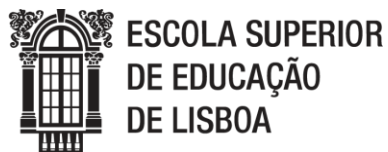


# **O PAPEL DAS ARTES PLÁSTICAS NO DESENVOLVIMENTO DA INTELIGÊNCIA EMOCIONAL EM ADOLESCENTES**

**Diogo Miguel Cordeiro Soares**

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção do grau de mestre em Educação Artística na área de especialização de Artes Plásticas

**2017**



# **O PAPEL DAS ARTES PLÁSTICAS NO DESENVOLVIMENTO DA INTELIGÊNCIA EMOCIONAL EM ADOLESCENTES**

**Diogo Miguel Cordeiro Soares**

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção do grau de mestre em Educação Artística na área de especialização de Artes Plásticas

Orientador: Professor Doutor José Pedro Regatão

**2017**

## AGRADECIMENTOS

Quero agradecer ao meu orientador científico, o Professor Doutor José Pedro Regatão, pela sua disponibilidade e colaboração ao longo de todo o processo de construção deste trabalho. Um especial agradecimento à Professora Doutora Teresa Leite pela sua importante ajuda na revisão da metodologia de investigação. Ao Professor Hugo Lopes pelo seu contributo na fase de planificação do programa.

Quero expressar a minha gratidão aos participantes do estudo – a Doutora Ana Mafalda Castro e Pinho, o Professor Diogo Félix, a Professora Doutora Elisabete Oliveira, o Professor Doutor João Bucho, a Professora Doutora Maria Augusta Veiga e o Professor Samuel Pinheiro – pelo entusiasmo com que abraçaram o tema, partilhando generosamente os seus conhecimentos e a sua experiência enquanto profissionais.

Agradeço a todos aqueles que deram alento a este trabalho e que tornaram possível a sua concretização.

Ao meu mestre, *Aba Pai*.

## RESUMO

O objetivo do presente trabalho foi compreender o contributo das Artes Plásticas para o desenvolvimento da Inteligência Emocional em adolescentes. Foram utilizadas entrevistas semiestruturadas junto de uma amostra intencional composta por profissionais das áreas da Psicologia/ Educação Emocional e das Artes Plásticas/ Educação Artística. Os dados obtidos através das entrevistas foram submetidos a um processo de Análise de Conteúdo. Numa convergente perspetiva multidisciplinar, os resultados do estudo explicam a importância da Inteligência Emocional na adolescência e o modo como as competências emocionais podem ser desenvolvidas através de um conjunto de exercícios específicos de observação/ apreciação de arte e de produção/ expressão plástica. Outros aspetos relacionados com a Educação Emocional serão discutidos, nomeadamente acerca da sua integração em contextos educativos. Com base nos resultados da investigação, procedemos ainda à planificação de um programa de Educação Emocional para adolescentes através das Artes Plásticas.

**Palavras-chave:** Artes Plásticas; Inteligência Emocional; Educação Emocional; Adolescentes.

## **ABSTRACT**

The aim of this work was to understand the contribution of Visual Arts to the development of Emotional Intelligence in adolescents. Semi-structured interviews were applied to an intentional sample composed by professionals in the fields of Psychology/ Emotional Education and Visual Arts/ Art Education. Data obtained from interviews were submitted to a Content Analysis. Taking into consideration a convergent multidisciplinary perspective, the results of this study explain the importance of Emotional Intelligence in adolescence and the way in which emotional competences can be developed through a set of specific exercises of observation/ appreciation of art and plastic expression. Other aspects related to Emotional Education will be discussed, in particular, their integration into educational contexts. Based on research results, we also planned an Emotional Education program for adolescents through Visual Arts.

**Keywords:** Visual Arts; Emotional Intelligence; Emotional Education; Adolescents.

## ÍNDICE GERAL

Introdução.....	1
1. Enquadramento Teórico.....	4
1.1. As Emoções.....	4
1.1.1. Natureza da Resposta Emocional.....	5
1.1.2. Tipologia das Emoções.....	7
1.2. Inteligência Emocional.....	8
1.2.1. Antecedentes do Conceito.....	9
1.2.2. Abordagens sobre Inteligência Emocional.....	10
1.2.3. Avaliação da Inteligência Emocional.....	13
1.3. Desenvolvimento Emocional.....	14
1.3.1. As Emoções na Adolescência.....	15
1.3.2. Investigação sobre Inteligência Emocional na Adolescência.....	17
1.4. Educação Emocional.....	20
1.4.1. Programas de Educação Emocional.....	23
1.4.2. Artes Plásticas e Educação Emocional.....	26
1.5. Educação Estética Visual.....	29
1.5.1. Educação pela Arte.....	32
1.5.2. Literacia Visual.....	33
1.5.3. Práticas Artístico-Pedagógicas.....	35
2. Enquadramento Metodológico.....	38
2.1. Problemática em Estudo.....	38
2.1.1. Definição do Problema e Objetivo Geral.....	39
2.1.2. Questões Orientadoras e Objetivos Específicos.....	41
2.2. Natureza e Desenho do Estudo.....	44
2.3. Participantes.....	45
2.4. Instrumentos e Técnicas de Investigação.....	48
2.4.1. Entrevista Semiestruturada.....	48
2.4.2. Análise de Conteúdo.....	50
3. Apresentação de Resultados.....	53
4. Discussão de Resultados.....	67
5. Conclusão.....	80
6. Planificação do Programa.....	81

6.1. Objetivo Geral.....	81
6.2. Estrutura do Programa.....	83
6.3. Apresentação do Programa.....	84
6.4. Ateliês de Emoções.....	86
6.4.1. Imergindo na Obra de Arte.....	86
6.4.2. Exposição Visual.....	87
6.4.3. Emoção Tabu.....	90
6.4.4. O Corpo Emocional.....	91
6.4.5. Partitura Gráfica.....	93
6.4.6. Emoção, Cor e Poesia.....	94
6.4.7. Modelando Emoções.....	96
6.4.8. Banda Desenhada.....	97
6.4.9. O Sentimento Material.....	98
6.5. Encerramento do Programa.....	100
Referências.....	102
Anexos.....	111
A. Imagens utilizadas no estudo de Morris, Urbanski e Fuller (2005).....	111
B. Imagens utilizadas no estudo de Gisbert, Cordero e Núñez (2012).....	112
C. Declaração de Consentimento Informado.....	113
D. Guião das entrevistas – grupo Psicologia/ Educação Emocional.....	114
E. Guião das entrevistas – grupo Artes Plásticas/ Educação Artística.....	117
F. Transcrição de entrevista  Doutora Ana Mafalda Pinho.....	120
G. Transcrição de entrevista  Professor Doutor João Bucho.....	131
H. Transcrição de entrevista  Professora Doutora M. <sup>a</sup> Augusta Veiga.....	142
I. Transcrição de entrevista  Professor Diogo Félix.....	158
J. Transcrição de entrevista  Professora Doutora Elisabete Oliveira.....	166
K. Transcrição de entrevista  Professor Samuel Pinheiro.....	180
L. Sugestão de imagens para o Ateliê nº1.....	190
M. Sugestão de texto e imagens para o Ateliê nº3 (Parte I).....	196
N. Sugestão de textos para o Ateliê nº3 (Parte II).....	197
O. Sugestão de texto e imagens para o Ateliê nº7.....	199
P. Sugestão de excertos de banda desenhada para o Ateliê nº8.....	200

## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Análise de Conteúdo 1, Tema 1.....	54
Tabela 2. Análise de Conteúdo 1, Tema 2.....	55
Tabela 3. Análise de Conteúdo 1, Tema 3.....	57
Tabela 4. Análise de Conteúdo 1, Tema 4.....	59
Tabela 5. Análise de Conteúdo 2, Tema 1.....	61
Tabela 6. Análise de Conteúdo 2, Tema 2.....	62
Tabela 7. Análise de Conteúdo 2, Tema 3.....	65

## Lista de Abreviaturas

CASEL	<i>Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning</i>
CIEE	Clube de Inteligência Emocional na Escola
ECI	Inventário de Competência Emocional
ENSEC	<i>European Network for Social and Emotional Competence</i>
EQ-I	Inventário de Quociente Emocional
EVCE	Escala Veiga de Competência Emocional
GROP	<i>Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica</i>
MSCEIT	<i>Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test</i>
PAIDEIA	Plataforma Aberta – Associação Internacional para o Desenvolvimento da Educação Emocional
PETV	Práticas Estruturantes em Educação Estética e Tecnologias Visuais
RECI	<i>Research in Education and Community Intervention</i>
SEL	<i>Social and Emotional Learning</i>
TMMS-24	<i>Trait Meta-Mood Scale</i>
VTS	<i>Visual Thinking Strategies</i>
WLEIS-P	Escala de Inteligência Emocional de Wong e Law

## INTRODUÇÃO

A arte é uma forma de conhecimento; é uma experiência singular que reflete a necessidade do Homem em conectar-se com a vida mediante a expressão e a comunicação do seu mundo interior. A arte permite dar uma forma concreta às vivências emocionais e, por esse processo de elaboração artística, o ser humano encontra um meio de crescimento, de auto-descoberta, de reflexão sobre si mesmo e sobre os outros.

A Educação Estética Visual, através das Artes Plásticas, busca o desenvolvimento integral e harmonioso do indivíduo, articulando os domínios da razão e da emoção que integram a vida mental. Ao materializar o sentimento pela forma visual, as Artes Plásticas levam o sujeito a um encontro consigo mesmo, num espaço de sensibilidade afetiva que o desperta para o reconhecimento do seu semelhante.

Neste trabalho iremos estudar de que forma as Artes Plásticas podem contribuir para a criação de estratégias de Educação Emocional - um processo educativo que visa o desenvolvimento das competências que integram o conceito de Inteligência Emocional. Como veremos, um maior nível de Inteligência Emocional está correlacionado com uma melhoria no bem-estar geral e na saúde mental, com um melhor desempenho académico e com uma diminuição de comportamentos desviantes e auto-lesivos.

Este estudo irá incidir sobre a adolescência, período de desenvolvimento onde se revelam intensamente as emoções. De facto, a Educação Emocional é importante ao longo de toda a vida mas, nos adolescentes assume uma especial relevância – sobretudo devido à sua progressiva autonomia e exposição a situações de risco, e à sua necessidade de adaptação a um conjunto de transformações em si mesmo e na relação com os outros.

O presente estudo pretende ser um contributo para este corpo de conhecimento, tentando compreender: 1) em que medida as Artes Plásticas podem contribuir para o desenvolvimento da Inteligência Emocional, 2) qual a pertinência da Educação Emocional na adolescência através das Artes Plásticas e, 3) quais as estratégias necessárias à elaboração de um programa de Educação Emocional para adolescentes através das Artes Plásticas.

De acordo com os objetivos desta investigação, será realizado um conjunto de entrevistas semiestruturadas a um grupo de especialistas – três entrevistas a profissionais da área da Psicologia/ Educação Emocional e três entrevistas a profissionais da área das Artes Plásticas/ Educação Artística. O tratamento da informação obtida será realizado através de um extenso processo de análise de conteúdo para cada um dos subgrupos entrevistados.

No primeiro capítulo deste trabalho, Enquadramento Teórico, são apresentados cinco subcapítulos. No primeiro subcapítulo vamos estudar o conceito de emoção, os três níveis da resposta emocional e a forma como podemos pensar os diferentes tipos de emoções. Mais adiante, apresentamos a Inteligência Emocional num segundo subcapítulo, no qual abordamos a origem do conceito a partir da Teoria das Inteligências Múltiplas, bem como, as duas grandes perspectivas teóricas de Inteligência Emocional. Por fim, fazemos uma breve revisão dos instrumentos utilizados na avaliação do construto.

Posteriormente, no terceiro subcapítulo, abordamos os principais aspetos do desenvolvimento emocional na adolescência e destacamos alguns estudos que explicam a importância do desenvolvimento da Inteligência Emocional nos adolescentes. O quarto subcapítulo tem como objetivo a apresentação do conceito de Educação Emocional e de alguns programas pedagógicos que têm sido desenvolvidos para o efeito. No final, apresentamos alguns estudos que ilustram a relação entre as Artes Plásticas e o desenvolvimento de competências emocionais.

O último subcapítulo deste Enquadramento Teórico introduz a Educação Estética Visual como contributo para o desenvolvimento emocional do ser humano. Uma vez apresentado o conceito, passamos a abordar a importância da capacidade de sentir, compreender e expressar através das formas visuais. Terminamos com a apresentação de um conjunto de metodologias pedagógicas que contribuem para a Educação Estética.

O segundo capítulo, Enquadramento Metodológico, está organizado em quatro subcapítulos. A apresentação da Problemática em Estudo constitui um primeiro subcapítulo, no qual iremos abordar, por um lado, a Definição do Problema e o Objetivo Geral, por outro lado, as Questões Orientadoras e os Objetivos Específicos. O segundo e o terceiro subcapítulos têm como objetivo apresentar, respetivamente, a Natureza e Desenho do Estudo, e o grupo de Participantes. Por fim, no quarto

subcapítulo – Instrumentos e Técnicas de Investigação, abordamos a Entrevista Semiestruturada e a Análise de Conteúdo.

O terceiro, quarto e quinto capítulos reservam-se, respetivamente, à Apresentação de Resultados, à Discussão de Resultados e à Conclusão do trabalho com base nos objetivos estabelecidos.

O último capítulo deste trabalho integra cinco subcapítulos que dizem respeito à Planificação do Programa – no qual as Artes Plásticas são abordadas enquanto contributo para o desenvolvimento da Inteligência Emocional em adolescentes. No primeiro, segundo e terceiro subcapítulos descrevemos, respetivamente, o Objetivo Geral, a Estrutura e a sessão de Apresentação do Programa. Seguidamente, no quarto subcapítulo integramos um conjunto de nove Ateliês de Emoções – Imergindo na Obra de Arte, Exposição Visual, Emoção Tabu, O Corpo Emocional, Partitura Gráfica, Emoção, Cor e Poesia, Modelando Emoções, Banda-Desenhada e O Sentimento Material. A sessão de Encerramento do Programa está descrita no quinto subcapítulo.

# 1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

## 1.1. As Emoções

A palavra emoção procede do latim *movere* (mover), com o prefixo *e*, que sugere a ideia de movimento para fora e nos faz recordar a tendência para a ação presente nas respostas emocionais (Bisquerra, 2008). De acordo com o neurocientista António Damásio (2003), as emoções são fenómenos automáticos e involuntários de regulação da vida, que ocorrem em resposta a estímulos internos ou externos e são constituídas por conjuntos de reações químicas e nervosas cujo objetivo é manter a homeostasia e assegurar a sobrevivência do organismo.

Portanto, as emoções são reações afetivas espontâneas perante eventos significativos, e que se correlacionam com um objeto emocional específico. A emoção pode durar apenas alguns segundos ou várias horas (Bisquerra, 2008). Uma vez que as emoções ocorrem em resposta a determinados estímulos, sempre que o sujeito for capaz de controlar a sua interação com esses estímulos (causa das emoções), poderá conduzir voluntariamente o organismo ao bem-estar e ao equilíbrio (Queirós, 2014). Ainda que o processamento geral das emoções seja determinado biologicamente, entendemos que a sua manifestação é influenciada de forma significativa pela aprendizagem e experiências socioculturais dos indivíduos (Mayer & Salovey, 1997).

Se um acontecimento for auto-percebido enquanto contributo para alcançar um objetivo favorável geram-se emoções positivas e um comportamento de aproximação que visa a repetição da sensação de bem-estar. Se, pelo contrário, um evento for avaliado como obstáculo à prossecução desse objetivo, geram-se emoções negativas e uma reação de afastamento ou evitamento. Neste sentido, pode dizer-se que todos os seres vivos dispõem de um mecanismo emocional que lhes permite orientarem-se em cada situação, procurando situações favoráveis à sua sobrevivência – as emoções têm, portanto, uma função adaptativa (Bisquerra, 2008; Gisbert, Cordero & Núñez, 2012). Investigações recentes no campo da medicina têm demonstrado que o estado emocional pode levar ao desenvolvimento de várias doenças (Bisquerra, 2008). Os estados emocionais positivos como a calma, a gratidão, o amor e a alegria permitem a fruição do prazer e beneficiam diretamente a

saúde física e mental, ao passo que, as emoções negativas como a tristeza, a culpa, a vergonha e a raiva, podem afectar o sistema imunitário e o funcionamento do sistema cardiovascular (Queirós, 2014).

### **1.1.1. Natureza da Resposta Emocional**

A resposta emocional do organismo deve ser interpretada sob um ponto de vista multidimensional, uma vez que contempla três níveis subjetivos – neurofisiológico, cognitivo e comportamental –, os quais obedecem a outros sistemas que funcionam de forma relativamente independente (cognitivo, fisiológico e motor) e nem sempre se apresentam de forma correlacionada (Bisquerra, 2008).

O nível neurofisiológico diz respeito a alterações involuntárias como a frequência cardíaca e respiratória, a vasoconstrição, a temperatura corporal, a sudorese e o tónus muscular, ou até mesmo, uma contração do intestino (Damásio, 1994; Queirós, 2014); estas constituem um conjunto de alterações que o observador externo dificilmente consegue perceber. No entanto, a informação sobre estas alterações está constantemente a ser enviada ao cérebro pelas terminações nervosas localizadas nas várias partes do corpo. Em cada momento, o cérebro recebe novos relatos do que está a acontecer no organismo, construindo uma imagem da paisagem corporal ao longo do processo em que decorre uma emoção (Damásio, 1994).

Esta experiência de mudanças fisiológicas é acompanhada, continuamente, por pensamentos específicos que estão na base daquilo a que Damásio chama de sentimento, a vertente mental das emoções (Queirós, 2014). “Se uma emoção é um conjunto das alterações no estado do corpo associadas a certas imagens mentais. . . , a essência do sentir de uma emoção é a experiência dessas alterações em justaposição com as imagens que iniciaram o ciclo” (Damásio, 1994, p.151). Pode dizer-se que, enquanto uma emoção se manifesta no corpo, o sentimento decorre na mente e constitui a vivência subjetiva da emoção (Damásio, 2003). Os sentimentos desempenham um papel fundamental na cognição em geral, auxiliando o cérebro em processos complexos, como o raciocínio abstrato e a tomada de decisões conscientes, os quais decorrem nas áreas de associação do córtex cerebral, impregnadas de informação emocional e significados emocionais (Mora, 2012). É esta componente cognitiva que nos permite qualificar um estado emocional e atribuir-lhe um nome, num processo com limitações inerentes ao próprio sistema de linguagem do indivíduo que,

por sua vez, pode dificultar o processo de introspecção e tomada de consciência das emoções em si mesmo e nos outros (Bisquerra, 2008).

O modo como cada indivíduo vivencia cognitivamente uma emoção, depende da combinação da imagem corporal num determinado momento, com uma outra imagem externa ou interna desencadeadora, a qual tende a ser concordante com a outra. Contudo, a autonomia do mecanismo neural que está na base das emoções leva a que, por vezes, aconteçam incongruências entre a «imagem» corporal e o estímulo externo. Por essa razão, é possível que uma pessoa se sinta deprimida ao pensar em alguém que não tem qualquer relação com sentimentos de tristeza, tal como é possível que nos sintamos felizes sem que haja uma razão aparente para isso. Estes casos em que não existe uma motivação psicológica evidente, relembram-nos as influências exercidas pelos mecanismos inconscientes sobre o comportamento do ser humano (Damásio, 1994).

Por último, o nível comportamental da resposta emocional refere-se às expressões verbais e não-verbais (como a expressão facial) das emoções. Através da observação do comportamento é possível deduzir o tipo de emoção que está a ser experimentada e os condicionamentos que provocam as emoções (Bisquerra, 2008). Porém, esta interpretação deverá ter sempre em conta fatores determinantes na resposta comportamental, como a personalidade do sujeito e o contexto onde se desenrola a ação (Queirós, 2014). Embora existam padrões de comportamento que parecem funcionar de forma instintiva, independentemente da avaliação dos estímulos, a reação emocional expressa num comportamento específico tende a apresentar algum nível de condicionamento relativo ao meio sociocultural associado à identidade pessoal ou coletiva.

Em última análise, podemos considerar a situação experimentada pelo sujeito como responsável por uma determinada reação emocional. De facto, uma mesma situação pode gerar distintas respostas emocionais em diferentes pessoas. Da mesma forma, em momentos diferentes, a mesma pessoa pode apresentar reações distintas à mesma situação. O conceito de especificidade emocional refere-se à medida em que uma reação emocional é explicada pelo conjunto de características de uma dada situação, independentemente das diferenças individuais (Bisquerra, 2008).

Para concluir, podemos evocar a seguinte explicação de António Damásio (1994):

A emoção é a combinação de um processo avaliatório mental, simples ou complexo, com respostas disposicionais a esse processo, na sua maioria dirigidas ao corpo propriamente dito, resultando num estado emocional do corpo, mas também dirigidas ao próprio cérebro, resultando em alterações mentais adicionais (p. 145).

### **1.1.2. Tipologia das Emoções**

De facto, as inúmeras tonalidades da vida emocional dificultam a tarefa de classificar, objetivamente, aquilo que entendemos por emoções. Porém, a nossa necessidade de assimilação, compreensão e organização dos conceitos, leva-nos a querer, também, sintetizar a subjetividade que existe, *a priori*, nas diversas expressões da mente emocional. Embora não exista um consenso quanto a uma categorização das emoções, o que podemos fazer é criar famílias de emoções que integram “um núcleo emocional básico, do qual emanam em ondas sucessivas incontáveis mutações aparentadas” (Goleman, 2006, p. 368).

Podemos compreender as emoções em três categorias – as emoções de fundo, as emoções primárias e as emoções secundárias. As emoções de fundo, como o entusiasmo e a lassidão, são difíceis de explicar porque são o “resultado imprevisível do desencadear simultâneo de diversos processos regulatórios dentro do nosso organismo” (Damásio, 2003, p. 46). Podem ser percebidas através da observação das expressões faciais, dos movimentos corporais (força, precisão, frequência e amplitude desses movimentos), e do conteúdo não verbal da linguagem como a prosódia e a cadência do discurso (Damásio, 2003; Queirós, 2014).

As emoções primárias ou puras podem ser entendidas como mensagens mais ou menos subtis que, de um modo geral, indicam quando devemos avançar ou quando devemos parar. O ser humano está programado de um modo inato para reagir a determinados estímulos ou conjuntos de estímulos percecionados no corpo (como por exemplo, uma dor) e no meio ambiente, tais como o som, a dimensão, a velocidade ou o movimento de um objeto (Damásio, 1994). O sistema límbico, centro cerebral das emoções, possui representações de estímulos que ativam um estado corporal associado a uma emoção, bem como uma alteração cognitiva congruente com esse estado fisiológico e que permite ao indivíduo dar uma resposta automática a uma dada situação, adotando um comportamento adaptativo. De acordo com Bisquerra (2008),

as respostas cognitivas determinam a qualidade emocional e consistem numa avaliação (positiva ou negativa) de um certo estímulo, a qual ocorre de forma instantânea e se situa entre a situação desencadeante e a resposta emocional.

Podemos considerar como principais famílias de emoções primárias: o medo – como reação ao perigo, tem como função central a proteção; a alegria – emoção do sucesso e da intimidade, tem como objetivo a reprodução; a raiva – surge como resposta a uma ameaça, frustração ou injustiça e constitui a mais perigosa das emoções, pois tem como finalidade a destruição; a tristeza – consequência da perda ou decepção, visa a reintegração; a aversão – quando os nossos sentidos indicam que devemos rejeitar ou afastar-nos de algo; e a surpresa – desperta a atenção e estimula a reorganização ou reorientação do sujeito (Queirós, 2014).

Ao longo do desenvolvimento, à medida que o indivíduo vai estabelecendo ligações entre conceitos e construindo categorias mentais de objetos e situações, começam a criar-se disposições cognitivas que levam à emergência das emoções complexas, as quais constituem o resultado de diversas combinações de emoções primárias (Damásio, 1994; Damásio, 2003). Também consideradas emoções sociais ou secundárias, este grupo contempla a vergonha, o ciúme, a inveja, o orgulho, o desprezo, a culpa, a compaixão, a esperança, o amor, a gratidão, a simpatia e a admiração. A disposição que permite a emergência de uma emoção social é transmitida geneticamente e tende a manifestar-se mediante uma dada ocorrência no meio desencadeante (Damásio, 2003; Queirós, 2014).

## **1.2. Inteligência Emocional**

A Inteligência Emocional é uma área da ciência relativamente recente e que traz consigo a proposta de conciliar dois conceitos bastante complexos: a Emoção, que diz respeito à vertente afetiva da mente humana, e a Inteligência, que a ciência integra no domínio da cognição. Durante muito tempo estes conceitos eram concebidos pela investigação de forma independente e, de certo modo, contraposta. Como refere Reid (1986, citado por Oliveira, 2010), “Esta divisão é, numa visão liberal da educação com enfoque na integralidade das pessoas, desastrosamente destrutiva. (...) As capacidades de sentimento e entendimento requeridas para o desenvolvimento

da consciencialização não-discursiva<sup>1</sup> não se desenvolvem e, assim, mirram e atrofiam-se” (p. 40).

A origem da Inteligência Emocional parte, precisamente, do pressuposto de que a emoção e a cognição são parâmetros indivisíveis, cuja combinação explícita as vantagens adaptativas para o Homem dos processos intelectuais com os estados afetivos (Extremera & Fernández-Berrocal, 2004a; Mayer, 2001; Mayer, DiPaolo & Salovey, 1990). Por um lado, a cognição, convencionalmente associada à inteligência de um indivíduo, possibilita ao organismo realizar aprendizagens a partir do meio ambiente e resolver problemas perante novas situações (Mayer & Salovey, 1997). Por outro lado, a esfera da afetividade integra as emoções que, como vimos, são fenómenos responsáveis pela identificação e resposta às mudanças, reais ou imaginárias, na relação entre o sujeito e o ambiente (Mayer, Salovey & Caruso, 2000).

De facto, embora as emoções sejam muitas vezes entendidas como obstáculo ao pensamento, como vimos no capítulo anterior, são indispensáveis à vida, influenciando a adaptabilidade do indivíduo no meio onde se insere, operando sobre processos mentais complexos, como o julgamento e a tomada de decisão.

O desenvolvimento conceptual da Inteligência Emocional está, portanto, intimamente relacionado com as pesquisas em torno da Emoção e da Inteligência pelo que é essencial compreender, não apenas a natureza das emoções e do processamento emocional, como também perspetivar a emergência da Inteligência Emocional a partir do próprio conceito de inteligência.

### **1.2.1. Antecedentes do Conceito**

O conceito de Inteligência Emocional resultou, efetivamente, da necessidade de ampliar o entendimento científico sobre aquilo que é a inteligência. Enquanto alguns investigadores procuraram defini-la enquanto capacidade global de compreensão e raciocínio, defendendo a ideia de um fator geral de inteligência transversal a todas as atividades intelectuais, outros postularam a sua decomposição em várias aptidões relativamente independentes (Woyciekoski & Hutz, 2009). De facto, ao longo do tempo, a investigação procurou dar resposta à complexidade do psiquismo humano (expressa numa diversidade de comportamentos inteligentes),

---

<sup>1</sup> Ao passo que o conhecimento discursivo remete para a cognição e o pensamento reflexivo, o conhecimento não-discursivo fala-nos da experiência intuitiva e sensorial cujo conteúdo pode ser clarificado por símbolos discursivos (Oliveira, 2010).

questionando a adequação dos primeiros modelos explicativos acerca do funcionamento intelectual – os quais muito enfatizavam as faculdades mentais associadas ao desempenho nas áreas privilegiadas pelos meios acadêmicos convencionais (Mayer & Salovey, 1997; Mayer, Salovey & Caruso, 2000). Diferentes inteligências seriam, então, conceptualizadas segundo o tipo de estímulo informativo ou *input* sensorial que entra e é processado pelo sistema cognitivo, estando a sua manifestação dependente, não apenas do nível de desenvolvimento de determinadas estruturas cerebrais, mas também da experiência do sujeito com o meio sociocultural (Mayer, Salovey, Caruso & Sitarenios, 2001). Seguindo esta premissa, Gardner (1993), psicólogo da *Harvard School of Education*, propôs a existência de um conjunto de inteligências para além dos dois tipos acadêmicos usualmente considerados, ou seja, as capacidades verbal ou linguística e lógico-matemática. Gardner incluiu outras inteligências independentes entre si, com características próprias, associadas a regiões especializadas do cérebro: a inteligência visuo-espacial, a inteligência musical, a inteligência corporal-cinestésica e as duas inteligências pessoais – interpessoal e intrapessoal ou intrapsíquica (Gardner, 1993; Bar-On, 2006). A elaboração da então designada Teoria das Inteligências Múltiplas constituiu um passo importante para aquilo que, mais tarde, viria a ser designado por Inteligência Emocional. Ao passo que a vertente interpessoal se refere à capacidade de compreender as outras pessoas e deduzir as suas motivações, intenções e necessidades, a vertente intrapessoal apresenta-nos um conjunto de competências que permitem ao indivíduo compreender a sua identidade, reconhecer, compreender e gerir as suas próprias emoções.

### **1.2.2. Abordagens sobre Inteligência Emocional**

Atualmente são considerados dois grandes modelos ou perspectivas conceptuais acerca da Inteligência Emocional: por um lado, a perspectiva teórica dos professores John Mayer e Peter Salovey (1997) que conceptualizam a Inteligência Emocional enquanto aptidão mental específica; por outro lado, os designados modelos integrativos de Daniel Goleman (2006) e Reuven Bar-On (2006), que integram um conjunto de importantes fatores que influenciam o nível de Inteligência Emocional do sujeito, como a auto-motivação e o humor geral.

Mayer e Salovey (1997), ao reformularem as inteligências pessoais de Gardner, introduziram, pela primeira vez, o conceito de Inteligência Emocional através de um «modelo de aptidão mental» que enfatiza as emoções na sua relação com o pensamento: a emoção tornaria o pensamento mais inteligente e este, por sua vez, permitiria processar as emoções de forma inteligente<sup>2</sup>. Segundo esta abordagem, a Inteligência Emocional pode ser definida da seguinte forma: “the ability to perceive emotions, to access and generate emotions so as to assist thought, to understand emotions and emotional knowledge, and to reflectively regulate emotions so as to promote emotional and intellectual growth” (Mayer & Salovey, 1997, p. 5) – uma definição que se refere, no fundo, a um conjunto de mecanismos mentais implicados no processamento de informação emocional ou, mais especificamente, na capacidade de resolução de problemas, de gestão do pensamento e dos comportamentos. Deste modo, a Inteligência Emocional permite ao sujeito, em grau variável, ser capaz de identificar (percepção e avaliação emocional), utilizar (facilitação emocional do pensamento), compreender (compreensão emocional) e regular as emoções (gestão ou regulação emocional) em si mesmo - Inteligência Emocional intrapessoal, e nos outros - Inteligência Emocional interpessoal (Extremera & Fernández-Berrocal, 2004a; Mayer & Salovey, 1997; Mayer, Salovey & Caruso, 2000; Mayer, Roberts & Barsade, 2008; Queirós, 2014; Ruiz-Aranda, Salguero, Cabello & Fernández-Berrocal, 2012). Salovey e Mayer conceptualizaram, assim, a Inteligência Emocional como uma aptidão mental específica, composta por um conjunto de quatro competências que interagem e permitem “reparar os estados emocionais negativos e manter os positivos” (Queirós, Fernández-Berrocal, Extremera, Carral & Queirós, 2005).

Goleman (2006), por sua vez, amplificou o conceito, de modo a obter uma compreensão mais completa da Inteligência Emocional. Segundo o autor, a Inteligência Emocional seria então:

---

<sup>2</sup> Congruente com a definição de Mayer e Salovey, o psicólogo Hendrie Weisinger (cit. in Brown, 2003) descreveu a Inteligência Emocional enquanto capacidade de colocar as emoções ao serviço do *self* e assim promover, de forma intencional, a qualidade do comportamento: um indivíduo seria tanto mais inteligente emocionalmente quanto melhor fosse capaz de utilizar as suas emoções de forma inteligente.

A capacidade de a pessoa se motivar a si mesma e persistir a despeito das frustrações; de controlar os impulsos e adiar a recompensa; de regular o seu próprio estado de espírito e impedir que o desânimo subjugue a faculdade de pensar; de sentir empatia e de ter esperança (p.54).

De facto, Goleman trabalhou o conceito original de Inteligência Emocional, apresentando-o estruturado e sintetizado em cinco componentes particulares ou áreas de expressão da Inteligência Emocional, nomeadamente a auto-consciência emocional (reconher, avaliar e definir as emoções), as competências intrapessoais de gestão emocional (controlar ou regular as emoções em si mesmo) a auto-motivação (mobilizar as emoções com vista ao desenvolvimento de um estado de *flow* e à prossecução de um objetivo), o reconhecimento das emoções nos outros (inlui o conceito de empatia e sensibilidade às necessidades das pessoas) e a gestão dos relacionamentos sociais (esta competência refere-se não só à qualidade da interação social, como também à capacidade de lidar com as emoções dos outros). Para Goleman, a Inteligência Emocional consiste num conjunto de aptidões que, no seu todo, representam o carácter do indivíduo (Mayer, Salovey & Caruso, 2000; Veiga Branco, 2004a; Goleman, 2006).

O modelo misto de Reuven Bar-On (2006) combina várias competências que determinam o nível de bem-estar da pessoa na relação consigo mesma e na sua interação com o meio ambiente. Neste caso, a Inteligência Emocional é descrita como... “an array of noncognitive capabilities, competencies, and skills that influence one’s ability to succeed in coping with environmental demands and pressures” (Bar-On, 1997, p.14). A perspetiva teórica de Bar-On sobre Inteligência Emocional, contempla cinco componentes: aptidões intrapessoais (capacidade para reconhecer, compreender e expressar os próprios sentimentos de forma adaptativa); aptidões interpessoais (capacidade de se relacionar com os outros e de compreender os seus sentimentos e necessidades; inclui os conceitos de empatia e responsabilidade social); regulação das emoções (tolerância ao *stress*, controlo dos impulsos), adaptabilidade (flexibilidade para lidar com as mudanças, adaptar-se à realidade, tomar decisões e resolver problemas) e disposição geral (capacidade de gerar afetos positivos e manter-se auto-motivado) (Bar-On, 2006; Mayer, Salovey & Caruso, 2000). De acordo com este modelo, ser emocionalmente inteligente significa ser capaz de compreender e expressar as próprias emoções, construir relações sociais mutuamente satisfatórias e ter capacidade para lidar com as exigências e desafios diários (Bar-On, 2006).

Embora tenham sido desenvolvidas diferentes abordagens teóricas de Inteligência Emocional, podemos observar que estas apresentam semelhanças significativas entre si. De um modo geral, verifica-se que os modelos partilham a ideia de que ser-se emocionalmente inteligente implica o domínio de duas importantes competências: o reconhecimento (ou percepção) e a regulação emocional, as quais se desdobram sempre em dois níveis – intrapessoal e interpessoal.

### **1.2.3. Avaliação da Inteligência Emocional**

Aquando da construção de programas de intervenção educativa com construtos delimitados, como é o caso da Inteligência Emocional, é de extrema importância verificar a possibilidade de empregar um sistema de avaliação da sua eficácia através de instrumentos contruídos com o devido rigor científico – com suficiente nível de validade e fiabilidade. Neste sentido, os programas desenvolvidos devem ser alvo da aplicação de um pré-teste e de um pós-teste no contexto de uma investigação com *design* do tipo *quasi-experimental* (Pérez-González, 2012).

No que diz respeito à avaliação da Inteligência Emocional, as diversas abordagens ao construto têm levado à emergência de vários instrumentos: por um lado, os instrumentos baseados na teoria original (Inteligência Emocional como aptidão mental), desenvolvida por Salovey e Mayer. Por outro lado, os instrumentos de avaliação que resultam de uma extensa revisão de literatura sobre diversos fatores implicados no funcionamento socioemocional (Extremera & Fernández-Berrocal, 2004a).

A investigação em torno da Inteligência Emocional enquanto aptidão mental composta por competências emocionais específicas, conduziu à criação do Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT): um instrumento de avaliação do desempenho que avalia as quatro componentes do modelo de Mayer e Salovey através de tarefas de resolução de problemas (Extremera & Fernández-Berrocal, 2013; Woyciekoski & Hutz, 2009). Apesar de permitir obter uma medida mais fiável da Inteligência Emocional, a sua utilização nem sempre é possível, visto que integra um procedimento demorado (poderá estender-se até 45 minutos, aproximadamente).

Consoante o tipo de investigação, a utilização de instrumentos de autorrelato poderá ser mais viável e conveniente. Com um tempo de resposta significativamente inferior, estes instrumentos poderão constituir uma forma prática de avaliar a

Inteligência Emocional em grandes amostras (devendo ser utilizados em conjunto com a técnica de observação externa devido à possibilidade de falseamento da resposta<sup>3</sup>). Dentro desta categoria, salientamos as seguintes escalas validadas para a população portuguesa: a Escala de Inteligência Emocional (WLEIS-P) de Wong e Law (Rodrigues, Rebelo & Coelho, 2011) e a *Trait Meta-Mood Scale* (TMMS-24) de Salovey e colaboradores (Queirós et al., 2005). Existem também escalas que obedecem aos princípios dos modelos integrativos ou disposicionais que, tal como vimos, incidem sobre um amplo conjunto de traços individuais nos domínios da personalidade, da afetividade e da cognição. Destacamos o Inventário de Quociente Emocional (EQ-I) de Bar-On (Candeias, Rebelo, Silva & Cartaxo, 2011), o Inventário de Competência Emocional (ECI) de Boyatzis, Goleman e Rhee (2000) e a Escala Veiga de Competência Emocional (EVCE) de Veiga Branco (2004b).

### **1.3. Desenvolvimento Emocional**

Os esboços da Inteligência Emocional remontam à relação precoce com as figuras de vinculação significativa. É de uma forma gradual que a criança aprende a identificar as suas emoções, a respeitar os seus sentimentos e a associá-los com determinadas situações específicas. Porém, as oportunidades de Educação Emocional não acontecem de igual forma em todos os lares – estão muito dependentes das competências parentais (Mayer & Salovey, 1997). Comportamentos de evitamento da expressão emocional ou reações incongruentes, como negar um sentimento que é expresso de forma não-verbal, podem bloquear o processo de aprendizagem cognitivo-emocional. Consequentemente, pouco familiarizados com a natureza da afetividade ou com os mecanismos emocionais suprimidos, os filhos crescem com profundas dificuldades em perceber e compreender as emoções em si mesmos e nos outros, desenvolvendo comportamentos desadaptativos ou apresentando problemas graves, nomeadamente, ao nível de funções de atenção, de curiosidade intelectual e do nível de motivação pelas aprendizagens (Mora, 2012).

Muitas vezes, a escola surge como uma segunda oportunidade para o desenvolvimento das aptidões emocionais; primeiramente, através do reconhecimento de modelos que emergem da relação informal com os professores e, mais tarde, no

---

<sup>3</sup> A eventual dificuldade em auto-percecionar as emoções ou mesmo a propensão do sujeito a responder de acordo com a expectativa social poderá condicionar a fiabilidade da resposta.

