**1. Início da aula**

Emoções Positivas	Emoções Negativas
6 monstros amarelos	3 monstros vermelhos
4 monstros verdes	2 monstros azuis
3 monstros cor de rosa	

## 2. Final da aula

Emoções Positivas	Emoções Negativas
7 monstros amarelos	4 monstros vermelhos
4 monstros verdes	1 monstro azul
2 monstros cor de rosa	

### 2.1. Questão de encerramento: “Porquê?” (da escolha)

- a) Respostas relacionadas com a aula de inglês – 12 respostas
- b) Respostas não relacionadas diretamente com a aula – 6 respostas

#### a) Respostas relacionadas com a aula

Respostas positivas	Respostas negativas
“Estou feliz porque tive inglês”	“Estou zangado porque não há um monstro da fome”
“Fiquei feliz com a aula”	“Porque não há um monstro da fome”
“Adoro fazer experiências com as professoras estagiárias”	“Estou chateado porque não havia um monstro que tinha fome”
“Estou calma e serena e gostei muito da aula.”	“Porque a aula está longa e vai demorar para a comida chegar”
“A aula pôs-me calmo”	
“Estou feliz e contente por aprender”	
“Porque estou feliz porque gosto de inglês (coração desenhado)”	
“Feliz porque aprendi coisas novas”	

#### b) Respostas não relacionadas com a aula

Respostas positivas	Respostas negativas
“Muita amizade”	“Porque...” – resposta nula

“Porque a amizade para mim é muito feliz”	“Estou chateada”
“Estou feliz porque hoje e amanhã e depois, são os melhores dias da minha vida.”	
“Estou calmo porque não tenho pressa para nada.”	

Percentagem quantitativa da seleção dos monstros:

Transmitem emoções positivas no geral – 72%

Transmitem emoções negativas – 28%

Percentagem quantitativa e qualitativa da seleção dos monstros mais as respostas dadas à questão do “Porquê a escolha?”

Respostas na totalidade: 54

- 38 respostas positivas
- 16 respostas negativas

Fórmula de cálculo:

- $(38:54= 0,7037) + (16:54=0,2969) = 1$
- $0,703703 \times 100 = 70,373 \cong 70\%$
- $0,296969 \times 100 = 29,696 \cong 30\%$

Transmitem emoções positivas – 70%

Transmitem emoções negativas – 30%

Respostas positivas			Possíveis razões
Demonstram emoções positivas:	- Amor	- Seleção do monstro cor-de-rosa; - Respostas à questão “Porquê?”: “Muita amizade” e “Porque a amizade para mim é muito feliz”.	- Apesar de não lhes ser proposto, os alunos realizaram as atividades em conjunto; notou-se um espírito de entreatajuda.
	- Gratidão		- Os alunos sentiram-se gratos por partilharem a aula

			e as atividades com os colegas; notou-se satisfação nas suas expressões faciais.
	- Bem-estar	- Seleção do monstro verde; - Respostas à questão "Porquê?": "A aula pôs-me calmo"; "Estou calma e serena e gostei muito da aula."; "Estou calmo porque não tenho pressa para nada."	- O ambiente de sala de aula foi agradável. Houve respeito entre pares, aluno-aluno, professor-aluno.
	- Felicidade	- Seleção do monstro amarelo; - Respostas à questão "Porquê?": "Estou feliz porque tive inglês"; "Fiquei feliz com a aula"; "Adoro fazer experiências com as professoras estagiárias"; "Feliz porque aprendi coisas novas"; "Estou feliz porque hoje e amanhã e depois, são os melhores dias da minha vida."	- Houve um grau de participação elevado; - Os alunos estavam entusiasmados com as atividades; - A expressão na maioria da cara dos alunos da turma era de contentamento.
	- Satisfação		

<b>Respostas negativas</b>			<b>Possíveis Razões</b>
Demonstraram emoções negativas:	- Raiva	- Seleção do monstro vermelho - Resposta à questão "Porquê?": "Estou chateada"	- Sentimento resultado de experiências emocionais anteriores à aula. Comentários como "Estou chateado porque o Messi

			ganhou a bola de ouro”; “Hoje estou irritada, porque sim”
	- Indignação  - Desespero	- Respostas à questão “Porquê?”: “Estou zangado porque há monstro da fome”; “Porque não há um monstro da fome” ; “Estou chateado porque não havia um monstro que tinha fome”; “Porque a aula está longa e vai demorar para a comida chegar”	- Emoções derivadas à insatisfação da necessidade básica fisiológica de comida. O ser humano quando tem fome torna-se geralmente agressivo e irritado.  - Apesar destes alunos terem fome, a resposta à pergunta “Porquê?” é justificada maioritariamente pelo facto da atividade não ser relacionada com a falta das suas necessidades de comer.
	- Desinteresse	- Resposta à questão “Porquê?”: “Porque...” – resposta sem conteúdo	- Falta de interesse pela atividade proposta;  - Escolheu uma bola de cor sem refletir no seu estado de espírito.  - O aluno não se consegue expressar; não entende porque se sente daquela forma.

**Tabelas A.** Resultados da atividade *The Colour Monsters* (cf. Anexo 27, figura 21)

*The Colour Monsters*

9 Participantes no total, mas apenas 8 no final da aula – Turma do 4º ano –

Instituição B

### 3. Início da aula

Emoções Positivas	Emoções Negativas
6 monstros amarelos	1 monstro azul
2 monstros verdes	

### 4. Final da aula

Emoções Positivas	Emoções Negativas
6 monstros amarelos	0 respostas
2 monstros cor de rosa	

### 2.2. Questão de encerramento: “Porquê?” (da escolha)

- c) Respostas relacionadas com a aula de inglês – 6 respostas
- d) Respostas não relacionadas diretamente com a aula – 2 respostas

#### c) Respostas relacionadas com a aula

Respostas positivas	Respostas negativas
“Porque gostei da aula”	0 respostas
“Porque gostei da aula”	
“Porque ganhamos ao 4ºH e estou a gostar da aula”	
“Porque gostei da aula.”	
“Pink – a inês ajudou-me”	
“Eu estou a gostar da aula!”	

#### d) Respostas não relacionadas com a aula

Respostas positivas	Respostas negativas
“Gosto da minha namorada muito”	0 respostas
“Porque eu brinquei com as minhas amigas”	

Percentagem quantitativa da seleção dos monstros:

Transmitem emoções positivas no geral – 94%

Transmitem emoções negativas – 6%

Percentagem quantitativa e qualitativa da seleção dos monstros mais as respostas dadas à questão do “Porquê?” (da escolha)

Respostas na totalidade: 25

- 24 respostas positivas
- 1 resposta negativa

Fórmula de cálculo:

- $(24:25= 0,96) + (1:25=0,04) = 1$
- $0,96 \times 100 = 96 \%$
- $0,04 \times 100 = 4\%$

Transmitem emoções positivas – 96%

Transmitem emoções negativas – 4%

<b>Respostas positivas</b>			<b>Possíveis razões</b>
Demonstram emoções positivas:	- Amor	- Seleção do monstro cor-de-rosa; - Respostas à questão	- Houve um espírito de entreatajuda entre alguns colegas.
	- Gratidão	“Porquê?”: “Porque eu brinquei com as minhas amigas”, “Pink – porque a Inês ajudou-me”, “Gosto da minha namorada muito”.	- A atividade dos monstros, incumbe os alunos de refletirem sobre as suas emoções. Desta forma, estes reagem ao que lhes é/foi mais importante no seu dia. Quando o/a aluno/a refere que brincou com as amigas, demonstra gratidão por ter amigos e por partilhar a sua vida com estes, assim como o aluno que referiu “Gosto

			muito da minha namorada muito”.
	- Bem-estar	- Seleção do monstro verde no início da aula;	- O ambiente de sala de aula foi agradável do início ao fim. - Emoção derivada do seu estado espírito.
	- Felicidade	- Seleção do monstro amarelo; - Respostas à questão “Porquê?": “Porque gostei da aula”,	- Houve um grau de participação elevado; - Os alunos estavam entusiasmados com as atividades;
	- Satisfação	“Porque gostei da aula”, “Porque ganhamos ao 4ºH e estou a gostar da aula”, “Porque gostei da aula.”, “Pink – a inês ajudou-me”, “Eu estou a gostar da aula!”	- A expressão na maioria da cara dos alunos da turma era de satisfação. - Razões pessoais.