âmbito da relação com o grupo de pares. Contudo, a vulnerabilidade implicada no campo afetivo devido à carência de experiências relevantes numa idade precoce, nem sempre é compensada em aprendizagens posteriores, sobretudo, quando nestas é replicada a incorreção emocional dos modelos parentais. Atendendo às repercussões deste défice na Inteligência Emocional em diversas áreas da vida pessoal e social – expressas em conflitos intra e interpessoais – ou escolar – manifestas em dificuldades de aprendizagem –, parece-nos importante integrar nos programas curriculares estratégias compensatórias e promotoras da Educação Emocional ou do desenvolvimento das competências de Inteligência Emocional. Assim, este trabalho incide, especialmente, sobre as características adolescenciais que, do ponto de vista psicológico e educacional, justificam uma intervenção especializada em torno do plano afetivo.

### **1.3.1. As Emoções na Adolescência**

A Adolescência<sup>4</sup> constitui um período de grandes desafios e transformações no ser humano. Numa busca incessante por significados, o adolescente procura saber quem é afinal, mediante o quadro das suas vivências de criança e um desejo incontornável de se projetar no futuro. Como referiu a Professora Constança Machado (2002):

É um processo feito de avanços e recuos, de experiências de sucesso e de momentos de dúvida, onde o desejo de crescer, de partir para novas realidades se confunde com o receio de o fazer, de deixar a segurança do já conhecido, de trocar o certo pelo incerto (p. 41).

Mediante a necessidade de adaptação a um conjunto de novas circunstâncias, o adolescente atravessa uma fase de desenvolvimento com características únicas:

Tem-se realçado a dimensão tumultuosa da sua existência, as suas frequentes variações de humor, a sua depressão normal, a sua tendência para o agir, as suas quebras escolares, as suas somatizações, a sua incrível energia, a sua generosidade, as suas dúvidas, os seus radicalismos, as suas provocações, a

---

<sup>4</sup> Período de desenvolvimento compreendido entre os 11-12 e os 15-16 anos (Silva Santos, 2008).

sua insegurança, o seu auto-convencimento, o seu desejo de independência, a sua necessidade de dependência, a sua atração pelo risco, a sua paradoxalidade (Alarcão, 2000, p. 165).

Enfim, falar da adolescência implica uma abordagem em torno de um conjunto de tarefas de desenvolvimento, como construir e adaptar-se a uma nova imagem corporal, alcançar novas formas de pensar sobre a realidade, modificar qualitativamente a relação com os pais e investir em novos relacionamentos, construir uma identidade e alcançar uma suficiente autonomia que permita entrar na idade adulta (Machado, 2002).

Contudo, enquanto não consegue alcançar o nível de maturidade necessário à sua autonomização, o adolescente vai procurar identificar-se com os outros e procurar o reflexo da sua imagem. O grupo de pares assume, então, um papel de extrema relevância porque é ali que o adolescente irá procurar descobrir quem é na realidade:

Os pares são iguais, com dúvidas, energias, certezas, desafios, medos, angústias e desejos qualitativamente idênticos. Por isso o adolescente sente-se “em casa”, mais confortável perante o conhecimento de que o outro é como ele, sente como ele, tem os mesmos problemas que ele tem. No entanto, o crescimento maturativo faz-se no confronto da diferença. Por isso é importante que o próprio grupo de pares seja diferenciado ou heterogéneo (Alarcão, 2000, p. 171).

Na adolescência, a autoestima social (confiança na capacidade de estabelecer relações sociais, construir e preservar amizades) é uma preocupação frequente mas, em muitos casos, explica a subordinação da própria independência às influências do grupo de pares. São as dificuldades na capacidade de resistir a este tipo de pressão interpessoal que estão na origem de muitos comportamentos desviantes (Bisquerra, 2008).

Os adolescentes não usam ainda a capacidade de relativizar. A lei que comanda o seu humor ou os seus afectos é a lei do tudo ou nada, vida ou morte, sucesso ou fracasso. Entre a vida e a morte deixa de haver tempo... não há percurso nem espera, é o «aqui e agora». Quando ocorre uma perda o

mundo desaba. A pressão da vida transforma-se em depressão, num temporal de afectos que o adolescente tem dificuldade em identificar e comunicar (Fleming, 2005, p. 41).

Na adolescência, o sujeito aprende a reconhecer os princípios que regem a expressão das emoções e desenvolve a capacidade de distinguir entre as emoções que ele próprio experimenta, num determinado momento, e as emoções das outras pessoas, nesse mesmo momento. No entanto, apesar de todo o substrato cognitivo que se aflora nesta fase do desenvolvimento, não são incomuns as alterações ao nível das competências socioemocionais. De facto, o défice no campo afetivo é preocupante devido às repercussões cíclicas que daí emergem, nomeadamente, conflitos na relação com os pares, desilusões amorosas, rejeição social ou conflitos geracionais no seio da família. Enfim, um conjunto de problemas que desencadeiam emoções negativas e, conseqüentemente, podem levar ao desenvolvimento de perturbações emocionais e diversos comportamentos disruptivos (Bisquerra, 2008).

### **1.3.2. Investigação sobre Inteligência Emocional na Adolescência**

Como vimos, um bom desenvolvimento ao nível da Inteligência Emocional promove e facilita o desempenho das funções cognitivas mas, pelo contrário, uma perturbação emocional pode criar défice nestas funções, com impacto em diversas áreas da vida. Deste modo, compreendemos por que razão um adolescente com perturbação do humor ou de ansiedade não consegue raciocinar tão bem quanto seria desejável ou porque é que um jovem emocionalmente perturbado apresenta um défice cognitivo que compromete a sua capacidade de realizar novas aprendizagens. Tal como refere Goleman (2006), os sinais nervosos relativos a uma emoção forte podem perturbar os circuitos neuronais que estabelecem a ligação entre o sistema límbico e o lobo frontal<sup>5</sup>, responsável pelas funções executivas. Os circuitos entre as estruturas límbicas e o neocórtex “explicam a razão por que a emoção é tão crucial para o pensamento eficaz, tanto na tomada de decisões sensatas como para simplesmente permitir-nos pensar de uma forma clara” (Goleman, 2006, p. 47).

---

<sup>5</sup> A região anterior do lobo frontal do cérebro designa-se por córtex pré-frontal e é especializada nas complexas funções executivas, como as capacidades de organização e planeamento, controlo atencional, memória de trabalho e tomada de decisão.

Ainda que a maior parte da investigação tenha sido feita com estudantes universitários, cada vez mais encontramos estudos realizados com amostras de adolescentes. Neste âmbito, Extremera e Fernández-Berrocal (2004b), sintetizam como principais consequências de um baixo nível de Inteligência Emocional: o surgimento de défice na capacidade de ajustamento psicológico e no bem-estar geral, o compromisso do rendimento escolar, a diminuição da qualidade e quantidade de relacionamentos interpessoais, bem como a emergência de comportamentos desviantes.

Como vimos, o próprio conceito de Inteligência Emocional surge na sequência de um conjunto de trabalhos que visavam mostrar que o quociente intelectual dos alunos era insuficiente para predizer o seu nível de sucesso profissional (Extremera & Fernández-Berrocal, 2004b). A investigação tem demonstrado que, de facto, a qualidade do desempenho académico é proporcional ao nível de desenvolvimento da Inteligência Emocional, sobretudo na medida em que sujeitos com elevada Inteligência Emocional apresentam, em geral, maior capacidade de auto-motivação, de tomada de decisão e de planeamento estratégico (Downey, Mountstephen, Lloyd, Hansen & Stough, 2008). Extremera e Fernández-Berrocal (2004b) salientam, porém, que a Inteligência Emocional poderá exercer um efeito moderador do nível das aptidões cognitivas sobre os resultados escolares. Esta qualidade da *performance* académica na sua relação com a Inteligência Emocional foi reforçada pelos estudos conduzidos por Zeidner e colaboradores (2005). Na sua investigação com uma amostra de 208 estudantes do ensino médio e secundário israelita, verificaram que os alunos que têm melhores notas também obtêm pontuações mais elevadas no MSCEIT (instrumento que avalia os quatro parâmetros de Inteligência Emocional segundo a teoria de Mayer e Salovey), com diferenças estatisticamente significativas, quando comparados com os alunos com notas mais baixas. Neste estudo, à semelhança do que já tinha sido observado por Mayer, Caruso & Salovey (2000) e Ciarrochi, Chan e Bajgar (2001), também foram encontradas diferenças nas pontuações de acordo com o género sendo que, de um modo geral, os sujeitos do sexo masculino obtiveram resultados mais baixos de Inteligência Emocional que os sujeitos do sexo feminino. A investigação tem demonstrado que as jovens adolescentes, quando comparadas com os seus pares do género oposto, apresentam mais características cognitivas e emocionais relacionadas com a empatia, o que lhes traz algumas vantagens do ponto de vista social (Castillo, Salguero, Fernández-Berrocal & Balluerka, 2013).

Alguns estudos (Trinidad & Johnson, 2002; Brackett & Mayer, 2003; Petrides, Frederickson & Furnham, 2004) sugerem que um elevado nível de Inteligência Emocional está negativamente correlacionado com comportamentos desviantes e auto-lesivos em adolescentes. Petrides, Frederickson e Furnham (2004) levaram a cabo uma investigação com 650 alunos do ensino secundário britânico, tendo demonstrado que os jovens adolescentes com elevada Inteligência Emocional não só tinham uma melhor *performance* académica, como também uma menor probabilidade de faltar às aulas (com faltas injustificadas) e de serem expulsos da escola por comportamentos desviantes. Congruente com estes resultados, foi o estudo levado a cabo por Trinidad e Johnson (2002), realizado com 205 adolescentes californianos, onde se verificou uma correlação negativa entre Inteligência Emocional e o consumo de álcool e tabaco. Mediante estes resultados, os autores consideram que um maior nível de Inteligência Emocional poderá estar relacionado com uma maior capacidade mental para resistir à influência exercida pelo grupo de pares. Por seu turno, Mavroveli, Petrides, Rieffe e Bakker (2007) estudaram a relação entre a Inteligência Emocional e vários critérios socioemocionais numa amostra de 282 adolescentes alemães, tendo verificado que os sujeitos com maior nível de Inteligência Emocional são mais frequentemente avaliados pelo seu grupo de pares como tendo mais capacidades de liderança e de trabalho em equipa.

A Inteligência Emocional tem sido associada a maiores níveis de bem-estar psicológico e de qualidade percebida nas relações sociais estabelecidas (Brackett & Mayer, 2003; Ciarrochi, Chan & Bajgar, 2001; Liau, Liau, Teoh & Liau, 2003; Mayer, Caruso & Salovey, 2000; Mavroveli, Petrides, Rieffe & Bakker, 2007). De facto, nas investigações levadas a cabo por Mayer, Caruso e Salovey (2000), foram encontradas correlações positivas entre alguns fatores que predizem a qualidade dos relacionamentos sociais, como a empatia e estilos de vinculação segura, reforçando a ideia de que a Inteligência Emocional influencia o estabelecimento e manutenção de relações interpessoais positivas ao longo da vida. Por seu turno, Ciarrochi, Chan & Bajgar (2001), estudaram uma amostra de adolescentes, com idades compreendidas entre os 13 e os 15 anos, tendo concluído que o construto Inteligência Emocional está positivamente correlacionado com a amplitude e satisfação relativa ao suporte social percebido, assim como, com as capacidades de identificar expressões emocionais e gerir os estados de humor. Castillo, Salguero, Fernández-Berrocal & Balluerka (2013) observaram que, uma vez submetidos a treino das competências de Inteligência

Emocional, os adolescentes apresentam níveis mais baixos de manifestações de raiva, *stress* e agressividade física e verbal.

Por sua vez, Liau e colegas (2003), através de um estudo com alunos do ensino secundário, verificaram que menores níveis de Inteligência Emocional estavam correlacionados com manifestações de ansiedade, depressão e queixas somáticas. Também Fernández-Berrocal, Extremera e Ramos (2003), através de uma amostra com 250 jovens associados a um instituto de Málaga, procuraram estudar a existência de uma relação entre Inteligência Emocional e depressão, tendo observado que os estados depressivos são significativamente influenciados pelo nível de capacidade individual para regular as emoções. Mais recentemente, Mavroveli e colaboradores (2007) observaram que, tal como esperado, a Inteligência Emocional está positivamente correlacionada com estilos de *coping* adaptativos e negativamente correlacionada com sintomas psicossomáticos e pensamentos depressivos. Estes resultados foram reforçados por um estudo *quasi-experimental* conduzido por Ruiz-Aranda e colaboradores (2012). Neste estudo participaram 147 adolescentes com idades compreendidas entre os 13 e os 16 anos no sentido de se avaliar a influência da Inteligência Emocional sobre o seu nível de ajustamento psicológico. Para isso, os alunos foram submetidos a um programa<sup>6</sup> de treino das competências emocionais durante dois anos letivos, uma hora por semana. A investigação demonstrou que os adolescentes que passaram por este processo de treino de competências emocionais, quando comparados com os participantes do grupo de controlo, apresentavam níveis mais baixos de ansiedade, depressão, somatização e *stress* social e, ao mesmo tempo, um aumento no nível da sua autoestima.

Como veremos no capítulo seguinte, os resultados destas investigações realizadas ao longo do tempo, têm vindo a incentivar o desenvolvimento de programas educativos para a estimulação de competências sociais e emocionais.

## **1.4. Educação Emocional**

A Educação Emocional vem traduzir o conceito científico de Inteligência Emocional em linguagem pedagógica e trata-se do processo educativo que visa a

---

<sup>6</sup> Relativo ao programa de desenvolvimento da Inteligência Emocional para crianças e adolescentes – o projeto INTEMO, baseado no modelo de Inteligência Emocional enquanto aptidão mental, da autoria de Mayer e Salovey (1997).

promoção de competências emocionais e, por conseguinte, a otimização do desenvolvimento humano através da prevenção e minimização da vulnerabilidade a diversas situações problemáticas com impacto no bem-estar individual e coletivo. Mais especificamente, a Educação Emocional pode ser entendida da seguinte forma:

Proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo, constituyendo ambos los elementos esenciales del desarrollo de la personalidad integral. Para ello se propone el desarrollo de conocimientos y habilidades sobre las emociones con objeto de capacitar al individuo para afrontar mejor los retos que se plantean en la vida cotidiana. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social (Bisquerra, 2008, p. 243).

A investigação tem demonstrado a forma como o analfabetismo emocional tem repercussões altamente negativas sobre as pessoas e a sociedade em geral (Goleman, 2006). Por vezes, deparamo-nos com um conjunto de fatores externos sobre os quais não temos controlo. O emergente sentimento de impotência perante algo ou alguém que não podemos mudar, pode tornar difícil a tarefa de manter o equilíbrio emocional e a sensação de bem-estar. A Educação Emocional relembra-nos que, embora não possamos introduzir uma alteração nas circunstâncias, podemos ter a liberdade de decidir até que ponto essas circunstâncias interferem com o nosso mundo interior ou com o nosso estado emocional. De acordo com o professor Bisquerra (2008), em 95% das vezes as pessoas comportam-se de forma reativa, impulsionadas por diversas situações do meio ambiente. Ora, segundo este modelo estímulo-resposta, a qualidade do estímulo desencadeia uma resposta automática no sujeito passivo, em conformidade com as características daquele estímulo. Portanto, se um determinado evento tem uma conotação negativa, a resposta do sujeito também será negativa e, normalmente, desadaptativa e desproporcional. A operacionalização ou a elaboração das emoções entre o estímulo e a resposta requer um suficiente nível de distanciamento em relação às circunstâncias. É através do desenvolvimento de uma auto-consciência e de um auto-controlo sobre as vivências emocionais que é possível restabelecer o equilíbrio emocional. Esta aprendizagem requer a análise e descrição das emoções que interferem com o pensamento até um ponto em que é

possível ter liberdade sobre a natureza do próprio sentimento e comportamento (Bisquerra, 2008).

De um modo geral, podemos destacar os seguintes objetivos da Educação Emocional: por um lado, a aquisição de um melhor conhecimento sobre as próprias emoções, a identificação das emoções nos outros, a correta denominação das emoções e o desenvolvimento da capacidade para as regular; por outro lado, o aumento do nível de tolerância à frustração, a prevenção das consequências das emoções negativas, o desenvolvimento da capacidade para gerar emoções positivas, para se automotivar e adotar uma atitude positiva perante a vida (Álvarez, Bisquerra, Fita, Martínez & Pérez, 2000; Bisquerra, 2012; Bisquerra & Escoda, 2012; Pérez-González & Pena, 2011).

Bisquerra (2008) apresenta-nos uma síntese dos principais benefícios inerentes à Educação Emocional:

- Aumento das competências sociais e da satisfação nas relações interpessoais;
- Diminuição de pensamentos autodestrutivos e melhoria da autoestima;
- Diminuição do nível de violência e de agressividade;
- Diminuição de comportamentos antissociais ou socialmente desajustados;
- Diminuição do número de expulsões nas salas de aula;
- Melhoria do rendimento académico;
- Diminuição da iniciação ao consumo de drogas (álcool, tabaco e drogas ilegais);
- Melhor adaptação escolar, social e familiar;
- Diminuição da tristeza e de sintomatologia depressiva;
- Diminuição da ansiedade e do *stress*;
- Diminuição de perturbações alimentares (anorexia e bulimia).

De facto, a integração de atividades de desenvolvimento da Inteligência Emocional nas escolas dá aos alunos, por um lado, a possibilidade de compreender a importância das emoções no ser humano e as características que fazem com que alguém seja mais ou menos emocionalmente inteligente; por outro lado, fomenta a sua necessidade de explorar as várias emoções passíveis de serem experimentadas, bem como a forma como estas podem ter repercussões sobre o pensamento e o comportamento observável. Devemos ter em conta que o desenvolvimento de

competências emocionais através da Educação Emocional não é possível, simplesmente, através da sensibilização ou disponibilização de informação sobre a natureza da Inteligência Emocional. É necessário seguir uma abordagem prática, nomeadamente através de exercícios que promovam o raciocínio e a reflexão a nível individual e a experiência emocional no âmbito de dinâmicas de grupo especificamente pensadas para o efeito (Bisquerra, 2012).

Em contexto escolar e, sobretudo em sala de aula, é possível criar condições para que os alunos possam, não apenas comparar diferentes crenças e padrões de comportamento entre pares, como também conhecer, refletir e assimilar diferentes abordagens de resolução de problemas sociais e emocionais. Esta oportunidade de aprender e partilhar perspetivas em grupo, facilita ainda o desenvolvimento da capacidade de empatia, por outras palavras, das funções do sentir e compreender a origem e manifestação das emoções nos outros.

#### **1.4.1. Programas de Educação Emocional**

Os programas de Educação Emocional são um meio de desenvolvimento da Inteligência Emocional e podem ser aplicados em diversos contextos educativos formais e não formais, atuando como resposta preventiva e complementar ao desenvolvimento cognitivo.

Podemos destacar um conjunto de critérios que devem ser tidos em consideração ao longo dos processos de planificação, intervenção e avaliação de um programa de Educação Emocional: fundamentar o programa com base na investigação prévia e numa abordagem conceptual sólida; estabelecer objetivos adaptados à população-alvo; impulsionar a integração do programa, a longo prazo, nas atividades do contexto educativo onde será implementado; utilizar técnicas de ensino variadas que promovam uma aprendizagem proativa e em cooperação; promover o envolvimento da comunidade educativa nalguma fase do programa; estabelecer um plano de avaliação do programa em diferentes momentos da sua aplicação; realizar pelo menos um estudo de validação rigoroso, onde a eficácia do programa possa ser verificada através de instrumentos de avaliação cientificamente validados (Pérez-González & Pena, 2011).

De seguida apresentamos um conjunto de importantes programas de desenvolvimento de competências emocionais na população infanto-juvenil em

contextos educativos: os programas de Aprendizagem Emocional e Social – SEL (*Social and Emotional Learning*) da CASEL (2015) – *Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning*, o programa INTEMO (Cabello, Gualda, Gallego & Fernández-Berrocal, 2016), o programa MQ – Aprender a Ser Feliz (Queirós, 2014) e, por fim, o programa *Educación Responsable* da Fundação Marcelino Botín que integra o *ReflejArte* (Fundación Botín, s.d.), um recurso educativo que recorre às Artes Plásticas para o desenvolvimento da Educação Emocional.

A CASEL, sediada na Universidade de Chicago, foi a primeira instituição internacional a impulsionar a Educação Emocional, promovendo o desenvolvimento socioemocional através de atividades práticas desenvolvidas nas escolas, dentro e fora das salas de aula, com a colaboração dos encarregados de educação e da comunidade durante os processos de planificação, implementação e avaliação. A SEL é o processo através do qual os sujeitos aprendem a desenvolver e a aplicar efetivamente o conhecimento, as atitudes e as competências necessárias para compreender e regular as suas emoções, definir e alcançar determinados objetivos, sentir e demonstrar empatia pelos outros, criar e manter relações sociais positivas e tomar decisões responsáveis. Os resultados destes programas têm sido amplamente estudados, verificando-se que os alunos alvo de intervenção, em comparação com grupos de controlo, apresentam pontuações significativamente superiores ao nível das competências emocionais e sociais, correlacionando-se estes valores com o nível de rendimento académico e com a diminuição de vários problemas de comportamento incluindo a agressão, a delinquência, o abuso de substâncias e o abandono escolar (CASEL, 2015; Durlak, 2015; Extremera & Fernández-Berrocal, 2013; Pérez-González, 2012).

Em Espanha, o programa INTEMO (Cabello, Gualda, Gallego & Fernández-Berrocal, 2016) é um projeto de Educação Emocional baseado na abordagem teórica de Inteligência Emocional de Mayer & Salovey (1997), criado com o objetivo de desenvolver as competências emocionais que integram a Inteligência Emocional (perceção, facilitação, compreensão e regulação das emoções) em crianças e adolescentes, partindo do princípio de que a implementação de estratégias de desenvolvimento da Inteligência Emocional é a única forma de criar uma sociedade melhor, com jovens integrados, felizes, saudáveis, inteligentes e criativos. Os resultados obtidos mediante a aplicação deste programa têm demonstrado a sua eficácia a longo prazo, nomeadamente ao nível dos efeitos positivos expressos na

capacidade de ajustamento psicológico e ao nível da qualidade das relações interpessoais (Extremera & Fernández-Berrocal, 2013). A sua aplicação em adolescentes espanhóis (entre os 11 e os 17 anos) tem contribuído para um aumento da autoestima e da capacidade de empatia, bem como para a diminuição dos níveis de depressão, ansiedade, afetividade negativa, *locus* de controlo externo, somatização, hostilidade e agressividade (Cabello, Gualda, Gallego, & Fernández-Berrocal, 2016).

Em Portugal, a professora Manuela Queirós (2014) desenvolveu o programa MQ – Aprender a Ser Feliz, no âmbito do projeto nacional CIEE (Clube de Inteligência Emocional na Escola). É um programa de desenvolvimento da Inteligência Emocional destinado a crianças, adolescentes e adultos, e tem como objetivo geral contribuir para o bem-estar emocional e social. As estratégias utilizadas para o desenvolvimento das competências de Inteligência Emocional comprometem-se a melhorar o desempenho académico e a diminuir as manifestações de agressividade e comportamentos de risco entre os jovens. O programa integra conteúdos teóricos (conceitos básicos sobre a natureza das emoções e a Inteligência Emocional) e práticos, no sentido de estimular seis habilidades emocionais: atenção e perceção das nossas emoções, conhecimento das nossas emoções, regulação das nossas emoções, perceção emocional interpessoal, empatia ou compreensão das emoções nos outros e regulação interpessoal das emoções (Queirós, 2011). Num estudo experimental realizado junto de alunos da Escola Básica 2/3 de S. João da Madeira, verificou-se que a estimulação de competências emocionais através do programa MQ contribuiu para um aumento do nível de Inteligência Emocional, para a diminuição das manifestações de agressividade e de comportamentos de indisciplina, bem como para o aumento do nível de sucesso escolar (Ramos, 2007). De acordo com a mentora do projeto, os resultados da aplicação deste programa têm sido muito satisfatórios, não só junto dos alunos das escolas portuguesas, como também com adultos em vários contextos (Queirós, 2014).

A Fundação Marcelino Botín, sediada em Madrid, em colaboração com o *Yale Center for Emotional Intelligence*, tem vindo a integrar as artes visuais, a música e o teatro em diversas atividades educativas para crianças e adultos. Os investigadores acreditam que a utilização das artes em programas educativos é uma estratégia segura e facilitadora de aprendizagem sobre os processos emocionais, potenciando a emergência de momentos únicos onde as emoções podem ser entendidas e pensadas

de uma forma psicologicamente saudável (Ivcevic, Hoffmann & Brackett, 2014). O programa *Educación Responsable* da Fundação Marcelino Botín contempla um recurso educativo em especial, designado *ReflejArte*, o qual vincula as Artes Plásticas, em particular, à Educação Emocional (Fundación Botín, s.d.). Este recurso tem como objetivo a integração da Educação Estética Visual na prática educativa, a compreensão das obras de arte através de exercícios de observação em grupo e o desenvolvimento da criatividade e de competências socioemocionais como as capacidades de identificar e compreender conteúdo emocional.

Trata-se de um programa que pretende contribuir para o desenvolvimento integral, através do confronto com a experiência artística, levando os alunos a fazer uma análise visual que induz a reflexão, a expressão e a partilha das suas emoções com os outros. Através destas experiências educativas, os sujeitos são convidados a explorar e a partilhar as emoções e perspetivas sobre determinados problemas através da visualização de diversas obras de arte. Mesmo os sujeitos com dificuldades na expressão emocional ou simplesmente preocupados com as consequências da sua exposição social, facilmente poderão deixar-se envolver pelas artes, sem deixarem de se sentir confortáveis e em segurança (Ivcevic, Hoffmann & Brackett, 2014).

Uma avaliação externa intensiva realizada pela Univerisidade de Cantabria demonstrou a eficácia do programa em vários parâmetros, nomeadamente ao nível da Inteligência Emocional (capacidade de compreensão emocional, de identificação das emoções e de reparação dos estados emocionais negativos), da assertividade e da ansiedade. De acordo com a investigação realizada, as melhorias observadas nos alunos após a aplicação do programa manifestam um impacto positivo em diversas áreas: prevenção do consumo de drogas, diminuição de comportamentos agressivos, aumento do rendimento escolar, maior qualidade do relacionamento entre pares e entre alunos e professores e diminuição de sintomas associados a depressão infantil e juvenil (Fundación Botín, s.d.).

#### **1.4.2. Artes Plásticas e Educação Emocional**

De seguida apresentamos, detalhadamente, um seletor conjunto de estudos empíricos que ilustram bem a relação que existe entre as competências emocionais e o domínio sobre a experiência visual através das Artes Plásticas. De um modo geral, as experiências realizadas sugerem que as competências emocionais não só

contribuem para o desenvolvimento da sensibilidade artística e da educação visual, como podem ser desenvolvidas através do meio facilitador das Artes Plásticas.

Em 1990, Mayer, DiPaolo e Salovey, realizaram um estudo empírico com o objetivo de examinar a relação entre o nível de capacidade para identificar conteúdo emocional em estímulos visuais e a capacidade de empatia nas relações interpessoais. Os resultados do estudo demonstraram que o nosso sistema de percepção emocional não está programado para detetar apenas expressões faciais estereotipadas mas, pelo contrário, constitui um sistema geral capaz de extrair conteúdo emocional a partir da observação de outros estímulos visuais como cores e padrões abstratos. De facto, verificou-se que os sujeitos com dificuldade em deduzir as emoções consensualmente suscitadas por determinados estímulos visuais ambíguos tinham também dificuldades nos processos de empatia em situações interpessoais complexas. Esta investigação ilustrou a relação entre a experiência no mundo visual e as aptidões emocionais – sujeitos treinados ou mais familiarizados com estímulos visuais, mesmo que ambíguos, são também mais competentes na tarefa de descodificação de mensagens de natureza afetiva nesse mesmo tipo de estímulos. Através deste estudo, Mayer e colaboradores (1990) sugerem que as dificuldades nas relações interpessoais não se relacionam com problemas de atitude pessoal, mas sim com um défice em aptidões emocionais específicas, as quais podem ser avaliadas e melhoradas.

Romba, Gomes, Dias & Cabido (2001) aplicaram um programa de enriquecimento na área das Artes Plásticas aos alunos de duas turmas do 3.º ciclo do ensino básico (7º e 8º anos). Trata-se de um conjunto de atividades exigentes do ponto de vista sensorial e emocional, com o objetivo de estimular as aptidões visuais através de atividades que contribuem para o desenvolvimento integral dos sentidos. Os investigadores levaram os participantes a realizar várias tarefas, como ficar de olhos vendados para tentar denominar um conjunto de elementos sentidos apenas com as mãos ou para sentir um determinado objeto e depois proceder à sua representação mediante a utilização de um lápis e uma folha de papel. Outras atividades incluíam a representação gráfica de um poema ou a audição de diferentes músicas para experimentar a sua representação através da utilização da linha, de modo a expressar a natureza e os contrastes entre os sentimentos percebidos. Os resultados desta intervenção foram alvo de uma avaliação externa, onde se verificou que os exercícios realizados levaram a um aumento na capacidade de desenho à

vista, por comparação com a qualidade dos desenhos realizados no pré-teste (antes da implementação do programa) e com a avaliação de um grupo de controlo que frequenta os mesmos anos e pertence à mesma escola do grupo experimental.

Numa investigação levada a cabo por Morris, Urbanski e Fuller (2005), foi realizado um conjunto de exercícios que utilizam as Artes Plásticas para desenvolver a Inteligência Emocional, nomeadamente a capacidade de perceção das emoções. Os alunos tinham de descrever as emoções presentes nas imagens visualizadas, identificar as pistas não-verbais que levaram à identificação dessas emoções e refletir sobre a forma como podem promover a sua capacidade de reconhecer as emoções nos outros. Os autores referem que embora tenham dado preferência à pintura, qualquer meio visual pode ser utilizado neste tipo de atividade (atendendo ao facto de que, por exemplo, num retrato é mais fácil compreender conteúdo emocional do que numa paisagem). Além disso, a investigação sugere que o Impressionismo e o Realismo são os movimentos artísticos mais apropriados para explorar esta competência emocional. Duas pinturas especialmente efetivas neste estudo foram “O Grito”(1983) de Edvard Munch e “Os Dois Saltimbancos (Arlequim e sua Companheira)” (1901) de Pablo Picasso (Anexo A). Os autores concluíram que as Artes Plásticas podem estimular a imaginação e desencadear imagens mentais, criando-se condições que favorecem a perceção das emoções. De um modo geral, os resultados desta investigação demonstraram que os exercícios de Inteligência Emocional, para além de terem promovido a capacidade de apreciação artística, contribuíram para o desenvolvimento de importantes competências socioemocionais, nomeadamente a perceção emocional e a capacidade de empatia.

Gisbert, Cordero e Núñez (2012), investigadores da Universidade de Sevilha, realizaram uma experiência com alunos do ensino superior que combina duas áreas artísticas - a Música e as Artes Plásticas. Nesta investigação, os produtos artísticos dos alunos foram utilizados para explorar as suas emoções e descrever os seus sentimentos. Numa primeira fase, os alunos foram levados a observar algumas obras de arte conhecidas e a registar conceitos que de alguma forma as qualificassem. Por exemplo, a obra “A Dança da Vida” (1899-1990) de Edvard Munch foi associada à solidão, ao amor, à tristeza, à decadência e à escuridão; a obra “A Noite Estrelada” (1889) de Vincent Van Gogh foi mais frequentemente qualificada com palavras como ansiedade, medo e evasão; ao passo que a obra “Mulheres de Taiti na Praia” (1891) de Paul Gauguin recebeu adjetivos tão diferentes como tristeza, desconfiança, bem-

estar e tranquilidade (Anexo B). Numa segunda fase do estudo, os alunos foram organizados em grupos e cada grupo foi convidado a selecionar uma pintura e a traduzir a sua experiência subjetiva em música. Porém, de modo a terem um suporte gráfico da composição, tiveram de inventar uma «partitura gráfica» para registar as suas ideias através de cores e formas. Concluiu-se com este estudo que, a partir da análise e exploração do conteúdo subjetivo de diferentes obras de arte é possível, não só desenvolver os conhecimentos em Artes Plásticas, como também competências criativas e emocionais.

## **1.5. Educação Estética Visual**

A arte é, geralmente, concebida como a capacidade do Homem para produzir objetos ou realizar ações com as quais ele possa expressar ideias, sentimentos ou emoções estéticas (Pinto, Meireles & Cambotas, 2006). Porém, mais do que uma forma de criar e apresentar produtos artísticos, a arte permite o cultivo da inteligência e o desenvolvimento da consciência. A professora Sara Bahia (2010) explica-nos que, “na medida em que a arte é uma linguagem universal e integradora, constitui uma oportunidade para uma compreensão mais abrangente do próprio, no sentido da criação de uma ponte entre o mundo pessoal interno e a realidade externa concreta” (p. 51).

As atividades artísticas assumem especial relevância, tanto ao nível da atividade executiva como do exercício da observação e apreciação. De facto, são inúmeros os contributos da arte sobre o desenvolvimento do ser humano, ultrapassando os benefícios inerentes àqueles que produzem e se expressam plasticamente – o contacto visual com a obra de arte pode modelar a perceção e influenciar a nossa atitude mediante acontecimentos triviais do quotidiano. A arte é um verdadeiro processo de modelação do comportamento e do pensamento, de comunicação pessoal e social, de procura de trajetórias e soluções (Eisner, 2015). Segundo Albano e Price (2014) a pintura, o desenho ou a modelagem são exemplo de vertentes artísticas que promovem o crescimento do ser humano como um todo, integrando os planos da razão e da emoção que compõem a vida mental. Como refere Parsons (citado por Bahia, 2008), “a arte não se limita ao objeto artístico em si, mas à sua relação com a vida interior” (p. 139).

A arte não se limita a ser um conjunto de objectos bonitos, constituindo antes uma das formas de que dispomos para articular a nossa vida interior. Damos continuamente uma resposta interior complexa ao mundo exterior, composta das mais variadas exigências, emoções, pensamentos, quer passageiros quer duradouros. Esta vida interior não é para nós transparente, não se auto-interpreta; se queremos compreendê-la devemos dar-lhe uma forma perceptível, e depois examinar essa ou essas formas. A arte é um meio de fazer isto mesmo (Parsons, 1992, p. 29).

As artes encaminham o sujeito para fora do espaço do expectável, dos ensaios confirmatórios e das premissas convergentes – levam-no além do conforto da familiaridade, até um lugar de novos entendimentos e novas soluções.

La sorpresa es una de las recompensas de trabajar en las artes. Además, es mucho más probable que aprendamos algo de la sorpresa. Lo que se aprende puede luego pasar a formar parte del repertorio de la persona, y una vez forma parte de ese repertorio permite generar y abordar con éxito problemas nuevos y más complejos (Eisner, 2015, p. 25).

Ao passo que a Educação Artística está voltada para aqueles cujo objetivo é o desenvolvimento das aptidões artísticas (constituindo-se sujeitos vocacionados para as artes), a Educação Estética, mais do que uma opção formativa ou educativa, é amplamente considerada uma necessidade inerente ao Homem, no decurso do seu desenvolvimento enquanto ser humano (Oliveira, 2010; Oliveira et al., 2008).

A Educação Estética, através da arte, desenvolverá a pessoa integralmente, em inteligência, emoção e integração recreativa; e, por esta experiência recreativa ou de inteligência criadora, a pessoa crescerá na capacidade de ser autor, de entender a liberdade, de enfrentar o desconhecido com soluções constructivas (Oliveira, 2010, p. 54).

De acordo com Michael Parsons (1992), o desenvolvimento estético está intimamente relacionado com o desenvolvimento artístico, construindo-se inicialmente com base nas características formais dos objetos e progredindo para um nível de

interpretação cada vez mais subjetivo. No entanto, as concepções de cada sujeito acerca das obras de arte são muitas vezes implícitas e não chegam a ser conscientemente formuladas.

Um aspeto que caracteriza a arte e a estética atual é o seu interesse pelas questões de significado e de interpretação (Agirre, 2005). Segundo Barbosa (2005), é o poder de despoletar múltiplas interpretações e significados que confere à obra de arte o seu nível de qualidade estética. No entanto, a capacidade de pensar metaforicamente não é imediatamente adquirida – pelo contrário, requer um trabalho continuado que permita a exploração da linguagem metafórica (Eisner, 2015). De facto, neste processo estético valorizam-se os diferentes pontos de vista, estimulando-se a flexibilidade e a emergência de perspetivas incomuns e divergentes, questionando-se aquilo que está além do literalmente observado (Bahia, 2010).

Cada vez resulta más evidente el gran componente generativo que reside en cualquier fenómeno de apreciación, frente a la vieja idea de una percepción pasiva impregnándose de mundo. Del mismo modo, ya casi nadie defiende la existencia de una creación que surge de la nada, sustentada exclusivamente en el talento de quien actúa artísticamente, sin valorar el importante papel que en toda elaboración estética desempeña el bagaje personal de cada cual, su experiencia y el entorno en el que se desenvuelve (Agirre, 2005, p. 141).

Na medida em que refletem o mundo interno de cada um, as Artes Plásticas podem contribuir para a exploração da vida emocional, bem como da capacidade de pensar refletidamente e de (re) formular ideias, não só sobre os objetos artísticos observados/ criados, como também sobre si mesmo e os outros.

É necessário criar um campo fértil, tanto para o desenvolvimento da Educação Estética e da sensibilidade artística, como para um desenvolvimento afetivo onde há espaço para a aceitação das diferenças interpessoais, para a compreensão da identidade individual e para a internalização de uma abordagem pessoal quanto àquilo que é a realidade das emoções.

### **1.5.1. Educação pela Arte**

A Educação pela Arte é um período de desenvolvimento da Educação Estética Visual no qual se estabeleceu o conceito de desenvolvimento estético como centro da educação (Oliveira, 2010). Abre-se um espaço educativo com características próprias e que provém da Educação Estética, a qual está centrada na evolução afetiva e pressupõe a estimulação dos sentidos, a integração da sensibilidade e da afetividade (Silva Santos, 2008). Segundo Agirre (2005), esta abordagem educativa refere-se à possibilidade de alcançar experiências estéticas através do cultivo da dimensão emocional do sujeito e da liberdade no desenvolvimento das suas competências criadoras inatas.

Na sua obra “Educação pela Arte”, Herbert Read (1982) questionava os modelos de ensino convencional, estabelecendo uma relação entre a falta de expressão individual e os problemas sociais. O autor impulsionou novas reflexões em torno do conceito de aprendizagem, considerando que a educação deveria permitir a criatividade individual e estimular um desenvolvimento holístico, sendo que as diversas formas de expressão artística seriam o meio privilegiado para o efeito.

Como manifestação do essencial, expressão do que mais íntimo no ser humano existe, como comunicação privilegiada da espécie, quem dúvida ainda de que a arte, quer histórica, quer psicologicamente, corresponda a uma função vital, a uma necessidade real do homem? (Silva Santos, 2008, p. 30).

Atualmente, sabemos que muitas dificuldades de aprendizagem observadas em alunos de várias idades têm origem em problemas do foro emocional. As funções nervosas implicadas no processo de aprendizagem são condicionadas pela estimulação das estruturas do cérebro emocional, criando-se assim um défice cognitivo relacionado com perturbações emocionais (Goleman, 1997). Nas suas pesquisas e observações, o psiquiatra Arquimedes da Silva Santos salientou a importância da atividade pedagógica pelas expressões artísticas no desenvolvimento biopsicossocial de crianças e adolescentes, clarificando a convergência entre a pedagogia e a arte, cimentadas em noções psicológicas (Silva Santos, 1999, 2008). Ao encontro da espontânea expressividade e suas atividades lúdicas, Silva Santos

recorria a métodos que integravam a Música, o Drama e as Artes Plásticas para intervir sobre dificuldades escolares com origem emocional.