<b>Respostas negativas</b>			<b>Possíveis Razões</b>
Demonstram emoções negativas:	- Tristeza	- Seleção do monstro azul	- Sentimento resultado de experiências emocionais anteriores à aula. - Razões pessoais

**Tabelas B.** Resultados da atividade *The Colour Monsters* (cf. Anexo 27, figura 22)

## ANEXO 15

Inquéritos aos professores

<b>1. Considera pertinente o uso das expressões artísticas no ensino e aprendizagem?</b>		
Sim: 100%	Não: 0%	Não tenho opinião: 0%
<p>1. Proporcionam aprendizagens prazerosas, ricas e significativas;</p> <p>2. Estímulo na aprendizagem das crianças, mais motivação, atenção e facilidade em aprender os conteúdos;</p> <p>3. Ajudam no desenvolvimento psicomotor e simbólico que determinam a compreensão e o domínio de diferentes formas de expressão e comunicação;</p> <p>4. Desenvolvimento de competências várias;</p> <p>5. Promovem a comunicação de alunos mais retraídos;</p> <p>6. Desenvolvimento da imaginação e da motricidade fina;</p> <p>7. Faz parte das diversas dimensões relevantes na educação:</p>		
<b>2. Recorre a algum tipo de expressão artística nas suas aulas? Porquê?</b>		
Sim: 100%	Não: 0%	Não tenho opinião: 0%
<p>Recursos usados: música, expressão plástica e/ou dramática, coreografias, histórias, vídeos.</p> <p>1. Para promover a comunicação dos alunos mais introvertidos;</p> <p>2. Facilita a introdução de conteúdos ou na consolidação dos mesmos;</p> <p>3. Permite à criança uma compreensão e desenvolvimento da comunicação, expressão, sensibilização estética e do domínio do corpo e de outros instrumentos;</p>		
<b>4. Considera relevante o desenvolvimento socio-afetivo na Educação?</b>		
Sim: 100%	Não: 0%	Não tenho opinião: 0%
<p>1. Fundamental para o desenvolvimento holístico do aluno;</p> <p>2. Permite o aumento da autoconfiança, autoconceito e empatia;</p> <p>3. Abre portas para a cooperação e para a aprendizagem;</p>		

- |  |
|--|
| <ol style="list-style-type: none"><li>4. Interfere com a aprendizagem relacionando-se com a afetividade entre pares: aluno-aluno e professor-aluno;</li><li>5. As habilidades sociocognitivas são inseparáveis da aprendizagem;</li><li>6. Ajuda na formação da personalidade.</li></ol> |
|--|

**Tabela 12.** Resultados dos questionários aos professores do 1ºCEB

## **ANEXO 16**

### Entrevista informal

**SC - Olá, eu chamo-me Sara, estou neste momento a estagiar nesta instituição e estou a fazer um estudo sobre o impacto da arte em contexto de 1ºCEB. Gostaria de lhe fazer umas questões relativamente ao que faz aqui na escola com as crianças, que tipo de atividades, como reagem, se participam ou não...**

A - Olá, eu sou a \*\*\*\*\*, sou uma animadora contratada pela Câmara de Matosinhos e já estou aqui desde o ano passado. Não sei se tem conhecimento, mas está implementado nesta escola um plano que tornou as expressões artísticas altamente recetivas ao longo destes últimos dois anos.

**SC - Por acaso já ouvi falar desse plano, será que me poderia explicar melhor?**

A - Em virtude dos conflitos sociais que surgem recorrentemente na instituição e, também devido aos baixos recursos financeiros dos estudantes, a Câmara Municipal de Matosinhos tem vindo a investir em meios e recursos para a prática artística. Foi por essa mesma razão que fui contratada.

**SC - Disse-me que era animadora, o que faz com os seus alunos? Trabalha com alunos de que idade?**

A - Trabalho com os alunos de todas as idades, ou seja, todas as turmas pertencentes à escola têm uma aula por semana comigo. Relativamente à minha função na aula, estou mais direcionada para a vertente das artes performativas, isto é, ao teatro e a dança. Crio pequenos teatros com eles, criamos em conjunto coreografias, cantamos canções, como disse estou mais ligada às artes performativas do que as artes plásticas. No entanto a professora de AEC de Expressão Artística cria atividades bastante diferenciadas com as crianças, das quais a captação e revelação de fotografia e recriação de quadros de artistas famosos, como, por exemplo, de Van Gogh... Bem, a minha função aqui como animadora é promover o desenvolvimento cultural dos alunos, como sabe existe muitos conflitos relacionados com a divergência de culturas, e, portanto, é importante desenvolver um espírito de aceitação e tolerância. São organizadas atividades de carácter cultural e lúdico para os alunos libertarem-se mais e sentirem-se à vontade.

**SC - Como é que os alunos reagem à sua aula?**

A - Os alunos, na sua totalidade, reagem muito bem às atividades propostas e adoram estar aqui. São ativos e participativos, demonstram boa disposição para com as atividades e, por incrível que pareça, mesmo os alunos com necessidades especiais, assim como os com os alunos mais tímidos ou problemáticos, interagem muito bem entre si e participam motivados nas atividades. Bem, as artes performativas têm um grande impacto no bem-estar dos alunos, são por vezes abordadas temáticas das outras disciplinas e nota-se que os alunos têm mais facilidade em compreender os conteúdos e ficam sem dúvida muito mais motivados.

**SC – Muito bem, obrigada pela sua colaboração e pela sua disponibilidade em realizar esta entrevista!**

A – Obrigada eu!

## ANEXO 17

### Ficha de observação de aula

Aula número:

Turma:

Tópico(s) abordado(s):

		4	3	2	1
		A turma toda interveio de alguma maneira, incluindo alunos com dificuldades	Houve bastantes intervenções, mas há um pequeno grupo que não participa	Houve pouca participação e sempre dos mesmos alunos	Participação quase nula
Participação direta					
Outras razões:					
Participação indireta		4 A turma realizou todas as propostas pedidas, e esteve atenta e focada na aula.	3 A maioria realizou as propostas pedidas e esteve atenta focada (expeto um pequeno grupo de alunos)	2 Quase metade da turma esteve desatenta e apenas realizou as propostas com chamadas de atenção.	1 Maioria da turma esteve desatenta/não focada na aula e não cumpriu as propostas pedidas.
Outras razões:					
		4 Motivação nas atividades, nível elevado de participação e curiosidade. Expressões de entusiasmo e contentamento.	3 Sentiu-se entusiasmo nas (...) na maioria dos alunos (exceto um pequeno grupo)	2 Metade da turma esteve empolgada com as atividades, outra metade esteve aborrecida	1 Maioria da turma esteve descontente. Notou-se falta de motivação nas atividades e também nas suas expressões.
Motivação	Início				
	Durante				
	Fim				
	Resultado				

Outras razões:					
		4 Ambiente agradável, boa relação entre pares, cooperação, participação organizada.	3 Ambiente razoavelmente agradável, boa relação entre pares, alguma cooperação e participação +/- organizada	2 Ambiente barulhento/agitado, relação entre pares razoável, pouca cooperação e participação desorganizada	1 Ambiente muito agitado e perturbador, não há uma relação positiva entre pares, e a participação é totalmente desorganizada.
Ambiente	Início				
	Durante				
	Fim				
	Resultado				
Outras razões:					
		4 Demonstram curiosidade pelas atividades; têm uma reação bastante positiva à aula	3 Demonstram alguma curiosidade pelas atividades; reação parcialmente positiva	2 Demonstram desinteresse, não demonstram muita curiosidade pela aula	1 Demonstram apatia, há uma relação negativa com a aula
Reação dos alunos	Início				
	Durante				
	Fim				
	Resultado				
Outras razões:					
Acontecimentos pertinentes					

		4	3	2	1
Chamadas de atenção		Não houve relevância para a aula	Algumas; não interrompeu substancialmente a aula	Muitas; perturbou a aula	Demasiadas; perturbou significativamente o decorrer da aula

Comentários dos alunos sobre as atividades e aula	4	3	2	1
	Positivos	Alguns positivos	Positivos e negativos	Não há reação/apatia

**NOTAS DE CAMPO**

Relevância:

Os alunos reconhecem maioritariamente as emoções ~~mesmas~~ apesar da sua faixa etária (7 anos). Entusiasmo na leitura do livro, curiosidade. Demonstram empatia ("fico chateado quando as minhas amigas estão chateadas"; "fuzo desculpa aos meus amigos"; D. [redacted] deixa cair as bolachas ao chão e começa a chorar, R. [redacted] partilha o seu lanço com ele e este pára de chorar e agradece. São muito emocionais, não possuem muito nível de inteligência emocional elevado - quase que choram o falar de coisas tristes, mas aceitam das coisas "duras". Custa-lhes expressar o "porque" da coisa - D. [redacted]

Sessão número: 1

Ficha de observação

	4	3	2	1
	A turma toda interveio alguma maneira, incluindo alunos com dificuldades	Houve bastantes intervenções, mas há um pequeno grupo que não participa	Houve pouca participação e sempre dos mesmos alunos	Participação quase nula
Participação direta	X			
excepto [redacted] e A [redacted]				
	4	3	2	1
Participação indireta	A turma realizou todas as propostas pedidas, e esteve atenta e focada na sessão.	A maioria realizou as propostas pedidas e esteve atenta focada (excepto um pequeno grupo de alunos)	Quase metade da turma esteve desatenta e apenas realizou as propostas com chamadas de atenção.	Maioria da turma esteve desatenta/não focada na sessão e não cumpriu as propostas pedidas.
	X			
Muito focadas em toda a aula, apesar da excessiva curiosidade e agitação				

		4	3	2	1
		Motivação nas atividades, nível elevado de participação e curiosidade. Expressões de entusiasmo e contentamento.	Sentiu-se entusiasmo nas (...) na maioria dos alunos (exceto um pequeno grupo)	Metade da turma esteve empolgada com as atividades, outra metade esteve aborrecida	Maioria da turma esteve descontente. Notou-se falta de motivação nas atividades e também nas suas expressões.
Motivação	Início		X		
	Durante	X			
	Fim	X			
	<u>Resultado</u>	X			
		<p><i>(Cópia do procedimento)</i>            No início estavam tímidos e participavam sempre as mesmas; após algum tempo o nível de entusiasmo aumentou significativamente.            Muito entusiasmo → muita agitação</p>			
		4	3	2	1
		Ambiente agradável, boa relação entre pares, cooperação, participação organizada.	Ambiente razoavelmente agradável, boa relação entre pares, alguma cooperação e participação +/- organizada	Ambiente barulhento/agitado, relação entre pares razoável, pouca cooperação e participação desorganizada	Ambiente muito agitado e perturbador, não há uma relação positiva entre pares, e a participação é totalmente desorganizada.