Para Silva Santos (2008), as atividades artísticas e expressivas assumem a sua função primordial ao nível do desenvolvimento da sensibilidade e da afetividade:

Conhecida a influência que a afetividade desempenha no desenvolvimento da criança e do adolescente, e sendo as manifestações artísticas aquelas que mais se inserem, compreende-se a atenção que as reformas do ensino dedicam à esfera da Arte. É que, além do mais, múltiplas são de facto as funções da Arte no harmonioso desenvolvimento da personalidade infanto-juvenil . . . e, sobremaneira, na esfera da afetividade (Silva Santos, 2008, p.19).

Apesar das referidas reformas do ensino com a inclusão de uma educação artística nos programas escolares, ainda hoje é dada pouca atenção à necessidade de desenvolvimento integral e equilibrado dos alunos. No Currículo Nacional do Ensino Básico (Ministério da Educação, 2001) está explicado que “as artes são elementos indispensáveis no desenvolvimento da expressão pessoal, social e cultural do aluno. São formas de saber que articulam imaginação, razão e emoção” (p.149). Contudo, a maior parte dos programas educativos continua a dar ênfase à aprendizagem sequencial, ao raciocínio convergente e à utilização de estratégias lógico-verbais de reprodução do pré-existente. Portanto, desde o início do seu percurso escolar, os alunos aprendem a reprimir as reações emocionais e a treinar as suas mentes para serem «objetivas» (Albano & Price, 2014). Ao invés de haver uma integração do conhecimento, existe uma tendência para se afastar o pensamento do sentimento, a razão da emoção, as imagens das palavras. Os campos da afetividade, das experiências subjetivas e do desenvolvimento emocional passam para segundo plano e os alunos ficam afastados do pensamento metafórico. Para a Educação Estética Visual a arte supõe a interação destas duas predominâncias, emocional e racional (Oliveira, 2010).

### **1.5.2. Literacia Visual**

Oliveira (2010) considera que “a literacia visual (sentir, aprender a compreender e expressar, pela forma visual), é uma condição de sobrevivência e

integração social – crucial na actualidade – e de desenvolvimento humano” (p.24). As imagens estão cada vez mais presentes no nosso quotidiano, exigindo de nós a capacidade de gerir uma grande quantidade de estímulos visuais. De acordo com Barbosa (2005), é preciso ajudar os alunos a descodificar a gramática visual presente nos vários meios de comunicação, sendo que esta aprendizagem pode ser feita através da leitura e reflexão sobre obras de Artes Plásticas. “Alfabetizar visualmente significa ensinar a percibir – leer –, desentrañando a partir de los signos y su disposición en la imagen el mensaje visual” (Agirre, 2005, p. 256). Além disso, como nos relembra Bahia (2010), a investigação sobre os processos de aprendizagem tem mostrado o valor incalculável das imagens enquanto auxiliares do pensamento, assumindo especial relevância na capacidade de tomada de decisão, de resolução de problemas e de raciocínio abstrato. Desta forma, compreendemos que uma lacuna ao nível das capacidades de expressão pela imagem e de compreensão dos estímulos visuais poderá estar relacionada com dificuldades no acesso à abstração durante a adolescência (Bahia & Trindade, 2012).

De facto, algo que nos distingue enquanto seres humanos é a possibilidade de criar conceitos que sintetizam a experiência sensorial e transformá-los em algo observável sobre o qual podemos refletir e dialogar. Ao estabilizar um determinado conceito, a arte permite pensar e analisar o pensamento com um maior nível de detalhe. Mais concretamente, as artes visuais permitem materializar aquilo que sentimos e pensamos. Através destes conceitos, podemos gerar novas possibilidades e exteriorizar com segurança algo que construímos internamente e que é fruto da nossa imaginação. Assim sendo, as artes facilitam o processo de nos imaginarmos no lugar do outro e de experimentarmos algo que não vivenciámos diretamente, remetendo para uma avaliação interna subjetiva onde o foco atencional se dirige para dentro, de encontro às nossas crenças e sentimentos (Eisner, 2015). Porém, o nosso mundo interior, subjetivo e emocional não deve viajar ao acaso. As emoções podem revelar-se através de várias manifestações reativas ou catárticas; no entanto é essencial que aprendamos a refletir sobre as nossas respostas emocionais (Barbosa, 2005).

Para Ivcevic, Hoffmann & Brackett (2014), o envolvimento com o mundo das artes, quer seja através da apreciação ou da criação artística, pode constituir um poderoso instrumento de promoção das competências de Inteligência Emocional. Quando a dimensão da experiência real ultrapassa os limites simbólicos das palavras,

então, clarifica-se a importância do recurso ao domínio das sensações visuais constituído por imagens articuladas e internamente modificadas, passíveis de reflexão e modelação no âmbito da experiência artística.

La imaginación nos ofrece imágenes de lo posible que constituyen una plataforma para ver lo real, y al ver lo real con ojos nuevos, podemos crear algo que se encuentre más allá de ello. La imaginación, alimentada por las características sensoriales de la experiencia, se expresa en las artes por medio de la imagen (Eisner, 2015, p. 20).

### **1.5.3. Práticas Artístico-Pedagógicas**

A Educação Estética Visual assume particular interesse, portanto, na sua relação dialogante com o desenvolvimento perceptivo, emocional e socioafetivo. Tal como refere Francine Best, a Educação Estética dirige-se à totalidade do indivíduo, integrando a inteligência, a sensibilidade e a afetividade, quer no ato de criação, quer no ato de contemplação (Silva Santos, 2008). Em contextos educativos observa-se um esforço na valorização do potencial das artes enquanto meio para promover o funcionamento integral e equilibrado dos alunos.

Seguidamente apresentamos um conjunto de metodologias pedagógicas que privilegiam o desenvolvimento através de um “Diálogo com a Obra de Arte” (Reis, 2010, p.37): Estratégias de Pensamento Visual – VTS (Yenawine, 2000), *Learning to Think by Looking at Art* de Perkins (1994); e o Primeiro Olhar – Programa Integrado de Artes Visuais da Fundação Calouste Gulbenkian (Fróis, Marques & Gonçalves, 2000).

O VTS foi desenvolvido a partir das investigações da psicóloga cognitiva Abigail Housen e do educador de arte Philip Yenawine, com a premissa geral de que procurar significado numa obra de arte requer uma grande capacidade de gerir os processos de pensamento. O seu trabalho foi muito influenciado pelas observações de Lev Vygotsky acerca da relação entre o pensamento e a linguagem e o desenvolvimento do indivíduo no âmbito da relação com os outros (Reis, 2010). Através do seu método de ensino-aprendizagem, os autores procuraram estimular a análise e a discussão em torno da observação de obras de arte, estabelecendo relações entre o pensamento e a experiência estética.

Esta metodologia facilita o desenvolvimento da capacidade de comunicar e discutir problemas em grupo, de pensar com autonomia e ter auto-confiança suficiente para construir significados a partir da arte (Reis, 2010). “Conseguir dialogar com os jovens, é confirmar que há validade no que lhes podemos comunicar; mas esta partilha só lhes servirá se não lhes der soluções feitas, se os acompanhar exploratoriamente sem conhecer onde eles poderão chegar” (Oliveira, 2010, p. 18). De acordo com esta metodologia pedagógica, o processo percetivo inicia-se com uma pergunta inicial que visa identificar pontos-chave de discussão, por exemplo, «Que história nos apresenta a pintura?» ou «O que pode ser isto?»; seguindo-se por uma série de perguntas e reformulações que estimulam o pensamento: «O que é que tu vês que te faz dizer isso?» ou «O que queres dizer com...» (Carrol & Tucker, 2007).

O professor funciona como instrumento de habilitação ao longo do processo, incentivando a participação de todos e tornando claro que todas as respostas são válidas. A habilitação enfatiza que a observação e os pensamentos abertos e reflexivos são os comportamentos pretendidos e não as conclusões definitivas certas ou erradas. O professor faz a ligação entre os comentários dos alunos, tornando as suas interações óbvias e mostrando como ouvir e responder aos outros enriquece o diálogo e, conseqüentemente, a análise da obra (Yenawine, 2000, p. 197-198).

A metodologia educativa de David Perkins (1994) é apresentada na sua obra *The Intelligent Eye: Learning to Think by Looking at Art*, e sugere a ideia de que observar uma obra de arte exige pensar e formatar o pensamento, ou seja, através do contacto visual com a arte os sujeitos aprendem a pensar e realizam conexões com outras experiências previamente vividas. O autor explica que, numa primeira fase, o observador simplesmente assimila a informação concreta presente no objeto e, à medida que o tempo passa, entra num nível de contemplação profunda onde decorrem as interpretações e a procura de significados (Carrol & Tucker, 2007). Para que seja possível aprender a pensar através do contacto visual com uma obra de arte, é necessário modificar a atitude dos observadores. Em primeiro lugar, é preciso dar tempo para a contemplação da obra e permitir que o olhar procure significados; em segundo lugar, é importante ir além da nossa percepção espontânea e observar a obra de forma abrangente, dando a oportunidade de encontrar outras soluções; em terceiro

lugar, devemos esforçar-nos para alcançar um olhar mais verdadeiro, límpido e profundo sendo que, para isso, é necessário adotar uma atitude mais reflexiva e analítica; por último, é necessário rever e organizar toda a informação descoberta a partir da observação da obra de arte (Perkins, 1994).

Quando os alunos são convidados a observar atentamente um objeto específico, neste caso uma obra de arte, ocorrem mecanismos mentais de associação que permitem compreender o estímulo visualizado – a associação entre os elementos constituintes da obra e a associação entre elementos da obra e informações armazenadas na memória de longo-prazo<sup>7</sup>. Segundo Bahia (2010), neste processo de ensinar a ver é, de facto, importante interligar as imagens ao conhecimento que temos do mundo e às vivências quotidianas, valorizando-se assim as diversas formas de interpretação. Como refere Eisner (2015), cada história pessoal conduz a experimentar uma mesma obra de uma forma diferente. Ora, esta diversidade de respostas está muito relacionada com as reações emocionais perante o estímulo visual, as quais são influenciadas pelas marcas da experiência subjetiva previamente adquirida.

Portanto, a partilha dos pensamentos formulados durante a apreciação artística, revela a divergência e a convergência de perspetivas, clarificando os significados que cada um atribui à experiência. De acordo com Bisquerra (2008), as experiências emocionais e a Educação Emocional podem ser, de facto, promovidas através da contemplação estética enquanto estratégia de desenvolvimento de competências como a perceção e a regulação emocional.

De facto, num processo de crescente complexidade, ocorre uma transição de características formais observadas para exercícios intrapsíquicos de generalização e especulação progressiva, nos quais são refletidos diversos aspetos da individualidade emocional. “Teachers who use interactive, inductive, empathetic discussions of artwork help students make connections between what is observed in the art and the students’ world of experience” (Carroll e Tucker, 2007, p.144).

O Primeiro Olhar – Programa Integrado de Artes Visuais<sup>8</sup> criado pela Fundação Calouste Gulbenkian aborda a Arte numa perspetiva holística, incluindo a análise das coleções do Museu Gulbenkian e do Centro de Arte Moderna José de Azeredo

---

<sup>7</sup> A associação dos diferentes estímulos constituintes da obra a determinados protótipos provoca a ativação de nódulos na rede neural, os quais permitem a compreensão da obra de arte total.

<sup>8</sup> Este programa foi baseado no modelo *Discipline-Based Art Education* (DBAE) desenvolvido pelo *Getty Education Institute for the Arts* (Fróis, Marques & Gonçalves, 2000).

Perdigão. Esta análise das obras de arte é realizada através de uma pedagogia ativa na qual a primazia é colocada no diálogo argumentativo (Fróis, Marques & Gonçalves, 2000). No entanto, este é um programa que, para além de fomentar a fruição artística e o contacto direto com as obras de arte, tem como estratégia de intervenção a produção ou a criação plástica a partir das características expressivas das obras observadas (Reis, 2010).

O processo de exploração das obras de arte e a realização de produções plásticas, além de possibilitar o desenvolvimento de conhecimentos, facilita a aquisição de um conjunto de competências como a atitude analítica, a fluidez de pensamento, a sensibilidade estética e a expressividade. Além disso, através destas atividades é possível construir formas de pensamento que permitem o estabelecimento de relações entre os conteúdos transmitidos e outras situações relacionadas com as Artes Plásticas ou outras áreas do conhecimento (Fróis, Marques & Gonçalves, 2000).

Observemos, porém, que o sucesso destas abordagens, com aprendizagem de competências integradas, depende não só da correção com que são utilizadas as técnicas, como também da qualidade da dinâmica de grupo e do nível de motivação individual no processo de aprendizagem. É importante que os professores estejam munidos de estratégias que deem aos alunos a possibilidade de treinar as suas atitudes e competências subjetivas pois, desta forma, será possível desenvolver a sua mente de forma integral. “No processo de educação estética, consideramos essencial que o aluno se torne competente em aceder aos meios de conhecer e em re-criar, em busca de soluções, numa crescente autonomia” (Oliveira et al., 2008, p. 7).

## **2. ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO**

### **2.1. Problemática em estudo**

Para introduzir o Enquadramento Metodológico, começaremos por clarificar o objetivo geral do estudo através da formulação do problema de investigação. Posteriormente, apresentaremos as questões orientadoras do trabalho, a partir das quais foram formulados os objetivos específicos que impulsionaram o processamento de toda a investigação.

### **2.1.1. Definição do Problema e Objetivo Geral do Estudo**

O sistema de ensino-aprendizagem, na maior parte das vezes, dá primazia ao raciocínio lógico-verbal, ao sequencial e ao objetivo, deixando para segundo plano a experiência subjetiva e o pensamento metafórico, divergente (Albano & Price, 2014). Ao invés de se promover uma formação psicologicamente coesa e um desenvolvimento integral nos alunos, existe uma predisposição para separar a cognição da emoção, o pensamento do sentimento. Ora, a investigação tem vindo a demonstrar que a emoção e a cognição são dimensões indivisíveis, e mais, que a emoção deve constituir um facilitador dos processos de pensamento. Como referimos no primeiro capítulo do Enquadramento Teórico, o conceito de Inteligência Emocional propõe, precisamente, a unificação destes dois conceitos que integram as esferas da cognição e da afetividade da vida mental, a inteligência e a emoção (Extremera & Fernández-Berrocal, 2004a; Mayer, 2001; Mayer, DiPaolo & Salovey, 1990). De acordo com a teoria original, da autoria dos professores John Mayer e Peter Salovey (1997), a emoção tornaria o pensamento mais inteligente e a inteligência facilitaria o processamento das emoções. Na sua conceção, a Inteligência Emocional é uma aptidão mental complexa que permite identificar (perceção e avaliação emocional), utilizar (facilitação emocional do pensamento), compreender (compreensão emocional) e regular as emoções (regulação ou gestão emocional), de modo a fomentar o desenvolvimento emocional e intelectual (Extremera & Fernández-Berrocal, 2004a; Mayer, DiPaolo & Salovey, 1990; Mayer & Salovey, 1997; Mayer, Salovey & Caruso, 2000; Mayer, Roberts & Barsade, 2008; Queirós, 2014; Ruiz-Aranda, Salguero, Cabello, Palomera & Fernández-Berrocal, 2012).

Ao longo dos últimos anos tem sido estudada, empiricamente, a relação entre as competências emocionais e vários parâmetros, como a experiência subjetiva de bem-estar, mas não existem muitos estudos realizados com adolescentes. Porém, a adolescência é um período crítico no desenvolvimento emocional. Apesar da evolução do pensamento característica desta fase, são frequentes as dificuldades na área socioemocional. De facto, mesmo emergindo uma maior capacidade de raciocínio abstrato que favorece a metacognição e a própria literacia emocional, é comum a coexistência de uma grande dificuldade em gerir os aspetos do campo afetivo. De acordo com a CASEL (2015), comparativamente com outros grupos etários, os adolescentes podem muito mais facilmente envolver-se em situações de risco,

sobretudo devido à progressiva, mas inexperiente independência, à influência dos pares e à exposição aos meios de comunicação.

Alguns estudos têm sugerido importantes correlações entre o nível de Inteligência Emocional e a *performance* académica, a saúde mental e o comportamento adaptativo. Um baixo nível de Inteligência Emocional está associado a um compromisso no bem-estar geral, baixos resultados escolares, comportamentos desviantes e auto-lesivos, manifestações de ansiedade, depressão e queixas somáticas, bem como diminuição da qualidade dos relacionamentos interpessoais (Brackett & Mayer, 2003; Castillo, Salguero, Fernández-Berrocal & Balluerka, 2013; Ciarrochi, Chan & Bajgar, 2001; Downey, Mountstephen, Lloyd, Hansen & Stough, 2008; Fernández-Berrocal, Extremera & Ramos, 2003; Liau, Liau, Teoh & Liau, 2003; Mayer, Caruso & Salovey, 2000; Mavroveli, Petrides, Rieffe & Bakker, 2007; Petrides, Frederickson & Furnham, 2004; Ruiz-Aranda, Salguero, Cabello & Fernández-Berrocal, 2012; Trinidad & Johnson, 2002; Zeidner, Shani-Zinovich, Matthews & Roberts, 2005).

De facto, as rápidas mudanças que decorrem durante a adolescência, a todos os níveis, criam condições únicas para o desenvolvimento de competências emocionais. A Educação Emocional é o processo educativo que visa o desenvolvimento da Inteligência Emocional, ou seja, a promoção das competências emocionais necessárias ao crescimento intelectual com o objetivo último de favorecer a formação integral da personalidade e o bem-estar pessoal e social (Bisquerra, 2008). Ao longo das últimas décadas têm sido desenvolvidos vários programas de intervenção com vista à Educação Emocional em contextos educativos formais e não-formais. O desenvolvimento de competências emocionais exige uma abordagem prática e dinâmica, de encontro direto às necessidades e linguagem dos alunos. Não basta a realização de uma ação de consciencialização pela via da exposição informativa, é necessário o envolvimento ativo dos participantes através de atividades específicas. O contexto escolar é privilegiado pela forma como dá a oportunidade de construir e modelar o conhecimento por meio da experiência em grupo – neste caso o conhecimento emocional.

As Artes Visuais, através da experiência estética e artística, propiciam a criação e a expressão, pela vivência e fruição deste património, contribuindo para o apuramento da sensibilidade e constituindo, igualmente uma área de

reconhecida importância na formação pessoal em diversas dimensões – cognitiva, afetiva e comunicativa (Ministério da Educação, 2001, p.155).

A atividade psicopedagógica pelo meio das Artes Plásticas é aqui entendida como meio facilitador do reconhecimento, compreensão, expressão e comunicação das emoções ao nível intra e interpessoal. Para isso iremos conciliar o conhecimento em Psicologia da Inteligência Emocional com os princípios da Educação Estética Visual, a qual procura o desenvolvimento integral do sujeito, compreendendo a importância da intervenção psicopedagógica, pela atividade artística, para o desenvolvimento emocional dos adolescentes. Assim sendo, através das Artes Plásticas, poderemos desenvolver atividades de caráter pedagógico que aproximam os adolescentes da experiência estética e emocional, ao mesmo tempo que fomentam o desenvolvimento expressivo através de realizações plásticas, que refletem e organizam o mundo interior subjetivo. “Las artes son médios para explorar nuestro propio paisaje interior (...) En este sentido, las artes nos ayudan a descubrir el contorno de nuestro ser emocional” (Eisner, 2015, p. 28). A intervenção pelas Artes Plásticas permite-nos comunicar e fornecer as ferramentas necessárias ao desenvolvimento segundo as necessidades e o perfil de cada aluno. Desde a observação até ao esboçar de ideias, passando pela exploração de diferentes meios expressivos, abordamos as Artes Plásticas como meio promotor do desenvolvimento emocional. Deste modo, estabelecemos como objetivo geral desta investigação: “Compreender o contributo das Artes Plásticas para o desenvolvimento da Inteligência Emocional em Adolescentes”.

### **2.1.2. Questões Orientadoras e Objetivos Específicos**

Uma vez estabelecido o problema e o objetivo geral, passamos a apresentar os objetivos específicos que procuram dar resposta às três questões orientadoras da presente investigação:

1) Em que medida as Artes Plásticas podem contribuir para o desenvolvimento da Inteligência Emocional? O primeiro objetivo específico deste trabalho consiste em “compreender de que forma as Artes Plásticas podem contribuir para o desenvolvimento da Inteligência Emocional”. Em primeiro lugar, a arte não se limita às características do objeto artístico em si mesmo, mas reflete a realidade interna

subjetiva do sujeito, estabelecendo uma relação entre o *self* e o mundo exterior objetivo (Bahia, 2008, 2010). Em segundo lugar, como defendeu o professor Herbert Read (1982), a arte deve ser o centro da educação porque contribui para o desenvolvimento holístico do sujeito através da estimulação dos sentidos e da expressão emocional.

De facto, sabemos que as Artes Plásticas contribuem para o desenvolvimento do indivíduo, mas será que podemos afirmar que contribuem para estimular competências emocionais? Ivcevic, Hoffmann e Brackett (2014), investigadores do *Yale Center for Emotional Intelligence*, referem que o contacto com as artes, através da apreciação ou da criação/produção, contribui para o desenvolvimento da Inteligência Emocional. Curiosamente, à semelhança do próprio conceito científico de Inteligência Emocional, também a Educação Estética através das Artes Plásticas veio conciliar cognição e emoção, dois parâmetros inseparáveis da vida mental, cujo equilíbrio fomenta o desenvolvimento integral do ser humano. Segundo Eisner (2015), as Artes Plásticas permitem visualizar aquilo que dizemos e pensamos, assim como expressar com segurança algo que é elaborado internamente. Por um lado, permitem refletir com maior nível de detalhe sobre nós mesmos; por outro lado, facilitam o processo de nos colocarmos no lugar do outro e de experimentar algo que não vivemos diretamente. “The fine arts have the power to shape minds and give meaning to what is seen and heard, they provide a rich contextual background for developing components of Emotional Intelligence” (Morris, Urbanski & Fuller, 2005, p. 893).

2) Qual a pertinência da Educação Emocional na adolescência através das Artes Plásticas? O segundo objetivo específico deste trabalho é “compreender a pertinência da Educação Emocional na adolescência através das Artes Plásticas”. Vejamos que, por um lado, na adolescência, o desenvolvimento do raciocínio abstrato permite uma perceção mais clara das emoções ao nível intra e interpessoal. Por outro lado, a adolescência é uma fase que envolve um conjunto de mudanças que estimulam a vivência das emoções de uma forma intensa e, portanto, uma fase de reformulação e de aprendizagem, inclusivé, acerca das competências emocionais.

Devido a uma incipiente liberdade, à influência dos pares e dos meios de comunicação, os adolescentes atravessam um momento bastante vulnerável a diversas situações de risco (CASEL, 2015). Trata-se de uma etapa do desenvolvimento onde a suscetibilidade no campo afetivo exige um trabalho direcionado para as problemáticas daí emergentes, através de estratégias educativas

que, de certo modo, compensem o défice formativo emocional e estimulem a liberdade, a autonomia e a busca de soluções – como é o caso da Educação Estética.

3) Quais as estratégias necessárias à elaboração de um programa de Educação Emocional para adolescentes através das Artes Plásticas? O terceiro objetivo específico deste estudo consiste em “conhecer as estratégias necessárias à elaboração de um programa de Educação Emocional para adolescentes através das Artes Plásticas” – o que, portanto, implica um trabalho de investigação, quer ao nível das metodologias em Educação Emocional, quer ao nível da Educação Estética.

Na fase de elaboração do programa, tal como diz Bisquerra (2008), é preciso ter em conta que o desenvolvimento de competências emocionais exige a aplicação de um conhecimento processual, ou seja, a transferência para a prática dos conceitos implicados no processo. Não podemos descurar que, para a aplicação de um programa desta natureza, é necessária a colaboração dos sujeitos e dos contextos educativos aos quais se destina. Neste sentido, é necessário ter uma perspetiva realista face à integração da Educação Emocional nas escolas e identificar eventuais dificuldades no processo da sua implementação, nomeadamente através de um programa de desenvolvimento da Inteligência Emocional. Visto que a população-alvo são os adolescentes, é essencial a realização de um processo de verificação das características e necessidades da faixa etária identificadas pela investigação.

Durante toda a implementação do programa é necessário manter presente o conhecimento teórico e a evidência empírica que está na base da sua construção. De facto, um programa desta natureza deve estar fortemente enraizado na investigação científica e os seus utilizadores devem ser devidamente preparados para trabalhar uma Educação Emocional cimentada em noções de Psicologia do Desenvolvimento do Adolescente, bem como estar familiarizados com os princípios e metodologias da Educação Estética pelas Artes Plásticas.

A futura experimentação desse programa de Educação Emocional (experimentação que não cabe nos limites deste trabalho) requererá a avaliação de competências emocionais junto de um grupo experimental, alvo de intervenção, e de um grupo de controlo (com as mesmas características do grupo experimental). Este processo de validação implicará um pré-teste, ou seja, uma avaliação dos participantes na fase inicial (antes da aplicação do programa) e um pós-teste, ou seja, uma avaliação dos participantes na fase final (depois da aplicação do programa).

## 2.2. Natureza e Desenho do Estudo

Esta investigação insere-se no paradigma Interpretativo, o qual se inspira numa “epistemologia subjectivista que valoriza o papel do investigador/ construtor do conhecimento” (Coutinho, 2011, p. 16) e desenvolve-se através de uma Metodologia Qualitativa. De acordo com Bogdan & Bicklen (1994), neste tipo de estudo o investigador assume um papel central na recolha de dados, estudando objetivamente os “estados subjetivos dos sujeitos” (p.67) – o investigador interessa-se pela perspetiva individual dos sujeitos e pelo significado que estes dão às suas experiências relativas a um determinado fenómeno. Os dados obtidos são descritivos, o que importa é o discurso dos participantes, e a sua análise é predominantemente indutiva e contínua.

O objetivo dos investigadores qualitativos é o de melhor compreender o comportamento e a experiência humanos. Tentam compreender o processo mediante o qual as pessoas constroem significados e descrever em que consistem estes mesmos significados. Recorrem à observação empírica por considerarem que é em função de instâncias concretas do comportamento humano que se pode refletir com maior clareza e profundidade sobre a condição humana (Bogdan & Bicklen, p. 70).

O presente estudo tem um carácter descritivo e exploratório e será realizado através de inquérito por entrevista (Carmo & Ferreira, 2008). Segundo De Ketele e Roegiers (1999), os estudos de carácter exploratório:

Desempenham um papel capital para o próprio investigador: familiarizá-lo com o assunto a estudar e com as situações em que o fenómeno se produz, permitir-lhe fazer o inventários das variáveis susceptíveis de entrar em jogo (e não só das variáveis dedutíveis a priori), logo, compreender bem a problemática do estudo (p.117).

Estes autores defendem que os estudos exploratórios combinam, em proporções variáveis, criatividade e rigor, constituindo-se, de certo modo, como a fase

heurística de investigações futuras. Neste sentido, os estudos exploratórios são processos marcadamente indutivos (De Ketele e Roegiers, 1999). Também Coutinho (2011) afirma que o principal objetivo de um estudo exploratório é fornecer pistas para estudos futuros.

O caráter descritivo do estudo, por sua vez, acentua a dimensão exploratória, uma vez que os estudos descritivos geralmente surgem quando se trata de fenômenos complexos que exigem uma descrição rigorosa preparatória de outras investigações posteriores (De Ketele e Roegiers, 1999).

Como referem Carmo e Ferreira (2008), “os dados numa investigação descritiva são normalmente recolhidos mediante a administração de um questionário, a realização de entrevistas ou recorrendo à observação da situação real” (p.231). Por sua vez, Coutinho (2011) salienta que, neste tipo de estudos, a informação geralmente é obtida inquirindo os sujeitos, podendo essa inquirição “tomar formatos diversificados, dos quais se destacam os questionários autoadministrados, as entrevistas ou mesmo testes psicológicos” (p.279). Selecionar de forma adequada os sujeitos a inquirir é, segundo esta autora, condição indispensável à validade do estudo.

### **2.3. Participantes**

Nos estudos qualitativos interroga-se um número limitado de pessoas, pelo que a questão da representatividade, no sentido estatístico do termo, não se coloca . . . os indivíduos não são escolhidos em função da importância numérica da categoria que representam, mas antes devido ao seu carácter exemplar (Ruquoi, 1997, p. 103).

Portanto, atendendo ao propósito deste estudo, o processo de recolha de dados foi realizado junto de uma amostra intencional composta por um grupo de participantes – três profissionais da área da Psicologia/ Educação Emocional e três profissionais da área das Artes Plásticas/ Educação Artística. Devido ao caráter exemplar dos especialistas e com o consentimento destes, neste estudo não foi adotado o critério de anonimato dos entrevistados, característico da investigação em Ciências Sociais e Humanas. Seguidamente, passamos a apresentar este grupo de profissionais que, voluntariamente, aceitou colaborar na presente investigação:

P1 – Doutora Ana Mafalda de Castro e Pinho é Doutorada em Psicologia na área de especialização de Psicologia do Desenvolvimento pela Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Mestre em Ciências da Educação na área de especialização de Formação Pessoal e Social pela Universidade de Aveiro, com formação técnico-científica em Desenvolvimento da Inteligência Emocional na Infância e na Adolescência (*Happiness Training*); prática profissional de intervenção em contextos educativos da infância para o desenvolvimento de competências cognitivas, sociais e emocionais; responsável pela implementação de um programa de Inteligência Emocional para crianças com princípios de Inteligência Emocional baseados no Programa MQ – Aprender a Ser Feliz.

P2 – Prof. Doutor João Luís Saporiti Machado da Cruz Buchó é Doutorado em Psicologia e Mestre em Criatividade e Inovação pela Universidade Fernando Pessoa; Pós-graduado na Área de Gestão do Stress; Licenciado em Psicologia com especialização na área Clínica e de Aconselhamento pela Universidade Lusófona de Lisboa; prática clínica de Psicoterapia Expressiva; Experiência de mais de vinte anos na condução e animação de grupos, ações de formação e *workshops* temáticos e vivenciais com técnicas e metodologias ativas, expressivas e criativas; Docente na pós-graduação em Arte-Terapia e no curso de Pintura Emocional do Instituto CRIAP, na Pós-Graduação de Técnicas e Metodologias Ativas e Expressivas e na Especialização em Terapias Expressivas em parceria com o ISLA – Lisboa; Coordenador e docente da Pós-Graduação em Teoria, Técnicas e Práticas Expressivas na Universidade Lusófona de Lisboa; Sócio Fundador, Presidente e Investigador da Vivenciarte - Associação Internacional de Terapias Expressivas.

P3 – Prof. Doutora Maria Augusta Romão da Veiga Branco é Doutorada em Ciências da Educação pela Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, Mestre em Educação para a Saúde pela Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Pós-graduada em Neuroeducação pelo Instituto Português de Psicologia, Porto; Coordenadora Adjunta do Departamento de Ciências Sociais e Gerontologia da Escola Superior de Saúde do Instituto Politécnico de Bragança, onde também é Coordenadora da Pós-Graduação em Educação Emocional; Docente na Pós-Graduação em Inteligência Emocional e Saúde Mental no Instituto CRIAP;

Presidente da Direção da PAIDEIA (Plataforma Aberta – Associação Internacional para o Desenvolvimento da Educação Emocional); Investigadora Integrada da RECI (*Research in Education and Community Intervention*).

P4 – Prof. Diogo José Lucas Félix é Licenciado em Artes Plásticas, na área de especialização de Pintura, pela Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa; foi supervisor do Projeto de Formação e Ação Pedagógica do 2º ano da profissionalização em serviço da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa; foi professor do Instituto Superior de Educação e Ciências, na disciplina de Expressão Plástica dos cursos de Educadores de Infância e Professores do 1.º Ciclo; foi professor do Instituto Superior de Ciências Educativas num curso de complemento de Formação Científica e Pedagógica para Professores de Educação Visual e Tecnológica; é professor efetivo titular na Escola Secundária Seomara da Costa Primo do Agrupamento de Escolas Amadora Oeste, onde desenvolve o projeto de educação artística “e-moções”.

P5 – Prof. Doutora Elisabete Silva Oliveira é Doutorada em Ciências da Educação, Desenvolvimento Curricular e Avaliação da Educação pela Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, diplomada em *Art and Design Education* pela *London University Institute of Education*; foi planeadora e consultora curricular nacional em Arte/ Design e Desenho e docente da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa entre 1985 e 2006; investigadora (Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa), coordenadora do projeto PETV (Práticas Estruturantes em Educação Estética e Tecnologias Visuais) no 3.º Ciclo e no Ensino Secundário.

P6 – Prof. Samuel Rodrigues Pinheiro Pinto é Licenciado em Arquitetura pela Escola Superior de Belas Artes de Lisboa; foi professor convidado pela Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação para o módulo de Didática Específica das Artes; participou no projeto PETV no 3.º Ciclo e no Ensino Secundário; é professor efetivo titular na Escola Secundária Seomara da Costa Primo do Agrupamento de Escolas Amadora Oeste, onde também é coordenador do Departamento de Expressões.

## **2.4. Instrumentos e Técnicas de Investigação**

### **2.4.1. Entrevista Semiestruturada**

Como referimos antes, a recolha de dados será realizada por observação indireta, através de entrevistas a profissionais da área da Psicologia/ Educação Emocional e a profissionais da área das Artes Plásticas/ Educação Artística. “A entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 134). As entrevistas podem ser classificadas quanto ao seu grau de estruturação ou diretividade, conforme o nível de liberdade que o entrevistado tem na condução do processo. Neste trabalho iremos utilizar como instrumento de recolha de dados a entrevista semi-estruturada, que se situa numa posição intermédia entre a entrevista não-estruturada – quando existe total liberdade na expressão e organização do discurso – e a estruturada – que obedece a um guião rigoroso que deve ser integralmente aplicado pelo entrevistador (Silvestre & Araújo, 2012).

A entrevista semi-estruturada ou semi-diretiva permite que o sujeito entrevistado possa estruturar o seu pensamento acerca de um determinado assunto. Para isso, é necessário que o entrevistador adote uma atitude mais flexível ao longo da entrevista. Em larga medida, esta parcial diretividade afasta diversos aspetos irrelevantes que o entrevistado tende a considerar no decurso da entrevista e permite abordar e aprofundar outros aspetos que espontaneamente não seriam explicitados (Ruquoi, 1997). Embora neste tipo de entrevista devam predominar questões que estimulem o indivíduo a expressar e a justificar os seus pontos de vista, é importante que o entrevistador oriente a entrevista, de modo a recolher exatamente os dados que pretende, controlando o tempo e a ordem em que as perguntas são colocadas. “Esta orientação da entrevista é feita pelo entrevistador, de acordo com a sua sensibilidade e tacto, para dar ao entrevistado uma liberdade de resposta controlada” (Silvestre & Araújo, 2012, p. 151).

A entrevista de especialistas é um tipo específico de entrevista semi-estruturada e tem como objetivo principal a análise e comparação dos conhecimentos dos peritos entrevistados enquanto representantes de um grupo. Neste caso “o leque de informações potencialmente relevantes fornecidas pelo entrevistado é mais

limitado” (Flick, 2005, p. 92). Visto que é elevado o nível de especificidade das informações que se pretendem obter, é necessário construir um guião mais diretivo para evitar que a entrevista se perca em temas desnecessários.

Inicialmente foi construído um guião de entrevista para profissionais da área da Psicologia/ Educação Emocional, composto por um conjunto de perguntas organizadas em quatro blocos ou temas: Inteligência Emocional nas Escolas, Educação Emocional para Adolescentes, Educação Emocional e Artes Plásticas e Desenvolvimento de Estratégias de Educação Emocional. De seguida apresentamos os objetivos específicos estabelecidos para cada tema:

1) Inteligência Emocional nas Escolas: conhecer a perspetiva sobre a relação entre Inteligência Emocional e Educação Emocional no contexto do sistema de educação convencional; compreender as estratégias e dificuldades de integração ou de inclusão da Educação Emocional nas escolas.

2) Educação Emocional para Adolescentes: identificar as características específicas e os principais desafios da Educação Emocional em adolescentes; conhecer estratégias de vinculação ao processo de Educação Emocional em adolescentes; reconhecer os programas já existentes para o desenvolvimento da Inteligência Emocional em adolescentes.

3) Educação Emocional e Artes Plásticas: conhecer a perspetiva acerca da utilização das Artes Plásticas na Educação Emocional; conhecer as metodologias de Educação Emocional que recorrem às Artes Plásticas; compreender o nível de reconhecimento científico acerca da utilização das Artes Plásticas na Educação Emocional.

4) Desenvolvimento de Estratégias de Educação Emocional: compreender a natureza, estrutura e processo de construção de um programa de desenvolvimento da Inteligência Emocional.

Atendendo à especificidade do conhecimento dos nossos participantes, construímos um segundo guião de entrevista que vai ao encontro do terceiro tema supracitado, “Educação Emocional e Artes Plásticas”. Este guião destina-se apenas aos profissionais da área das Artes Plásticas/ Educação Artística e é composto por um conjunto de perguntas organizadas em três temas: Artes Plásticas e Desenvolvimento, Artes Plásticas e Pensamento Metafórico e, finalmente, Artes Plásticas e Educação Emocional. De seguida, apresentamos os objetivos específicos estabelecidos para cada tema:

1) Artes Plásticas e Desenvolvimento: conhecer a perspectiva dos professores acerca da relação entre as Artes Plásticas e a adolescência;

2) Artes Plásticas e Pensamento Metafórico: conhecer a opinião dos professores acerca do contributo da Educação Visual no desenvolvimento do pensamento metafórico e das capacidades expressivas; identificar quais os artistas plásticos ou obras de arte abordados nas aulas que transmitem emoções nos seus trabalhos.

3) Artes Plásticas e Educação Emocional: conhecer a perspectiva dos professores acerca do papel das Artes Plásticas no desenvolvimento de competências emocionais nos alunos; conhecer a perspectiva dos professores acerca da integração da Educação Emocional nas escolas, nomeadamente através da Educação Visual.

Todos os participantes foram convidados através de chamada telefónica, na qual foi feita a apresentação do entrevistador, do âmbito da investigação e das condições de realização da entrevista, de acordo com a informação descrita na Declaração de Consentimento Informado (Anexo C) que, posteriormente, veio a ser assinada no dia da entrevista. Os participantes foram entrevistados individualmente, em data, hora e local devidamente acordados, salvaguardando a qualidade da recolha de dados e atendendo às condições acústicas necessárias à gravação áudio. Os guiões completos das entrevistas encontram-se nos Anexos D e E. Uma vez realizadas as transcrições das entrevistas, estas foram validadas pelos entrevistados por correio eletrónico. As transcrições encontram-se nos Anexos F, G, H, I, J e K, os quais correspondem, respetivamente, aos participantes P1, P2, P3, P4, P5 e P6.

#### **2.4.2. Análise de Conteúdo**

A análise de conteúdo é “um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores... que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/ recepção (variáveis inferidas) destas mensagens” (Bardin, 2008, p. 44).

Este conjunto de técnicas permite o tratamento da informação verbal previamente obtida, por exemplo através de entrevistas, e tem como objetivo a “redução da informação, segundo determinadas regras, ao serviço da sua

compreensão para lá do que a apreensão de superfície das comunicações permitiria alcançar” (Esteves, 2006, p. 107). Este processo permite analisar sistematicamente os dados recolhidos e enriquecer o processo exploratório do conteúdo da comunicação no sentido de confirmar ou infirmar as hipóteses de investigação (Bardin, 2008).

Neste sentido, de modo a facilitar a compreensão e interpretação do conteúdo da comunicação, a análise de conteúdo passa pela transformação e organização dos dados em termos de categorias de informação. Esta categorização pode ser realizada segundo procedimentos fechados/ dedutivos (quando o analista inicia a análise com um conjunto de categorias nas quais irá agrupar os dados) ou abertos/ indutivos (quando na ausência de um quadro conceptual de base, as categorias emergem dos próprios dados recolhidos). Mesmo quando se trata de um processo indutivo, é normal que o investigador utilize um esboço de categorias como ponto de partida, no caso da entrevista, baseado nos objetivos e questões estabelecidas no seu próprio guião. Esta categorização vai sendo reformulada ao longo do processo de análise de conteúdo, à medida que são incorporados novos dados (Esteves, 2006). A análise categorial “pretende tomar em consideração a totalidade de um texto, passando-a pelo crivo da classificação e do recenseamento, segundo a frequência de presença (ou de ausência) de itens de sentido” (Bardin, 2008, p. 39).

Assim, é necessário começar por delimitar ou recortar as unidades de registo ou de codificação presentes no discurso. Para tal, é necessário realizar uma operação delicada que consiste em “decidir qual o mais pequeno segmento do discurso dotado de sentido próprio e isso nem sempre é fácil de estabelecer, sobretudo em discursos muito elaborados onde as ideias foram sendo apresentadas imbricadas umas nas outras” (Esteves, 2006, p. 114).

Embora o tratamento descritivo da informação constitua a primeira fase do procedimento, a construção de categorias de conteúdo implica a realização de inferências a partir dos dados obtidos, de modo a facilitar o processo de interpretação da comunicação analisada. Segundo Bardin (2008),

Se a descrição (a enumeração das características do texto, resumida após tratamento) é a primeira etapa necessária e se a interpretação (a significação concedida a estas características) é a última fase, a inferência é o procedimento intermédio, que vem permitir a passagem, explícita e controlada, de uma à outra (p. 41).

De acordo com Esteves (2006), a interpretação dos resultados obtidos através do processo de análise de conteúdo deve ser feita à luz do enquadramento teórico e de modo a dar resposta às questões de investigação. Só assim será possível compreender o significado dos resultados encontrados, independentemente destes corroborarem ou refutarem as hipóteses de investigação inicialmente colocadas.

Face ao carácter exploratório do estudo, optámos por uma análise do tipo aberto/ indutivo. Recorremos, no entanto, aos temas do guião da entrevista para definir os temas (grandes categorias) do quadro de análise.

Portanto, numa primeira fase delimitámos as unidades de registo, considerando estas como a frase, parte de frase ou conjunto de frases que representavam uma ideia única e de sentido completo. Como unidade de contexto, tomámos toda a entrevista, uma vez que, no seu conjunto, ela permite compreender o sentido global do discurso do entrevistado. Como unidade de enumeração usámos a unidade de registo.

As unidades de registo foram transformadas em indicadores, o que permite comparar o discurso dos entrevistados, uma vez que um inquérito pressupõe a recolha sistematizada de dados que possam ser comparados (Carmo e Ferreira, 2008). Os indicadores extraídos da primeira entrevista analisada foram agrupados em subcategorias e estas em categorias, as quais, por sua vez, se enquadravam nos temas anteriormente definidos no guião. Na construção das categorias, tivemos em conta as regras definidas por Bardin (2008): (i) homogeneidade, usando uma única dimensão de análise no mesmo conjunto de categorias; (ii) exclusividade mútua, integrando cada indicador apenas numa categoria; (iii) exaustividade, usando todas as unidades de registo da entrevista; e (iv) pertinência face às questões e objetivos do estudo, o que foi garantido pelo estabelecimento dos temas pré-definidos no guião como categorias estruturantes do quadro de análise de conteúdo.

O processo seguido para a primeira entrevista foi replicado nas seguintes, sendo as categorias e subcategorias reformuladas pela introdução de novos indicadores. Esta reformulação foi realizada tantas vezes quantas as necessárias até se obter um quadro classificatório estável. No capítulo seguinte apresentaremos, de forma detalhada, os resultados dessa análise.

### 3. APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS

Atendendo às características do grupo de participantes, foram realizados dois processos de análise de conteúdo em separado: em primeiro lugar, incidimos sobre a investigação realizada junto dos profissionais da área da Psicologia/ Educação Emocional e, em segundo lugar, remetemos para os dados obtidos junto dos profissionais da área das Artes Plásticas/ Educação Artística.

A primeira análise de conteúdo está dividida em quatro temas: Inteligência Emocional nas Escolas, Educação Emocional para adolescentes, Educação Emocional e Artes Plásticas e Desenvolvimento de Estratégias de Educação Emocional. A partir do primeiro tema, Inteligência Emocional nas Escolas, foram construídas três categorias. Na primeira categoria, Teoria da Inteligência Emocional aplicada na Educação, foram identificadas duas subcategorias: Modelo de Aptidão Mental de Mayer e Salovey (tendo como indicadores a Perceção Emocional, a Compreensão Emocional, a Facilitação Emocional do pensamento e a Regulação Emocional) e Modelo Misto de Goleman (tendo como indicadores a Auto-consciência Emocional, a Gestão Emocional, a Auto-Motivação e a Empatia). Na segunda categoria, Importância da Educação Emocional no sistema de educação, foram identificadas duas subcategorias: Educação Emocional dos alunos (tendo como indicadores, a Melhoria do processo de aprendizagem, o Bem-Estar e o Sucesso Profissional) e Educação Emocional dos professores (tendo como indicadores, a Diminuição do nível de *stress* no trabalho e a Melhoria do processo de ensino). Na terceira categoria, Estratégias de Integração da Educação Emocional nas escolas, foram identificadas duas subcategorias: Estratégias de integração direta (tendo como indicadores, a Educação Emocional como unidade curricular, a Educação Emocional como atividade extracurricular e a Educação Emocional dos educadores) e Estratégias de integração indireta (tendo como indicadores, a Educação Emocional através do exemplo do professor emocionalmente competente, a Integração de laboratórios de emoções em unidades curriculares e a Integração de exercícios complementares em sala de aula).

Tabela 1

Análise de Conteúdo 1, Tema 1 – Inteligência Emocional nas escolas

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Indicadores</b>	<b>UR*</b>
Teoria da Inteligência Emocional aplicada na educação	Modelo de Aptidão Mental de Mayer e Salovey	Percepção Emocional	4
		Compreensão Emocional	4
		Facilitação Emocional do pensamento	2
		Regulação Emocional	5
	Modelo Misto de Goleman	Auto-consciência emocional	11
		Gestão Emocional	9
		Auto-Motivação	8
Empatia		4	
Importância da Educação Emocional no sistema de educação	Educação Emocional dos alunos	Melhoria do processo de aprendizagem	7
		Bem-estar	3
		Sucesso Profissional	1
	Educação Emocional dos professores	Diminuição do nível de <i>stress</i> no trabalho	1
		Melhoria do processo de ensino	1
Estratégias de Integração da Educação Emocional nas escolas	Estratégias de integração direta	Educação Emocional como unidade curricular	1
		Educação Emocional como atividade extracurricular	2
		Educação Emocional dos educadores	6
	Estratégias de integração indireta (através dos meios pré-existent)	Educação Emocional através do exemplo do professor emocionalmente competente	4
		Integração de laboratórios de emoções em unidades curriculares	1
		Integração de exercícios complementares em sala de aula	4

Nota. Tema 1 da análise de conteúdo das entrevistas realizadas junto dos profissionais da área da Psicologia/ Educação Emocional.

\* Total de Unidades de Registo por indicador

A partir do segundo tema, Educação Emocional para adolescentes, foram construídas duas categorias. Na primeira categoria, Necessidade de Educação Emocional em Adolescentes, foram identificadas três subcategorias: Fatores Biológicos (tendo como indicadores o Reconhecimento dos condicionamentos próprios do processo emocional e o Reconhecimento das alterações neurobiológicas específicas da adolescência), Fatores Emocionais (tendo como indicadores o Desenvolvimento e definição do *Self* e o Desenvolvimento de competências emocionais) e Fatores Socioculturais (tendo como indicadores, o Desenvolvimento de competências sociais e a Diminuição de comportamentos de risco). Na segunda categoria, Prática da Educação Emocional em Adolescentes, foram identificadas duas subcategorias: Estratégias de vinculação à Educação Emocional (tendo como indicadores a Responsabilização pelo próprio comportamento, o Desenvolvimento de uma identidade grupal, o Envolvimento da comunidade educativa, o Desenvolvimento de projetos a longo prazo, o Desenvolvimento de atividades que apelem aos interesses dos alunos, o Estabelecimento de objetivos progressivos, o Prolongamento da intervenção através de atividades para fazer em casa, a Partilha de objetos pessoais significativos com o grupo, a Compilação de reflexões escritas sobre aspetos positivos do programa e a Educação Emocional Precoce) e Programas de Educação Emocional para Adolescentes (tendo como indicadores o Programa MQ – Aprender a ser Feliz, a CASEL – *Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning*, o GROU – *Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica* e o ENSEC – *European Network for Social and Emotional Competence*).

Tabela 2

Análise de Conteúdo 1, Tema 2 – Educação Emocional para adolescentes

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Indicadores</b>	<b>UR*</b>
Necessidade de Educação Emocional em Adolescentes	Fatores Biológicos	Reconhecimento dos condicionamentos próprios do processo emocional	3
		Reconhecimento das alterações neurobiológicas específicas da adolescência	3
	Fatores Emocionais	Desenvolvimento e definição do <i>self</i>	2
		Desenvolvimento de competências emocionais	5
	Fatores Socioculturais	Desenvolvimento de competências sociais	6

		Diminuição de comportamentos de risco	2
Prática da Educação Emocional em Adolescentes	Estratégias de vinculação à Educação Emocional	Responsabilização pelo próprio comportamento	2
		Desenvolvimento de uma identidade grupal	2
		Envolvimento da comunidade educativa	3
		Desenvolvimento de projetos a longo prazo	1
		Desenvolvimento de atividades que apelem aos interesses dos alunos	2
		Estabelecimento de objetivos progressivos	1
		Prolongamento da intervenção através de atividades para fazer em casa	1
		Partilha de objetos pessoais significativos com o grupo	1
		Compilação de reflexões escritas sobre aspetos positivos do programa	1
		Educação Emocional Precoce	4
	Programas de Educação Emocional para Adolescentes	Programa MQ – Aprender a ser Feliz	3
		CASEL - <i>Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning</i>	1
		GROP - <i>Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica</i>	1
		ENSEC - <i>European Network for Social and Emotional Competence</i>	1

Nota. Tema 2 da análise de conteúdo das entrevistas realizadas junto dos profissionais da área da Psicologia/ Educação Emocional.

\* Total de Unidades de Registo por indicador

A partir do terceiro tema, Educação Emocional e Artes Plásticas, foram constituídas duas categorias. Na primeira categoria, O Papel das Artes Plásticas na Educação Emocional, foram identificadas duas subcategorias: Contributos diretos sobre a Educação Emocional (tendo como indicadores o Desenvolvimento da auto-consciência, o Desenvolvimento da capacidade de expressão das emoções e o Desenvolvimento da capacidade de regulação emocional) e Contributos indiretos sobre a Educação Emocional (tendo como indicadores a Estimulação da comunicação inter/intrapessoal, o Desenvolvimento pessoal e da criatividade, a Estimulação da capacidade de aprendizagem e o Desenvolvimento da literacia visual). Na segunda

categoria, Obstáculos ao reconhecimento pela comunidade científica da interação entre as Artes Plásticas e a Educação Emocional, foram identificadas duas subcategorias: Falta de formação em Educação Emocional (tendo como indicadores a Falta de formação de professores e a Falha na aplicação do conhecimento científico) e a Falta de investigação na interface entre as Artes Plásticas e a Educação Emocional (tendo como indicadores o Desconhecimento da comunidade científica e as Limitações culturais no desenvolvimento científico).

Tabela 3

*Análise de Conteúdo 1, Tema 3 – Educação Emocional e Artes Plásticas*

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Indicadores</b>	<b>UR*</b>
O papel das Artes Plásticas na Educação Emocional	Contributos diretos sobre a Educação Emocional	Desenvolvimento da auto-consciência	2
		Desenvolvimento da capacidade de expressão das emoções	2
		Desenvolvimento da capacidade de regulação emocional	2
	Contributos indiretos sobre a Educação Emocional	Estimulação da comunicação inter/intrapessoal	2
		Desenvolvimento pessoal e da criatividade	6
		Estimulação da capacidade de aprendizagem	3
		Desenvolvimento da literacia visual	1
Obstáculos ao reconhecimento pela comunidade científica da interação entre Artes Plásticas e Educação Emocional	Falta de formação em Educação Emocional	Falta de formação de professores	1
		Falha na aplicação do conhecimento científico	1
	Falta de investigação na interface entre as Artes Plásticas e a Educação Emocional	Desconhecimento da comunidade científica	3
		Limitações culturais no desenvolvimento científico	1

*Nota.* Tema 3 da análise de conteúdo das entrevistas realizadas junto dos profissionais da área da Psicologia/ Educação Emocional.

\* Total de Unidades de Registro por indicador

A partir do quarto tema, Desenvolvimento de estratégias de Educação Emocional, foram constituídas três categorias. Na primeira categoria, Condições necessárias à elaboração de um programa de Educação Emocional, foram identificadas duas subcategorias: Conceptualização do programa de Educação Emocional (tendo como indicadores a Definição do objeto de estudo, a Definição de objetivos de acordo com o público-alvo, a Identificação de programas e estudos já existentes, a Realização de uma síntese da informação recolhida e a Estruturação e organização das sessões) e Mobilização de Recursos (tendo como indicadores os Profissionais qualificados e as Condições físicas e acústicas adequadas). Na segunda categoria, Desenvolvimento de Conteúdos Programáticos, foram identificadas cinco subcategorias: Conteúdos teóricos (tendo como indicadores a Natureza da resposta emocional/ tipologia das emoções e a Importância da Inteligência Emocional), Conteúdos Práticos – Desenvolvimento da Percepção e Expressão Emocional através das Artes Plásticas (tendo como indicadores o Desenho por observação da expressão facial e corporal das próprias emoções, a Identificação de emoções em diferentes estímulos visuais, a Expressão livre das emoções através das Artes Plásticas e a Expressão plástica induzida pela música), Conteúdos Práticos – Desenvolvimento da Regulação Emocional através das Artes Plásticas (tendo como indicadores a Regulação Emocional através da projeção sobre diferentes meios expressivos, a Regulação Emocional através da construção/ desconstrução do trabalho e a Regulação Emocional através da expressão plástica em grupo), Conteúdos Práticos – Desenvolvimento de competências emocionais através das memórias (tendo como indicadores a Auto-consciência emocional pela evocação da experiência das emoções no corpo, a Regulação Emocional pela evocação e análise de estratégias utilizadas, a Regulação Emocional através da ressignificação de experiências e a Auto-motivação através da evocação de estratégias de regulação emocional funcionais) e Conteúdos Práticos – Relaxamento através de *Mindfulness* (tendo como indicadores o *Mindfulness* Informal e o *Mindfulness* Formal). Na terceira categoria, Avaliação do Programa, foram identificadas duas subcategorias: Instrumentos de avaliação psicológica (tendo como indicadores os Instrumentos de avaliação do desempenho e os Instrumentos de autorrelato) e Outras medidas de avaliação (tendo como indicadores o Registo dos comportamentos, as Questões informais para avaliação do conhecimento, a Auto-avaliação e a Hetero-avaliação).

Tabela 4

*Análise de Conteúdo 1, Tema 4 – Desenvolvimento de Estratégias de Educação Emocional*

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Indicadores</b>	<b>UR*</b>
Condições necessárias à elaboração de um programa de Educação Emocional	Conceptualização do programa de Educação Emocional	Definição do objeto de estudo	1
		Definição de objetivos de acordo com o público-alvo	6
		Identificação de programas e estudos já existentes	2
		Realização de uma síntese da informação recolhida	2
		Estruturação e organização das sessões	2
	Mobilização de Recursos	Profissionais qualificados	2
		Condições físicas e acústicas adequadas	2
Desenvolvimento de Conteúdos Programáticos	Conteúdos Teóricos	Natureza da resposta emocional/ tipologia das emoções	5
		Importância da Inteligência Emocional	1
	Conteúdos Práticos - Desenvolvimento da Perceção e expressão emocional através das Artes Plásticas	Desenho por observação da expressão facial e corporal das próprias emoções	1
		Identificação de emoções em diferentes estímulos visuais	3
		Expressão livre das emoções através das Artes Plásticas	4
		Expressão plástica induzida pela música	1
	Conteúdos Práticos - Desenvolvimento da Regulação emocional através das Artes Plásticas	Regulação Emocional através da projeção sobre diferentes meios expressivos	2
		Regulação Emocional através da construção/ desconstrução do trabalho	1
		Regulação Emocional através da expressão plástica em grupo	1
	Conteúdos Práticos - Desenvolvimento de competências emocionais através das memórias	Auto-Consciência emocional pela evocação da experiência das emoções no corpo	1
		Regulação emocional pela evocação e análise de estratégias utilizadas	2
		Regulação emocional através da resignificação de experiências	1

		Auto-Motivação através da evocação de estratégias de regulação emocional funcionais	1
	Conteúdos Práticos - Relaxamento através de <i>Mindfulness</i>	<i>Mindfulness</i> Informal	1
		<i>Mindfulness</i> Formal	2
Avaliação do Programa	Instrumentos de avaliação psicológica	Instrumentos de avaliação do desempenho	1
		Instrumentos de autorrelato	1
	Outras medidas de avaliação	Questões informais para avaliação do conhecimento	1
		Registo dos comportamentos	3
		Auto-avaliação	2
	Hetero-avaliação	1	

*Nota.* Tema 4 da análise de conteúdo das entrevistas realizadas junto dos profissionais da área da Psicologia/ Educação Emocional.

\* Total de Unidades de Registo por indicador

A segunda análise de conteúdo está dividida em três temas: Artes Plásticas e Desenvolvimento, Artes Plásticas e Pensamento Metafórico e Artes Plásticas e Educação Emocional. A partir do primeiro tema, Artes Plásticas e Desenvolvimento, foram construídas duas categorias. Na primeira categoria, Dimensões do Desenvolvimento através das Artes Plásticas, foram identificadas duas subcategorias: Desenvolvimento Emocional (tendo como indicadores o Desenvolvimento da auto-consciência, o Desenvolvimento da capacidade de gestão emocional, o Desenvolvimento da capacidade de expressão emocional, o Desenvolvimento de competências gerais de relação interpessoal e o Desenvolvimento da personalidade) e Desenvolvimento Cognitivo (tendo como indicadores, o Desenvolvimento da capacidade de autonomia e de tomada de decisão e o Desenvolvimento da capacidade de aprendizagem e o Desenvolvimento da criatividade e da capacidade de inovação). Na segunda categoria, Obstáculos ao Desenvolvimento Pelas Artes Plásticas, foram identificadas duas subcategorias: Obstáculos relacionados com as práticas de ensino (tendo como indicadores os Métodos de ensino padronizados e inflexíveis, a Subjetividade no processo de avaliação, a Falta de formação em Educação Emocional e a Sobrecarga de trabalho) e Obstáculos relacionados com as características dos alunos (tendo como indicadores, a Necessidade de corresponder às expectativas e convenções sociais, a Falta de criatividade, a Baixa autoestima e autoconceito e a Imaturidade emocional).

Tabela 5

Análise de Conteúdo 2, Tema 1 – Artes Plásticas e Desenvolvimento

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Indicadores</b>	<b>UR*</b>	
Dimensões do Desenvolvimento através das Artes Plásticas	Desenvolvimento Emocional	Desenvolvimento da auto-consciência	5	
		Desenvolvimento da capacidade de gestão emocional	3	
		Desenvolvimento da capacidade de expressão emocional	6	
		Desenvolvimento de competências gerais de relação interpessoal	10	
		Desenvolvimento da personalidade	3	
	Desenvolvimento Cognitivo	Desenvolvimento da capacidade de autonomia e de tomada de decisão	4	
		Desenvolvimento da capacidade de aprendizagem	3	
		Desenvolvimento da criatividade e da capacidade de inovação	5	
	Obstáculos ao Desenvolvimento pelas Artes Plásticas	Obstáculos relacionados com as práticas de ensino	Métodos de ensino padronizados e inflexíveis	4
			Subjetividade no processo de Avaliação	1
Falta de formação em Educação Emocional			2	
Sobrecarga de trabalho			2	
Obstáculos relacionados com as características dos alunos		Necessidade de corresponder às expectativas e convenções sociais	6	
		Falta de criatividade	2	
		Baixa autoestima e autoconceito	1	
		Imaturidade emocional	3	

Nota. Tema 1 da análise de conteúdo das entrevistas realizadas junto dos profissionais da área das Artes Plásticas/ Educação Artística.

\* Total de Unidades de Registo por indicador

A partir do segundo tema, Artes Plásticas e Pensamento Metafórico, foram construídas duas categorias. Na primeira categoria, Processo do Pensamento Metafórico através das Artes Plásticas, foram identificadas três subcategorias: Ativação de dados sobre o problema (tendo como indicadores, a Reação emocional ao estímulo/ problema, a Consciencialização do problema, a Consciencialização das emoções e a Integração da informação consciente), Imaginação e Desenvolvimento (tendo como indicadores, a Incubação do problema, o Estabelecimento de conexões progressivas e análise de contrastes e a Iluminação<sup>9</sup>) e Análise do produto e reflexão (tendo como indicadores, a Análise crítica da solução, a Reflexão sobre a simbologia e a expressão e a Reflexão sobre a adequação dos instrumentos e técnicas expressivas). Na segunda categoria, Estimulação do Pensamento Metafórico através das Artes Plásticas, foram identificadas duas subcategorias: Artistas nacionais (tendo como indicadores, Paula Rego, Paulo Nozolino, Mário Cesariny, Vitor Belém, Graça Morais, Maria Vieira da Silva, João Rocha de Sousa e Leonel Moura) e Artistas estrangeiros (tendo como indicadores, Joan Miró, Pablo Picasso, Anselm Kiefer, Salvador Dalí, Gerhard Richter, Anish Kapoor, Joseph Koudelka, Guy Bourdin, Robert Wilson, Sebastião Salgado, Edvard Munch, Masaccio e Marc Chagall).

Tabela 6

Análise de Conteúdo 2, Tema 2 – Artes Plásticas e Pensamento Metafórico

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Indicadores</b>	<b>UR*</b>
Processo do Pensamento Metafórico através das Artes Plásticas	Ativação de dados sobre o problema	Reação emocional ao estímulo/ problema	1
		Consciencialização do Problema	2
		Consciencialização das Emoções	2

<sup>9</sup> A iluminação é um conceito subjacente ao processo criativo e refere-se ao *insight* do sujeito quando este encontra a resolução para o problema.

		Integração da Informação Consciente	1
	Imaginação e Desenvolvimento	Incubação do Problema	1
		Estabelecimento de Conexões Progressivas e Análise de Contrastes	7
		Iluminação	1
	Análise do Produto e Reflexão	Análise crítica da solução	2
		Reflexão sobre a Simbologia e a Expressão	2
		Reflexão sobre a adequação dos instrumentos e técnicas expressivas	2
Estimulação do Pensamento Metafórico através das Artes Plásticas	Artistas Nacionais	Paula Rego	4
		Paulo Nozolino	1
		Mário Cesariny	1
		Vitor Belém	1
		Graça Morais	1
		Maria Vieira da Silva	1
		João Rocha de Sousa	1
		Leonel Moura	1
	Artistas Estrangeiros	Joan Miró	1
		Pablo Picasso	2
		Anselm Kiefer	2
		Salvador Dalí	2
		Gerhard Richter	1
		Anish Kapoor	1
		Joseph Koudelka	1
		Guy Bourdin	1
		Robert Wilson	1
		Sebastião Salgado	1
		Edvard Munch	1

	Masaccio	1
	Marc Chagall	1

*Nota.* Tema 2 da análise de conteúdo das entrevistas realizadas junto dos profissionais da área das Artes Plásticas/ Educação Artística.

\* Total de Unidades de Registo por indicador

A partir do terceiro tema, Artes Plásticas e Educação Emocional, foram construídas duas categorias. Na primeira categoria, Integração da Educação Emocional na aula de Educação Visual, foram identificadas três subcategorias: Estratégias gerais de trabalho (tendo como indicadores a Exploração dos interesses pessoais dos alunos nos seus projetos, o Desenvolvimento de um sentido crítico independente, a Estimulação da capacidade de afirmação pessoal dentro do grupo de trabalho, a Realização de trabalho em grupo com um objetivo comum, a Reflexão sobre a atitude pessoal mediante projetos emocionalmente exigentes, a Reflexão sobre a reação emocional dos outros mediante determinados projetos e o Reforço da expressão emocional presente nos trabalhos), Estratégias de Observação (tendo como indicadores a Observação e associação de ideias e a Observação e reflexão sobre o conteúdo manifesto da arte) e Estratégias de Produção (tendo como indicadores a Estimulação de interpretações pessoais a partir de imagens ou obras de arte, a Materialização da música através das Artes Plásticas, a Utilização de exercícios de textura, ponto ou linha para expressar intencionalidade emocional, a Utilização das Artes Plásticas para traduzir mensagens escritas com conteúdo emocional, a Realização de um diário de aprendizagens, pesquisas e reflexões, a Realização de uma reportagem sobre aspetos positivos e negativos da escola, a Fotografia de percursos com atenção sobre a experiência sensorial, a Construção de uma banda desenhada que reflita sobre vivências emocionais da turma, o Desenvolvimento de projetos de comunicação visual emocionalmente apelativos e a Realização de exercícios de expressão livre). Na segunda categoria, Integração da Educação Emocional na comunidade educativa, foram identificadas duas subcategorias: Estratégias exclusivas da comunidade escolar (tendo como indicadores a Integração da Educação Emocional em projetos escolares pré-existent e a Criação de meios de comunicação escolar) e Estratégias não exclusivas da comunidade escolar (tendo como indicadores a Implementação de atividades extracurriculares, o Desenvolvimento de recursos para a disseminação dos estudos em Educação

Emocional, a Realização de ações de formação e a Realização de visitas de estudo e exposições).

Tabela 7

*Análise de Conteúdo 2, Tema 3 – Artes Plásticas e Educação Emocional*

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Indicadores</b>	<b>UR*</b>
Integração da Educação Emocional na aula de Educação Visual	Estratégias gerais de trabalho	Exploração dos interesses pessoais dos alunos nos seus projetos	6
		Desenvolvimento de um sentido crítico independente	2
		Estimulação da capacidade de afirmação pessoal dentro do grupo de trabalho	1
		Realização de trabalho em grupo com um objetivo comum	1
		Reflexão sobre a atitude pessoal mediante projetos emocionalmente exigentes	1
		Reflexão sobre a reação emocional dos outros mediante determinados projetos	1
		Reforço da expressão emocional presente nos trabalhos	1
	Estratégias de Observação	Observação e associação de ideias	3
		Observação e reflexão sobre o conteúdo manifesto da arte	2
	Estratégias de Produção	Estimulação de interpretações pessoais a partir de imagens ou obras de arte	3
		Materialização da música através das Artes Plásticas	2
		Utilização de exercícios de textura, ponto ou linha para expressar intencionalidade emocional	1
		Utilização das Artes Plásticas para traduzir mensagens escritas com conteúdo emocional	1

		Realização de um diário de aprendizagens, pesquisas e reflexões	1
		Realização de uma reportagem sobre aspetos positivos e negativos da escola	1
		Fotografia de percursos com atenção sobre a experiência sensorial	1
		Construção de uma banda desenhada que reflita sobre vivências emocionais da turma	1
		Desenvolvimento de projetos de comunicação visual emocionalmente apelativos	1
		Realização de exercícios de expressão livre	3
Integração da Educação Emocional na comunidade educativa	Estratégias exclusivas da comunidade escolar	Integração da Educação Emocional em projetos escolares pré-existentes	1
		Criação de meios de comunicação escolar	2
	Estratégias não exclusivas da comunidade escolar	Implementação de atividades extracurriculares	2
		Desenvolvimento de recursos para a disseminação dos estudos em Educação Emocional	2
		Realização de ações de formação	2
	Realização de visitas de estudo e exposições	4	

Nota. Tema 3 da análise de conteúdo das entrevistas realizadas junto dos profissionais da área das Artes Plásticas/ Educação Artística.

\* Total de Unidades de Registo por indicador

## 4. DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Ao passo que a Inteligência Emocional nos apresenta a integração das vertentes da cognição e da emoção que compõem a unidade mental, o nosso convencional sistema de educação tende a apresentar o primado da inteligência concebida no domínio da razão, mantendo centralizadas as competências verbais e lógico-matemáticas. No entanto, sabemos que a inépcia emocional pode refletir-se no comportamento dos mais reconhecidamente destros na função intelectual. Na verdade, consideramos que para obter um desenvolvimento adaptativo e integral do ser humano, interessa promover um equilíbrio entre as componentes cognitiva e emocional do indivíduo. De facto, não podemos deixar de apresentar os três indicadores que ilustram os benefícios da Educação Emocional nos alunos, designadamente, a melhoria do processo de aprendizagem, o bem-estar e o posterior sucesso profissional. Contudo, uma vez que este trabalho vai ao encontro dos adolescentes em contextos educativos, interessa não apenas saber quais os benefícios da Educação Emocional, mas também perceber quais as estratégias mais eficazes para a integrar nas escolas. A partir das respostas dos nossos participantes, inferimos a integração da Educação Emocional enquanto disciplina independente no currículo, como atividade extracurricular ou através de meios pré-existentes (nomeadamente, integrando laboratórios de emoções em unidades curriculares ou praticando apenas alguns exercícios complementares em sala de aula). Além disso, inferimos também que uma das principais estratégias de Educação Emocional nas escolas tem origem em processos de aprendizagem por modelação ou a partir da observação de modelos emocionalmente inteligentes:

“(...) professores com Inteligência Emocional ou Competência Emocional “reproduzem” (passo a expressão) alunos com Inteligência Emocional/ Competência Emocional” (P3).

A própria Educação Emocional dos professores foi considerada como um contributo para a melhoria do processo de ensino e para a diminuição do nível de *stress* no trabalho. De facto, esta área da psicologia, pode e deve ser integrada nas escolas através do desenvolvimento de competências emocionais nos educadores – não só os professores como também os pais.

Se a Educação Emocional faz sentido em todas as idades, na adolescência parece assumir um interesse em particular. A partir da análise de conteúdo das entrevistas realizadas, verificamos que a necessidade de Educação Emocional se faz sentir a três níveis – biológico, emocional e sociocultural. O nível biológico prende-se com as alterações específicas da adolescência que ocorrem de forma inconsciente no corpo do sujeito e que muitas vezes não são compreendidas pelo próprio. Surge, então, a necessidade de compreender não só os condicionamentos próprios do processo emocional, como as mudanças que acontecem no corpo e que perturbam a vivência desse fenómeno. No nível emocional destaca-se, por um lado, a importante tarefa de desenvolvimento que é a definição do *self* e construção da identidade e, por outro lado, o desenvolvimento de competências emocionais. É necessário reconhecer as emoções para que, com esse reconhecimento, seja possível regular atempadamente a expressão das emoções para o exterior. O nível sociocultural decorre da necessidade de conviver com as instâncias sociais e culturais de um determinado contexto sem prejuízo do desenvolvimento emocional. A aquisição de competências sociais e a diminuição de comportamentos de risco surgem, assim, como indicadores que estão na base das estratégias preventivas da marginalização em Educação Emocional. Na presente investigação, destacámos um conjunto de projetos que respondem a esta vulnerabilidade social e emocional da adolescência através de estratégias de prevenção e intervenção em Educação Emocional – é o caso do programa MQ – Aprender a ser Feliz do projeto nacional CIEE, dos programas de aprendizagem socioemocional da CASEL, do trabalho psicopedagógico desenvolvido pelo GROU (*Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica*) e das estratégias promovidas pelo ENSEC (*European Network for Social and Emotional Competence*).

Até aqui procurámos explicitar os dados que sintetizam a relevância e a natureza do processo de Educação Emocional em contextos de educação, em especial, junto da população adolescente. É agora o momento de analisar o papel das Artes Plásticas no desenvolvimento da Inteligência Emocional ou o seu contributo para a Educação Emocional. De acordo com os resultados da análise de conteúdo, as Artes Plásticas contribuem diretamente para a Educação Emocional, sobretudo através do desenvolvimento da auto-consciência – capacidade de reconhecer as próprias emoções.

“As Artes Plásticas permitem essa mudança através de uma tomada de consciência com experimentação, manipulação... através dessa possibilidade de usar materiais, as cores...” (P1).

De acordo com Veiga Branco (2004a), esta é a competência basilar da Inteligência Emocional, a partir da qual emerge a maioria das outras habilidades emocionais, nomeadamente as capacidades de gerir as emoções e de reconhecê-las nos outros (a empatia). Tal como a auto-consciência, a regulação emocional surge como indicador do contributo das Artes Plásticas sobre o desenvolvimento da Inteligência Emocional.

“As suas emoções podiam estar de uma forma mais, tumultuosamente, desorganizadas ou desordenadas ou até indefinidas (...) através da arte consigo lidar com as minhas emoções e com as emoções do outro de uma forma mais organizada” (P2).

Além disso, ao utilizarem uma linguagem visual, as Artes Plásticas parecem ser um meio privilegiado de Educação Emocional. “Se a forma mais habitual de expressão racional humana, é a oralidade, expressa através das palavras, as expressões emocionais, são mais frequentes e ricas através da comunicação não verbal” (Veiga Branco, 2004a, p. 90). Portanto, chegámos a um terceiro indicador do contributo direto das Artes Plásticas sobre a Educação Emocional que é o desenvolvimento da capacidade de expressão das emoções. No entanto, os resultados da investigação revelam um conjunto de aspetos desenvolvidos pelas Artes Plásticas e que contribuem de forma indireta para o desenvolvimento da Inteligência Emocional, nomeadamente a estimulação da comunicação intra e interpessoal, o desenvolvimento pessoal e da criatividade, a estimulação da capacidade de aprendizagem e o desenvolvimento da literacia visual:

“O próprio espaço artístico, de mediação artística (...) abre canais na (...) comunicação e relação (...) a arte funciona como esta chave para abrir portas que antes estavam fechadas, através da própria expressão criativa” (P2).

“Com o pincel, o barro, a plasticina ou com a tesoura é a própria pessoa que vai construir o seu destino (...). A plasticidade e a mobilidade mental é completamente alterada sobre o pensar criativo – a pessoa responsabiliza-se por aquilo que faz” (P2).

“A aprendizagem no humano faz-se tanto mais rápida e eficientemente, quanto mais componentes sensoriais o humano tiver em proximidade com a “experiência aprender”, donde manipular é a palavra de ordem nas Artes Plásticas. Nós

aprendemos tanto mais rapidamente, quanto mais sinapses conseguirmos fazer (...). E como é que isto se pode fazer? Através do jogo, da manipulação das coisas...” (P3).

“Nós às vezes só temos o adjetivo qualificativo, temos as palavras, temos um léxico emocional, fomos aprendendo... mas é difícil nós termos palavras para coisas que não vemos. Da religião à emoção, nós precisamos de imagem” (P3).

Se, por um lado os especialistas assumem que as Artes Plásticas têm um papel muito importante no desenvolvimento da Inteligência Emocional, por outro lado admitem alguns obstáculos ao reconhecimento pela comunidade científica da interação entre estes conceitos. O primeiro obstáculo é a falta de formação em Educação Emocional – os professores e educadores não revelam possuir formação nesta área, ou essa formação foi insuficiente. O segundo obstáculo é a falta de investigação na interface entre as Artes Plásticas e a Educação Emocional, que acontece por duas razões: o desconhecimento da comunidade científica acerca do valor que existe na relação entre os dois conceitos e as limitações culturais que atrasam o desenvolvimento científico.

Embora não tenhamos almejado a defesa de nenhum modelo teórico em particular, neste trabalho procurámos investigar as abordagens à Inteligência Emocional privilegiadas pelos profissionais entrevistados, na forma como estas têm contribuído para o entendimento científico do construto. Através da análise das respostas obtidas ao longo das entrevistas manteve-se estável uma conceção preferencial por duas abordagens teóricas: o modelo de aptidão mental da autoria de Mayer e Salovey e o modelo misto desenvolvido por Goleman. Tal como referimos no Enquadramento Teórico, estas abordagens apresentam semelhanças entre si, embora utilizem terminologias diferentes e um modo particular de organização das competências emocionais dentro do modelo.

Uma vez clarificado o pensamento dos entrevistados quanto à aplicação do conhecimento científico em Inteligência Emocional na educação, passamos a apresentar os resultados do estudo que nos permitem definir as estratégias de base e os procedimentos necessários para a construção de um programa de Educação Emocional para adolescentes. Neste sentido, começamos por verificar que o nosso grupo de participantes faz referência ao processo geral de conceptualização de um programa de Educação Emocional, nomeadamente a definição do objeto de estudo e dos objetivos de acordo com o público-alvo, a identificação de programas e estudos realizados, a síntese da informação recolhida e a estruturação/ organização das

sessões. E, atendendo a este conjunto de indicadores inferidos, há alguns aspetos que merecem especial atenção. Em primeiro lugar, mesmo sabendo que os adolescentes partilham um conjunto de características próprias do seu estágio de desenvolvimento, é fundamental que mantenhamos clarificada a perspectiva de que não existem duas adolescências iguais. É claro que os pontos de convergência do público-alvo devem nortear a intervenção mas, a forma como a Educação Emocional é transmitida deve manter-se sensível à observação da individualidade que existe dentro do grupo. Neste ponto, fazemos referência à necessidade de manter ativa a observação do comportamento dos participantes desde o primeiro momento. Em segundo lugar, é fundamental a existência de um *continuum* na forma como um programa é organizado e, neste *continuum*, os adolescentes deverão ter a oportunidade de integrar atividades progressivamente mais desafiantes e envolventes, com objetivos progressivos. Desta forma, alguns princípios devem ser respeitados como, por exemplo, o nível de exposição ao grupo deve ser proporcional ao seu próprio nível de coesão, tal como os exercícios emocionalmente mais exigentes devem emergir na sequência de aprendizagens emocionais de mais fácil acesso. Mas este processo será mais detalhadamente abordado no parágrafo que se segue.

Não obstante a flexibilidade e a coerência sejam fatores indispensáveis no trabalho com os adolescentes, a vinculação ao processo de Educação Emocional depende da adoção de um conjunto de estratégias que fomentem a proatividade, quer do ponto de vista do educador, quer do ponto de vista do educando. É o caso da implementação de projetos a longo prazo. O compromisso com o processo educativo será aqui facilitado pela necessidade instaurada de voltar a um projeto pessoal ou grupal que ficou por acabar. No entanto, é necessário que haja uma suficiente responsabilização pelo próprio comportamento e, neste caso, pela própria participação no processo de Educação Emocional. O desenvolvimento de uma identidade grupal poderá facilitar e reforçar esta vinculação e compromisso com a educação, bem como a implicação pessoal nas atividades desenvolvidas – quanto mais os adolescentes colocarem de si nos seus projetos, maior será o seu nível de motivação. Além disso, não poderemos menosprezar a força do envolvimento com a comunidade educativa e o estabelecimento de um intercâmbio casa-escola através de simples tarefas. Quanto melhor os pais e os professores entenderem o trabalho que é feito, mais facilmente faremos chegar a Educação Emocional à realidade quotidiana dos adolescentes, para além dos limites da nossa intervenção. Contudo, vejamos que devido às suas

características emocionais, a adolescência não será a fase mais fácil para se iniciar a Educação Emocional, pelo que devemos contar com uma possível resistência ao processo – que é tão natural quanto a necessidade de engrenar no mesmo. Por esta razão é tão importante a Educação Emocional durante a infância.