" sento-me no sofá. Mas às vezes gosto de ir à praia ver o mar e estar no ar."

" jogo no tablet "

" vou jogar futebol "

- os que disseram que não sabiam, pedi aos outros para os ajudarem a arranjar estratégias para se acalmarem "

- "eu para me acalmar atalo, mas não fico calmo, continuo elucubrado "

- Recordavam o medo

- medo dos espiritos

- " " " eseuo

- " " " case fantasma

- " " " monstros

- " " " minhocas

- " " " sustos

escandem-se para expressar o medo

- Recordavam o amor como "estar apaixonado"

- " das crianças "

- " humro com a minha irmã "

- " humro com os meus irmãos "

- " o amizade "

amizade; amor; raiva; calma  
medo; felicidade; alegria; emoção

as emoções que cada um dizia refletia o que está estava a sentir

	4	3	2	1
Chamadas de atenção	Não houve relevância para a sessão	Algumas; não interrompeu substancialmente a sessão	Muitas; perturbou a sessão	Demasiadas; perturbou significativamente o decorrer da sessão
	X			
Comentários dos alunos sobre as atividades e sessão	4	3	2	1
	Positivos X	Alguns positivos	Positivos e negativos	Não há reação/apatia
<p>"Gosto muito de pintar e desenhos"</p> <p>"Eu quero que as professoras voltem"</p> <p>"Sim! Vamos fazer atividades!"</p> <p>"Quero aprender inglês?"</p> <p>"Como se diz "verbo" em inglês?"</p>				

Atenta em:

D [redacted]

- tem ataques de fúria
- tem as emoções à flor da pele

- não gosta que o interrompam
- mãe gosta que gozem com ele
- quando quer participar fica muito agitado
- fico emocionado/choro facilmente (quando ele perguntaram porque tem ataques de fúria; quando ~~perguntam~~ <sup>ele</sup> perguntaram "o que te faz triste?" ele respondeu quase a chorar "quando alguém do minha família morre"; chorou quando <sup>ele</sup> caíram as bolachas ao chão.)

L [redacted]

- muito introvertido

- quase não fala/participa e, quando o faz fala de forma medrosa e num tom muito baixo
- é notável que se sente descontextualizado no grupo; tem medo de aliar mas alia e de vagar naturalmente

V [redacted]

- mãe consegue ficar sentado + de 5 minutos
- devoção pela competitividade
- agressivo com os colegas

- muito inquieto, agitado e excitado, fala bastante e interrompe as aulas
- fica irritado quando alguém fala na vez dele ou tenta dizer algo que ele queria dizer
- "O T [redacted] bateu-me, eu tenho medo, mas às vezes sei que ele bate"

V [redacted]

- agressivo
- mãe tem maturidade

- bateu na Gabriela porque esta estava a tentar-lhe dar um abraço
- mãe aceita abraços de ninguém

G [redacted]

- muito sensível ao falar das emoções
- carente

- quase chorou a falar de algo que ele faz triste - "quando me batem"
- gosta muito de abraços; mãe me largou ab'is embora

- + controlado nas emoções
- + empático
- + espírito de equipa

## ANEXO 19

Relevância: Os alunos continuam a demonstrar o envolvimento pelas emoções, "Além do dia do raiva"; "A família e os amigos do mesmo que moram devem estar tristes e vão ficar tristes do mesmo ser contente" - demonstram empatia (apesar de muito menos do que na aula anterior). O desentendimento com a [redacted] provocou uma mistura de emoções no grupo, incluindo o mau comportamento. **Ficha de observação** dos alunos do 4º ano e das chamadas de atenção que provocaram, fixou o ambiente. Na sua maioria, a turma não entende a importância das emoções e o raiva e a tristeza prevalecem em relação às outras emoções (de acordo com a observação direta do que eles próprios referiram).  
Sessão número (2) falta de cooperação e respeito e muita competição

		4	3	2	1
		A turma toda interveio de alguma maneira, incluindo alunos com dificuldades	Houve bastantes intervenções, mas há um pequeno grupo que não participa	Houve pouca participação e sempre dos mesmos alunos	Participação quase nula
* "Em estado de hiperatividade medicinal"	Participação direta		X		
	Quase todos participaram menos [redacted]				
	Participação indireta	A turma realizou todas as propostas pedidas, e esteve atenta e focada na sessão.	A maioria realizou as propostas pedidas e esteve atenta focada (exceto um pequeno grupo de alunos)	Quase metade da turma esteve desatenta e apenas realizou as propostas com chamadas de atenção.	Maioria da turma esteve desatenta/não focada na sessão e não cumpriu as propostas pedidas.
				X	
Muito agitador, oscilavam entre focados e distraídos.					
		4	3	2	1
		Motivação nas atividades, nível elevado de participação e curiosidade. Expressões de entusiasmo e contentamento.	Sentiu-se entusiasmo nas (...) na maioria dos alunos (exceto um pequeno grupo)	Metade da turma esteve empolgada com as atividades, outra metade esteve aborrecida	Maioria da turma esteve descontente. Notou-se falta de motivação nas atividades e também nas suas expressões.
Motivação	Início	X			
	Durante		X		
	Fim			X	
	Resultado		X		
Estavam muito entusiasmados inicialmente e com curiosidade, mas a motivação foi decendo conforme o mau comportamento dos alunos (principalmente do 4º ano) e das chamadas de atenção seguidas destas atitudes.					

		4	3	2	1
		Ambiente agradável, boa relação entre pares, cooperação, participação organizada.	Ambiente razoavelmente agradável, boa relação entre pares, alguma cooperação e participação +/- organizada	Ambiente barulhento/agitado, relação entre pares razoável, pouca cooperação e participação desorganizada	Ambiente muito agitado e perturbador, não há uma relação positiva entre pares, e a participação é totalmente desorganizada.
Ambiente	Início	X			
	Durante		X		
	Fim			X	
	Resultado		X		

Ambiente barulhento e agitado - superioridade dos alunos do 4º ano. Os alunos do 3º ficaram agitados devido a estes. Cheilagens de agitação. Pouca coordenação "mas se via de Zuzus".

		4	3	2	1
		Demonstram curiosidade pelas atividades; têm uma reação bastante positiva à sessão	Demonstram alguma curiosidade pelas atividades; reação parcialmente positiva	Demonstram desinteresse, não demonstram muita curiosidade pela sessão	Demonstram apatia, há uma relação negativa com a sessão
Reação dos alunos	Início	X			
	Durante		X		
	Fim		X		
	Resultado		X		

Têm curiosidade e reagiram positivamente às atividades, apesar da desorganização e da agitação

Acontecimentos pertinentes	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ "Dona" "Eu estava com muita raiva e o prof meteu-me de castigo, mas fiquei melhor quando me arrependi."</li> <li>→ A [redacted] e muito tímidos participaram de [redacted]</li> <li>→ O [redacted] deu abraço a um colega que se falou em amor; fez saber que temes de serpanhas pelo nariz [redacted]</li> <li>→ "Sim! Eu entendo que a raiva é contagiosa."</li> </ul>
----------------------------	---

		4	3	2	1
		Não houve relevância para a sessão	Algumas; não interrompeu substancialmente a sessão	Muitas; perturbou a sessão	Demasiadas; perturbou significativamente o decorrer da sessão
Chamadas de atenção					

Quando lhes foi perguntado "o que te fazia feliz?" respondem coisas muito fúteis "quero um lamborghini"; "quero um milhão de euros"; "ser rico" - os sobrelhos.  
 [redacted] ele disse que queria ir para casa e que a fazia feliz  
 2 alunos queriam que a aula acabasse (já podíamos sair?)  
 Foi-lhes perguntado se diziam o que sentiam a outras pessoas disseram mais  
 perto do nariz.

letra 2 e 1

Os alunos estavam muito agitados (também tinham jogo de futebol a seguir), principalmente da influência dos do 4º ano - a falta de cooperação e respeito entre eles e o ar de superioridade.

O trabalho da sala incomodou muito alguns dos alunos e de nós professores também.

No final da aula fiz com que os alunos refletissem sobre esperar pela vez deles pois se não iríamos viver num caos. O [redacted] respondeu que também tem que esperar pelo autocarro e que tem de ser.

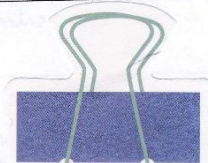
Fiz-lhes refletir sobre o barulho que fizeram e perguntar-lhes quem ficou incomodado com isto. Estes (maior parte) levantaram o dedo e ficaram em silêncio e olhavam uns para os outros

Comentários dos alunos sobre as atividades e sessão	4	3	2	1
	Positivos	Alguns positivos	Positivos e negativos	Não há reação/apatia
			"Gostei de aprender as cores em inglês" - [redacted]	
			"Gostei muito da aula e das bolinhas de aprender as cores" - [redacted]	
			"Queria aprender mais inglês" - [redacted]	
			"Já podemos sair?" - [redacted]	
			"A aula já pode acabar" - [redacted]	
			"Fogo, colocaste o bolo frito? Tem medo do quê?"	
			"Olhe para ele! Está todo cheio de raiva dentro dele!"	
			"Agora está mais calmo" - Tiago após o "castigo"	

frases emogões

- amarelas - 14
- vermelhas - 6
- verdes - 6
- azuis - 8
- rosas - 5

13 alunos - 2º ano  
4 alunos - 4º ano



Avaliação

a) O [redacted] continua com ataques de fúria (assumiu), no entanto afirma que depois de se ter arrependido ficou melhor e no final deu um abraço ao professor. Fica irritado com o barulho dos colegas por perturbar a aula, sente empatia pelas professoras. No final falou por todos e pediu "desculha pelo meu comportamento". Respeitou a sua vez para falar e não se enverga quando alguém o interrompeu.

b) A [redacted] participou 2x e estava muito mais ativo durante a aula e a outra

c) - O [redacted] continua muito agitado e inquieto; demonstra claramente o sentimento de competição - "Tou chateado porque ninguém me deixa responder". Percebeu no final que tem de esperar pela sua vez (fê-lo menos afirmar). Não foi agressivo com os colegas - até deu um abraço ao outro [redacted].

d) O [redacted] continue com o mesmo comportamento agressivo e provocador. Está continuamente a gozar com o que dizem

e) A [redacted] demonstra a mesma atitude sensível perante as suas emoções e as dos <sup>seus</sup> colegas. Demonstra curiosidade pelo seu desenvolvimento afetivo.

## ANEXO 20

### QUESTIONÁRIO AOS PROFESSORES

1. Considera pertinente o uso das expressões artísticas no ensino e aprendizagem? Porquê?

Sim	Não	Não tenho opinião

- 1.1 - Recorre a algum tipo de expressão artística nas suas aulas? Porquê?

Sim	Não	Não tenho opinião

**2. Considera relevante o desenvolvimento socio-afetivo na Educação?**

Sim	Não	Não tenho opinião



## ANEXO 21

<b>Qual a tua idade?</b>					
<b>Como avalias as atividades das aulas?</b>	Muito bom <input type="checkbox"/>	Bom <input type="checkbox"/>	Suficiente <input type="checkbox"/>	Insuficiente <input type="checkbox"/>	Fraco <input type="checkbox"/>
<b>Como te sentes depois destas aulas?</b>	Muito entusiasmado(a) <input type="checkbox"/>	Bem <input type="checkbox"/>	Razoável <input type="checkbox"/>	Insatisfeito(a) <input type="checkbox"/>	Muito aborrecido(a) <input type="checkbox"/>
<b>As atividades feitas, melhoraram a tua atenção?</b>	Sim <input type="checkbox"/>	Acho que sim <input type="checkbox"/>	Mais ou menos <input type="checkbox"/>	Não sei bem <input type="checkbox"/>	Não <input type="checkbox"/>
<b>Gostavas que houvesse um Clube na escola, onde os alunos pudessem fazer atividades relacionadas com Expressão Artística e as Emoções?</b>	Sim <input type="checkbox"/>		Não <input type="checkbox"/>		
<b>Gostas de arte?</b> (desenhar, pintar, música, filmes, escultura, fotografia...)	Sim <input type="checkbox"/>	Mais ou menos <input type="checkbox"/>	Não <input type="checkbox"/>	O que gostas de fazer?	
<b>Gostavas que as pessoas à tua volta dessem mais importância a como te sentes?</b> (Por exemplo: Hoje sinto-me triste, gostava que me perguntassem se preciso de alguma coisa)	Responde <u>sim</u> ou <u>não</u> e <u>porquê</u> .				

1. Legenda as imagens de acordo com a emoção de cada criança.  
Como é que eles se sentem?



2. O que é que te faz **feliz** na escola?
- 

3. O que é que te faz **triste** na escola?
- 



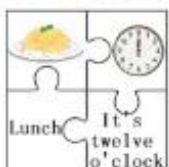
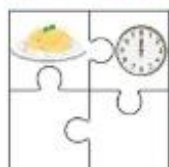
A tua ajuda é muito importante, **thank you!**

## ANEXO 22

Idade \*

A sua resposta

Achas que as atividades realizadas na aula da professora Sara melhoraram a tua aprendizagem nas aulas de inglês? \*



- Sim
- Talvez
- Mais ou menos
- Não

Achas que as atividades realizadas melhoraram a tua motivação nas aulas de inglês? \*



- Sim
- Talvez
- Mais ou menos
- Não

O que mais gostas de fazer? \*

- Desenhar
- Ouvir música
- Teatro
- Ver filmes
- Criar coisas novas
- Outra: \_\_\_\_\_

Entristece-me ver uma criança que não consegue encontrar ninguém para brincar \*



- Sim
- Às vezes
- Raramente
- Não

Eu consigo dizer, olhando para uma pessoa, se ela está feliz \*



- Sim
- Às vezes
- Raramente
- Não

Gosto de partilhar as minhas emoções com os outros. \*



- Sim
- Às vezes
- Raramente
- Não

As emoções são uma coisa que fazem a minha vida valer a pena. \*



- Sim
- Às vezes
- Raramente
- Não

## ANEXO 23

### Apêndice C - PEDIDO DE COLABORAÇÃO

Matosinhos, 19 de novembro de 2019

Exma. Sra. Diretora

No âmbito do relatório do Mestrado em Ensino de inglês no 1.º ciclo, que está a ser realizado na Escola Superior de Educação do Porto, pela aluna Sara Filipa Miranda Ferreira de Castro sob supervisão da Professora Doutora Sofia Melo que se intitula “Das Artes, às Emoções, para o desenvolvimento infantil” - *O desenvolvimento social/emocional e a motivação através da arte em contexto escolar no 1º Ciclo do Ensino Básico*, venho solicitar a colaboração de V. Exas.

Este trabalho tem como objetivo descrever e discutir a utilização da metodologia da Educação com Arte, nomeadamente artes plásticas, visuais, audiovisuais e cénicas, como estratégia pedagógica que permite uma melhor abordagem aos conteúdos curriculares, destacando-se o facto desta metodologia reduzir o stress, aumentar a motivação e visar o desenvolvimento integral da personalidade e da esfera afetiva-emocional, fundamentais para a estabilidade emocional de uma criança em contexto escolar.

Os questionários, assim como possíveis entrevistas, são anónimos e é garantido aos inquiridos que os dados recolhidos serão mantidos confidenciais, respeitando os princípios éticos e deontológicos de investigação. A participação dos alunos é voluntária e será precedida pela autorização dos respetivos Encarregados de Educação. Os questionários e entrevistas serão realizados em contexto escolar, com o conhecimento e autorização da Direção do Agrupamento. Os resultados dos dados recolhidos serão analisados e, mais tarde, apresentados para vossa análise e reflexão. Gostaria, por isso, de apresentar a presente proposta de colaboração neste projeto à Direção do Vosso Agrupamento. Agradeço desde já a vossa atenção e disponibilidade. Com os melhores cumprimentos.

Sara Castro

Assinatura Diretora do Agrupamento \_\_\_\_\_

## Apêndice D - PEDIDO DE COLABORAÇÃO

Exmo. Sr./a Encarregado/a, de Educação

No âmbito do relatório do Mestrado em Ensino de inglês no 1.º ciclo, que está a ser realizado na Escola Superior de Educação do Porto, pela aluna Sara Filipa Miranda Ferreira de Castro sob supervisão da Professora Doutora Sofia Melo, que se intitula **“Das Artes, às Emoções, para o desenvolvimento infantil” - O desenvolvimento social/emocional e a motivação através da arte em contexto escolar no 1º Ciclo do Ensino Básico**, venho solicitar a colaboração de V. Exas.

Este trabalho tem como objetivo descrever e discutir a utilização da metodologia da Educação com Arte, nomeadamente artes plásticas, visuais, audiovisuais e cénicas, como estratégia pedagógica que permite uma melhor abordagem aos conteúdos curriculares, destacando-se o facto desta metodologia reduzir o stress, aumentar a motivação e visar o desenvolvimento integral da personalidade e da esfera afetiva-emocional, fundamentais para a estabilidade emocional de uma criança em contexto escolar.

Para tal, é necessária a aplicação de questionários e realização de breves entrevistas a alunos do 3.º e 4.º ano de escolaridade, pelo que se pede a vossa autorização. Os questionários, assim como possíveis entrevistas, **são anónimos** e os dados recolhidos serão mantidos **confidenciais**, respeitando os princípios éticos e deontológicos de investigação. O preenchimento dos questionários pelos alunos será realizado em contexto escolar, com o conhecimento e autorização da Direção da Escola.

**Para autorizar a participação do seu educando, preencha por favor o destacável que se segue, e entregue-o à Professora de Inglês.**

Agradecemos desde já a vossa atenção e colaboração neste projeto.