A construção de um programa de desenvolvimento da Inteligência Emocional para adolescentes requer uma abordagem prática, que estimule os sentidos, as emoções, o pensamento e a comunicação dentro do grupo. Através das entrevistas realizadas, podemos inferir diversos conteúdos programáticos a integrar num programa desta natureza. Não descurando a necessidade de transmitir os conhecimentos básicos que fundamentam a proposta educativa (sobretudo em torno dos conceitos de emoção e de Inteligência Emocional), a análise de conteúdo reflete, essencialmente, um conjunto de indicadores de atividades práticas que podem ser organizadas em quatro tipos de conteúdos programáticos. Em primeiro lugar, o desenvolvimento da percepção e expressão emocional através das Artes Plásticas, nomeadamente através do desenho por observação da expressão facial e corporal das emoções, da observação e identificação das mesmas em diferentes estímulos visuais, da expressão plástica livre e/ou induzida pela música. Em segundo lugar, o desenvolvimento da regulação emocional através das Artes Plásticas, quer pelo recurso a atividades de expressão plástica partilhada em grupo, quer pela utilização de mecanismos de projeção sobre diferentes meios expressivos ou através de processos de construção/ desconstrução do trabalho:

“(...) pode muito bem canalizar através da folha de papel, do palco (...) e pode ser ele próprio o protagonista, vivenciando essa mesma situação (...). Ele é uma polimorfia dos inúmeros estados de ser; ele pode ser tudo ali naquele pequenino espaço de tempo. Porquê? Porque é um espaço livre e protegido (...)” (P2).

“Através do recorte e da colagem: estou a fazer um trabalho de análise e de síntese, estou a seleccionar aquilo que anteriormente escolhi: posso desconstruir e reconstruir de novo (...) “gostava de rasgar, posso?”; “não sei, tu é que fizeste...” – ele olha para aquilo e está a gerir as emoções, é uma grande angústia “rasgar ou não rasgar”, “faço, não faço?” (...)” (P2).

Foram também referidas outras estratégias que, embora não utilizem as Artes Plásticas como meio facilitador da Educação Emocional, podem ser utilizadas e integradas em atividades com a componente visual. Assim, em terceiro lugar, destacamos o desenvolvimento de competências emocionais através das memórias –

a auto-consciência pode ser estimulada pela evocação da experiência emocional sentida no corpo e a capacidade de regulação emocional pode ser reforçada pela evocação de estratégias utilizadas para gerir conflitos (funcionais ou disfuncionais). Por último, foram referidas estratégias de relaxamento através de *mindfulness* formal e informal.

Embora a aplicação e a avaliação do programa não constitua o âmbito deste trabalho, é muito importante que este procedimento seja contemplado na planificação. A partir da análise de conteúdo das entrevistas, verificamos a possibilidade de aplicar estratégias de avaliação que consistem na avaliação informal dos conhecimentos, no registo dos comportamentos observados e na auto/ hetero avaliação.

“Acho que com o autorrelato se consegue perceber em que é que cada um cresceu ou evoluiu, que competências foram desenvolvidas... Mesmo que seja pouco, há sempre alguma evolução e talvez o autorrelato seja o mais indicado para utilizar numa turma...” (P1).

Por outro lado, temos um processo de avaliação que consiste na aplicação de instrumentos de avaliação psicológica<sup>10</sup> - estes devem ser aplicados antes e depois da intervenção e, de preferência, com a realização de *follow up*. Tal como refere Bisquerra (2008), as emoções e os fenómenos psicopedagógicos são subjetivos e, portanto, difíceis de medir. Embora seja aliciante a possibilidade de verificar objetivamente uma melhoria de competências emocionais através de um programa especificamente pensado para o efeito, é necessário compreender a latência temporal necessária à observação científica de uma efetiva modificação comportamental e de uma consciencialização da mudança ao nível do processamento emocional.

Para melhor compreendermos o papel das Artes Plásticas no desenvolvimento da Inteligência Emocional em Adolescentes, fomos ao encontro do saber na perspetiva da Educação Artística. Uma vez que nesta faixa etária, a Educação Visual é a disciplina do currículo escolar que trabalha as Artes Plásticas, é necessário compreender o lugar que a emoção e a razão ocupam na sua estratégia de ensino. Nesta segunda fase da investigação, procurámos utilizar mais vezes o conceito de

---

<sup>10</sup> A avaliação da eficácia de estratégias educativas para o desenvolvimento da Inteligência Emocional, no sentido restritivo do termo, ou seja, diretamente relacionado com o construto científico, requer a utilização de instrumentos de medida próprios para o efeito – ver secção 1.2.3. Avaliação da Inteligência Emocional.

desenvolvimento emocional, por ser um conceito mais vasto que Inteligência Emocional e, à partida, mais acessível aos profissionais das artes.

Portanto, mediante a análise de conteúdo realizada, compreendemos que o progresso emocional do adolescente surge de uma ampla percepção do desenvolvimento a partir das Artes Plásticas: a Educação Visual contribui para o desenvolvimento das esferas da cognição e da emoção, as quais são necessárias às próprias aptidões artísticas. Ao nível cognitivo, destaca-se o desenvolvimento da criatividade e das capacidades de aprendizagem, de autonomia e de tomada de decisão. Ao nível emocional, destacam-se a auto-consciência, as capacidades de gestão e expressão emocional, bem como as habilidades de relacionamento interpessoal e o próprio desenvolvimento da personalidade:

“As Artes Plásticas expandem os contornos, esbatem esses contornos do ser emocional... O indivíduo é confrontado com ele próprio, acaba por se conhecer a ele próprio, descobre-se” (P4).

“O Álvaro Cunhal... (como é que aquele homem aguentou 8 ou 10 anos no isolamento e fez desenhos maravilhosos, com uma suavidade, uma alegria...?) Levam-nos a reflectir no que a arte dá de (...) resiliência mental, de satisfação interior (...) de sobrevivência...!” (P5).

“Sem dúvida que as artes podem contribuir para o desenvolvimento emocional, porque as artes são a maneira mais descomprometida, mais solta (em que pode não haver regras) para o ser humano se manifestar...” (P4).

“Com estes instrumentos na mão, o adolescente (que está a definir-se na adolescência) cada vez se sente mais seguro: “eu conto para os outros, eu estou integrado (sou aceite e apreciado), eu tenho em mim instrumentos para me entender com os outros (...)” (P5).

“(...) a *dimensão ontológica* (o tal desenvolvimento profundo, da personalidade e do sentido da intervenção sócio-cultural) e, aí, penso que já se trata de uma *função de organização-de-vida*” (P5).

Apesar dos reconhecidos benefícios das Artes Plásticas para o desenvolvimento do adolescente, identificámos alguns obstáculos que dificultam esse processo, os quais estão relacionados, quer com as práticas de ensino, quer com as características dos alunos. Um dos principais obstáculos observados prende-se com a aplicação de métodos de ensino padronizados e inflexíveis que “ensinam” o aluno a desenvolver um pensamento convergente e submisso aos limites que lhe são

colocados. Na verdade, quanto maior liberdade o aluno tiver no seu processo de Educação Visual, maior será a probabilidade de transferências pessoais para esse trabalho. Por um lado, na maior parte das vezes os professores não têm competência para lidar com as questões emocionais que emergem dessa transferência – há falta de formação de professores em Educação Emocional; por outro lado, existe uma dificuldade em lidar com a diversidade e a subjetividade que surge dessa liberdade de expressão. Não é fácil controlar, acompanhar e avaliar uma turma quando existem trabalhos demasiado divergentes entre si e, sobretudo, quando as turmas são muito grandes e o tempo de duração das aulas é insuficiente. Portanto, desta situação resulta um conjunto de obstáculos que se interligam entre si. Na sequência de todo este condicionamento da liberdade no processo de aprendizagem, registamos um conjunto de obstáculos ao desenvolvimento proporcionado pelas Artes Plásticas, devido às próprias características dos alunos (fruto da sua educação). Os resultados da análise de conteúdo sugerem, então, que o desenvolvimento pela via das Artes Plásticas está condicionado por uma série de fatores encadeados, nomeadamente a necessidade de corresponder às expectativas e convenções sociais, a baixa autoestima e autoconceito, a falta de criatividade e a imaturidade emocional dos alunos. Portanto, se por um lado compreendemos até que ponto as Artes Plásticas podem constituir um meio facilitador e promotor do desenvolvimento durante a adolescência, por outro lado, identificamos um conjunto de obstáculos e desafios que afetam o trabalho com esta população.

Uma vez que Artes Plásticas trazem consigo a possibilidade de complementar a educação cognitiva dominante, o que procurámos fazer foi clarificar a estratégia da Educação Visual utilizada na promoção do desenvolvimento emocional. O pensamento metafórico aplicado às Artes Plásticas está relacionado com a cognição criativa e materializa-se, sobretudo, ao nível visual para a elaboração dos sentidos. A metáfora permite, assim, traduzir e comunicar os sentimentos – um conjunto de conceitos abstratos – através da imagem, exteriorizando-se visualmente as experiências emocionais que, dificilmente, são exprimíveis através da linguagem verbal. As entrevistas, permitiram reunir um conjunto de artistas cujos trabalhos podem ser utilizados para estimular o pensamento metafórico e fomentar a compreensão dos sentimentos visualmente comunicados. Entre eles, destacamos Paula Rego, Pablo Picasso, Anselm Kiefer e Salvador Dalí.

Através das entrevistas ao nosso grupo de participantes, procurámos perceber de que forma a Educação Visual conceptualiza este processo de pensamento metafórico enquanto estratégia de desenvolvimento dos seus alunos. Embora não seja muito claro este processo, através da análise de conteúdo das entrevistas realizadas, encontrámos alguns pontos-chave que nos permitem entender a linguagem metafórica das Artes Plásticas na sua relação com o desenvolvimento emocional – um processo que, no fundo, apresenta algumas semelhanças com o processo criativo.

Num primeiro momento, inferimos a fase de ativação de dados sobre o problema, a qual contempla a reação emocional ao estímulo, o processo de consciencialização do problema e das emoções a ele associadas. Será a integração dessa informação (ao nível cognitivo e emocional) que vai permitir passar à fase seguinte – a fase da imaginação e desenvolvimento. Neste momento, o sujeito terá de “incubar” a informação integrada sobre o problema durante algum tempo, bem como estabelecer conexões progressivas e analisar contrastes entre os conceitos. Esta fase vai permitir imaginar e desenvolver o problema a partir da informação inicialmente recolhida até um momento de “iluminação”, no qual o sujeito terá a consciência da resolução efetiva do problema. A última fase deste processo corresponde à análise do produto (ou resultado do pensamento metafórico) e reflexão, composta por três momentos: a análise crítica da solução, a reflexão sobre a simbologia em particular e, no caso de haver uma materialização, a reflexão sobre a adequação dos instrumentos e técnicas expressivas.

Depois de compreendermos a perspetiva dos profissionais da área das Artes Plásticas/ Educação Artística quanto ao contributo das Artes Plásticas no desenvolvimento emocional dos adolescentes, passamos a analisar, concretamente, as possibilidades de integração da Educação Emocional na aula de Educação Visual. Enquanto estratégia geral de trabalho, ressalta a exploração dos interesses pessoais dos alunos nos seus projetos e o desenvolvimento de um sentido crítico independente. Ora, vejamos como esta estratégia vai, precisamente, ao encontro da resolução dos obstáculos ao desenvolvimento pelas Artes Plásticas.

A análise de conteúdo revela, de facto, que a Educação Emocional começa por ser integrada a partir de simples alterações nas estratégias de trabalho aplicadas pelo professor em contexto de sala de aula. Quando o aluno tiver a possibilidade de criar e partilhar um trabalho com o qual se identifica, quando a sua expressão emocional for

permitida ou quando for levado a imaginar e a refletir sobre as emoções em si mesmo e nos outros, estaremos a abrir caminho em direção à Educação Emocional.

Para além destes princípios gerais ou atitudes de base necessárias ao desenvolvimento emocional, podemos falar de estratégias práticas da Educação Visual, quer ao nível da observação/ apreciação, quer ao nível da produção. Para o primeiro caso inferimos, por um lado, a observação e associação de ideias (onde o ênfase é colocado no potencial da experiência do sujeito); por outro lado, a observação e reflexão sobre o conteúdo manifesto da arte, onde é realçado o potencial da obra de arte:

“Será importante sensibilizar os alunos para a simbologia... Não é teoricamente, é mostrando-lhes casos e deixando-os “ver muito”... ligar a experiência com o máximo que se puder, no quotidiano das coisas comuns, desde a natureza até aos objetos, até todas as formas de comunicação e de ser” (P5).

“É preciso dialogar com os alunos... numa apreciação (...) “mas não gostas disto porquê?” E discutir entre todos...”Não é forçoso que gostes, mas compreendes que há pessoas que chegam a isto? O que é que as terá emocionado? Que emoção é que quiseram expressar, que terá levado a tal obra?” (P5).

Tal como as estratégias de observação, as estratégias de produção artística visam a integração da Educação Emocional nas aulas de Educação Visual, potencializando os próprios objetivos do programa curricular: desde exercícios de interpretação da obra de arte, até à exploração de elementos visuais, como o ponto, a linha e a textura.

“Pode ser feito através de uma imagem que é colocada e, a partir daí eles vão traduzir, não copiando, mas traduzindo através de uma forma que eles criam...” (P6).

“Nas abordagens da textura, ponto ou linha podem fazer-se trabalhos com uma forte componente emocional e criativa, como também exercícios muito contidos e pouco criativos (...). Em qualquer unidade do programa é possível explorar a Educação Emocional, todas têm potencial!” (P4).

Mas as Artes Plásticas também podem ser combinadas com outras expressões artísticas, para gerar e reforçar estratégias de intervenção na sala de aula, como por exemplo, através da música ou da literatura.

“(...) os alunos podem ouvir uma música e depois têm de traduzir aquilo que estão a ouvir ou aquilo que está a ser comunicado através de formas, da cor, da intensidade ou através de um material diferente...” (P6).

“(...) ou através do próprio texto literário (...) De que forma é que isso pode ser traduzido para o papel? (...) Como é que aquelas pessoas se sentiram naquela situação?” (P6).

Através da análise de conteúdo, podemos assim perceber que na perspetiva da Educação Artística, as competências emocionais podem ser promovidas pelas Artes Plásticas, nomeadamente, através de atividades que promovem a reflexão e a expressão do sujeito.

“(...) podemos chegar à Educação Emocional, quando o eu não tem barreiras, e se liberta; quando o aluno se depara com o vazio da folha e tem que a animar com o seu mundo interior, com a sua perceção...” (P4).

Mas na perspetiva dos profissionais da área das Artes Plásticas/ Educação Artística, a Educação Emocional também deve ir além dos limites da sala de aula – enquanto atividade extracurricular, no seio de projetos-escola mais abrangentes ou mesmo, estendendo-se a toda a comunidade – através da realização de exposições, de ações de formação ou da disseminação da investigação e de recursos educativos que possam ser utilizados pelos professores.

O presente estudo contou com a colaboração de um grupo composto por profissionais da área da Psicologia/ Educação Emocional e por profissionais da área das Artes Plásticas/ Educação Artística. Perante as linguagens específicas de cada uma destas áreas do saber, procurámos encontrar um ponto de conciliação e uma estrutura essencial de conhecimento que nos permita compreender o papel das Artes Plásticas no desenvolvimento da Inteligência Emocional em adolescentes. Os dados obtidos revelaram-se bastante complementares e coerentes, não apenas dentro dos subgrupos, mas no contexto do grupo entendido no seu todo.

Verificamos uma forte concordância quanto ao facto de que as Artes Plásticas podem contribuir para o desenvolvimento de competências emocionais específicas, particularmente, a capacidade de reconhecer, expressar e regular as emoções em si mesmo. A auto-consciência é a competência emocional mais frequentemente inferida na análise de conteúdo das entrevistas. Além disso, ambos os subgrupos apontam para as aptidões de relacionamento e de comunicação interpessoal como áreas do desenvolvimento estimuladas através das Artes Plásticas, sobretudo no âmbito de

trabalhos em grupo. Do mesmo modo, encontramos referência a outras habilidades que, não constituindo competências de Inteligência Emocional, refletem o contributo e a necessidade da Educação Emocional pelas Artes Plásticas durante a adolescência. É o caso do desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, da criatividade e da própria identidade do adolescente. Por conseguinte, as respostas dadas pelos profissionais das Artes Plásticas/ Educação Artística sugerem que esta área vai ao encontro dos objetivos gerais da Educação Emocional em contexto escolar apresentados pelos profissionais da área da Psicologia/ Educação Emocional, designadamente, ao nível do bem-estar e da aprendizagem.

A importância da Educação Emocional dos alunos e dos professores referida por este subgrupo de participantes, ao nível do bem-estar e da qualidade do processo de ensino/ aprendizagem, vai ao encontro da resolução dos obstáculos ao desenvolvimento do adolescente através da Educação Visual apontados pelos profissionais das Artes Plásticas/ Educação Artística – nomeadamente, os obstáculos relacionados com características dos alunos como a falta de criatividade, a baixa autoestima e a imaturidade emocional, e os obstáculos relacionados com a sobrecarga de trabalho dos professores e a utilização de métodos de ensino padronizados.

Também as estratégias de integração da Educação Emocional nas escolas sugeridas pelos profissionais da área da Psicologia/ Educação Emocional estão correlacionadas com as estratégias de integração pensadas na perspetiva dos profissionais da área das Artes Plásticas/ Educação Artística. De facto, ambos os subgrupos fazem referência à integração de exercícios em sala de aula que são, simultaneamente, compatíveis com os objetivos de ambas as áreas. A análise de conteúdo revelou ainda que ambos os subgrupos convergem nas estratégias que remetem para o reconhecimento das emoções ao nível intra e interpessoal, sobretudo através da observação/ apreciação de estímulos visuais, da expressão plástica livre e da expressão plástica induzida pela música. Outras estratégias de integração da Educação Emocional referidas por ambos os subgrupos passam pela implementação de atividades extracurriculares e pelo desenvolvimento de ações de formação para educadores. De acordo com os profissionais da Psicologia/ Educação Emocional, a falta de formação em Educação Emocional e de investigação na sua interface com as Artes Plásticas, constitui o principal obstáculo ao reconhecimento das potencialidades de interação entre as duas áreas pela comunidade científica.

## 5. CONCLUSÃO

O presente trabalho é um contributo para a compreensão do papel das Artes Plásticas no desenvolvimento da Inteligência Emocional em adolescentes. Neste sentido, foram realizadas entrevistas a um grupo de profissionais das áreas da Psicologia/ Educação Emocional e das Artes Plásticas/ Educação Artística. Através da investigação realizada, procurámos dar resposta aos objetivos específicos inicialmente estabelecidos.

Relativamente ao primeiro objetivo, “compreender de que forma as Artes Plásticas podem contribuir para o desenvolvimento da Inteligência Emocional”, os resultados do estudo demonstram que através de exercícios de observação/ apreciação e produção/ expressão plástica é possível desenvolver competências emocionais, principalmente a capacidade de reconhecimento de emoções ao nível intra e interpessoal. Comprendemos, também, que as Artes Plásticas viabilizam o acesso à competência emocional através da estimulação do pensamento metafórico, complementar ao pensamento lógico. As Artes Plásticas permitem descomprimir a reação emocional, que é estranha ao espaço da racionalidade, mediante a visualização e a manipulação do sentimento que antes estava contido na lógica das palavras.

No que concerne ao segundo objetivo, “compreender a pertinência da Educação Emocional na adolescência através das Artes Plásticas”, concluímos que a vivência dos fenómenos emocionais, no quadro das tarefas de desenvolvimento características da adolescência, justifica um trabalho de prevenção e intervenção focalizado na promoção da Inteligência Emocional. Os dados obtidos no estudo sugerem, então, que as Artes Plásticas contribuem para a Educação Emocional em adolescentes, possibilitando o desenvolvimento de importantes competências num tempo de mudanças que põem à prova o equilíbrio entre a razão e a emoção. Martínez Díez (2004) refere que a atração pelas atividades artísticas, característica do período infanto-juvenil, vai de encontro à necessidade de realização, de expressão e de controlo sobre o mundo. Através das Artes Plásticas convertem-se ideias abstratas em imagens concretas, as quais auxiliam o pensamento criativo mediante a produção de metáforas.

Quanto ao terceiro objetivo, “conhecer as estratégias necessárias à elaboração de um programa de Educação Emocional para adolescentes através das Artes Plásticas”, os dados obtidos dão relevo a um conjunto de fatores a ter em conta nos processos de conceptualização, implementação e avaliação: o programa deve ser devidamente consolidado com base na investigação científica, mas o seu desenvolvimento deverá privilegiar estratégias fundamentalmente práticas, as quais devem permitir a experimentação direta das Artes Plásticas; as atividades propostas devem ser suficientemente flexíveis, de modo a implicar os interesses pessoais dos jovens e, ao mesmo tempo, promover a coesão do grupo dinamizado; o envolvimento da comunidade educativa é fundamental, não só para facilitar a vinculação dos adolescentes ao processo educativo como para manter e reforçar os resultados obtidos para além da intervenção; o programa poderá ser aplicado e avaliado por profissionais devidamente habilitados e vocacionados para a prática da Educação Emocional, quer no âmbito da disciplina de Educação Visual, quer em contexto de educação não formal.

Embora os profissionais das áreas da Psicologia/ Educação Emocional e das Artes Plásticas/ Educação Artística que participaram nesta investigação reconheçam o papel das Artes Plásticas no desenvolvimento da Inteligência Emocional em adolescentes, há falta de estudos empíricos que o comprovem através de instrumentos cientificamente validados. Futuras investigações devem ir ao encontro da interface entre as duas áreas demonstrando, através de estudos experimentais, o contributo das Artes Plásticas para a Educação Emocional – não só na adolescência como também noutras faixas etárias. O programa que aqui será proposto com base na presente investigação deverá ser, inclusivamente, avaliado em estudos posteriores junto da população a que se destina.

## **6. PLANIFICAÇÃO DO PROGRAMA**

### **6.1. Objetivo Geral**

Trata-se de um programa educativo para adolescentes que utiliza as Artes Plásticas como contributo para o desenvolvimento da Inteligência Emocional, especialmente o reconhecimento das emoções ao nível intrapessoal (Auto-consciência) e interpessoal (Empatia) – de acordo com a terminologia utilizada por

Goleman (2006), que diferencia estas duas habilidades enquanto componentes específicas de Inteligência Emocional com características próprias.

A auto-consciência é a habilidade estruturante da Inteligência Emocional e consiste na percepção ou reconhecimento das próprias emoções. Ao nível neurológico, trata-se de um estado de auto-reflexão que desencadeia uma alteração na atividade mental que, *a posteriori*, permite o controlo sobre as emoções. É, por isso, uma componente determinante na Inteligência Emocional pois evita que o sujeito seja “surpreendido” pela emoção e tenha comportamentos fora de controlo. Por sua vez, a empatia ou reconhecimento das emoções nos outros é uma competência que emerge da auto-consciência (Veiga Branco, 2004a). Em termos de desenvolvimento, o sujeito vai evoluindo na sua competência emocional até um ponto em que reconhece as emoções em si mesmo, mas também consegue identificar e avaliar o conteúdo emocional presente nas outras pessoas (Mayer & Salovey, 1997). Em qualquer relação, o alicerce do reconhecimento do outro decorre de uma sintonia emocional, ou seja, da capacidade de estabelecer empatia. Porém, esta aptidão para se colocar no lugar do outro, requer sensibilidade a subtis indicadores sociais e pessoais que aparecem, essencialmente, através de mensagens não-verbais (Veiga Branco, 2004a).

Por meio de exercícios de observação e expressão plástica, o adolescente será levado ao encontro das suas próprias emoções e das emoções do outro, despertando a sua capacidade de empatia e de auto-consciência emocional. Enquanto período de reinvenção, de experiência e de descoberta, a adolescência revela-se um momento crítico no qual o sujeito apresenta um maior nível de vulnerabilidade emocional e de exposição a situações de risco. De acordo com Bisquerra (2008), a Educação Emocional contribui para a melhoria do rendimento académico, da autoestima e das competências sociais. Para além disso, proporciona uma melhor adaptação escolar, social e familiar, bem como uma diminuição de comportamentos desviantes e de sintomas psicopatológicos.

Este programa foi concebido para ser aplicado por psicólogos ou professores<sup>11</sup> em contextos educativos, a alunos do terceiro ciclo do Ensino Básico, enquanto atividade independente ou no contexto da disciplina de Educação Visual – como

---

<sup>11</sup> É muito importante que os professores possam aplicar este programa e integrar a Educação Emocional na prática pedagógica; porém, é necessário que tenham formação específica em Educação Emocional e estejam sob supervisão de um orientador psicopedagógico.

estratégia de enriquecimento curricular. Por esta razão, passamos a citar os três objetivos centrais ou eixos estruturantes da Educação Visual contemplados na elaboração do programa: em primeiro lugar, a fruição – que destaca o reconhecimento das artes visuais em vários contextos e a sua importância para o desenvolvimento do ser humano; em segundo lugar, a produção plástica – relativa à utilização de diversos meios expressivos de representação, à interpretação dos significados expressivos e comunicativos das artes visuais e aos processos subjacentes à sua criação; por último, a reflexão-interpretação – um princípio que faz apelo ao desenvolvimento da capacidade de apreciação estética e artística, bem como de compreensão das mensagens visuais presentes em diferentes âmbitos (Ministério da Educação, 2001).

## **6.2. Estrutura do Programa**

O programa é constituído por um conjunto de “Ateliês de Emoções”, nos quais os alunos devem assumir um papel ativo, colaborando entre si na prossecução de atividades artísticas, desde a observação à expressão plástica. Acreditamos que através do contacto com as Artes Plásticas, o sujeito poderá aproximar-se da sua dinâmica interna, modelando a sua consciência e desenvolvendo-se de uma forma integral, com um maior equilíbrio entre a razão e a emoção e com uma maior capacidade de reconhecer as emoções em si mesmo e nos outros.

O programa deverá obedecer a um período temporal específico, de modo a otimizar o desenvolvimento de competências, sendo constituído por 9 sessões práticas e 2 sessões complementares (apresentação e avaliação do programa) distribuídas de forma regular (1 vez/ semana) ao longo de 11 semanas. De seguida apresentamos uma síntese das sessões que compõem este programa, com a indicação do título das atividades e respetiva duração estimada. As sessões foram elaboradas de modo a que seja possível a sua realização dentro do período temporal em que decorre uma aula de Educação Visual<sup>12</sup>.

- Apresentação do Programa, 45 min
- Ateliê nº 1: *Imergindo na Obra de Arte*, 60 min

---

<sup>12</sup> O conteúdo e a duração das atividades que integram o programa foram revistos por um professor de Educação Visual, exclusivamente convidado para o efeito, de modo a assegurar a viabilidade da sua implementação na prática da disciplina.

- Ateliê nº 2: *Exposição Visual*, 90 min
- Ateliê nº 3: *Emoção Tabu*, 90 min
- Ateliê nº 4: *O Corpo Emocional*, 120 min
- Ateliê nº 5: *Partitura Gráfica*, 60 min
- Ateliê nº 6: *Emoção, Cor e Poesia*, 45 min
- Ateliê nº 7: *Modelando Emoções*, 120 min
- Ateliê nº 8: *Banda Desenhada*, 45 min
- Ateliê nº 9: *O Sentimento Material*, 120 min
- Encerramento do Programa, 60 min

### **6.3. Apresentação do Programa (45')**

A aplicação do programa é antecedida por uma apresentação de caráter expositivo diante da comunidade escolar (professores, encarregados de educação e alunos). Esta sessão tem como objetivos: a) a apresentação dos intervenientes; b) a apresentação do propósito e da organização do programa; c) a introdução dos conceitos de emoção e de Inteligência Emocional; d) o ajustamento das dinâmicas ao nível de coesão grupal e às características individuais observadas; e e) o envolvimento da comunidade escolar no processo.

Na sessão de apresentação devemos referir que se trata de um programa educativo que procura contribuir para o desenvolvimento da Inteligência Emocional dos adolescentes através de atividades que envolvem as Artes Plásticas; que é constituído por nove Ateliês de Emoções (cujos objetivos específicos serão apresentados no início de cada sessão), nos quais é esperado que os alunos tenham um papel ativo e colaborem entre si na realização dos desafios propostos; e que, no final do programa será realizada uma sessão suplementar para partilha das experiências e emoções vividas por cada um.

De seguida, é necessário apresentar o esquema com a calendarização, estrutura e duração das sessões que compõem o programa. Poderão ser dados alguns exemplos sobre o desenvolvimento dos Ateliês. Contudo, os participantes devem saber que no final de cada Ateliê, serão lembrados acerca da atividade que será desenvolvida no dia seguinte. Deste modo, garantimos que se sentem implicados

na dinâmica do grupo e que têm a oportunidade de se preparar e dar as suas sugestões para o desenvolvimento das atividades.

Nesta sessão de abertura, antes de quaisquer atividades práticas, é muito importante compreender o nível de familiaridade dos participantes com os conceitos de emoção e de Inteligência Emocional – a sua transmissão deverá ser sempre adaptada ao nível de conhecimento e de desenvolvimento dos participantes. Por vezes, as pessoas utilizam vocabulário emocional, mas não o fazem corretamente, não sabem o que é a Inteligência Emocional e não têm consciência de que as emoções são determinantes na sua vida.

Em primeiro lugar, devemos assegurar que os adolescentes entendem as emoções como reações automáticas do organismo, que apresentam um período de duração variável, que ocorrem em resposta a certos estímulos e que o seu objetivo é assegurar a sobrevivência. Especificar a funcionalidade de uma determinada emoção poderá facilitar a compreensão do processo. Por exemplo, o medo sentido perante uma situação ameaçadora é algo que acontece automaticamente e tem como objetivo a proteção do sujeito.

Em segundo lugar, os alunos devem entender que a manifestação das emoções ocorre de diferentes formas numa pessoa: ao nível fisiológico (conjunto de alterações involuntárias do corpo, como a frequência cardíaca, a temperatura, a sudorese e o tónus muscular), cognitivo (“aquilo que sinto” ou a manifestação psicológica da emoção) e comportamental (respostas verbais e não verbais observáveis, como a postura corporal e a expressão facial).

Em terceiro lugar, é importante que os alunos saibam categorizar as emoções em termos de emoções positivas (alegria, amor, esperança) e negativas (tristeza, vergonha, raiva, medo e aversão) e que existe uma tendência para a aproximação de estímulos que promovem emoções positivas e para o afastamento de estímulos que evocam emoções negativas. A este nível, os alunos estão a um passo de compreender de uma forma muito simples qual a importância da Inteligência Emocional, entendida como capacidade mental que permite atenuar os estados emocionais negativos e manter os positivos, promovendo a sensação de bem-estar, a saúde física e mental. Os alunos devem ser informados que a Inteligência Emocional está relacionada com as capacidades de reconhecer e regular as emoções em si mesmo e nos outros e que, neste programa, o ênfase será colocado no desenvolvimento da auto-consciência emocional e da empatia. É importante informar,

ainda, que vários estudos<sup>13</sup> têm demonstrado que os alunos emocionalmente mais inteligentes apresentam melhores resultados, não apenas no que diz respeito ao bem-estar, como também, à qualidade das relações sociais e do desempenho escolar.

## **6.4. Ateliês de Emoções**

### **6.4.1. Imergindo na Obra de Arte (60')**

A gênese deste ateliê baseia-se no recurso educativo *ReflejArte* do programa *Educación Responsable* da Fundação Marcelino Botín (Madrid) em colaboração com o *Yale Center for Emotional Intelligence*. Trata-se de um instrumento educativo que consiste na exploração das obras de arte em diferentes perspectivas e na procura dos mais pequenos detalhes de composição, estrutura e conteúdo. Aqui os sujeitos são desafiados a deixar os seus sentidos emergirem nas obras de arte, imaginando-se como se deslocassem o seu corpo para dentro da realidade sugerida pela imagem, em direção a uma experiência sensorial que tem como objetivo o reconhecimento de diferentes emoções. A partilha desta experiência com os outros, através da descrição do conteúdo emocional percebido e dos próprios sentimentos suscitados pelas obras, é uma estratégia educativa com particular interesse para o desenvolvimento dos conhecimentos individuais acerca da natureza do processamento de informação emocional. À medida que vão partilhando as suas observações, os sujeitos começam a constatar que o mesmo estímulo pode despertar diferentes emoções e, portanto, ser percebido ou pensado de forma diferente, dependendo dos detalhes para onde a atenção se dirigiu e das associações mentais estabelecidas aquando da sua visualização.

Através da observação de uma obra de arte é possível alcançar a distância necessária relativamente a um determinado problema projetado e, assim, conseguir compreendê-lo numa outra perspectiva. Neste processo, os sujeitos são levados a aprender a forma como as emoções associadas a um evento podem facilitar ou

---

<sup>13</sup> Brackett e Mayer (2003); Ciarrochi, Chan e Bajgar (2001); Downey, Mountstephen, Lloyd, Hansen e Stough (2008); Extremera e Fernández-Berrocal (2004b); Liau, Liau, Teoh e Liau (2003); Mayer, Caruso e Salovey (2000); Mavroveli, Petrides, Rieffe e Bakker (2007); Zeidner et al. (2005).

dificultar o pensamento e a gestão do comportamento – por exemplo, ao visualizar uma obra de arte que sugere tristeza, os sujeitos podem ser incentivados a identificar o tipo de pensamentos que ocorrem na presença desta emoção (Ivcevic, Hoffman & Brackett, 2014).

**Objetivos Específicos:**

- 1) Reconhecer as emoções em si mesmo através dos indicadores de ativação fisiológica e cognitiva percebidos;
- 2) Denominar emoções e reconhecer indicadores do estado emocional no outro (expressão facial, gestos e posturas corporais);
- 3) Reconhecer a influência dos estímulos visuais na emergência de emoções e sua relação com o pensamento e o comportamento;
- 4) Reconhecer e refletir sobre a influência das experiências individuais na resposta emocional a um estímulo.

**Desenvolvimento:**

- 1) Observar um conjunto de obras de arte e partilhar com o grupo as principais características identificadas e o significado pessoal atribuído a cada obra;
- 2) Atribuir uma ou várias emoções a cada estímulo observado registrando as suas respostas num papel, de acordo com a ordem de apresentação;
- 3) Partilhar as respostas com o grupo e refletir acerca da experiência sensorial, de acordo com os objetivos específicos.

**Recursos Materiais:** computador e projetor para apresentar o conjunto de obras de arte selecionadas (Anexo L); lápis e folhas de papel.

#### **6.4.2. Exposição Visual (90')**

De acordo com a CASEL (2015), a exposição aos meios de comunicação é uma das principais causas do desenvolvimento de comportamentos de risco em adolescentes, pelo que é necessário consciencializar sobre o papel das emoções neste processo.

Na nossa vida cotidiana, somos confrontados com diversas imagens criadas pelos *media* que muitas vezes pretendem vender-nos determinados produtos e influenciar os nossos comportamentos. Recebemos um conjunto de informações passivamente, sem que tenhamos consciência de que, por vezes, estamos a realizar aprendizagens com repercussões em diferentes áreas da vida. Desta forma, compreendemos a importância de ensinar a linguagem e o discurso visual através da arte, consciencializando os alunos acerca deste processo de aprendizagem inconsciente e preparando-os para compreender e avaliar criticamente qualquer tipo de imagem que se lhes apresente (Barbosa, 1998).

Com o advento do capitalismo e da modernização industrial, a imagem assume um papel cada vez mais preponderante no dia-a-dia. No sentido de provocar a adesão emocional do consumidor e observador passivo, a imagem é densamente utilizada e estrategicamente manipulada nas mais diversas áreas do mercado, sugerindo relações muitas vezes improváveis entre o objeto apresentado e um determinado resultado favorável, como o bem-estar, o sucesso e a felicidade.

Del mismo modo que el consumo en nuestro mundo se ha desarrollado de tal manera que estamos buceando dentro del *hiperconsumo*, considero que *la era del lenguaje visual ha pasado y que hoy en día nos encontramos dentro de la era del hiperlenguaje visual o del hiperdesarrollo del lenguaje visual* (Acaso, 2014, p. 26).

Conscientes do poder que a imagem poderá ter sobre as emoções e os comportamentos, os sujeitos poderão aprender a analisar o conteúdo visual presente nos mais diversos contextos. Neste sentido, a Educação Visual deverá munir-se de estratégias de observação ativa e ensinar os alunos a refletir sobre a qualidade das emoções e pensamentos evocados pelos estímulos visuais.

Atendendo aos efeitos desta massiva exposição aos meios de comunicação visual, este ateliê começa com a visualização de um conjunto de anúncios publicitários<sup>14</sup>, sobre os quais deverá ser induzida uma profunda reflexão em torno de temas diversos como, por exemplo, os comportamentos aditivos e as dependências, a

---

<sup>14</sup> Os anúncios publicitários (no máximo 6 imagens e/ ou vídeos) deverão ser propostos pelo grupo e, posteriormente, selecionados de acordo com as características, interesses e necessidades observadas, de modo a ir ao encontro da sua realidade e nível de desenvolvimento.

promiscuidade sexual, a violência, a discriminação e o consumismo em geral. Numa segunda fase, os próprios participantes deverão construir uma composição visual capaz de despoletar emoções congruentes com a mensagem que querem comunicar.

**Objetivos Específicos:**

- 1) Reconhecer a influência dos estímulos visuais na emergência das emoções;
- 2) Refletir sobre a influência das emoções no pensamento e no comportamento;
- 3) Compreender a influência dos meios de comunicação sobre as emoções e desenvolver o sentido crítico acerca das suas possíveis repercussões na vida das pessoas;
- 4) Criar uma composição que comunique visualmente uma mensagem associada a uma emoção.

**Desenvolvimento:**

Parte I (45')

- 1) Visualizar um conjunto de anúncios publicitários que induzem determinado tipo de pensamento através da manipulação das emoções do espectador;
- 2) Refletir acerca das emoções vividas durante a visualização dos anúncios e sobre os efeitos da imagem no observador, de acordo com os objetivos específicos.

Parte II (45')

- 3) Os alunos organizam-se em pequenos grupos para criar uma composição visual que provoque uma emoção específica no observador, recorrendo ao recorte e colagem de fontes diversas;
- 4) Os grupos terão de refletir entre si acerca das estratégias utilizadas para comunicar determinadas emoções através da linguagem visual.

**Recursos Materiais:** computador e projetor para apresentar a seleção de imagens ou vídeos; jornais, revistas, folhas de papel, cola e tesouras.

### **6.4.3. Emoção Tabu (90')**

Neste ateliê serão desenvolvidas duas atividades baseadas em dinâmicas propostas no Programa INTEMO (Ruiz-Aranda et al., 2013) para o desenvolvimento de competências emocionais em adolescentes. Nestas atividades, os participantes serão levados a refletir acerca da importância do vocabulário emocional e da percepção visual no processo de reconhecimento das emoções.

A competência emocional para identificar e expressar emoções pressupõe a capacidade de atribuir um nome àquilo que se sente. Deste modo, é muito importante desenvolver um vocabulário emocional suficientemente vasto que permita comunicar todos os sentimentos de forma eficaz e objetiva (Queirós, 2014). No entanto, a imagem também desempenha um papel fundamental na comunicação, facilitando ou dificultando a compreensão da mensagem verbal. Por vezes, a informação é distorcida pela qualidade da imagem nessa comunicação. A atenção à expressão facial, aos gestos e à postura corporal constitui, assim, um pré-requisito para o reconhecimento das emoções. De facto, quanto maior coerência existir entre o conteúdo verbal e visual da comunicação, mais fácil se torna esse processo.