Matosinhos, 27 de novembro de 2019



-----  
-----

Eu, \_\_\_\_\_, Encarregado/a de Educação do/a aluno/a \_\_\_\_\_, a frequentar o \_\_\_\_ ano, na turma \_\_\_\_\_, com o nº \_\_\_\_\_, venho por este meio autorizar que o meu educando participe no estudo “Das Artes, às Emoções, para o desenvolvimento infantil” através da resposta de um questionário.

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ \_\_\_\_\_

(Assinatura do Encarregado de Educação)

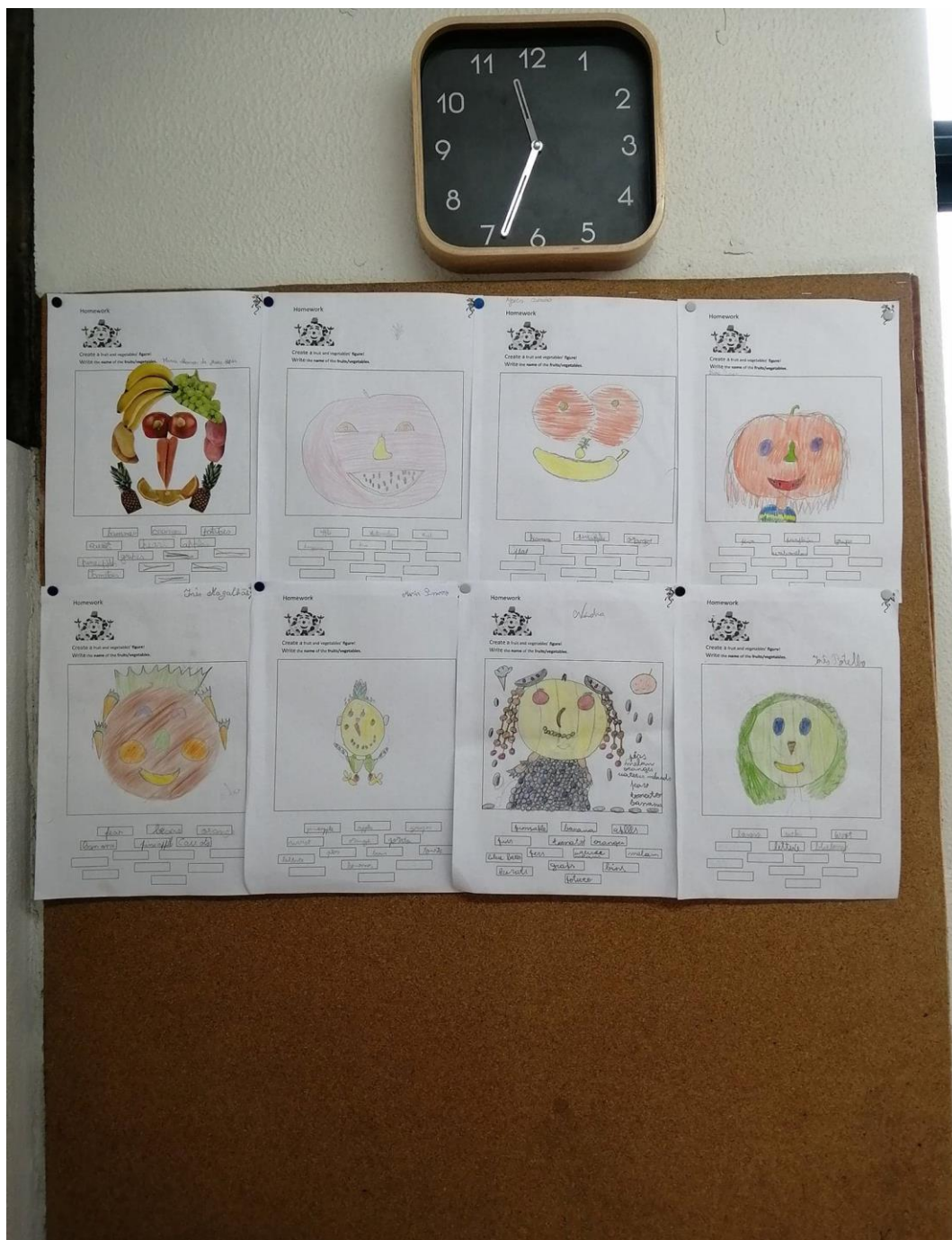


Figura 17. Trabalho de casa proposto a uma turma de 4º ano – Draw a fruit and veggies figure!

## ANEXO 25



 **Atividade Extracurricular**

# Oh, you silly Monster!

Faz o teu próprio monstro

**RAIVA**  
**ALEGRIA**  
**CALMA**  
**SOLIDÃO**  
**TRISTEZA**  
**GRATIDÃO**

Até dia 18 de fevereiro

Mistura cores, materiais e emoções.  
Sê original e vem espalhar magia pela escola!



Trabalhos expostos dos alunos à atividade extracurricular proposta - Oh you Silly Monster!



## PROJETO EXTRACURRICULAR

Atividades sobre Arte e *Mindfulness* no 1º Ciclo do  
Ensino Básico



### Síntese

Uma proposta de projeto que visa promover a Inteligência Emocional nas crianças no 1º Ciclo do Ensino Básico através de métodos arteterapêuticos e de *Mindfulness*.

Sara Filipa de Castro e Sara Linhares Martins  
Agrupamento de Escolas do Padrão da Légua - Escola Básica Amieira



## ÍNDICE

Introdução	2
Conceitos chave	4
2.2- O que é a arte?	4
2.2.1- O que é a arteterapia?	4
2.3. O que é <i>Mindfulness</i> ?	5
2.3.1 – Em que consiste?	5
2.3.2- A componente experiencial	5
2.2.3 – Em que poderá ser útil a implementação destas atividades na Educação?	6
Objetivos do projeto	7
Objetivos gerais	7
Objetivos específicos	7
Métodos de realização do projeto	7
2.3 -Identificação das técnicas de recolha e tratamento de dados:	8
2.3.1– Atividades a realizar	8
1ª sessão) - Leitura e interpretação do Livro “O monstro das cores”	8
2ª sessão) Atividade “Os monstros das emoções”	8
3ª Sessão) Apresentação “Mindful monsters”	9
4ª sessão) Início do jogo “mindful monsters”.	10
5ª sessão) - Floresta das Emoções - pintar em grupo	11
6ª sessão) “Desenha o teu monstro”	11
7ª sessão) - Sentir a música	12
8ª sessão) - Teatro de fantoches	12
Bibliografia	13



## INTRODUÇÃO

Na era onde reina a rapidez e onde tudo está à distância de um só clique, tem sido necessário adaptarmo-nos ao mundo. De acordo com as necessidades sociais do século XXI, tem havido ao longo do tempo, uma evolução global em vários setores de atividade a nível nacional e internacional.

Um dos setores de atividade relevantes à vida humana é a educação, daí a escola ter, desde sempre, um papel fundamental na formação de cidadãos. Além de toda a cultura adquirida nesta, a aprendizagem é também feita através do contacto com os outros, aprende-se a aprender, aprende-se a ser e a saber. Mas, segundo os termos do Despacho nº 9311/2016, de 21 de julho, eis que surge um documento intitulado de “Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” que entre vários princípios, visa “um perfil de base humanista”, que pretende “contribuir para o desenvolvimento sustentável” e para “garantir a estabilidade”. Como é indicado no prefácio do documento “A referência a um perfil não visa, porém, qualquer tentativa uniformizadora, mas sim criar um quadro de referência que pressuponha a liberdade, a responsabilidade, a valorização do trabalho, a consciência de si próprio (...)” Como refere o documento anterior referido, para formar indivíduos responsáveis e independentes é essencial criar circunstâncias que consigam equilibrar o conhecimento e a compreensão, a criatividade e o sentido criativo.

Observamos então que este documento vem romper com o método de “standardização” de alunos, saídos da escola cheios de saber teórico cultural, mas pouco saber sobre si próprios, e sobre o que realmente mais necessitamos para as nossas necessidades básicas enquanto seres humanos – formar cidadãos conscientes de si próprios e do mundo envolvente - ora para tal é necessário também observar o panorama de um prisma emocional.

Seja como pais, familiares, educadores ou até como cidadãos de uma comunidade, esperamos que as crianças, ou seja, o futuro da nossa geração, desenvolvam competências que os acompanhe nas suas vidas adultas. No entanto, o nosso desejo prevalece na sua felicidade, “que sejam independentes e bem-sucedidos, que tenham relações interpessoais que as realizem e que vivam uma vida plena de significado e propósito.” (Siegel & Bryson, 2011).

Desta forma e, segundo a psicóloga Ana Barros numa entrevista à Notícias Magazine referiu que “o ensino não deve cingir-se aos conteúdos cognitivos, é imprescindível inserirmos, no processo educacional, a aprendizagem de competências emocionais e sociais”. Muitos adultos, possuidores de



grandes saberes apresentam imensos problemas ao lidar com as suas emoções, “ser emocionalmente alfabetizado é tão importante quanto a aprendizagem das letras e dos números. Precisamos de crianças que desenvolvam a empatia, que se reconheçam nos sentimentos do outro, que descodifiquem as suas emoções, que consigam parar para pensar, sem fugir para o evitar; que aprendam a respeitar o espaço dos outros, sem que isso implique conflito; saber conviver com a diferença e aceitá-la”. Toda esta mudança e crescente globalização que temos vindo a observar “tem gerado índices de stress e de pressão sem precedentes em crianças, adolescentes e adultos. Urge ganhar competências eficazes e eficientes para lidar com o estilo de vida cada vez mais exigente, combater os sintomas e estabelecer uma vida consciente e compassiva.”

Diante disto e, se o nosso objetivo é criar indivíduos satisfeitos, saudáveis e mentalmente equilibrados, a Educação como um setor essencial ao progresso humano, deverá criar oportunidades e práticas educativas que permitirão o desenvolvimento pleno da criança.

Por isso ser tão importante iniciar nas escolas iniciativas de alfabetização e Inteligência Emocional. Como referiu Manuela Queirós, criadora do Projeto “Clube de Inteligência Emocional na Escola” numa escola em Portugal, “as emoções são a bússola que orienta as nossas vidas”, não podem ser ignoradas nem minimizadas.

O uso das expressões artísticas na aprendizagem escolar, tem demonstrado estimular os sentidos humanos, ajudar na gestão e compreensão de emoções e despertar criatividade. Bernardo (2011) afirma que os recursos arteterapêuticos na Educação podem viabilizar que o conhecimento ganhe corpo e fluência pois é estimulado do interior do indivíduo para o exterior. Deste modo, os alunos são convidados a entrar noutras dimensões do seu cérebro e “despertar partes do mesmo que doutra forma ficariam adormecidas.” (Robinson, 2013) O uso da arte na Educação não fica preso a ela própria, mas expande-se noutras áreas de aprendizagem, sendo que dá asas ao desenvolvimento mental, corporal e cognitivo. A Arteterapia nas escolas poderá vir a proporcionar “o resgate das questões antes conflituosas para uma situação de enfrentamento e o encontro de si mesmo” e para a reflexão e introspeção das suas emoções, como refere Philippini (2004).

O *Mindfulness* e a meditação são outras estratégias pedagógicas que parecem ter vindo a dar algumas respostas relativamente à gestão de emoções e em algumas escolas já existe a possibilidade de ter contacto com estas práticas e técnicas.

## CONCEITOS CHAVE

### 1.1. O que é a Inteligência Emocional?

Salovey & Mayer (2000) definiram este conceito como “a capacidade de perceber e exprimir a emoção, assimilá-la ao pensamento, compreender e raciocinar com ela, e saber regulá-la em si próprio e nos outros.” Por conseguinte, este termo de psicologia faz interagir o estado cognitivo ao estado emocional, proporcionando ao sujeito um equilíbrio perante o seu meio. Quem possuir um nível elevado de Inteligência Emocional é capaz de gerir melhor as suas emoções, percebê-las e exprimi-las comparando a indivíduos com nível de inteligência emocional baixo.

Como refere Mayer & Salovey (1997), quem compreende as suas emoções tem tendência a ser mais aberto e tolerante com os que o rodeia, assim como se sente mais confortável em interações sociais e é menos apto para se envolver em comportamentos problemáticos como: comportamentos destrutivos, negativos e em excesso e uso de drogas.

### 2.2- O que é a arte?

De acordo com o Dicionário Eletrónico Houaiss, a palavra “arte” vem do latim “*ars*” ou “*artis*” que significa “maneira de ser ou de agir, habilidade natural ou adquirida, arte e conhecimento técnico”. Desde muito cedo que o conceito de arte é questionado pois existem opiniões diversificadas relativamente ao seu significado e importância. Contudo, a arte é geralmente entendida pelas suas demais variedades ou linguagens, tais como: arquitetura, escultura, desenho, escrita, pintura, música, teatro e cinema.

“Arte é a expressão mais pura que há para a demonstração do inconsciente de cada um. É a liberdade de expressão, é sensibilidade, criatividade, é vida” (Jung, 1920).

#### 2.2.1- O que é a arteterapia?

A arteterapia é uma disciplina que conjuga as artes e a psicologia numa terapia única. Esta usa expressões artísticas para ajudar na resolução de conflitos interiores afetivos e comportamentais.

O trabalho com as emoções através da arteterapia melhora a qualidade das relações humanas porque se foca no fator emocional, fundamental em todo ser humano, auxiliando-o a ser mais



consciente de aspetos obscuros, e facilitando-o, deste modo, o desenvolvimento do mesmo, concorda Duncan (2007)

Segundo Assis (2013), a nível educacional “a Arteterapia promove a reordenação e reestruturação mental do aluno, sensibilizada com as suas emoções, questões e dificuldades, objetivando resgatar não só a dimensão integral, mas também os processos de autoconhecimento e de transformação pessoal.” Quando um aluno realiza atividades arteterapêuticas, desenvolve potencialidades de si próprio o que permite o conhecimento das suas competências.

### **2.3. O que é *Mindfulness*?**

O *Mindfulness* significa uma atenção plena no momento presente. Remete para a consciência que emerge quando colocamos o foco, com intento e sem julgamentos, no momento atual.

#### **2.3.1 – Em que consiste?**

O *Mindfulness* deriva do termo em Pali Sati (Smrti em Sânscrito), presente na prática Budista. O *Mindfulness* está a expandir-se cada vez mais, com um foco na Psiquiatria e na Psicologia pois atenua condições físicas e mentais, incluindo transtornos obsessivo-compulsivos, ansiedade e na prevenção da depressão, bem como no tratamento de outras dependências. A sua popularidade deve-se ao seu método eficaz para lidar com as emoções negativas e, contrariamente ao que muitos pensam, o *Mindfulness* não tem o intuito de eliminar pensamentos ou emoções da mente, mas concentrar a atenção para o presente, sem remeter ao passado ou pensar o futuro. Tem como princípio ser um treino com base na ligação “mente-corpo”, podendo auxiliar a analisar os seus padrões de ideias e de emoções, as suas experiências – boas, neutras ou negativas. Desta forma, o *Mindfulness* pode realmente transformar a forma como reagimos como, por exemplo, a situações de stress, dando-nos um instrumento valioso para nos tornarmos mentalmente e fisicamente saudáveis.

#### **2.3.2- A componente experiencial**

Para entender *Mindfulness* é necessário experienciar. Há uma série de equívocos sobre *Mindfulness* – por exemplo, que é uma ferramenta que tem como objetivo diminuir a ansiedade ou induzir o relaxamento. Não será uma perspectiva acertada – *Mindfulness* versa sobre notar e aceitar a sua experiência atual, apenas como é, se isso é bom, mau ou neutro. A redução da ansiedade ou o relaxamento normalmente acontecem, ou talvez não. O importante é aprender a aceitar a vida, com as suas experiências, e esse é o verdadeiro valor de *Mindfulness*.

Estes são os grandes pontos a entender do *Mindfulness* e que tem vindo a ser aplicado na psicoterapia, em ambientes empresariais, escolas, e outras áreas, pois tem tido respostas pertinentes



em diversas situações. “Através das práticas de *Mindfulness* é adquirida uma maior mestria na regulação de emoções, pensamentos e sensações à medida que estas emergem no fluir das nossas vidas.

A prática regular do *Mindfulness* traz a possibilidade de modificar as reações automáticas e por vezes ineficazes que temos face às dificuldades do dia a dia, aprendendo-se a responder aos desafios inerentes à vida de forma mais adaptativa e equilibrada.”

Face às leituras percebe-se que a aplicação do *Mindfulness* poderá ser extremamente benéfica para que as crianças possam crescer e desenvolver-se com mais estabilidade emocional e mais entendimento sobre si próprias, quando aplicado desde o jardim de infância, nas aulas ou outros momentos da semana dentro do horário letivo.

### 2.2.3 – Em que poderá ser útil a implementação destas atividades na Educação?

Muitas vezes a criança não tem sucesso escolar devido a alguma perturbação na relação com os familiares, nas relações com os colegas da escola ou até familiares. A própria afirmação “sucesso escolar”, pode levantar questões, pois afinal de que se trata este sucesso escolar? Na visão académica trata-se de sucesso escolar o aluno com boas notas, que passa de ano, participativo, interventivo, contudo uma grande falha está na generalização do ensino, e um aluno pode não apresentar sucesso escolar segundo a descrição académica pois para este a arte tem mais interesse, por exemplo, ou estar sentado numa sala aula inibe-o de estar atento e aprender, talvez necessite de aprender a mexer-se.

O uso das práticas artísticas na sala de aula pode ajudar “no processo de apresentação dos conteúdos pedagógicos, possibilitando a ampliação do olhar do educando sobre si mesmo e sobre a realidade a sua volta.” (Assis, 2013, p.4)

O *Mindfulness* permite que de certo modo a criança esteja mais em contacto consigo própria e deste modo perceba e exponha o que lhe desperta interesse, permitindo assim que pais e professores possam intervir para a ajudar.



## OBJETIVOS DO PROJETO

### Objetivos gerais

- Integrar a Inteligência Emocional através da expressão artística (arteterapia) e da meditação na comunidade escolar, de modo a criar mais consciência e pertinência da temática em dar resposta à alfabetização emocional, que permitirá responder mais facilmente a alguns pontos propostos no perfil do aluno para o século XXI, através de uma abordagem holística e interdisciplinar.