#### **Objetivos Específicos:**

- 1) Desenvolver a capacidade de reconhecer as emoções no outro através do desenvolvimento de um vocabulário emocional organizado em termos de emoções positivas e negativas;
- 2) Reconhecer a influência dos estímulos visuais na emergência das emoções;
- 3) Compreender que a imagem pode enviesar ou alterar de forma significativa a percepção de conteúdo verbal de uma mensagem;
- 4) Refletir acerca da importância de utilizar corretamente o vocabulário emocional;
- 5) Realizar uma ilustração capaz de compensar a carência de pistas sobre o conteúdo emocional.

#### **Desenvolvimento:**

##### **Parte I (30')**

- 1) Os alunos dividem-se em dois grupos para lerem a mesma história. O primeiro grupo irá ler a história acompanhada por uma imagem que evoca emoções

negativas, enquanto o segundo grupo irá ler a história acompanhada por uma imagem que evoca emoções positivas.

2) Cada grupo deverá partilhar a sua recordação com o outro grupo, sem ter conhecimento que as ilustrações eram diferentes entre si;

3) Partilhar e refletir em grupo sobre as diferenças encontradas nas recordações da história e na relação que estabelecem com as imagens observadas.

#### Parte II (60')

1) Cada grupo terá de ler uma história e compreender as emoções subjacentes. Uma vez que as narrativas não contemplam vocabulário emocional, cada grupo terá de realizar uma ilustração para facilitar a interpretação do conteúdo emocional. A emoção que se destaca na história 1 é a tristeza e na história 2 é o medo.

2) Refletir sobre os meios de comunicação e a forma como a ausência de “imagem” pode distorcer a interpretação de uma mensagem.

**Recursos Materiais:** Texto e imagens da atividade parte I (Anexo M); Textos da atividade parte II (Anexo N); folhas de papel, material de desenho e pintura.

#### 6.4.4. O Corpo Emocional (120')

A postura corporal e os movimentos do corpo (mais rápidos ou mais lentos) oferecem fortes indicadores acerca das emoções experimentadas num dado momento (inclusivamente, as emoções de fundo). Quando outros indicadores comportamentais parecerem confusos ou ambíguos, a postura corporal poderá ajudar a decifrar o estado emocional do outro, permitindo-nos adotar a resposta mais adequada. De acordo com Queirós (2014) existem várias chaves contextuais que facilitam essa identificação na postura como, por exemplo, o corpo curvado e encolhido no medo, o corpo leve e descontraído na alegria ou o corpo mole e pesado na tristeza.

Através da realização de um teatro de sombras, os participantes terão de recorrer exclusivamente à expressão corporal e aos efeitos visuais da sombra para comunicar a experiência emocional com a maior clareza possível. Ao longo desta atividade, os alunos irão aumentar a sua consciência sobre as emoções refletidas no

corpo, ao mesmo tempo que poderão integrar criativamente as possibilidades expressivas do Teatro, da Fotografia e das Artes Plásticas.

**Objetivos Específicos:**

- 1) Compreender e utilizar o corpo como meio de expressão das emoções;
- 2) Denominar emoções e reconhecer gestos e posturas corporais como indicadores do estado emocional no outro;
- 3) Desenvolver a auto-consciência sobre a postura corporal e a forma como esta, por si só, pode comunicar uma emoção (mesmo quando a mensagem verbal ou a expressão facial dá informação em contrário);
- 4) Realizar uma composição plástica que comunique a presença de emoções no corpo.

**Desenvolvimento:**

- 1) Os alunos organizam-se em dois grupos para planejar um pequeno teatro de sombras que represente uma emoção ou uma sequência de emoções através da expressão corporal; com efeito, deve procurar-se que todos os elementos do grupo estejam diretamente envolvidos na representação, assegurando-se que a única pista para decodificar emoções será a expressão corporal, sem interferência de quaisquer outros estímulos;
- 2) Ao mesmo tempo que um grupo trabalha a mímica, o outro fotografa as sombras e seleciona as imagens que melhor ilustrem as emoções apresentadas;
- 3) Os grupos partilham entre si, por um lado, as emoções que pretendiam transmitir através do teatros de sombras, por outro lado, a interpretação das sombras através de imagens fotográficas.
- 4) Os alunos terão que fazer uma obra plástica, utilizando os meios disponíveis, com vista à caracterização das emoções que observaram durante a apresentação do outro grupo, tendo como apoio as fotografias selecionadas.

**Recursos Materiais:** duas máquinas fotográficas, lápis e folhas de papel, material de desenho e pintura, tesouras e cola; outros materiais que se revelem necessários à expressão plástica; uma fonte de iluminação e uma tela/ superfície plana para projetar as sombras.

#### **6.4.5. Partitura Gráfica (60')**

A construção deste ateliê foi inspirada nas experiências realizadas por Gisbert, Cordero e Núñez (2012), onde foram estabelecidas conexões entre duas linguagens artísticas: a música e a pintura. A partir da visualização das obras de arte, os participantes eram convidados a fazer uma descrição gráfica das suas impressões (com diversas cores e formas visuais) para, posteriormente, ser traduzida em música. Com base nos resultados da investigação, os autores explicaram que através destas atividades é possível não só desenvolver conhecimentos artísticos, como também competências criativas e emocionais.

No nosso ateliê “Partitura gráfica”, a atividade expressiva será realizada de forma inversa àquela que surge nesta investigação, ou seja, em vez de partirmos do exercício da visualização em direção à expressão musical, iremos partir do exercício da audição para chegarmos à expressão plástica. Deste modo, os participantes irão ouvir uma música e consciencializar-se do fenómeno emocional que decorre na mente e no corpo, e a partir disso descrever visualmente a experiência vivida. No final deste processo, os jovens participantes serão levados a refletir acerca do carácter idiossincrático das suas partituras gráficas, porquanto nelas projetaram as memórias das suas vivências pessoais. Como refere Martínez Díez (2004): depois de ouvir uma peça musical com os olhos fechados, as Artes Plásticas ajudam o indivíduo a evocar recordações e a exteriorizar os seus sentimentos.

##### **Objetivos Específicos:**

- 1) Identificar e denominar emoções em si mesmo através dos pensamentos, memórias e indicadores de ativação fisiológica percebidos;
- 2) Compreender a evolução dos estados emocionais em si mesmo;
- 3) Compreender a relação entre as memórias e as emoções, a cognição e a afetividade;
- 4) Entender a importância da linguagem visual na comunicação dos estados emocionais ou de conceitos difíceis de traduzir em linguagem verbal;

**Desenvolvimento:**

1) Os participantes são distribuídos em quatro grupos e cada um destes irá escutar uma sequência diferente da obra “As Quatro Estações” de Antonio Vivaldi (com uma duração média de 10 minutos) correspondente a uma das estações: Primavera, Verão, Outono e Inverno;

2) No primeiro ensaio os alunos terão duas tarefas: utilizar a linha e o ponto para descrever graficamente a melodia e, ao mesmo tempo, legendar essa descrição gráfica, escrevendo a emoção em si reconhecida;

3) No segundo ensaio, os alunos deverão complementar o primeiro registo de modo a explicitar os pensamentos e as memórias evocadas através de linguagem visual;

4) Realiza-se uma reflexão em grupo acerca da relação entre a música, os registos gráficos, as emoções e as memórias evocadas.

**Recursos Materiais:** computadores com ligação a auscultadores ou auriculares para ouvir os excertos de música; folhas de papel e material de desenho e pintura.

**6.4.6. Emoção, Cor e Poesia (45’)**

A poesia é, na sua essência, uma forma de arte que sensibiliza e desperta emoções, permitindo ao sujeito expressar esteticamente aquilo que vai dentro de si. A composição das palavras e a sua expressão numa linguagem mais ou menos subjetiva, encerra em si, com subtilidade, um convite ao leitor para descobrir o outro. Além disso, as figuras de linguagem trazem consigo a possibilidade de fazer uma leitura singular e, em auto-consciência, uma leitura sobre si mesmo. Neste ateliê, iremos recorrer à poesia para despertar a sensibilidade individual, mas também pretendemos trabalhar a cor, de modo a captar a emoção e descobrir o lado emocional das palavras.

“Existem cores que parecem ásperas e que ferem o olhar. Outras, pelo contrário, dão a impressão de serem polidas e aveludadas. Apetece acariciá-las (...)” (Kandinsky, 2015, p. 59). O ser humano é sensível às cores do meio ambiente e o seu comportamento poderá ser influenciado, em maior ou menor grau, pela proporção que uma determinada cor ocupa no espaço imediato. Como refere Eva Heller (2014), a cor

não aparece sozinha, mas sim cercada por outras cores – é a natureza do acorde cromático (a combinação de cores) que determina o efeito da cor principal. Deste modo, a emoção causada por uma cor é determinada pela semântica do contexto.

Assim como as cores podem despoletar emoções, por aprendizagem, também os sentimentos podem sugerir cores. De facto, através da cor e por meio das Artes Plásticas, os sujeitos encontram uma estratégia visual bastante fluida e natural de expressar e compreender as emoções.

### **Objetivos Específicos:**

- 1) Denominar emoções e reconhecer a evolução dos estados emocionais no outro;
- 2) Aprender a utilizar as cores como forma de facilitar a expressão emocional;
- 3) Compreender que o mesmo estímulo pode ser interpretado de diferentes formas por diferentes pessoas, conforme a emoção e as memórias associadas a esse estímulo.

### **Desenvolvimento:**

- 1) São distribuídas três folhas de papel por aluno, sendo que cada folha apresenta um poema diferente;
- 2) Os alunos deverão ler cada poema e decifrar as emoções que estão subjacentes aos mesmos, sentidas pelo próprio autor;
- 3) Cada aluno deverá atribuir cores ou gradientes de cor à(s) emoção(ões) identificada(s) com apontamentos de cor ao longo dos versos (explicitando a evolução do estado emocional percebido no autor);
- 4) No final, cada aluno seleciona um dos poemas e faz uma pintura, utilizando apenas as cores para sintetizar as emoções percebidas;
- 5) Cada aluno apresenta a sua pintura ao grupo, explicando a razão pela qual escolheu aquele poema, as emoções que tentou transmitir e a forma como utilizou as cores para o fazer.
- 6) É importante verificar as semelhanças e diferenças no significado emocional percebido pelos alunos perante o mesmo poema e na forma como utilizaram as cores para refletir as emoções.

**Recursos Materiais:** material de pintura; conjunto de poemas, designadamente, “As Palavras” (Andrade, 1980, p. 134), “Eros e Psique” (Pessoa, 1973, p. 239-241), “Alma Perdida” (Espanca, 2001, p.45), “Paisagem” (Breyner Andresen, 2004, p. 20) e “Esta Gente” (Breyner Andresen, 2004, p. 67-68).

#### **6.4.7. Modelando Emoções (120’)**

A expressão facial é o mais instantâneo dos sinais emocionais (...); é a fonte mais rica de informação acerca das emoções (...); o rosto mostra não só a emoção sentida no momento, mas também revela se há mistura de duas emoções distintas sentidas em simultâneo, além da intensidade da experiência emocional (Queirós, 2014, p. 55).

A capacidade de identificar emoções no rosto das outras pessoas requer a exposição repetida à experiência da observação ativa. O reconhecimento de uma emoção no rosto é tanto mais fácil quanto mais intensa for essa emoção, uma vez que, neste caso, a expressão facial será mais explícita (particularmente, ao nível dos olhos, testa e boca). A capacidade de perceber a mensagem contida no rosto constitui assim um pré-requisito necessário ao desenvolvimento da Inteligência Emocional.

Uma vez que a genuína expressão facial das emoções dura apenas alguns segundos, neste ateliê iremos recorrer a imagens representativas de várias emoções, de modo a permitir a realização de estudos por observação mais profundos. O processo de consciencialização da expressão emocional será catalisado através da utilização da técnica de modelagem. Através da argila (ou similar), os participantes poderão dar forma às emoções percebidas na expressão facial, sobre diferentes perspetivas e explorando um conjunto de características fundamentais da linguagem visual integradas no rosto humano (na sua totalidade ou nalguma parte específica).

#### **Objetivos Específicos:**

- 1) Consciencializar sobre a informação emocional presente no rosto;
- 2) Denominar emoções e reconhecer as expressões faciais indicadoras do estado emocional no outro;
- 3) Compreender como expressar facialmente as emoções de modo que os outros possam entender;

- 4) Compreender a função que está na base das diferentes emoções;
- 5) Produzir uma obra plástica que manifeste as características da expressão emocional no rosto.

**Desenvolvimento:**

- 1) São distribuídos vários cartões, aleatoriamente, com a indicação por escrito da funcionalidade de uma determinada emoção (não a sua designação);
- 2) Cada aluno, refletindo sobre a função emocional apresentada, terá de selecionar uma imagem com a expressão facial correspondente;
- 3) Cada aluno terá de modelar a argila de modo a representar a emoção observada (pode reproduzir a expressão facial na sua totalidade ou uma parte do rosto em particular desde que lhe pareça ser representativa da emoção);
- 4) O grupo partilha entre si as fotografias, os cartões com as funcionalidades das emoções, bem como as suas criações plásticas, refletindo sobre os detalhes que explicitam a emoção que pretendem representar.

**Recursos Materiais:** textos com a descrição da funcionalidade das emoções e imagens de expressões faciais (Anexo O); plasticina, teques de modelação, argila ou massa de moldar.

#### **6.4.8. Banda Desenhada (45')**

A banda desenhada é uma narrativa que articula texto e imagem, de modo a representar uma história ou uma determinada ideia. Através da banda desenhada também é possível refletir sobre aspetos importantes da psicologia humana e, neste caso, da Inteligência Emocional.

Esta forma literária será aqui utilizada como instrumento pedagógico visual e verbal, para auxiliar o desenvolvimento e a aplicação dos conhecimentos. Pretende-se, com este ateliê, que os jovens participantes possam sintetizar as aprendizagens até aqui realizadas em torno das emoções e da Inteligência Emocional, enriquecendo ainda as suas impressões através da partilha entre pares.

**Objetivos Específicos:**

- 1) Denominar emoções e reconhecer indicadores do estado emocional no outro (expressão facial, gestos e posturas corporais);
- 2) Compreender as emoções no outro através do desenvolvimento de um vocabulário emocional organizado em termos de emoções positivas e negativas;
- 3) Compreender as causas e consequências das emoções em si mesmo e nos outros;
- 4) Compreender a relação entre a auto-consciência das emoções e a capacidade de regular emoções;
- 5) Refletir sobre a importância da Inteligência Emocional na vida pessoal e escolar.

**Desenvolvimento:**

- 1) Os alunos serão organizados em pequenos grupos (máximo de 3 elementos) e por cada grupo será distribuída uma seleção de quatro excertos de banda desenhada;
- 2) Os alunos terão de ler e analisar em conjunto as histórias de modo a: compreender e categorizar as emoções dos personagens; justificar qual dos personagens tem maior nível de Inteligência Emocional; refletir sobre as diferenças nas competências emocionais dos personagens ao nível intra e interpessoal; refletir sobre os comportamentos que devem ser mudados e propor a melhoria dessa situação.

**Recursos Materiais:** quatro excertos da obra literária “Finalmente o Verão” (Tamaki & Tamaki, 2015), uma banda desenhada para adolescentes recomendada no Plano Nacional de Leitura (Anexo P).

**6.4.9. O Sentimento Material (120’)**

A materialização de um sentimento através da linguagem visual, ainda que redutora (como qualquer sistema de linguagem), permite que esse sentimento seja visto, tocado, controlado, dominado e, se quisermos, partilhado com os outros. De acordo com Vanrell (2004), a expressão através das Artes Plásticas é uma exteriorização simbólica do processo criativo e consiste na comunicação de

sentimentos e pensamentos subjetivos. Esta materialização do sentimento através da forma visual permite expressar a realidade emocional do sujeito, amplificando e complementando o significado contido nas palavras ou na expressão verbal do sentimento. De acordo com Acaso (2014), o princípio da autoexpressão criativa consiste em utilizar a arte como meio de expressão pessoal e individual. Neste sentido, a libertação da imaginação é uma condição necessária ao desenvolvimento da expressividade e, claro, à realização de uma produção plástica que represente os sentimentos.

No entanto, este processo de desenvolvimento pela expressão artística não se resume à materialização – é necessário refletir sobre a sua realização.

Aqueles que defendem a arte na escola meramente para libertar a emoção devem lembrar que podemos aprender muito pouco sobre as nossas emoções se não formos capazes de refletir sobre elas. Na educação, o subjetivo, a vida interior e a vida emocional devem progredir, mas não ao acaso. Se a arte não é tratada como um conhecimento, mas somente como um "grito da alma", não estamos oferecendo nem educação cognitiva, nem Educação Emocional (Barbosa, 1998, p. 20).

#### **Objetivos Específicos:**

- 1) Desenvolver a auto-consciência emocional, dando forma aos sentimentos experimentados;
- 2) Compreender a relação entre auto-consciência das emoções e capacidade de regular emoções;
- 3) Refletir sobre as causas e consequências das emoções em si mesmo;
- 4) Expressar emoções sob a forma de uma produção plástica.

#### **Desenvolvimento:**

1) Sugere-se que os alunos se sentem em círculo e se apresentem os objetivos específicos da atividade; de seguida propõe-se a realização de uma atividade introspectiva (informar que não devem tecer comentários entre si), na qual devem tentar responder à seguinte questão: “qual a emoção ou emoções que mais vezes tenho sentido durante as últimas semanas?”

2) Uma vez identificadas as emoções, os alunos devem sentir-se livres para utilizar os materiais e as técnicas que melhor se adequam à expressão da sua experiência emocional.

**Recursos Materiais:** material de desenho, pintura e modelagem, folhas de papel, objetos de natureza diversa de modo que, no seu conjunto, facilitem a ilustração das emoções e a produção plástica em geral.

No final deste ateliê de emoções, propomos a realização de uma atividade que requer um elevado nível de envolvimento e motivação por parte dos alunos na prossecução dos objetivos do programa. Trata-se de uma proposta baseada num sistema de avaliação de Inteligência Emocional utilizado por Morris, Urbanski e Fuller (2005) – os alunos são levados a pensar sobre uma pessoa que lhes tenha feito bem e a quem eles nunca tivessem agradecido. Depois de identificarem essa pessoa, são convidados a elaborar uma carta de agradecimento, explicitando por que razão se sentem gratos.

Como trabalho de casa, cada participante terá a tarefa de visitar a pessoa e, posteriormente, fazer uma análise detalhada do contexto emocional da visita, especificando as emoções percebidas e o nível de competência emocional observado em si mesmo e no outro.

## **6.5. Encerramento do Programa (60')**

Pretende-se que, no final do programa, os participantes sejam capazes de pensar melhor sobre as emoções e as competências emocionais em si mesmos e nos outros. Assim, em primeiro lugar, reservamos um momento à partilha da experiência emocional vivida na última atividade proposta no programa. É importante refletir acerca da natureza do reconhecimento emocional ao nível intra e interpessoal durante a referida atividade. A dinâmica do grupo deverá ser estimulada no sentido da observação de pontos de divergência e convergência entre os pares.

Uma vez terminada a atividade proposta no final do último ateliê, passamos à reflexão final sobre o programa, na qual deverão ser incluídas as seguintes questões: porque razão é importante ter consciência das minhas emoções? Em que é que isso

me beneficia? Porque razão é importante ter consciência das emoções dos outros? De que modo é que isso nos beneficia? Porque razão as Artes Plásticas facilitam o desenvolvimento da Inteligência Emocional? Em que medida este programa contribuiu para o nosso desenvolvimento?

No fundo, trata-se de um exercício de síntese, onde as aprendizagens realizadas ao longo do programa devem consolidar-se e confluir em direção a um desenvolvimento consciente da Inteligência Emocional.

Para terminar, sugerimos a exposição dos trabalhos dos alunos (mediante a autorização dos mesmos para a sua divulgação), com referência explícita ao contexto educativo em que surgiram esses trabalhos.

## REFERÊNCIAS

- Acaso, M. (2014). *La Educación Artística no son Manualidades – Nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual*. Madrid: Los Libros de la Catarata.
- Agirre, I. (2005). *Teorías y Prácticas en Educación Artística – Ideas para una revisión pragmática de la experiencia estética*. Barcelona: Ediciones Octaedro/EUB.
- Alarcão, M. (2000). *(Des) Equilíbrios Familiares*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Albano, A. & Price, G. (2014). Visual Arts. In B. Heys (Ed.), *Arts and Emotions: Nurturing our Creative Potential* (pp.86-101). Madrid: Fundación Botín.
- Álvarez, M.; Bisquerra, R.; Fita, E.; Martínez, F. & Pérez, N. (2000). Evaluación de Programas de Educación Emocional. *Revista de Investigación Educativa*, 18, 587-599.
- Andrade, E. (1980). *Poesia e Prosa [1940-1979]*. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda.
- Bahia, S. (2008). *Constrangimentos à Expressão Artística*. Comunicação apresentada no Congresso Ibero-Americano de Educação Artística: Sentidos Transibéricos, Beja.
- Bahia, S. (2010). Considerações sobre a educação para a arte e para a cultura, ou “como levar Clio à escola”. *Revista Lusófona de Educação*, 16, 47-58.
- Bahia, S. & Trindade, J.P. (2012). Entwining Psychology and Visual Arts: a classroom experience. *Psychology Research*, 2, 89-98.
- Barbosa, A. M. (1998). *Tópicos Utópicos*. Belo Horizonte: Editora C/Arte.
- Barbosa, A. M. (2005). A Importância da Imagem no Ensino da Arte: Diferentes Metodologias. In A. M. Barbosa (Ed.), *A Imagem no Ensino da Arte: anos oitenta e novos tempos* (pp. 27-82). São Paulo: Editora Perspectiva.
- Bardin, L. (2008). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bar-On, R. (1997). *The Emotional Intelligence Inventory: technical manual*. Toronto: Multi-Health Systems.

- Bar-On, R. (2006). The Bar-On Model of Emotional-Social Intelligence (ESI). *Psicothema*, 18, 13-25.
- Bisquerra, R. (2008). *Educación Emocional y Bienestar*. Madrid: Wolters Kluwer Education.
- Bisquerra, R. (2012). De la Inteligencia Emocional a la Educación Emocional. In R. Bisquerra (Coord.), *¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia* (pp.14-23). Barcelona: Hospital Sant Joan de Déu.
- Bisquerra, R. & Escoda, N. (2012). Importància i necessitat de l'educació emocional a la infància i l'adolescència. *Butlletí d'Infancia*, 55, 1-7.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Boyatzis, R.; Goleman, D. & Rhee, K. (2000). Clustering Competence in Emotional Intelligence: Insights from the Emotional Competence Inventory. In R. Bar-On & J. Parker, *The Handbook of Emotional Intelligence*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Brackett, M. A., & Mayer, J. D. (2003). Convergent, discriminant, and incremental Validity of Competing Measures of Emotional Intelligence. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 9, 1147-1158.
- Breyner Andresen, S. M. (2004). *Cem Poemas de Sophia*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Brown, R. (2003). Emotions and Behavior: Exercises in Emotional Intelligence. *Journal of Management Education*, 27 (1), 122-134.
- Cabello, R.; Gualda, R.; Gallego, P. & Fernández-Berrocal, P. (2016). *Programa INTEMO+. Mejorar la inteligencia emocional de los adolescentes*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Candeias, A.; Rebelo, N.; Silva, J. & Cartaxo, A. (2011). Bar-On – Inventário de Quociente Emocional: Estudos portugueses com crianças e jovens do Ensino Básico. Comunicação apresentada no VIII Congresso Ibero-Americano de Avaliação Psicológica da Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa, Lisboa.

- Carmo, H. & Ferreira, M. (2008). *Metodologia de Investigação*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carroll, K. & Tucker, J. (2007). *Better practice in Visual Arts Education*. Baltimore: Maryland State Department of Education.
- CASEL (2015). CASEL Guide: Effective Social and Emotional Learning Programs – Middle and High School Edition. Consultado em <http://www.casel.org/middle-and-high-school-edition-casel-guide/>
- Castillo, R.; Salguero, J.; Fernández-Berrocal, P. & Balluerka, N. (2013). Effects of an Emotional Intelligence Intervention on Agression and Empathy among Adolescents. *Journal of Adolescence*, 36, 883-892.
- Ciarrochi, J.; Chan, A. & Bajgar, J. (2001). Measuring Emotional Intelligence in Adolescents. *Personality and Individual Differences*, 31 (7), 1105-1119.
- Coutinho, M. C. (2011). *Metodologias de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Edições Almedina.
- Damásio, A. (1994). *O Erro de Descartes: Emoção, Razão e Cérebro Humano*. Lisboa: Círculo de Leitores.
- Damásio, A. (2003). *Ao Encontro de Espinosa: As Emoções Sociais e a Neurologia do Sentir*. Lisboa: Círculo de Leitores.
- De Ketele, J-M. & Roegiers, X. (1999). *Metodologia de Recolha de Dados*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Downey, L. A., Mountstephen, J., Lloyd, J., Hansen, K., & Stough, C. (2008). Emotional Intelligence and scholastic achievement in australian adolescents. *Australian Journal of Psychology*, 60(1), 10-17.
- Durlak, J. (2015). Meta-análisis de la eficacia de los programas universales de educación emocional y social escolar. In P. Fernández-Berrocal; N. Extremera; R. Palomera; D. Ruiz-Aranda; J. Salguero & R. Cabello (Coord.), *De la Neurona a la Felicidad: Diez Propuestas desde la Inteligencia Emocional*. Madrid: Fundación Botín.

- Eisner, E. (2015). *El Arte y la Creación de la Mente: El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia* (G. S. Barberán, Trad.). Barcelona: Ediciones Paidós.
- Espanca, F. (2001). *Sonetos*. Aveiro: Moderna Editorial Lavesos.
- Esteves, M. (2006). Análise de Conteúdo. In J.A. Lima & J.A. Pacheco. *Fazer Investigação*. Porto: Porto Editora.
- Extremera, N. & Fernández-Berrocal, P. (2004a). El uso de las Medidas de Habilidad en el ámbito de la Inteligencia Emocional: ventajas y inconvenientes con respecto a las medidas de auto-informe. *Boletín de Psicología*, 80, 59-77.
- Extremera, N. & Fernández-Berrocal, P. (2004b). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6 (2), 363-382.
- Extremera, N. & Fernández-Berrocal, P. (2013). Inteligencia Emocional en Adolescentes. *Journal of Parents and Teachers*, 352, 34-39.
- Fernández-Berrocal, P.; Extremera, N. & Ramos, N. (2003). Inteligencia Emocional y Depresión. *Encuentros en Psicología Social*, 1(5), 251-254.
- Fleming, M. (2005). *Entre o medo e o desejo de crescer – Psicologia da Adolescência*. Porto: Edições Afrontamento.
- Flick, U. (2005). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*. Lisboa: Editora Monitor.
- Fróis, J. P.; Marques, E. & Gonçalves, R. (2000). A Educação Estética e Artística na Formação ao longo da Vida. In J. P. Fróis (Coord.), *Educação Estética e Artística: Abordagens Transdisciplinares* (pp. 201-243). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Fundación Botín (s.d.). Educación Responsable. Consultado a 23 de janeiro de 2017, em <http://www.fundacionbotin.org/educacion-contenidos/educacion-responsable.html>
- Gardner, H. (1993). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: HarperCollins Publishers.

- Gisbert, J.C.; Cordero, R. & Núñez, M.M. (2012). Lenguaje Plástico – Visual y Musical. Inteligencia emocional y Creatividad en las Enseñanzas Artísticas. *Revista de Ciencias Humanas*, 26, p.103-114.
- Goleman, D. (2006). *Inteligência Emocional* (M. Dias Correia, Trad.). Lisboa: Temas e Debates Editora.
- Heller, E. (2014). *A Psicologia das Cores: como as cores afetam a emoção e a razão* (M. Lopes da Silva, Trad.). São Paulo: Editorial Gustavo Gili.
- Ivcevic, Z.; Hoffman, J. & Brackett, M. (2014). Creativity, Emotions and the Arts. In B. Heys (Ed.), *Arts and Emotions: Nurturing our Creative Potential* (pp.6-24). Madrid: Fundación Botín.
- Kandinsky, W. (2015). *Do Espiritual na Arte*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Liau, A. K.; Liau, A. W.; Teoh, G. & Liau, M. (2003). The Case for Emotional Literacy: the influence of emotional intelligence on problem behaviors in malaysian secondary school students. *Journal of Moral Education*, 32 (1), 51-66.
- Machado, C. (2002). Olhares sobre a adolescência. In A. Silva (Ed.), *Vida, Escola e Religião no imaginário juvenil* (pp. 33-52). Braga: Ed. AO.
- Martínez Díez, N. (2004). Educación, Artes Plásticas y Arteterapia. In N. Martínez Díez & M. L. Fernández-Cao (Coord.), *Arteterapia y Educación* (pp. 49-64). Madrid: Comunidad Autonoma Madrid – Servicio de Documentacion y Public.
- Mavroveli, S.; Petrides, K.V.; Rieffe, C. & Bakker, F. (2007). Trait emotional intelligence, psychological well-being and peer-rated social competence in adolescence. *British Journal of Developmental Psychology*, 25 (2), 263-275.
- Mayer, J. (2001). Emotion, Intelligence, Emotional Intelligence. In J. P. Forgas (Ed.), *The Handbook of Affect and Social Cognition* (pp. 410-431). New Jersey: Lawrence Erlbaum y Associates.
- Mayer, J.; Caruso, D. & Salovey, P. (2000). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27 (4), 267-298.

- Mayer, J.; DiPaolo, M. & Salovey, P. (1990). Perceiving Affective Content in Ambiguous Visual Stimuli: A Component of Emotional Intelligence. *Journal of Personality Assessment*, 54 (3&4), 772-781.
- Mayer, J. D., Roberts, R. D., & Barsade, S. G. (2008). Human abilities: Emotional intelligence. *Annual Review of Psychology*, 59, 507-536.
- Mayer, J. & Salovey, P. (1997). What is Emotional Intelligence? In P. Salovey & J. Sluyter (Eds.), *Emotional Development and Emotional Intelligence* (pp. 3-31). New York: The Perseus Books Group.
- Mayer, J.; Salovey, P. & Caruso, D. (2000). Models of Emotional Intelligence. In R. Sternberg (Ed.), *Handbook of Intelligence* (pp. 396-420). Cambridge: Cambridge University Press.
- Mayer, J.; Salovey, P.; Caruso, D. & Sitarenios, G. (2001). Emotional Intelligence as a standard intelligence. *Emotion*, 1, 232-242.
- Ministério da Educação (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências Essenciais*. Lisboa: Departamento da Educação Básica do Ministério da Educação.
- Mora, F. (2012). ¿Qué son las emociones? In R. Bisquerra (Coord.), *¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia* (pp.14-23). Barcelona: Hospital Sant Joan de Déu.
- Morris, J.; Urbanski, J. & Fuller, J. (2005). Using Poetry and the Visual Arts to Develop Emotional Intelligence. *Journal of Management Education*, 29 (6), p.888-904
- Oliveira, E. (2010). *Educação Estética Visual Eco-Necessária na Adolescência*. Coimbra: MinervaCoimbra Edições.
- Oliveira, E.; Sousa, A.; Bila, A.; Garlito, L.; Amado, M.; Moutinho, R. & Pinheiro, S. (2008). *Práticas Estruturantes em Educação Estética e Tecnologias Visuais: no 3.º ciclo e no ensino secundário*. Lisboa: Edição da Equipa do Projeto PETV.
- Parsons, M. J. (1992). *Compreender a Arte* (A. L. Faria, Trad.). Lisboa: Editorial Presença.

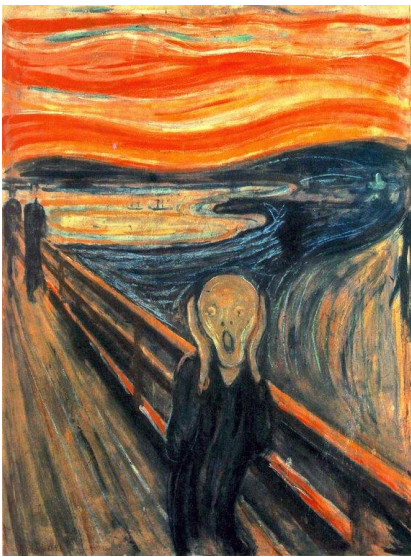
- Pérez-González, J. (2012). Revisión del Aprendizaje Social y Emocional en el Mundo. In. R. Bisquerra (Coord.), *¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescência* (pp. 56-69). Barcelona: Hospital Sant Joan de Déu.
- Pérez-González, J. & Pena, M. (2011). Construyendo la ciência de la Educación Emocional. *Journal of Parents and Teachers*, 342, 32-35.
- Perkins, D. (1994). *The Intelligent Eye: Learning to Think by Looking at Art*. Los Angeles: The Getty Center for Education in the Arts.
- Pessoa, F. (1973). *Poesias de Fernando Pessoa*. Lisboa: Edições Ática.
- Petrides, K.V.; Frederickson, N. & Furnham, A. (2004). The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school. *Personality and Individual Differences*, 36 (2), 277-293.
- Pinto, A.; Meireles, F. & Cambotas, M. (2006). *História da Arte Ocidental e Portuguesa, das origens ao final do século XX*. Porto: Porto Editora.
- Pujol, E. & Bisquerra, R. (2012). *O Grande Livro das Emoções* (I. Guerreiro, Trad.). Lisboa: Didáctica Editora.
- Queirós, M. M. (2011). *Clube de Inteligência Emocional na Escola – Aprender a ser Feliz*. S. João da Madeira: Escola Básica 2/3 de S. João da Madeira.
- Queirós, M. M. (2014). *Inteligência Emocional: aprenda a ser feliz*. Porto: Porto Editora.
- Queirós, M. M., Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. Carral, J. M. C. & Queirós, P. S. (2005). Validação e Fiabilidade da versão portuguesa modificada da Trait Meta-Mood Scale. *Revista de Psicologia, Educação e Cultura*, 9, 199-216.
- Ramos, I. (2007). *Medição da Eficácia do Treino de Competências de Inteligência Emocional*. Dissertação de Mestrado apresentada ao Departamento de Ciências da Educação da Universidade de Aveiro.
- Read, H. (1982). *Educação pela Arte* (A. M. Rabaça & L. F. Teixeira, Trad.). Lisboa: Edições 70.

- Reis, R. (2010). O diálogo com a obra de arte na escola. In M. Oliveira & S. Milhano (Coord.). *As Artes na Educação: Contextos de Aprendizagem promotores de Criatividade*. Leiria: Folheto Edições.
- Rodrigues, N.; Rebelo, T. & Coelho, J. (2011). Adaptação da Escala de Inteligência Emocional de Wong e Law (WLEIS) e análise da sua estrutura fatorial e fiabilidade numa amostra portuguesa. *Psychologica*, 55, 189-207.
- Romba, I.M.; Gomes, M.C.; Dias, M.S. & Cabido, M.R. (2001). *A Outra Capacidade de Ver*. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Ruiz-Aranda, D.; Cabello, R.; Salguero, J.; Palomera, R.; Extremera, N. & Fernández-Berrocal, P. (2013). *Programa INTEMO. Guía para mejorar la inteligencia emocional de los adolescentes*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Ruiz-Aranda, D.; Salguero, J.; Cabello, R. & Fernández-Berrocal, P. (2012). Can an Emotional Intelligence Program improve Adolescents' psychosocial adjustment? Results from the INTEMO Project. *Social Behavior and Personality*, 40 (8), 1373-1380.
- Ruquoi, D. (1997). Situação de Entrevista e Estratégia do Entrevistador. In L. Albarello; F. Digneffe; J. Hiernaux; C. Marois; D. Ruquoi & P. Saint-Georges (Coord.). *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Editora Gradiva.
- Silva Santos, A. (1999). *Estudos de Psicopedagogia e Arte*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Silva Santos, A. (2008). *Mediações Artedacionais: ensaios coligidos*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Silvestre, H. & Araújo, J. (2012). *Metodologia para a Investigação Social*. Lisboa: Escolar Editora.
- Tamaki, J. & Tamaki, M. (2015). *Finalmente o Verão* (I. Minhós Martins, Trad.). Lisboa: Planeta Tangerina.
- Trinidad, D. & Johnson, C.A. (2002). The association between emotional intelligence and early adolescent tobacco and alcohol use. *Personality and Individual Differences*, 32 (1), 95-105.

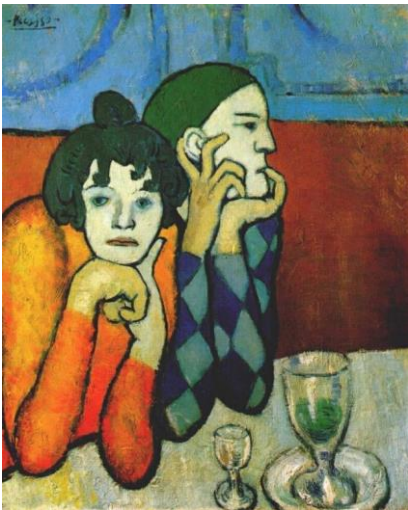
- Vanrell, C. (2004). Arteterapia y Entorno. In N. Martínez Díez & M. L. Fernández-Cao (Coord.), *Arteterapia y Educación* (pp. 39-48). Madrid: Comunidad Autónoma Madrid – Servicio de Documentación y Public.
- Veiga Branco, M. A. (2004a). *Auto-Motivação*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Veiga Branco, M. A. (2004b). *Competência Emocional: um estudo com professores*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Yenawine, P. (2000). Da Teoria à Prática: Estratégias de Pensamento Visual. In J. P. Fróis (Coord.), *Educação Estética e Artística: Abordagens Transdisciplinares* (pp. 191-200). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Woyciekosky, C. & Hutz, C. (2009). Inteligência Emocional: Teoria, Pesquisa, Medida, Aplicações e Controvérsias. *Psicologia, Reflexão e Crítica*, 22 (1), 1-11.
- Zeidner, M.; Shani-Zinovich, I.; Matthews, G. & Roberts, R. (2005) Assessing Emotional Intelligence in gifted and non-gifted highschool students: Outcomes depend on the measure. *Intelligence*, 33, 369-391.

## ANEXOS

### Anexo A. Imagens utilizadas no estudo de Morris, Urbanski e Fuller (2005).



“O Grito”, Edvard Munch, 1893.



“Os Dois Saltimbancos (Arlequim e sua Companheira)”, Pablo Picasso, 1901.

**Anexo B. Imagens utilizadas no estudo de Gisbert, Cordero e Núñez (2012).**



“A Dança da Vida”, Edvard Munch, 1899-1990.



“A Noite Estrelada”, Vincent Van Gogh, 1889.



“Mulheres de Taiti na Praia”, Paul Gauguin, 1891.

## **Anexo C. Declaração de Consentimento Informado**

### **Declaração de Consentimento Informado**

#### **Investigação realizada no âmbito do Mestrado em Educação Artística Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa**

Autor: Diogo Miguel Cordeiro Soares

O presente trabalho de investigação, intitulado “O Papel das Artes Plásticas no Desenvolvimento da Inteligência Emocional em Adolescentes” insere-se num estudo que decorre no âmbito do Mestrado em Educação Artística na área de especialização de Artes Plásticas, realizado na Escola Superior de Educação de Lisboa, cujo objetivo é a elaboração de um programa de desenvolvimento da Inteligência Emocional destinado a alunos do terceiro ciclo do ensino básico. Este programa visa promover competências emocionais através das Artes Plásticas, partindo do princípio de que a arte contribui para o crescimento integral e harmonioso do ser humano e, particularmente, para o seu desenvolvimento emocional.