### Objetivos específicos

- Perceber, do ponto de vista da criança, o impacto que estas atividades têm para a percepção das suas próprias emoções, através de exercícios concretos para este fim.
- Entender de que forma o uso de expressões artísticas estimulam a percepção criativa e a curiosidade, através de atividades lúdicas e criativas organizadas para este objetivo.
- Proporcionar através da arte e da meditação o desenvolvimento socio-afetivo

## MÉTODOS DE REALIZAÇÃO DO PROJETO

Este projeto insere-se no âmbito do mestrado de Ensino de Inglês no 1ºCEB, inserido e realizado durante a unidade curricular Prática de Ensino Supervisionada.

É de carácter hipotético dedutivo, pois tem por objetivo “testar” hipóteses criadas a partir de conhecimento já existente sobre as temáticas.

Decorrerá na Escola Básica da Amieira com alunos do primeiro ciclo de 2º ano com a supervisão do orientador cooperante da PES (Prática de Ensino Supervisionada) dentro do horário letivo, não acrescentando carga semanal aos alunos. Será realizado pelo menos uma vez por semana durante pelo menos dois meses, ou seja, cerca de 7 ou 8 sessões de 45 a 60 minutos cada.

O método escolhido para a concretização do projeto será de investigação-ação. Este método caracteriza-se por partir de uma situação-problema presente no contexto do estudo e por se dividir, de um modo geral em diferentes fases: planificação, ação, observação e reflexão. É um método que apresenta diversos modelos, nomeadamente: Modelo de Kurt Lewin (1946), Modelo de Kemmis (1984), e Modelo de Whitehead (1989).

Este projeto segue o modelo de Whitehead, uma vez que o professor Jack Whitehead definiu um modelo de investigação-ação que “(...) propõe um esquema que se situe entre a teoria educativa e o desenvolvimento profissional.” (Coutinho, et al., 2009, p. 371). Ou seja, “(...) apresenta a investigação-ação como uma metodologia que faz com que os professores, em todas as circunstâncias,



investiguem e avaliem o seu trabalho (McNiff & Whitehead, 2006), colocando a si próprios estas perguntas: “What am I doing? What do I need to improve? How do I improve it?” (Coutinho, et al., 2009, p. 371)

### 2.3 -Identificação das técnicas de recolha e tratamento de dados:

A recolha de dados, será feita através da observação, registo dessas mesmas observações, e preenchimento de fichas de observação (em anexo). Deste modo os métodos escolhidos serão: observação direta e análise documental.

#### 2.3.1– Atividades a realizar

##### 1ª sessão) - Leitura e interpretação do Livro “O monstro das cores”

Esta atividade está dividida em duas partes, sendo que a primeira é a leitura da história e a sua interpretação. É dada maior ênfase às emoções, pois é o objetivo da leitura deste livro. De seguida é feita uma abordagem às cores na língua inglesa, visto que um dos objetivos deste projeto é também abordar subtilmente a interculturalidade. \*



##### 2ª sessão) Atividade “Os monstros das emoções”

Esta atividade é continuação da primeira sessão onde será, inicialmente, feita uma abordagem, através da língua inglesa, às cores contidas no livro “o monstro das cores”.

De seguida serão apresentados seis monstros que transmitem seis emoções diferentes, três destas são emoções positivas e as outras três são negativas. Os alunos escolhem um monstro de acordo com o seu estado emocional e cada um retira uma bolinha de algodão de cor de dentro de uma caixa e coloca no “frasquinho das emoções”. Esta atividade será realizada no início e no final de cada sessão para depois comparar se houve alguma mudança ou não.\*



### 3ª Sessão) Apresentação “Mindful monsters”



Esta atividade baseia-se num jogo apresentado por quatro monstros. Este jogo é constituído por 12 cartas, três cartas por cada monstro. Cada monstro corresponde a uma ação.

Thinky- Cognição



Sparky- Criatividade

Snug- Relaxamento

Giggles- Afeto

Baralham-se as cartas e o aluno escolhe uma. De seguida a atividade é lida e faz-se a atividade com a turma.

Como um dos objetivos deste jogo também é ter o contato com a língua inglesa, serão de seguida abordadas algumas palavras nesta, mas relacionadas com a temática.

Tais como "happy", "sad", "love", "friend", "friendship".

Esta atividade pode ser repetida várias vezes pois há na totalidade 12 atividades diferentes.

O objetivo deste jogo é através de uma forma lúdica promover atividades meditativas e de atenção plena sobre si próprio, mas sem se incidir sobre isso diretamente. Isto é, através do jogo, as crianças trabalham componentes cognitivas, afetivas, entre outras promotoras de inteligência emocional, abordando assim a temática de um modo mais subtil.

Nesta sessão será apenas apresentado o jogo e os monstros correspondentes à atividade, onde de seguida será feita uma abordagem à atenção plena, onde serão feitas perguntas como:

- "Sabem o que é estar zangado/a?"

- "Sabem o que é ter medo?"

- "Sabem o que é estar feliz?"

Para posteriormente ser possível "discutir" sobre emoções e percepção destas com os alunos.\*

4ª sessão) Início do jogo "mindful monsters".

Nesta sessão dar-se-á então início ao jogo "mindful monsters". Um aluno tira uma carta de um monstro e lê-se a atividade em português. De seguida procede-se à atividade. A atividade será analisada de seguida, perguntando e falando sobre o que foi sentido durante o decorrer desta.\*

#### 5ª sessão) - Floresta das Emoções - pintar em grupo

Será dito na semana anterior à turma para nesta sessão trazerem roupas velhas para que, desta forma, não danifiquem o seu vestuário com a atividade seguinte. Para esta atividade serão necessárias tintas, papel de cenário A2, pincéis, canetas e lápis de cor.

Com estes materiais a turma irá realizar uma pintura gigante em conjunto com o tema “A Floresta das Emoções”, com a intenção de explorar as suas emoções e sentimentos através da arte.\*



#### 6ª sessão) “Desenha o teu monstro”

A sessão terá início com a atividade do monstro das emoções.

De seguida os alunos irão fazer o seu próprio monstro das emoções de acordo com a emoção sentida, e cor da bola escolhida na atividade do monstro das emoções. Os recursos a utilizar serão lápis de cor, de cera, canetas, entre outros materiais de colorir.\*



### 7ª sessão) - Sentir a música

Esta sessão decorrerá ao ar livre ou no ginásio pois requer maior liberdade de movimentos.

Os alunos serão vendados para não se verem uns aos outros e será colocada música.

Serão selecionadas várias músicas:

- Alegre;
- Agitada;
- Triste;
- Melancólica;
- Extasiante;

Será pedido aos alunos para dançarem, livremente, de acordo com o que as músicas os fazem sentir e as professoras farão registo escrito em fichas de observação (ver anexo).\*

### 8ª sessão) - Teatro de fantoches

“Mas que fantochada!” será uma pequena peça de teatro de fantoches apresentada à turma onde cada personagem representa uma emoção ou sentimento. A história decorrerá na “Floresta da Emoções” onde as personagens enfrentam pequenos problemas do dia-a-dia e tentam lidar com estes. Após os alunos verem o teatro realizado pelas professoras, a turma irá escolher uma personagem e usando a sua imaginação, irá definir a sua personalidade e as suas emoções, por exemplo “Esta é a fada Azul, ela sente-se muito feliz e livre quando voa.”\*



\*Em todas as sessões haverá breves abordagens à língua inglesa desde as cores utilizadas na atividade dos monstros das emoções, aos nomes das emoções (“sad”, “happy”, etc).<sup>1</sup>

---

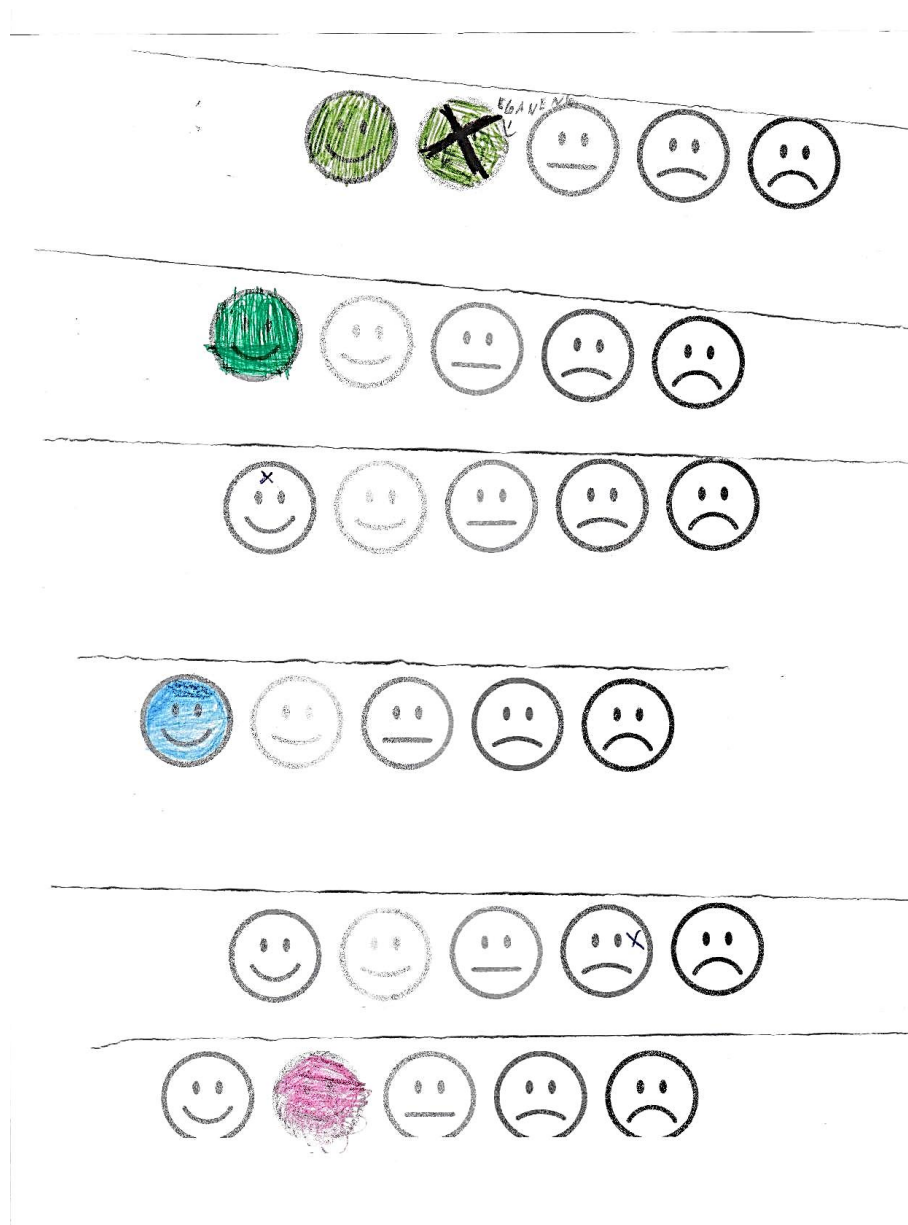
\*Em todas as sessões haverá breves abordagens à língua inglesa desde as cores utilizadas na atividade dos monstros das emoções, aos nomes das emoções (“sad”, “happy”, etc).