Para o efeito será necessária a realização de entrevistas junto de especialistas e investigadores nas áreas da Inteligência Emocional e da Educação Artística. Os resultados da investigação, orientada pelo Professor Doutor José Pedro Regatão, serão apresentados na Escola Superior de Educação até dezembro de 2017.

As informações serão recolhidas através da realização de uma entrevista presencial, com gravação áudio, para melhor captar e compreender os factos narrados. Todas as informações recolhidas serão apenas utilizadas para efeitos de investigação.

A sua participação é voluntária e pode retirar-se em qualquer altura.

Tomei conhecimento das explicações acima referidas e aceito participar nesta investigação.

Assinatura: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/ 2017

## Anexo D. Guião das entrevistas – grupo Psicologia/ Educação Emocional

Tema	Objetivos Específicos	Formulário de Perguntas
A. Legitimação da Entrevista	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Legitimar a entrevista;</li> <li>▪ Motivar o entrevistado.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Apresentar o entrevistador, os objetivos da entrevista e do trabalho;</li> <li>▪ Solicitar a autorização para gravação áudio da entrevista.</li> </ul>
B. Inteligência Emocional nas Escolas	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Conhecer a perspetiva sobre a relação entre Inteligência Emocional e Educação Emocional no contexto do sistema de educação convencional;</li> <li>▪ Compreender as estratégias e dificuldades de integração ou de inclusão da Educação Emocional nas escolas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Na sua opinião, de que forma o conhecimento científico em Inteligência Emocional pode ser utilizado na educação das emoções?</li> <li>▪ Qual a pertinência do conceito de Inteligência Emocional no atual panorama da educação?</li> <li>▪ De que forma a Educação Emocional pode ser melhor integrada nas escolas?</li> </ul>

<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">C. Educação Emocional para Adolescentes</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Identificar as características específicas e os principais desafios da Educação Emocional em adolescentes;</li> <li>▪ Conhecer estratégias de vinculação ao processo de Educação Emocional em adolescentes;</li> <li>▪ Reconhecer os programas já existentes para o desenvolvimento da Inteligência Emocional em adolescentes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ O que pensa sobre a Educação Emocional em adolescentes? Que aspetos devem ser trabalhados?</li> <li>▪ Qual a diferença relativamente à Educação Emocional noutras populações?</li> <li>▪ Que estratégias funcionam melhor para a vinculação do adolescente ao processo de Educação Emocional?</li> <li>▪ Que programas conhece para o desenvolvimento emocional em adolescentes?</li> </ul>
<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">D. Educação Emocional e Artes Plásticas</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Conhecer a perspetiva acerca da utilização das Artes Plásticas na Educação Emocional</li> <li>▪ Conhecer metodologias de Educação Emocional que recorrem às Artes Plásticas</li> <li>▪ Compreender o nível de reconhecimento científico acerca da utilização das Artes Plásticas na Educação Emocional</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ O que pensa sobre a utilização das Artes Plásticas como contributo para o desenvolvimento emocional? Sobre que aspetos emocionais podem as Artes Plásticas melhor incidir?</li> <li>▪ Na sua opinião, a comunidade científica tem dado o devido reconhecimento ao papel das Artes Plásticas na Educação Emocional?</li> </ul>

<p>E. Desenvolvimento de Estratégias de Educação Emocional</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Compreender a natureza, estrutura e processo de construção de um programa de desenvolvimento da Inteligência Emocional.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Quais as condições necessárias à construção de um programa de Educação Emocional?</li> <li>▪ Quais as fases de construção de um programa de Educação Emocional?</li> <li>▪ Que conteúdos e que tipo de dinâmicas devem integrar um programa de Educação Emocional?</li> <li>▪ Que estratégias de avaliação são mais eficientes no processo de validação de um programa de Educação Emocional?</li> </ul>
--	---	---

## Anexo E. Guião das entrevistas – grupo Artes Plásticas/ Educação Artística

Tema	Objetivos Específicos	Formulário de Perguntas
A. Legitimação da Entrevista	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Legitimar a entrevista;</li> <li>▪ Motivar o entrevistado.</li> <li>▪ Apresentar o conceito de Inteligência Emocional</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Apresentar o entrevistador, os objetivos da entrevista e do trabalho; Definir o conceito de Inteligência Emocional</li> <li>▪ Solicitar a autorização para gravação áudio da entrevista.</li> </ul>
B. Artes Plásticas e Desenvolvimento	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Conhecer a perspetiva dos professores acerca da relação entre as Artes Plásticas e a adolescência</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ De que modo as Artes Plásticas contribuem para o desenvolvimento integral dos adolescentes?</li> <li>▪ Atendendo às características emocionais dos adolescentes, quais os maiores desafios no trabalho com esta população?</li> <li>▪ Em que medida as Artes Plásticas podem facilitar o trabalho com os adolescentes?</li> </ul>

<p>C. Artes Plásticas e Pensamento Metafórico</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Conhecer a opinião dos professores acerca do contributo da Educação Visual no desenvolvimento do pensamento metafórico e das capacidades expressivas</li>   <li>▪ Identificar quais os artistas plásticos ou obras de arte abordados nas aulas que transmitem emoções nos seus trabalhos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ De que modo a Educação Visual contribui para o pensamento metafórico como complemento ao raciocínio lógico dominante na maior parte das disciplinas?</li> <li>▪ De que forma a Educação Visual ajuda a transformar a imaginação num objeto artístico capaz de comunicar um conceito internamente construído?</li> <li>▪ Na sua opinião, quais são as obras de arte ou artistas plásticos onde podemos mais facilmente perceber emoções? Esses autores/ trabalhos são utilizados nas aulas de Educação Visual?</li> </ul>
---	---	---

<p>D. Artes Plásticas e Educação Emocional</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Conhecer a perspectiva dos professores acerca do papel das Artes Plásticas no desenvolvimento de competências emocionais nos alunos</li> <li>▪ Conhecer a perspectiva dos professores acerca da integração da Educação Emocional nas escolas, nomeadamente através da Educação Visual</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ O que pensa sobre a utilização das Artes Plásticas como contributo para o desenvolvimento emocional em adolescentes? Que estratégias podem ser utilizadas? <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ (Se não tiver sido respondido na questão anterior) De que modo as Artes Plásticas podem integrar uma experiência de partilha e, especialmente, estimular o desenvolvimento de competências interpessoais?</li> <li>▪ De que modo a Educação Emocional tem sido integrada nos programas de Educação Visual? Na sua opinião, há algum exercício que faça parte do programa e que explore a Educação Emocional?</li> <li>▪ De que forma a Educação Emocional poderá ser melhor integrada nas escolas?</li> </ul> </li> </ul>
--	---	--

## **Anexo F. Transcrição de entrevista| Doutora Ana Mafalda Pinho**

### **1. Na sua opinião, de que forma o conhecimento científico em Inteligência Emocional pode ser utilizado na educação das emoções?**

É este conhecimento científico que permite ao profissional da educação tornar-se um “prático científico” – era o que a minha orientadora dizia sobre esta questão (a Professora Doutora Lurdes Cró). Devemos atuar segundo as bases teóricas e também de acordo com o nosso público-alvo. E então, relativamente ao conhecimento científico na área da Educação Emocional, eu julgo que é ainda mais importante sobretudo quando nos propomos desenvolver um programa/ projeto neste âmbito... O conhecimento científico na área da Inteligência Emocional é crucial para depois se atuar de forma adequada... e, porque servimos de modelo, é importante que os profissionais com formação na área da Inteligência Emocional também consigam fazer uma gestão das próprias emoções e das emoções dos outros!

Tenho seguido o programa MQ da Doutora Manuela Queirós... trabalho em torno da regulação emocional, compreensão emocional, utilização das emoções e identificação das emoções... Identificar e compreender permite que os adolescentes percebam o seu próprio estado e o estado do outro, identificando as emoções (medo, raiva, tristeza, alegria, surpresa e aversão/nojo) e depois, ao nível da compreensão e utilização é possível aplicar cada emoção adequadamente às situações... para depois conseguir mudar o tipo de emoção, alterar emoções como a raiva e a tristeza, menos positivas em termos fisiológicos e transitar para um estado emocional positivo. Em relação à regulação, os adolescentes podem regular as suas próprias emoções e, também, conseguir regular as emoções dos outros... Por exemplo, há alturas em que as crianças estão em maior *stress* e há colegas a dizerem-me: “[...] ele está com raiva, Mafalda!”, “[...] então, se está com raiva, vamos mudar a emoção do nosso amigo...”. Fazemos uma brincadeira e conseguimos alterar esse estado – porque todos sabem que a raiva faz mal à saúde, que o medo só existe na cabeça, que a tristeza um dia passa...

## **2. Qual a pertinência do conceito de Inteligência Emocional no atual panorama da educação?**

É de extrema relevância, devemos começar a trabalhá-la de imediato e muito precocemente; é importante desenvolver habilidades que permitam pensar sobre as emoções e que permitam raciocinar com as emoções. Além de que está provado cientificamente que as pessoas com uma Inteligência Emocional acima do que é esperado apresentam um sucesso acadêmico superior, portanto, atualmente se fosse possível considerar desenvolvimento cognitivo a par da educação das emoções, talvez houvesse maior sucesso acadêmico e maior sucesso pessoal e posteriormente maior sucesso profissional. No fundo conhecer, compreender, utilizar e regular as emoções devem ser contempladas... por permitir o bem-estar pessoal e social. Eu associo muito a Educação Emocional à autoestima e à autovalorização das competências que cada um tem; quanto mais elevada é a autoestima de uma criança ou adolescente, mais facilidade tem de se integrar na sociedade, maior sucesso acadêmico, profissional... apresentará. Penso que, essencialmente, conhecer, compreender, utilizar e regular as emoções são os principais fatores que devem ser tidos em conta na abordagem à Educação Emocional.

Há pouco conhecimento sobre esta área, há pouca divulgação, apesar de ser extremamente importante e extremamente relevante porque já noutros países se fizeram vários estudos – que pessoas com um bom nível de Inteligência Emocional têm mais facilidade ao nível da área social, académica e profissional – mas, infelizmente, os profissionais de educação não são formados para isso, não têm qualquer tipo de unidade curricular na formação inicial; depois os alunos não têm acesso a esse conhecimento porque os professores também não têm, os pais também não têm e vão-se desenvolvendo sem possuir essas competências, sem perceber que poderiam desenvolvê-las.

## **3. De que forma a Educação Emocional pode ser melhor integrada nas escolas?**

Se fosse possível, integrarmos nos planos curriculares da formação dos profissionais da área da educação, unidades curriculares específicas, na área da Educação Emocional – seria a possibilidade ideal; desenvolver alguns programas nas escolas envolvendo as crianças, ou então no caso dos adolescentes, também terem acesso a *workshops*, atividades extracurriculares que integrem atividades do género,

com exercícios práticos que permitam desenvolver-lhes algumas competências emocionais. Acho que era importante os pais dos adolescentes e crianças também terem acesso a formações e informações e *workshops*, atividades, para conseguirem compreender o que se faz e com que objetivos. Eu tenho muita necessidade de explicar aos pais porque é que as crianças vão falando de determinados assuntos, por que é que fazem determinadas atividades – para estarem integrados no projeto.

#### **4. O que pensa sobre a Educação Emocional em adolescentes? Que aspetos devem ser trabalhados?**

Eu acho que é extremamente importante começarmos logo dos 0 aos 3 anos a trabalhar esta área, estas competências... e talvez daí a alguns anos já não tivéssemos de estar tão preocupados com os adolescentes... é uma fase de transição que acarreta algumas dificuldades (é aquela fase que pode ser encarada como sendo de maior dificuldade mas é de extrema importância). Os mais resilientes vão tendo mais facilidade em ultrapassar, de encarar esta fase de desenvolvimento, mas claro que, tendo já um conhecimento anterior sobre a compreensão, a regulação, a utilização e a identificação das emoções terão mais facilidade em engrenar no processo. Eu acho que a Educação Emocional tem de ir muito de acordo com o interesse de cada um. Nesta fase eu acho importante atender ao projeto de cada um. Seria importante ter duas componentes: uma parte individual e depois desenvolver dinâmicas de grupo... É uma fase de mudança que nem sempre é encarada da melhor forma pelos próprios, pelas famílias.... São dificilmente entendidos e dificilmente se conseguem fazer entender. De modo que se esta área já estivesse de alguma forma interiorizada, acho que seria mais fácil; e no que se refere à autoestima acho que seria o ideal para os adolescentes, seria muito mais vantajoso. São todas essas características que estão em mudança, as questões da personalidade... está tudo muito ainda em fase de desenvolvimento, em ebulição. É uma fase adaptação de todas essas questões: psicológicas, sociais, biológicas.

#### **5. Qual a diferença relativamente à Educação Emocional noutras populações?**

Temos de adequar cada atividade, cada projeto, cada programa ao público-alvo e a adolescência sendo uma fase com características muito específicas, maior necessidade há de se adequar aos próprios um programa ou um projeto na área da

Inteligência Emocional – para terem mais facilidade de adaptação, de bem-estar, sobretudo um bem-estar pessoal. Muitos adolescentes passam por esta fase em situação de depressão, introspeção e, tendo este tipo de conhecimentos terão, provavelmente, mais facilidade de conseguirem ir ultrapassando o que lhes for sendo apresentado. E, por isso mesmo, em relação a outras faixas etárias, é preciso adequar cada atividade, cada estratégia, o tipo de linguagem, tudo, atendendo que nós temos de perceber o tipo de desenvolvimento que se processa em cada faixa etária para conseguirmos adequar o mais possível a intervenção nesta área.

Nos adolescentes eu acho que é essencial ter em conta todos os âmbitos da Inteligência Emocional, a forma como se chega ao público é que tem de ser adequada para conseguirmos ter um *feedback* mais positivo. Em relação aos adolescentes, como dizia há pouco, a questão de se adequar ao estilo e ao próprio adolescente ao projeto que pondera ser o seu projeto de vida é crucial; em relação a faixas etárias inferiores é mais fácil de conseguir trabalhar de uma forma mais abrangente, sem especificar.

#### **6. Que estratégias funcionam melhor para a vinculação do adolescente ao processo de Educação Emocional?**

Eu acho que tem a ver, sobretudo, com as questões dos profissionais de educação – se conseguíssemos que todos os profissionais da área da educação tivessem alguma formação na área da Inteligência Emocional – seria mais fácil (desde os professores aos restantes funcionários); depois também envolver as famílias dos adolescentes para se continuar o trabalho, para se fazer um trabalho em conjunto, para haver, no fundo, uma continuidade do que se faz na instituição/ escola e na família; desenvolver alguns projetos a longo-prazo em que os adolescentes estejam implicados num programa ou projeto e que depois consigam, de alguma forma, ver o resultado final mais adiante, para conseguir que eles estejam envolvidos por um ano, por exemplo. Teriam de ser estratégias e objetivos muito bem definidos para se conseguir atingir e cativar o adolescente; com programas apelativos; que eles sintam que fazem parte do programa; que sintam que estão a evoluir, que estão a participar e, no fundo, que lhes faça sentido.

Os trabalhos de casa: atribuir tarefas a cada adolescente (individualmente ou em grupo, dependendo do formato que se queira e que se consiga). Eu continuo a achar que os laboratórios ou as oficinas de Inteligência Emocional podem surtir efeitos

positivos, cativando o adolescente para uma maior aproximação. É importante trazer objetos específicos, pessoais, que tenham significado – que tipo de emoção pode despoletar aquele objeto? faz sentido tê-lo ou de algum modo não tem nenhum significado emocional? Ou fazer determinado exercício para poder depois apresentar; haver dinâmicas de grupo, individuais, haver trabalhos em que possam estar em grupos mais restritos, grupos mais alargados...

Disponibilizar alguns exercícios... por exemplo, haver tarefas e escalas que cada um tenha de cumprir – tem de fazer o anterior para conseguir continuar o seguinte e assim sucessivamente; imaginemos que seja um projeto que esteja a desenvolver-se uma ou duas vezes por semana: fazer escalas de trabalho para conseguir que todos participem e estejam implicados nas atividades e nas sessões ou tabelas que definam o tipo de atividade a concretizar, com objetivos progressivos.

Há muitos exercícios que eu acho que para os adolescentes e na área da Inteligência Emocional, fazem todo o sentido. O exercício de todos os dias escrever num papelinho e colocar numa caixa, «caixa da gratidão», um aspeto positivo do dia e essa caixa só ser aberta no final do programa e haver aí uma partilha de pequenas coisas que foram sendo positivas para eles – apresentar ao grupo e aos colegas. Isto obriga a um pensamento positivo – nós temos muito mais facilidade em escrever os aspetos negativos e fazemos listas de aspetos negativos; encontrar um aspeto positivo é muito mais difícil e então esse exercício revigora muito mais. Enquanto estamos a pensar de forma positiva estamos a libertar substâncias neuroquímicas muito mais positivas para a nossa saúde física e emocional do que, propriamente, outro tipo de pensamentos automáticos, negativos.

## **7. Que programas conhece para o desenvolvimento emocional em adolescentes?**

O programa MQ – Aprender a ser feliz, é baseado nos autores John Mayer e Peter Salovey (os quatro ramos que há pouco falávamos: identificação, compreensão, a gestão e a utilização das emoções). A partir daí, há uma série de conteúdos em torno das emoções básicas que, segundo o programa, são: o medo, a alegria, a raiva, a tristeza, a aversão/nojo e a surpresa (que é uma emoção ambígua). Este programa é praticado com pré-adolescentes, está a funcionar a partir dos 10, 11, 12 até essa faixa etária; há crianças que eu sei que estão a frequentar. São sessões semanais de 45 minutos de atividades muito variadas e com recurso às várias emoções e

competências emocionais. O que se faz depende do que os adolescentes vão permitindo... Vai-se tentando perceber as necessidades... Há exercícios que vão sendo repetidos com alguma frequência porque os adolescentes /pré-adolescentes sentem-se bem e gostam: a meditação (é das estratégias que os cativa muito) onde o objetivo é o bem-estar. Por exemplo, para fazer a meditação (o controlo da respiração) é pedido que tragam de casa um peluche (tem a ver com aquilo que eles mais gostam e também com a possibilidade de escolher), depois colocam-no na barriga, inspiram, expiram e o peluche deve subir e descer, várias vezes. Há trabalho de casa, há envolvência da família porque têm de trazer uma mochila com o material – é uma forma de se levar o exercício até à família: “porque é que levaram o peluche, para quê? para fazer isto”. Isto também tem a ver com aquilo que estávamos a falar no início, do sucesso académico enquanto objetivo da Educação Emocional... Se estão muito nervosos antes de irem fazer um exame ou prova de aferição, vão fazer duas ou três respirações conscientes (inspirar-expirar), fazendo um circuito de respirações, saem da casa de banho muito mais tranquilos e vão para a prova – são algumas estratégias que se conseguem para depois as crianças/adolescentes terem algum benefício e sentirem-se bem. Com as crianças mais pequenas tem de se organizar logo exercícios de relaxamento, para baixarem os níveis de energia e depois irmos apresentando outras atividades...

Para desenvolver a identificação das emoções, podemos apresentar uma série de imagens (expressões faciais de pessoas, de animais – as crianças da minha sala, a partir do momento que conseguiram dominar estas seis emoções que tenho trabalhado, interrompiam-me constantemente sempre que estava a contar uma história de literatura infantil e diziam: “[...] esse porquinho parece que está com raiva, Mafalda [...]”, ou então, “[...] o macaco está triste [...]”. Eu escolho a literatura não com o objetivo de trabalhar esta ou aquela emoção mas, com o objetivo de trabalhar outras competências... é na ilustração que eles conseguem identificar as emoções com maior facilidade, às vezes fico perplexa... “Estás a ver estas nuvens? Estas nuvens estão com raiva” – estava a trovejar.

O *Mindfulness* informal: atividades do género de observar objetos pequeninos a flutuar, a subir e a descer num “frasco da calma” (atribuímos-lhe este nome); conseguimos que fossem trazendo de casa alguns objetos e depois colocámos os objetos lá dentro, com água e óleo de cozinha, ou detergente ou sabonete líquido; conseguimos fazer ali umas misturas e eles ficam em observação com o objetivo de

serenar e estar no momento presente... Mas isto também pode ser feio num jardim, deitados a olhar para o céu – “o que estamos a ouvir?” E eles ouvem os carros, as pessoas a falar.... Fazer bolinhas de sabão ou soprar também tem a ver com as respirações... A recitação de mantras: os pré-adolescentes já têm mais facilidade em recitar, os mais pequeninos “inventam um bocadinho” mas também recitam. Também recorreremos às Artes Plásticas porque é uma forma de expressar as próprias emoções e de reconhecer as dos colegas – Artes Plásticas tridimensionais: plasticina, massa de farinha (conseguem fazer ali grandes produções), argila, pasta de modelar...

O meu projeto está baseado no programa MQ e noutras leituras e, consoante aquilo que eu também vou considerando que é mais importante para o grupo em determinadas alturas... as atividades contemplam este tipo de situações... Eu penso que tem aspetos muito positivos, sobretudo nas crianças mas, não é muito fácil remar contra a maré porque acaba por não ser muito bem aceite por todas as pessoas. É mais difícil com atividades que envolvam coisas materiais, alguma sujidade, desorganização do espaço... As atividades contemplam, sobretudo, as áreas de expressão plástica (as Artes Plásticas) ... dá para pintar tudo... “Imagina que estás com muita raiva... agora estás muito feliz ou muito triste, muito cansado, sem energia...” Começam a ter consciência de que os níveis de energia vão aumentando ou diminuindo consoante o tipo de emoção... Depois há histórias com ilustrações fantásticas; há imagens, fizeram imensos puzzles com imagens de crianças, de adultos; procuram emoções em revistas; apreciam e identificam emoções em pinturas... o *Mindfulness* é o que é mais fácil: vamos hoje almoçar em *Mindfulness*, saborear a sopa (porque esta sopa tem os legumes da nossa horta e depois nós vamos à horta e eles vão cheirar as flores... “hum, que cheirinho!”), sem mais nada, no momento presente, com a atenção plena, mais nada...

#### **8. O que pensa sobre a utilização das Artes Plásticas como contributo para o desenvolvimento emocional? Sobre que aspetos emocionais podem as Artes Plásticas melhor incidir?**

Eu acho que, de alguma forma, todas as vertentes das Artes Plásticas podem contribuir para a Educação Emocional, desde a pintura, a escultura, o desenho... depende das características do adolescente, do que cada um mais gosta.

Eles pedem-me muitas vezes para fazer desenhos, para expressar-se... gostam muito da pintura, também gosto de associar a música... Consigo alterar-lhes

as emoções com o recurso à música, consigo que eles fiquem ali cheios de energia e muito eufóricos, e a fazerem pinturas extraordinárias, em papel, com pincéis e várias tintas, conforme o material disponível, em folhas A3 ou ainda maior... As Artes Plásticas são uma das estratégias que se podem utilizar nos programas de Inteligência Emocional e funciona com crianças como com os adolescentes, não tenho dúvidas. Apesar de as Artes Plásticas não serem a minha área de formação, eu tenho a forte convicção de que têm um contributo muito importante para o desenvolvimento de várias áreas, pela minha experiência. É dos meios que eu consigo recorrer com mais facilidade em crianças de faixas etárias mais baixas mas, para os adolescentes, também acredito que seja uma forma interessante de expressar e reconhecer emoções, compreender, regular...

As Artes Plásticas são especiais porque permitem a expressão do interior de cada um, da imaginação, das vivências de cada um e podem incidir sobre a expressão e a regulação. Conseguir que eles possam expressar os diferentes estados emocionais, numa altura em que estejam de uma forma ou de outra (experimentarem fazer uma produção) – essa experimentação permite a regulação e implica estar consciente... Sabendo que a raiva faz mal à saúde, o ideal é mudar a emoção; ou sabendo que o medo só existe na cabeça, vamos mudar... As Artes Plásticas permitem essa mudança através de uma tomada de consciência com experimentação, manipulação... através dessa possibilidade de usar materiais, as cores... Há algumas cores associadas a determinadas emoções mas (já vi a raiva várias vezes associada ao vermelho, a alegria associada ao amarelo... mas também já vi a tristeza associada ao azul e para mim não faz sentido) depende da experiência, do que nos chega, das nossas vivências... As cores podem ser utilizadas para consciencializar emoções mas não devemos induzir associações.

#### **9. Na sua opinião, a comunidade científica tem dado o devido reconhecimento ao papel das Artes Plásticas na Educação Emocional?**

Eu acho que a comunidade científica não valorizando a Educação Emocional, portanto, também não valoriza a sua associação com as Artes Plásticas... A Educação Emocional é muito recente, as Artes Plásticas não mas... julgo que ainda não há investigação suficiente: nem publicações nem formação suficiente...

#### **10. Quais são as condições necessárias à construção de um programa de Educação Emocional?**

O conhecimento científico é essencial (as investigações atribuem credibilidade aos programas) ... depois vai depender um bocadinho do tipo de público, da situação escolar, do tipo de pessoas que se encontram: umas mais recetivas, outras nem tanto. É importante fazer um trabalho de divulgação, referindo que o programa promove o sucesso académico, o bem-estar emocional e social. As condições ideais passam por termos profissionais devidamente qualificados na área da Educação Emocional. Depois, claro, são necessárias outras condições. A organização do programa em si implica uma calendarização com os dias específicos de implementação de determinadas atividades, um espaço físico para cada atividade que se pretende desenvolver, a criação de laboratórios de Educação Emocional. Por exemplo, a prática da meditação implica baixar a energia, um colchão, uma mantinha, as visualizações criativas; podemos precisar de música, de materiais de expressão plástica... as condições acústicas são importantes: um espaço o mais reservado possível, livre das “variáveis parasita”...

#### **11. Quais as fases de construção de um programa de Educação Emocional?**

A definição do público-alvo, a definição de objetivos específicos e de âmbito geral, a apresentação de estratégias apelativas e de metodologias de avaliação... tudo isto não é possível sem a formação de profissionais que possam estar implicados no programa! É essencial! Pode ser um psicólogo ou um professor... Na primeira fase, é preciso definir o público-alvo, neste caso adolescentes; para os objetivos nessa faixa etária tem que se perceber o nível de IE, fazer um pré-teste e depois fazer follow-up. Quanto às estratégias, quanto mais apelativas melhor – acho que os adolescentes são muito exigentes e quanto mais sentido lhes fizer, mais facilmente estarão implicados no programa, mais facilmente estarão a participar, empenhados... E depois implicar a família acho que é extremamente importante para se conseguir acompanhar (dar informações no início do programa aos pais, por exemplo, uns panfletos)... envolver a comunidade educativa para não “arruinarem” o trabalho!

## **12. Que conteúdos e que tipo de dinâmicas devem integrar um programa de Educação Emocional?**

Sobretudo o conceito de Inteligência Emocional e a importância que tem para a vida... e tudo o que nós já sabemos acerca das vantagens de ser emocionalmente inteligente... É importante referir questões básicas como que a raiva faz mal à saúde, que pensamentos negativos não são construtivos, fazer a diferenciação entre o que é mais positivo e benéfico e o que é negativo... dizer que sermos emocionalmente inteligentes é uma virtude, que é para pessoas que gostam de pensar, de evoluir, que tendem a alcançar os seus objetivos... que ser-se emocionalmente inteligente é ser-se superior em termos de pensamento crítico, de pensamento analítico, que as pessoas são mais assertivas, são racionais, conseguem atingir os meios sem “espezinhar” os outros... Depois a natureza das emoções: quais são, como e quando surgem, o tipo de reação, de estrutura, as chaves contextuais (indicadores do rosto...), depois o reconhecimento das emoções neles mesmos e nos colegas, suscitar emoções neles através de exercícios práticos... por exemplo, olhar-se ao espelho e desenhar a sua figura é uma das formas de poderem perceber, reconhecer e expressar as emoções... Esta questão de denominar e perceber, compreender e expressar as emoções julgo que deve ser transversal a todos os programas... depois também a utilização e a regulação das próprias emoções a nível intra e interpessoal, sendo que as dinâmicas mais apelativas, as que suscitam maior interesse, são com materiais mais diversificados... Atividades de Artes Plásticas, de meditação... é importante não estarem constantemente no “auge”, no telemóvel, no *Facebook*, no *Instagram*, ligados ao mundo inteiro! Há imensas dinâmicas que podem ser aproveitadas, há muitos exercícios, por exemplo, aquela questão da caixa da gratidão...

## **13. Que estratégias de avaliação são mais eficientes no processo de validação de um programa de Educação Emocional?**

Através de autorrelatos e observação consigo perceber em que fase estão emocionalmente... De acordo com o programa MQ, podemos usar os testes de habilidade do *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test*. No início é importante perguntar o que é a Inteligência Emocional, se pode ajudar e de que forma; identificar o tipo de conhecimento que os adolescentes têm ou não; a forma de interação em relação ao resto dos colegas (esta questão da empatia). Há uma série de coisas que são importantes avaliar mas, não é propriamente muito fácil... Acho que

com o autorrelato se consegue perceber em que é que cada um cresceu ou evoluiu, que competências foram desenvolvidas... Mesmo que seja pouco, há sempre alguma evolução e talvez o autorrelato seja o mais indicado para utilizar numa turma... a opinião dos colegas também pode ter alguma importância e de alguma forma ser relevante e construtiva. Fazendo essa reflexão em grupo é importante focar “em que é que contribuiu para o meu desenvolvimento, a que níveis, em que áreas?”

## **Anexo G. Transcrição de entrevista| Professor Doutor João Bucho**

### **1. Na sua opinião, de que forma o conhecimento científico em Inteligência Emocional pode ser utilizado na educação das emoções?**

De todas as formas possíveis e imaginárias. Até uma determinada época houve o paradigma do quociente de inteligência mas, hoje em dia está mais do que verificado que o que interessa é perceber de que forma é que nós agimos, reagimos e lidamos com as nossas verdadeiras emoções, como é que nós nos auto-motivamos, como conseguimos motivar os outros, como é que nós identificamos e gerimos as nossas emoções; de que forma é que entramos em contacto com os outros! É extremamente importante todo o conhecimento que se tem feito a nível da Inteligência Emocional (que de certa forma também deriva das inteligências múltiplas de Gardner). Podemos falar de, principalmente, quatro vertentes: conhecer e identificar, reconhecer e gerir as emoções, depois a componente da auto-motivação, e depois, a nível das relações interpessoais (portanto, não só comigo mesmo mas com o mundo envolvente). É extremamente importante eu conseguir lidar com as emoções: sou um ser social e emocional, se não consigo lidar com as emoções, as emoções vão “enchendo” e começo a ser um desadaptado e a ter comportamentos desadaptados, disruptivos, disfuncionais... E como é que eu consigo aprender em contexto de aprendizagem, educativo ou pedagógico? Como é que eu consigo apreender alguma coisa (a construção do conhecimento) se eu não consigo lidar com as minhas próprias emoções, se eu estou bloqueado? Nós somos elementos sensoriais, aprendemos através dos sentidos; se não tivermos esta estimulação sensorial, como qualquer sistema vivo, há uma entropia e morremos. E constantemente a ser estimulados, temos de perceber até onde podemos ir, de que forma podemos gerir as nossas próprias emoções. O dia-a-dia é sempre feito de desafios e conquistas mas temos de perceber como é que podemos dar a volta e tornar esses problemas. Como? Através do reconhecimento e da gestão das próprias emoções. Nós na psicologia temos o Viktor Frankl que tem um livro que eu aconselho toda a gente a ler que é: “Um psicólogo no campo de concentração”. Ele próprio esteve preso num campo de concentração Auschwitz e dizia que aquelas pessoas que tinham sentido para a vida viviam muito mais; aqueles que entravam lá e julgavam que iam morrer, nem um ano

sobreviviam: aquela pessoa que tinha maior tenacidade, que tinha maior motivação (nem se falava em Inteligência Emocional), maior robustez, era a pessoa que sobrevivia mais...

## **2. Qual a pertinência do conceito de Inteligência Emocional no atual panorama da educação?**

É uma educação muito fragmentada ainda, há uma hipertermia a nível da razão e uma hipotermia a nível dos afetos. Hoje em dia, a nível do contexto escolar, o que interessa é se o aluno tem boas ou más notas, não interessa saber qual é o seu estado – se se sente bem ou mal, isso é secundário. O que interessa é a competitividade, é a massificação, a globalização do ensino e da sociedade contemporânea. As pessoas e os próprios conteúdos curriculares e os professores não perdem tempo a ver se o aluno está bem ou maldisposto, de que forma é que as emoções interferem ou não; neste momento com a crise que se tem instalado a nível da Europa e principalmente do nosso país, já começamos a assistir a isso: começamos a ver nas escolas básicas e elementares crianças que não conseguem apreender nada porque não têm “alimento”. A emoção também é um motor, é um alimento para a nossa criatividade, para podermos criar. A Educação Emocional vem abrir a porta a tudo isto porque vem facilitar, de certa forma, um ensino muito mais policromático, muito mais polimórfico, muito mais plural. A emoção é realmente importante, mas inserida num todo. Não faz sentido só estarmos a apostar numa pedagogia ou ensino só emocional, porque depois vamos ensinar o sensível, o abstrato, as emoções e os afetos mas vai faltar algo muito importante que é a razão.

## **3. De que forma a Educação Emocional pode ser melhor integrada nas escolas?**

Para isso o paradigma tem de ser completamente modificado: o professor não pode chegar com os cadernos todos e querer abrir a cabeça da criança e meter tudo lá para dentro. Lembro-me de uma educadora de infância que conheci na Madeira, Vanda Perestrelo, que é diretora de uma escola e já está a fazer as novas técnicas de *Mindfulness*, a atenção plena, que tem por base os princípios do budismo e o grande objetivo é: parar para dar conta de que eu existo. Nós vivemos uma vida tão globalizada e tão rápida, onde é tudo a cem à hora, onde é tudo já previamente construído e não temos de fazer nada. Estas novas técnicas de relaxamento, de

meditação, de afirmações positivas, de escrever, desenhar ou pintar um sonho... é pôr as pessoas no estado de atenção plena, concentrar-se no aqui e agora, no momento presente e nas vivências emocionais, sem medo e sem inibição. A Vanda tem um filho psiquiatra que também usa a técnica do *Mindfulness* no campo da saúde a nível da gestão de *stress*, de estados de ansiedade, etc. Já começamos a ver nalgumas escolas... os professores antes de começarem a aula põem os meninos todos levantados a fazer exercícios respiração, porque depois quando se sentarem vão controlar-se melhor e a matéria é absorvida de uma outra forma...

Aqui o grande objetivo é ter auto-motivação, mais atenção na experiência do aqui e agora, no presente, para a pessoa se concentrar, despertar a curiosidade, a criatividade, ser a pessoa a construir o seu próprio processo de conhecimento – ao invés do que acontece ainda nas escolas, no ensino mais básico (por exemplo, no ensino superior já não se vê isso, já se veem muito mais projetos, muito mais participação ativa e pró-ativa do próprio aluno). Para conseguir aprender qualquer coisa tenho de fazer, tenho de construir. A pertinência da Inteligência Emocional é mesmo essa: é o motor, é a chave para que eu possa criar alguma coisa; se eu não conseguir criar o meu próprio processo de aprendizagem vou para a escola e estou lá quase a dormir.

A Escola da Ponte, fundada segundo as ideias do Professor José Pacheco, é a única escola no Porto que é reconhecida pelo Ministério da Educação onde não há turmas nem classes, onde os alunos têm todos um tutor. Por exemplo, não faz sentido termos a mesma idade mas o seu pai é inglês e a sua mãe francesa, os meus pais não são franceses nem ingleses. Se calhar o seu nível de inglês e francês é completamente diferente do meu! Não faz sentido estarmos os dois na mesma turma, no mesmo ano, quando o aluno está a aprender coisas que já fala em casa há 15 anos! Portanto, o que faz sentido é integrar em função das competências das pessoas, em vez de haver hierarquização dos conteúdos curriculares. Logo após o 25 de abril foi muito questionada pelos próprios psicólogos e criticada pelos senhores da educação, mas depois, os alunos fizeram os exames finais e tinham melhor classificação que no ensino público normal. Lá têm avaliação contínua com trabalhos e projetos, sem competitividade e com estimulação das várias inteligências. O ensino não pode ser fechado, tem de ser um espaço aberto, *open space*, da mesma forma que é o mundo empresarial hoje.

#### **4. O que pensa sobre a Educação Emocional em adolescentes? Que aspectos devem ser trabalhados?**

A Educação Emocional é fundamental em todas as idades, estamos constantemente a modificar-nos, estamos sempre em transição, em mutação. No caso do adolescente, a Educação Emocional é importante porque a adolescência é uma ponte entre a infância e a idade adulta – a infância com os padrões, normas e regras dos pais/ família/ cuidadores, e a idade adulta com as instâncias sociais. O adolescente está naquela fase de transição. Se a identidade de uma pessoa é algo que está sempre em metamorfose, no adolescente é um caldeirão! Ainda por cima com a questão sexual, a libido, a questão de identidade de género, da afirmação... E o caldeirão vai andar ali em ebulição, por isso a melhor forma é lidar com as emoções. As emoções têm de ser “lidadas”, pois esta é a fase da afirmatividade, é a fase da descoberta, é a fase da zanga, é a fase em que, como eles estão a mudar completamente, julgam que sabem tudo (e não sabem nada). Antes estávamos habituados a que existissem ritos de passagem, que são necessários para a nossa afirmação de identidade; hoje com este mundo tão rápido e tão supersónico, principalmente com os meios tecnológicos, o que acontece é que esses ritos de passagem foram colocados de lado; mas os ritos de passagem são extremamente importantes para nós interiorizarmos regras, condutas, barreiras, limites, para que consigamos ter leituras e interpretações do mundo e de nós próprios. E se através da Educação Emocional ou duma vivência emocional conseguirmos facilitar experiências emocionais, isso é extremamente importante – para que ele consiga deitar cá para fora essa “guerra”, essa revolta, essa dúvida e questionamento. Hoje em dia não há tempo para isso. Hoje em dia é a política do não: não digas, não faças e não mexas. É a repressão – não podemos fazer nada. Portanto, esta Educação Emocional é extremamente importante porque de certa forma vem desconstruir para construir um novo paradigma, que é o paradigma de uma pedagogia construtivista, de uma pedagogia de questionamento, de uma pedagogia criativa, criadora, plural, polimórfica, ecológica e de transmissão de valores, no meu ponto de vista. Eu estou envolvido na tarefa de aprendizagem porque crio, a partir do momento em que me induzem experiências facilitadoras disso. E o adolescente como está nesta fase de um grande turbilhão, é muito importante ele ter ali alguém de uma forma que não seja sentida como intrusiva. Daí serem tão importantes os jogos, as dinâmicas e as expressões artísticas, que têm um papel importantíssimo, e vão dar-lhe sentido ou não...

adolescer é crescer para... portanto se é crescer para... tem de se lhe dar terreno para ele poder caminhar.