## BIBLIOGRAFIA

- Gomes, C. S., Brocardo, J. L., Pedroso, J. V., Carrillo, J. L. A., Ucha, L. M., Encarnação, M., ... & Rodrigues, S. V. (2017). Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória. Lisboa: Ministério da Educação.
- Mayer, J.D, Salovey, P, (1997). *What is Emotional Intelligence? In P.Salovey e D. J. Sluyter (Eds.) Emotional Development and Emotional Intelligence*. New York: Basic Books.
- Mendez, Anette Lopez (2012) *UNA ALTERNATIVA PARA FORTALECER LA INVESTIGACIÓN DEL PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE*. Acedido em 20 de Janeiro de 2020 [http://cea.uprrp.edu/wp-content/uploads/2013/05/investigacion\\_accion\\_cea.pdf](http://cea.uprrp.edu/wp-content/uploads/2013/05/investigacion_accion_cea.pdf)
- Falcão de Almeida, Telma (2018). *O que é o mindfulness e como pode ajudar na redução do stress*. Acedido em: 17 de janeiro de 2020 em: <https://www.saudecuf.pt/mais-saude/artigo/o-que-e-o-mindfulness-e-como-pode-ajudar-na-reducao-do-stress>
- E. Ackerman, MSc, Courtney (2019). *Mindfulness in education: 31+ ways of teaching mindfulness in Schools*. Acedido a 16 de janeiro de 2020 em: <https://positivepsychology.com/mindfulness-education/>
- Dias Oliveira, Sara (2019). A escola que construiu uma “fábrica” para gerir as emoções das crianças. Acedido a 16 de janeiro de 2020, em: <https://www.noticiasmagazine.pt/2019/a-escola-que-construiu-uma-fabrica-para-gerir-as-emocoes-das-criancas/estilos/comportamento/236453/>
- Cristina Marques, Ana (2016). *O que precisa de saber do tão falado mindfulness*. Acedido a 16 de janeiro de 2020 em: <https://observador.pt/2016/04/16/precisa-saber-tao-falado-mindfulness/>
- Europe project, Ensuring unity and respect as outcomes for people of europe. Acedido a 16 de janeiro de 2020 em: <https://europe-project.org/>
- Assis, A. M. M. D. (2013). *Os efeitos da arteterapia na aprendizagem: uma análise do desempenho de alunos concluintes do Ensino Fundamental de uma escola pública* (Master's thesis).
- Conti, Carolina (2019). *Arteterapia na escola: uma prática de empatia e sensibilidade*. Acedido a 18 de janeiro de 2020 em: <https://educacaoparapaz.com.br/arteterapia-na-escola-uma-pratica-de-empatia-e-sensibilidade/>



**Figura 18.** Versão 1 - Exemplos da atividade *Emotion Wheel* realizada pelos alunos (a letra I significa a emoção no início da aula, já o F designa a emoção sentida no final da aula)



**Figura 19.** Versão 2 - Exemplos da atividade *Emotion Wheel* realizada pelos alunos no início da aula (onde contém mais opções de resposta, sendo que a forma desta pode indicar outros aspetos relativos à emoção da criança, por exemplo, se pinta a carinha correspondente, a maneira como a pinta (rabiscada, bem pintada e/ou a cor que seleccionam), se faz uma cruz pequena ou grande)

Excellent Good OK Not so good Sad

A aula melhorou como te sentias? Bem.

Porque que sim/porque não? Porque a professora está a ensinar bem

---

A aula melhorou como te sentias? Sim.

Porque que sim/porque não? Porque gostei da aula

---

A aula melhorou como te sentias? ✓.

Porque que sim/porque não? a aula melhorou com o conteúdo

---

A aula melhorou como te sentias? Sim

Porque que sim/porque não? Porque gosto da vida que tenho

Figura 20. Versão 2 - Exemplos da atividade *Emotion Wheel* realizada pelos alunos no final da aula

<p>Estou feliz porque gosto de inglês e a minha 2ª aula favorita da escola ☺</p>	<p>Estou chateada</p>
<p>Estou feliz e contente com o que nós aprendemos</p>	<p>Estou feliz porque aprendi coisas novas.</p>
<p>Estou feliz</p>	<p>Porque a amizade não é só a felicidade</p>
<p>Muita amizade</p>	<p>Estou zangado porque não tem monitor de filme.</p>
<p>A aula é boa - mas calma</p>	<p>Eu escolhi verde porque estou calma e serena e gosto muito da aula.</p>
<p>Porque adoro fazer experiências com as professoras.</p>	<p>porque não consigo a memória da filme.</p>
<p>Estou feliz porque estou inglês.</p>	<p>estou calma porque não tenho pressa para nada</p>

**Figura 21.** Versão 3 - Exemplos das respostas dos alunos à atividade *The Colour Monsters* (cf. Anexo 14, tabelas A)

fink - a Ynti ajudou -  
 me  
 P.

---

Eu estou a gostar da  
 aula!

---

porque, gostamos ao 4h:22 está a  
 gostar da aula

gosto da minha marmorada  
 muito.

---

aula.

porque, gostei da

porque ~~gostei~~ <sup>gostei</sup> da aula

---

porque eu brincai com  
 as minhas amigas.

Porque, gostei da aula.

**Figura 22.** Versão 3 - Exemplos das respostas dos alunos à atividade *The Colour Monsters* (cf. Anexo 14, tabelas B)



**ANEXO 29**



Good morning,  
Monkey!

Wake up! Wake up!!



- Ughhhhh!

**What time is it ?**



Time to wake up,  
Monkey!




 - **What time is it?**

 - It's **seven o'clock**, Sara.

I have **breakfast** at seven o'clock!

 - Sara! **What time is it?**

 - It's **twelve o'clock**

 - Thank you! I have **lunch** at twelve o'clock.





- I have an **afternoon snack** at four o'clock.



- Me too! **What time** is it?



- Oh! It's **four o'clock!**  
Time to snack!



- **What time** is it?



- It's **eight o'clock,**  
Monkey



- Oh! I have **dinner** at  
eight o'clock.





- **What time is it, Monkey?**



- It's **ten o'clock**, Sara!



- I have **supper** at ten o'clock.



- **Me too!**  
**Cookies, yummy!**



- **What time is it?**



- It's **bed time, Monkey!**



- **Goodnight Sara!**



- **Goodnight Monkey!**

Figura 25. *Storytelling* sobre o t3pico *Hours and Meals* usando GIFS do *Monkey*



*Playground activities*  
What are they doing?

They are playing hide and seek

## Playground activities

What is he doing?



He is running

## Playground activities

What is she doing?



She is playing hopscotch

*Playground activities*

He is **play** **ing**

Verb TO BE    Main verb

**I** + **play** + **ing**

- I **m** **play** **ing** on the slide
- They are **run** **ning**

---

*Playground activities*

What are you doing?

~~I **run** **ning**~~

~~I **play** **ing** hopskotch~~

I **m** **play** **ing** on the slide 😊

**Figura 26.** Apresentação digital sobre a temática *Playground Activities* com recurso aos GIFS de desenhos animados e ao uso de cores para explicar o conteúdo gramatical *Present Continuous*



**Figura 27.** Cartaz do *Saint Martin's Day*



**Figura 28.** Exemplos do frasco com as respetivas bolas de algodão de emoções em conformidade com a atividade *The Colour Monsters*

## ANEXO 31



**Figura 29.** Exemplos de miniteatro com o *Monkey*, sobre a temática *Clothes* e *Playground Activities*