#### **5. E existe alguma diferença mais notória relativamente à Educação Emocional noutras populações?**

Para mim, quando se vai desenvolver atividades, tem de se ter sempre em atenção qual é o público alvo, a faixa etária. Quando falamos em adolescentes, temos de ter em atenção que podem ser adolescentes prematuros ou adolescentes muito intelectualizados; podem ser adolescentes de Algés ou adolescentes da Cova da Moura, portanto, são completamente diferentes... A Educação Emocional vai divergir conforme a faixa etária, conforme sejam adolescentes mais novos ou mais velhos... Voltando atrás, o adolescente está naquela fase entre a infância e a idade adulta, da saída da família /meio familiar para o meio social onde ele vai ter muitas relações intersociais, onde vai despoletar várias emoções; se não houver nada a trabalhar essas emoções (um programa, um projeto...) que lide com a Inteligência Emocional, com a experiência emocional, com a vivência emocional, ele vai-se sentir desmotivado. A leitura que ele tem de si próprio e do mundo envolvente é extremamente importante. A adolescência está sobre a eminência de vários flagelos (drogas, comportamentos agressivos, sexualidade e comportamentos desviantes) e se as emoções não forem lidadas corretamente “aquilo” tem maior probabilidade de descambar... se conseguirmos reconhecer e nomear essas emoções e brincar com as emoções... porque é que eu não posso brincar com elas? – algo que eu tinha escondido no meu baú, na minha caixa de pandora?! Eu posso perfeitamente tocar nessas emoções devagarinho, brincar com essas emoções... Se te sentes mal com essa emoção o que é que podias fazer para melhorar? Dar-lhe a responsabilidade de refletir e agir sobre essa reflexão...

#### **6. Que estratégias funcionam melhor para a vinculação do adolescente ao processo de Educação Emocional?**

É necessária uma base de vínculo e de comunicação com o adolescente... Primeiro tem de ganhar confiança, tem de criar o vínculo e, mais tarde, até podemos fazer *bodypainting*... Por exemplo, pô-los a comunicar sem verbo... vamos pô-los a comunicar um com o outro com o pincel e uma tinta ou com uma caneta; o adolescente, regra geral, adere muito bem (começo por fazer uma breve introdução...

É importante essa parte expositiva inicial? Sim, um bocadinho...) Uns que olham para o lado e eu depois facilito e brinco – isto faz parte de um jogo dialético e dialógico comunicacional, mas sem verbo, só através da expressão pictórica. Claro, logo a partir daí começam a comunicar sem se aperceber... Sim, isto é a fase de criação e de expressão (estamos aí 20-30 minutos a fazer isso a dois); depois (mais tarde) costumo brincar e provocar um bocadinho, dizendo: “então não querem ir falar com os outros, não estão já fartos de estar a namorar há tanto tempo com a mesma pessoa?” Eles vão falar com os outros e depois podem não gostar! E depois, no fim é uma fase de reflexão: “Estava aqui tão bem a falar com ela ou com ele e agora veio para aqui outro e começou a esgatafunhar” – não gostam! – e é interessante porque... “estava aqui tão introspetivo a falar contigo, veio para aqui outro, fiquei aborrecido!” E como é que lidou com esse aborrecimento? É importante para ele ver que a vida é sempre assim, é importante percebermos isso.

Com o adolescente é extremamente importante fazer um contrato logo nas primeiras sessões, devolver sempre ao grupo, criar uma identidade grupal, uma matriz grupal para as pessoas se identificarem com aquilo que é feito ali; há autores que, inclusivamente, expõem os trabalhos à comunidade – há uma valorização social... depois com os pais, os professores, com a junta de freguesia, com a câmara, com a paróquia – fazer parcerias... E depois é uma caminhada que tem de ser feita com todos (e aqui a noção do todo, da *gestalt*, é muito importante... tem de se vincar muito e reforçar (eu pelo menos sinto isso) com uma grande intensidade... algumas vezes perguntam “eu posso faltar?” – eu não respondo; eles é que têm de perceber que se faltarem não se estão a prejudicar só a eles, estão a prejudicar o grupo todo. Porquê? Porque a sinergia é completamente diferente, a matriz grupal vai sofrer um desarranjo e como vai sofrer um desarranjo é necessária a presença deles. E é extremamente engraçado que aqueles que faltam (na 2ª ou 3ª sessão) são os primeiros a chegar e vão logo perguntar o que é que foi feito; é preciso saber lidar com as resistências...

## **7. Conhece algum programa para o desenvolvimento emocional em adolescentes?**

Não, especificamente para adolescentes não conheço porque também nunca trabalhei só com adolescentes. Trabalho com pais e filhos, com grupos de famílias, de uma forma mais sistémica, só adolescentes não...

**8. O que pensa sobre a utilização das Artes Plásticas como contributo para o desenvolvimento emocional? Sobre que aspetos emocionais podem as Artes Plásticas melhor incidir?**

Portanto as artes em si (neste caso a parte plástica) têm um papel extremamente importante porquê? Porque vai dar sentido ao não-sentido através dos próprios sentidos. Eu, através da própria sensualidade – da parte cinestésica – vou dar sentido a algo que estava destruturado, sem forma. Quando mexo no barro (um material amorfo, sem forma, sem vida) e vou criar um objeto, eu estou a atribuir-lhe algum significado; ao atribuir-lhe algum significado, eu estou a atribuir significação às minhas próprias emoções e sentimentos. Daí a arte, e nesta fase da adolescência, ser extremamente importante - porque permite que a pessoa se ponha em ação; a arte funciona como um espelho: “Ah, mas isto fui eu que fiz?” Pode valorizar-se ou não em função daquilo que fez, mas pelo menos é como uma chave que permite o acesso ao seu mundo interno que podia estar mais reprimido ou mais fechado. As suas emoções podiam estar de uma forma mais, tumultuosamente, desorganizadas ou desordenadas ou até indefinidas – ele (o adolescente) está em desenvolvimento; se está na transição, a arte funciona como esse mesmo espaço de criação, de criatividade, de transição num espaço transitivo; permite fazer com que eu possa sair da minha realidade, da minha fantasia – é outra forma de eu conhecer o mundo. ... Através da arte eu dou-me a conhecer e conheço-me melhor a mim e aos outros; através da arte consigo lidar com as minhas emoções e com as emoções do outro de uma forma mais organizada. Através do recorte e da colagem: estou a fazer um trabalho de análise e de síntese, estou a selecionar aquilo que anteriormente escolhi: posso desconstruir e reconstruir de novo... O que interessa é que a pessoa consiga criar alguma coisa. Se depois a pessoa disser: “não gosto nada disso”; “então o que é que gostavas de lhe fazer?” – estamos a trabalhar com as emoções; “gostava de rasgar, posso?”; “não sei, tu é que fizeste...” – ele olha para aquilo e está a gerir as emoções, é uma grande angústia “rasgar ou não rasgar”, “faço, não faço?” Eu próprio não digo nada. “Se não quiseres, então vamos guardar, pronto; queres rasgar? Rasgamos”. E depois constrói novamente...

Quando eu trabalhei em hospital, na reunião clínica os próprios médicos diziam que as pessoas estavam muito mais adaptadas, não tinham comportamentos tão disruptivos como nos antecedentes; de certa forma, notavam-se algumas melhorias a nível da conduta social... que já falavam de outra forma... o próprio espaço artístico,

de mediação artística permite esta abertura, a criação desta ponte, porque abre canais na relação; principalmente aqui a nível da adolescência: comunicação e relação – outra vez mais uma ponte; ele precisa de comunicar o que vai lá dentro... e a arte funciona como esta chave para abrir portas que antes estavam fechadas, através da própria expressão criativa.

Se apostarmos só no inteligível o que acontece é que estamos a criar super-mega-inteligentes mas que depois vêm para a sociedade e perante o mínimo problema não sabem fazer nada, nem sequer sabem abrir uma porta! Com o pincel, o barro, a plasticina ou com a tesoura é a própria pessoa que vai construir o seu destino, faz o que ela quiser, longe de olhares intrusivos, longe de comentários maliciosos. A plasticidade e a mobilidade mental é completamente alterada sobre o pensar criativo – a pessoa responsabiliza-se por aquilo que faz: tem a sua auto-motivação, a sua auto-realização, a sua própria auto-transcendência e, ao valorizar-se naquilo que faz, compreende o que está a fazer; daí apreende melhor, tem muito melhor aprendizagem. Agora tem de haver sempre a ligação, as pontes, entre os vários conhecimentos. Damásio dizia: o que não consigo construir não consigo compreender. Portanto, o aspeto construtivo da criação é extremamente importante e hoje em dia o ensino já é previamente formatado, está tudo feito... se calhar vale a pena é obrigá-los a pensar sobre o próprio pensamento – que é aquilo que o Edgar Morin fala na Teoria da Complexidade: como vivemos numa grande complexidade com tudo, a grande importância é aprendermos a saber pensar sobre o próprio pensamento e a conseguir estruturar a rede toda...

#### **9. Na sua opinião, a comunidade científica tem dado o devido reconhecimento ao papel das Artes Plásticas na Educação Emocional?**

Houve uma altura em que deu bastante, e nós cá em Portugal tivemos um papel muito importante, por exemplo, com o Professor Arquimedes da Silva Santos, com a filha, Graça Santos, a Elvira Leite... tivemos várias pessoas cá em Portugal do conservatório (que davam aulas aos professores... mas isso depois acabou); por exemplo, na Gulbenkian também tentaram fazer, através da educação artística, uma forma de educar a globalidade do ser. Eu acho que cá em Portugal têm-se feito coisas boas, o grande problema é que se mistura tudo: qualquer pessoa hoje faz uma aula ou um *workshop* mas não tem o “contexto psicológico” ou o conhecimento do funcionamento psicológico da pessoa e da fase em que a pessoa está inserida.

Mistura-se muito as atividades de ocupação, de animação, de socialização, terapêuticas, pedagógicas, por aí fora, junta-se tudo...

#### **10. Quais as condições/ fases são necessárias para a construção de um programa de Educação Emocional?**

O projeto obedece a várias fases para ser implementado... tem de ser monitorizado, tem de ser avaliado... Primeiro temos de saber qual o contexto e verificar qual a necessidade que aquela população, (neste caso faixa etária) tem; depois implementar um projeto devidamente estruturado, constituído por várias sessões; eu noto que cada vez existe menos um *continuum*... tem de haver um *continuum* evolutivo. Hoje em dia nota-se muito que a arte plástica é muito mais catártica – é só explosão, evacuação... mas depois tem de haver toda a parte elaborativa, não pode ser só ação. Tem de ser ação, criação, expressão, reflexão (e reflexão sobre a própria reflexão também), senão não faz sentido nenhum – e isso tem de ser devidamente contextualizado... A grande dificuldade que eu tenho notado nas instituições é, principalmente, o espaço... convém ser sempre o mesmo espaço, mesmo numa intervenção social e comunitária ou pedagógica e educativa...

#### **11. Que conteúdos/ dinâmicas devem integrar um programa de Educação Emocional?**

Cada atividade que nós vamos fazer vai despoletar determinada emoção e essas emoções têm de ser trabalhadas no aqui e agora, naquele momento. Noutro dia com outra pessoa vão ser emoções completamente diferentes... Primeiro uma fase de entrada, onde há uma fase de aquecimento (temos de aquecer o corpo, temos de nos desligar... não interessa o mundo exterior (ficou lá fora se batemos ou não batemos, se pai fez isto e a mãe fez aquilo não interessa)... Depois de haver esse aquecimento, há uma proposta de uma atividade que pode ser semi-diretiva, pode não ser diretiva, pode ser temática... depois da criação há sempre uma proposta de atividade... para isso existem as tais linguagens expressivas ou artísticas e os jogos – os mediadores – tudo serve para comunicar connosco e com o outro através da arte; e depois há sempre uma fase de reflexão: inicialmente essa fase é em pares, depois fazemos o grande grupo (mas porquê em pares? Porque é muito menos intrusivo e há pessoas que até não gostam de estar a falar com os outros e dispersam a atenção...) Na parte

final ele tem de elaborar e refletir sobre esses estados de ser e não precisa de ter medo... tem é de conseguir expressar esses medos e conseguir elaborá-los.

É sempre feito num espírito de jogo, de brincadeira, de “ir e vir”, de encontros e desencontros, de “vaivém”... não é intrusivo, “eu não estou a falar de mim, estou a falar da obra” mas, de certa forma, estou a falar de mim; então mas não estou a falar de mim ou estou a falar de mim? Há este jogo de “ir e vir”; depois é lógico que com técnicas, eu vou começar a falar na 1ª pessoa: “ele, ele...” – mas quem é ele? Não é nada ele, é o João, fui eu que fiz! Mas está a ser difícil falar em si – portanto, vou canalizá-lo para aquilo que está ali é algo meu – e deixo de ter tanto medo e deixo de ser aquilo que o Picasso dizia que é “todos nós somos artistas”; portanto eu deixo de ter medo de dizer que posso ser artista quando a sociedade diz que não... tudo muito limitado, estruturado e racionalizado! – e eu deixo de ter medo de mostrar as minhas coisas... eu na arte posso brincar com tudo, desde a parte mais cognitiva, afetiva, sensorial, cinestésica, perceptiva, simbólica... espiritual (que cada vez é mais importante).

Através de atividades expressivas ou criativas, artísticas, o adolescente pode canalizar livremente todas as emoções, as raivas, as ansiedades, as dificuldades em saber lidar com determinados problemas: da sexualidade, dos *bullyings*, dos comportamentos a nível das drogas, comportamentos marginais... e pode muito bem dar sentido ao “sem-sentido”, isto é, pode muito bem canalizar através da folha de papel, do palco, de um cenário, através do teatro, da dramatização... e pode ser ele próprio o protagonista, vivenciando essa mesma situação (ele pode ser agressor, pode ser vítima, pode ser “bode expiatório”, pode ser líder, pode ser professor, pode ser mãe, pai...). Ele é uma polimorfia dos inúmeros estados de ser; ele pode ser tudo ali naquele pequenino espaço de tempo. Porquê? Porque é um espaço livre e protegido onde ele pode fazer tudo e mais alguma coisa... Em contexto ideal até deveriam ser integrados alguns professores, para haver envolvimento...

## **12. Que estratégias de avaliação são mais eficientes no processo de validação de um programa de Educação Emocional?**

A nível da avaliação, tinha de ser sempre algo sistemático e estruturado... Poderemos, eventualmente, fazer uma grelha de observação das sessões; a questão ética também é extremamente importante (a nível de gravar ou não gravar)... Nós podemos arranjar alguns instrumentos e adaptá-los; se fizermos um projeto de

intervenção que vá focar determinados aspetos da Inteligência Emocional poderemos recorrer a determinados instrumentos quantitativos, psicológicos, mas teríamos de ir pesquisar e tentar ver se estão aferidos para a população portuguesa; depois a questão da arte é algo que é muito qualitativo; por exemplo, poderia ser, se fosse num contexto educativo ou institucional, a nível de registos com os parâmetros da adesão às normas, da adesão ao comportamento social ou não social...

## **Anexo H. Transcrição de entrevista| Professora Doutora M.<sup>a</sup> Augusta Veiga**

### **1. Na sua opinião, de que forma o conhecimento científico em Inteligência Emocional pode ser utilizado na educação das emoções?**

A Inteligência Emocional como conceito, é a componente teórica estruturante da *praxis* que se pretende operar nas escolas com a Educação Emocional. É o seu marco teórico, já que a educação das emoções, é uma parte essencial do processo educativo para se ser emocionalmente competente.

Portanto, em minha opinião, a interação entre Inteligência Emocional e Educação Emocional é muitíssimo importante! Por exemplo, ao aplicarmos na prática, a educação das emoções, em termos de laboratório de emoções, nós remetemos essa prática à estrutura do marco teórico que lhe deu corpo e significado. Ou seja, quando trabalhamos em Educação Emocional, a primeira capacidade é a auto-consciência (que remete à 1º capacidade desse marco teórico que é a Inteligência Emocional), e trabalha-se de forma a permitir ao sujeito que conviva com e viva no corpo as emoções; levando o sujeito através das suas próprias memórias e, perguntando-lhe inclusivamente: “Lembra-se de alguma coisa que o deixe com raiva?” ou “Lembra-se de alguma coisa que já o deixou com medo? O que é que sentiu? Em que partes do corpo?”; E conduzindo esta conversa nós podemos levar a pessoa a criar uma consciência sobre a sua experiência de viver uma emoção no corpo e, repetidamente, isto pode ser visto como a aprendizagem de uma auto-consciência. Ora este processo educativo, emerge como um exercício prático do que os autores da Inteligência Emocional consideraram como auto-consciência. Na gestão de emoções, segue-se esse mesmo marco teórico, e o que se faz é: perguntar à pessoa *o que viveu, o que fez quando o viveu, o que é que correu bem e menos bem com aquilo que fez quando o viveu...* e estamos a criar uma consciência sobre a capacidade de operacionalizar emoções ou, pelo menos, de digerir e gerir ou regular as emoções.

Na mesma linha, e respeitando essas mesmas componentes das investigações havidas em torno do conceito de Inteligência Emocional/ Competência Emocional, a Educação Emocional na área da auto-motivação conduz-se através da *situação* do sujeito em algumas memórias, como por exemplo: quando tudo estava mal, quando

tudo corria mal e as expectativas eram zero, que alento foi esse que o fez renegar o processo do desalento e andar em frente, como é que conseguiu ultrapassar os desafios, as probabilidades do custo grave emocional ou ultrapassar as probabilidades das desordens interiores emocionais ou a probabilidade do não êxito. Podemos, portanto, aprender a trabalhar a auto-motivação e a pensar nela, criando acerca dessas estratégias uma consciência clara. O mesmo pressuposto é válido para o treino da empatia é extremamente importante, nomeadamente na faixa etária dos adolescentes. É muitíssimo importante em seres humanos que na sua idade adulta trabalham com seres humanos, nomeadamente, técnicos profissionais na área da educação e na área da saúde, para não falar dos outros que estão no *marketing*, nas vendas, nos que vão de porta em porta, nos que estão num balcão: estas pessoas precisam de treino de empatia... já para não falar da essência, onde a empatia é necessária que é a parentalidade. E portanto, para estes assuntos da *praxis* educativa, são absolutamente necessários os aportes da investigação da Inteligência Emocional!

## **2. Qual a pertinência do conceito de Inteligência Emocional no atual panorama da educação?**

Defendo convictamente que os alunos não aprendem o que dizemos, aprendem o que somos e o que lhe fazemos sentir enquanto interagimos com eles, enquanto lhe dizemos o que dissermos, sendo como somos!

Professores e alunos beneficiarão com a introdução da temática nos seus espaços de interação. Por exemplo, num estudo em professores, Rego e Rocha, no Brasil, apontam que as competências da Inteligência Emocional, como autoconhecimento, autogestão, consciência social e administração de relacionamentos, podem contribuir para a qualidade do processo de ensino-aprendizagem, conduzindo o ser humano ao equilíbrio da razão e emoção. E num estudo em alunos, Silva e Duarte, provaram em 2012, que os fatores da escala da Inteligência Emocional exercem influência sobre o sucesso escolar, e citam alguns estudos que corroboram estas influências. Além disso, as pesquisas mais recentes vêm defendendo que os alunos apresentam défices de aptidões emocionais, ou seja, há crianças e adolescentes que pese embora o seu bom potencial intelectual, não rendem na escola, e acabam por apresentar comportamentos perturbadores: envolver-se em conflitos constantes, mentem e omitem factos e problemas que têm, trapaceiam e têm comportamentos de confronto e oposição aos pais e professores, discutem

muito, não respeitam limites, desrespeitam as pessoas, destroem as coisas dos outros, desobedecem a regras na escola e em casa, são provocadores e não demonstram controlo emocional. Temos que aceitar a existência da chamada iliteracia emocional ou analfabetismo emocional, nas palavras de Celso Antunes e desenvolver procedimentos, na escola e nas famílias, para reverter estas imagens. Mas para isto, também e sobretudo... os professores! Os professores precisam de se preparar teórica, científica e emocionalmente. Tal como eu descobri, em 2005, na minha investigação, os professores entram em *burnout* por falta de catarse, por falta de Educação Emocional para conseguirem maturidade emocional. Isto é emergente! E esta questão é transversal, vai desde o básico ao universitário. Partamos do princípio que professores com Inteligência Emocional ou Competência Emocional “reproduzem” (passo a expressão) alunos com Inteligência Emocional/Competência Emocional.

Primeiramente, há que reconhecer que a aprendizagem se faz também por replicação de comportamentos. Ora se as características comportamentais que os professores e ou educadores passam a adotar nas suas práticas, se enquadrarem dentro da Competência Emocional, é esperável que se tornem modelos emocionais e sociais dos seus grupos de alunos, sejam crianças, jovens ou adultos. Segundo porque se um professor ou educador agir exatamente do mesmo modo que espera e estimula os seus alunos (crianças ou jovens) a agirem, significa que está dado um passo de excelência em educação, já que os estudantes passam grande parte do seu dia na escola. Por outro lado estes professores tornam-se na grande referência para as crianças e jovens, no que respeita a atitudes, comportamentos e emoções e este pormenor é de importância essencial, isto é aliás defendido por Fernández-Berrocal e Pacheco (2009, salvo erro).

É absolutamente pertinente colocar a Inteligência Emocional na *praxis* pedagógica. Já está a ser feito em Espanha mas há outros países, nomeadamente a Lituânia, a Noruega... Eu sei que cá em Portugal ainda não é usual mas, nestes países já está ser feito... e está a ser feito na primeira e na segunda infância: os adolescentes, quando chegam à aprendizagem das emoções e trabalham a regulação das emoções (a gestão das emoções), já têm um passado escolar, e portanto, culturalmente, a temática e a gramática do processo já está dentro deles – o que é muito bom... As maiores aprendizagens que fazemos situam-se na primeira e na segunda infância. Aliás, depois do relatório Jaques Delors, com os quatro pilares da educação para o século XXI, fizeram pensar na obrigatoriedade de os profissionais da

educação replicarem a educação na área do saber ser. Isto é muitíssimo importante, nós temos de permitir às pessoas que “sejam” dentro de um determinado contexto e que “vivam” esse contexto. Todos nós sabemos que quanto mais vivermos o que queremos aprender, melhor e mais conscientemente aprendemos.

### **3. De que forma a Educação Emocional pode ser melhor integrada nas escolas?**

Através de três formas básicas: pela exemplificação dos professores emocionalmente competentes; através de uma Unidade Curricular que se chame Educação Emocional; haver algumas unidades curriculares com laboratórios de emoções ou uma Unidade Curricular em cada curso que ofereça esta formação prática, de forma lúdica... fazendo com que os alunos possam viver essas emoções. Como? Através das suas memórias... porque todos já vivemos emoções, fazendo algumas vezes *backup*, ou não, e trabalhando com eles a catarse, o que foi e como foi. Há memórias recentes e memórias menos recentes que podem ser utilizadas, analisadas... mas também podemos fazer como que as pessoas vivam memórias.

Pergunta-me de que forma a Educação Emocional pode ser melhor integrada nas escolas... É fazer com que as pessoas, os elementos decisores ao nível do sistema educativo, ao nível do Ministério da Educação, possam compreender melhor a pertinência do processo e fazer a Educação Emocional tal como a Educação para a Saúde. Quanto mais depressa o governo português e, nomeadamente, o Ministério da Educação tomar consciência desta necessidade extraordinária ao nível dos pais, dos professores, para puderem depois eles próprios interagir como educadores livres nas novas gerações, melhor...

A Educação Emocional pode e deve ser melhor integrada, colocando disponível para todos os professores um programa e colocando nesse programa estratégias pedagógicas que o tentem consolidar e colocar em prática. Há aqui um pormenor da maior importância: é que há que fazer formação prévia aos professores em Educação Emocional (e esta questão é seríssima!). Nós já produzimos duas experiências formativas: uma em professores, com resultados considerados pelos formandos (os professores) muito positivos e outra em profissionais de saúde também com resultados considerados positivos ao nível do seu desenvolvimento. Estas formações podem ser feitas, criando e desenvolvendo programas e aplicando-os.

É preciso avaliar as competências emocionais dos professores! Como tiveram que se criar as escolas e os serviços promotores de saúde, temos agora que pensar nas escolas educadoras emocionais... Já há o conceito, não tanto em Portugal mas no estrangeiro, de organizações emocionalmente inteligentes; e temos que criar escolas emocionalmente inteligentes... tão simples quanto isto.

#### **4. O que pensa sobre a Educação Emocional em adolescentes? Que aspetos devem ser trabalhados?**

Todos os aspetos que dizem respeito, naturalmente, à Educação Emocional e que contemplam as cinco capacidades que neste momento em termos investigacionais estão a ser trabalhadas no sentido de configurar um perfil de competência emocional. Embora aqui, nesta área da adolescência, tenham que ser consignadas duas ou três componentes que me devem merecer atenção e reflexão. Primeiro, é que a emoção é uma ativação neurosomatofisiológica que decorre de forma não consciente no corpo do sujeito. Ela não diz respeito à consciência, portanto, é subcortical e acontece no corpo; o sujeito não tem, portanto, consciência dela. Como se não bastasse esta componente inconsciente que a emoção tem em si, ela decorre durante milissegundos, é extremamente rápida e o sujeito já só tem consciência da emoção quando os sistemas de ativação modificaram componentes, nomeadamente viscerais ou neuromusculares (p. ex. a taquicardia, a taquipneia, a ativação dos músculos horripilantes, a tensão das placas motoras mais alargadas, nomeadamente, a nível abdominal, ou até a congestão a nível vascular, do pescoço, para as pessoas poderem dizer que sentem a alegria no peito ou que sentem o medo nas pernas ou na barriga). Este tipo de consciência acerca das emoções decorre posteriormente às sinaléticas que a ativação coloca no corpo. Portanto, é inconsciente e é muitíssimo rápida. Terceiro problema ou desafio nesta faixa etária: é que decorre simultaneamente à proliferação e à neoprodução de determinado tipo de grupos hormonais, nomeadamente, as feromonas que são, elas próprias, ativadoras inconscientes de todo o processo de aproximação do outro e de sedução e de exploração do seu próprio corpo.

E portanto, como não seria esperável de outra forma, a vivência dos fenómenos emocionais na adolescência decorre com muita perturbação para o sujeito, decorre com muita alteração ao nível neurovegetativo, não é compreendida de todo pelo sujeito e, curiosamente, é mal aceite pelos adultos que circundam os

adolescentes. Além da carga cultural que vem da infância, é agora na adolescência (nomeadamente nesta faixa etária, até aos 14 anos) que os adultos circundantes (desde os pais aos professores e até aos amigos) começam os “bons” conselhos: “não chores, não dê parte de fraco, porta-te bem”. E portanto, estão os adolescentes a fazer a aprendizagem de um processo que nem se quer deveria ser permitido que é a omissão, a supressão emocional!

Ou seja, nem o próprio sujeito pode ou deve, pessoal e socialmente expressar a emoção. E o erro cultural básico está aqui! A palavra de ordem não é a supressão emocional, mas sim a sua expressão e reconhecimento para ter acesso à sua gestão, regulação! Não saberemos nunca regular algo a que não acedemos em consciência. Ora a emoção, ao contrário do sentimento, decorre para ser expressa para o exterior, para que o sujeito e para que o mundo em redor perceba o que se está a passar com o sujeito. Uma emoção é um fenómeno inconsciente, neurovegetativo, de expressão para fora; um sentimento é uma coisa que acontece de dentro para dentro, para que o sujeito tenha consciência do que aquela paisagem corporal colocou no cérebro ao nível das mensagens neuroquímicas. Portanto, é muita confusão e um turbilhão desconhecido para os adolescentes: lidar com as feromonas, lidar com os processos de libertação de testosterona, de estrogénio; e depois os neurotransmissores poderosos como a adrenalina, a noradrenalina, a dopamina, a serotonina, o GABA... Estamos a falar de coisas muito complexas, profundamente internas ao sujeito e que decorrem “fora” da sua consciência.

Assim sendo, o que eu penso da Educação Emocional em adolescentes? É pertinente, é emergente e deve ser aplicada o mais rapidamente possível! Reitero o que disse à pouco, ou seja, se o adolescente tiver cultura de aprendizagens emocionais será mais fácil para ele *aprender a aprender* a construir uma consciência acerca das emoções. Se não o tiver feito é sempre uma boa altura para aprender.

Os adolescentes devem ser colocados em forma de jogo com a criação de uma consciência acerca da auto-consciência – que é a “primeira capacidade”. E também, perante tentativas-erro, perante situações colocadas de forma laboratorial para irem aprendendo os seus processos de regulação emocional. Pelo menos estas duas capacidades devem ser trabalhadas e, se não veio da infância - esta problemática e a construção desta regulação -, é a altura mais do que pertinente para começar a trabalhar a empatia. Há um grande número de seres humanos que chega à idade adulta com uma grande dificuldade em expressar emoções, de falar acerca delas, e ainda,

com a vergonha de falar acerca da vergonha. A omissão de uma emoção – a supressão emocional - é um fenómeno contranatura e que não deveria ser permitido por um sistema educativo que pretende trabalhar para o desenvolvimento do humano (e só há desenvolvimento se houver envolvimento do humano). Portanto, os aspetos que devem ser trabalhados: auto-consciência, regulação/ gestão emocional e, finalmente, a empatia.

### **5. Qual a diferença relativamente à Educação Emocional noutras populações?**

Esta questão é muitíssimo pertinente e eu nem sei se todos já pensámos acerca dela... Num estudo elaborado no Instituto Politécnico de Bragança em alunos do primeiro ano das licenciaturas, numa amostra alargada de perto de trezentos estudantes, aconteceu uma coisa extraordinária! Os dados tomaram a palavra e quando nós conferimos os resultados, esta população de alunos minorou a auto-consciência do modelo (o que do ponto de vista do construto teórico é contranatura, como dizem os teóricos da Inteligência Emocional), porque se verificou que a auto-consciência era a capacidade de menor contributo para o seu perfil de Competência Emocional. Ora, em modelo teórico, é a auto-consciência o elemento configurador, promotor da “consciência da experiência emocional”, para aprender a regulação e portanto, a competência emocional, ou seja, um ser privado de auto-consciência dificulta o desenvolvimento das restantes competências... O modelo assume que há esta necessidade de agarrar a consciência do sujeito sobre si próprio. O que se passou é que nos resultados, os nossos estudantes (entre os 18 e os 22 anos, aonde a adolescência é recente) minorizaram a auto-consciência, colocaram a gestão de emoções sociais como a primeira capacidade da sua competência emocional, seguida pela auto-motivação, a empatia e, finalmente, a gestão emocional pessoal. A ordem destas capacidades é discutível mas, de qualquer das maneiras o que é grave é a minorização da auto-consciência!

É verdade e os estudos já disseram que em termos de competências emocionais há uma diferença estatisticamente significativa entre o escalão etário até 40 e após 40 do ponto de vista da regulação emocional, ou seja, quanto mais velhos ficamos, mais parecemos ser capazes de gerir os afetos. Ora bem, significa isto que a idade cronológica é o barómetro da regulação emocional? É claro que não é completamente verdade, só... Por um lado, pela experiência, por outro lado, porque os

nossos fenômenos de ativação estão “lentificados” a partir da componente metabólica. Primeiro, porque nós vamos andando e aprendendo por tentativa-erro: a vida coloca-nos desafios, faz-nos experimentar vivências e fenômenos e nós vamos aprendendo a regulação (isto é o essencial). Depois dos 50-60 anos o nosso metabolismo lentifica e, porque há um menor doseamento de feromonas ao nível da corrente sanguínea, os sistemas de ativação estão menos evidentes. A tiroide também não trabalha da mesma maneira, a produção de ATP lentifica-se, e mesmo a produção de energia no modo via das pentoses para a criação de energia é mais lentificada e de mais difícil acesso.

Embora um velho viva um susto e sinta alegria, já não é no normal dos quotidianos, de forma tão rápida e não há no viver dessa emoção o potencial de surpresa que vive alguém quando tem 20 ou 30 anos. E porquê? Porque quando temos 60 anos já vivemos mais vezes o medo, a raiva, a vergonha, a culpa, a alegria, o interesse, e ao vivê-la mais vezes passámos por ela mais vezes; experienciamos mais vezes e, por tentativa e erro, fomos regulando para não ficarmos mal vistos, ou fomos aprendendo a aprender a encontrar soluções mais assertivas para os nossos objetivos. Ninguém quer fazer “*o feio social*” ou o patinho feio... e ninguém quer ser tomado como um foco de desamor e, portanto, vamos progressivamente aprimorando comportamentos...

## **6. Que estratégias funcionam melhor para a vinculação do adolescente ao processo de Educação Emocional?**

Todas as estratégias, neste caso estratégias pedagógicas que permitam ao ser humano a aprendizagem dos fenômenos; e a melhor forma de aprender os fenômenos de vida é vivê-los. É verdade que sempre que podemos assistir a uma conferência, só ouvindo, aprendemos 10%, ouvindo e vendo aprendemos 20% e assim sucessivamente. Só se estivermos em interação e se vivermos os processos é que aprendemos completamente. Portanto, reprimir emoções, violentar um ser humano impedindo-o de viver emoções é exatamente a não aprendizagem ou o aprender pela negativa. É preciso viver os processos!

A vinculação com o processo de Educação Emocional passa muito pela responsabilidade do sujeito neste processo porque... de cada vez que alguém me trata menos bem (na minha percepção) concedo-me o direito de reagir (repostando à altura), significa que faço uma resposta comportamental por exotelia, já que no

processo e digo: “eu tenho direito a repostar e a insultar porque fui insultado”. Mas eu posso e devo aprender a desenvolver uma produção de respostas “emocionalmente reguladas, geridas...”, eu posso e devo trocar os meus comportamentos reativos impulsivos por comportamentos assertivos. Isto aprende-se. E os adolescentes podem aprender esta mudança atitudinal... se tiverem exemplos de Competência Emocional para replicar ou se os aprenderem em laboratório de emoções. Há espaços e estratégias possíveis para desenvolver a auto-responsabilização e contrariar a resposta à provocação por impulso.

Estamos a falar de Educação Emocional, como poderíamos estar a falar de Educação para a Saúde, como poderíamos estar a falar de Educação para a Cidadania... se um adolescente diz: “eu vi deitar papeis ao chão, e portanto, se ele deitou eu também deito” – ele está a colocar fora si o processo de vinculação com a ação da educação. A vinculação de um adolescente com a Educação Emocional depende do trabalho feito em Educação Emocional com esse adolescente, da consciência crítica que ele tenha, e da auto-motivação para se tornar emocionalmente educado, em consciência ética ou não. E isto é importante, nós precisamos de falar acerca disto, precisamos de pensar acerca disto... E porque é que eu estou a falar nisto? Eu parti sempre do pressuposto que havia um conceito prévio à competência emocional que era a ética. Nós podemos ser muito emocionalmente inteligentes e sermos perversos. Existe um crescente número de pesquisas que vem identificando a Inteligência Emocional também como prejudicial para o sujeito e para os seus contactos sociais, sugerindo que o construto tem um lado negro, o chamado *Emotional Inteligente Dark Side*... estes estudos apresentam evidências de um perfil característico de Inteligência Emocional: verificam que há sujeitos com todas as competências da Inteligência Emocional, mas curiosamente, não há ética, solidariedade e muito menos ternura nessas competências. Eles não trabalham em proveito do outro, mas sim, em proveito deles mesmos sem olhar a meios para atingir os fins.

## **7. Que programas conhece para o desenvolvimento emocional em adolescentes?**

Há em Portugal, iniciativas de formação em Inteligência Emocional para adultos, profissionais... por exemplo, instituições privadas e empresas de consultoria, onde há a formação de “Inteligência Emocional na liderança: liderança com emoção”,

na Universidade Lusíada em Lisboa, o INA, o CRIAP, no Porto, oferece uma pós graduação em Inteligência Emocional e saúde mental, o IPB tem a oferta de uma pós graduação em Educação Emocional... mas para adolescentes não conheço.

Assim, em inícios do século tivemos o *The Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning* (CASEL) nos Estados Unidos e o Departamento de Educação do Governo da Grã Bretanha avançaram com programas para promover a inclusão social nas escolas... Atualmente, continuamos em movimentos pedagógicos experimentais, mas com grandes progressos...

A Espanha, a Finlândia, a Noruega, a Lituânia, Israel, os EUA, o Brasil, Itália, Malta (e cá em Portugal também já há programas, nomeadamente conheço a Doutora Mafalda ... em Aveiro) são países aonde já há cultura de Educação Emocional a nível privado e também público, aonde a Educação Emocional está implementada com programas para a infância e adolescência. A Espanha tem universidades que a partir de 2003 chamaram a si a responsabilidade de criar um grupo de... dizem eles “*recerca*” para o estudo acerca da Educação Emocional e para a aplicação de programas formativos em Educação Emocional. Foi criado o GROPE cujo diretor é o Professor Bisquerra Alzina que foi a primeira pessoa a criar na Península Ibérica o conceito de competências emocionais. A partir do momento (início dos anos 2000) em que o GROPE chamou a si onze faculdades, começou a fazer-se e a desenvolver-se a formação em Espanha, começou-se a fazer avaliação dessa formação e começaram a sair publicações.

Quero aqui mencionar o laboratório de formação emocional da Universidade de Almería (que deve ter agora 12 anos de progressão) levado a cabo por Alvarez Fernandez e por Natalio Extremera... A Universidade de Lérida é um importante centro em termos de representação e publicação de material feito em termos de programas em Educação Emocional, e aonde os formadores portugueses (e os formadores de outros cinco países) estarão a fazer formação em competências socioemocionais no projeto PSIWELL que se chama “Construir Pontes para Inclusão Social de Pais de Crianças com Necessidades Especiais”.

No Brasil, inclusivamente, há escolas onde é fomentada a Educação Emocional e nós temos publicações cá em Portugal, do Celso Antunes, acerca de alfabetização emocional ou Educação Emocional... No Instituto Politécnico de Bragança, em colaboração com a PAIDEIA (uma associação que foi criada em Bragança, em 2009, que promove o desenvolvimento da Educação Emocional ao nível da formação e da

investigação), já fizemos quatro experiências na totalidade e várias horas de formação de Educação Emocional em adultos, técnicos, profissionais de saúde e, de facto, houve resultados reveladores de uma melhoria ao nível das competências emocionais.

Em Portugal nasceram há pouco tempo estas iniciativas: em Oliveira de Azeméis nasce o Clube de Inteligência Emocional com a doutora Manuela Queirós que trabalhou, justamente, com Natalio Extremera e Fernández-Berrocal. Fizeram a validação de uma escala norte-americana através de uma população de adultos e ela criou, em Portugal, o Clube de Inteligência Emocional que é exclusivo para psicólogos (e esta é a primeira penalização para os professores em geral). A Educação Emocional não deve ser só para psicólogos, ela faz parte da educação e promoção da saúde, ela é uma ferramenta de trabalho para os humanos em geral. Não deve ser “terapeutizada”, não deve criar uma dependência com um terapeuta e, não é para ser aprendida, quiçá, em livros de auto-ajuda.

Há uma Associação europeia que é o ENSEC (que trabalha para a formação e desenvolvimento da Educação Emocional, sediada em Malta), aonde trabalham também colegas portuguesas, nomeadamente, da Universidade Nova, a doutora Celeste Simões, a doutora Paula Lebre, que fizeram estudos no ENSEC... E portanto, o mundo está atento e é evidente que na Educação Emocional, como na maior parte das áreas científicas, as coisas tiveram os seus próprios percursos com os seus próprios tempos, os seus próprios processos e como tudo o que é natural e lógico, não é compulsivo... tudo nasce com amostras bolas de neve.

#### **8. O que pensa sobre a utilização das Artes Plásticas como contributo para o desenvolvimento emocional? Sobre que aspetos emocionais podem as Artes Plásticas melhor incidir?**

É o momento que eu ainda não fiz nesta entrevista, de o parabenizar na sua pessoa diretamente, e na pessoa do seu orientador, o Professor Doutor José Pedro Regatão... Os meus sinceríssimos parabéns pela alegria de eu ver uma continuidade de aumentar esta amostra bola de neve e por colocar em correlação direta no pensamento académico (que é uma forma de passar para o pensamento de opinião pública) esta questão de colocar as Artes Plásticas em interação, em espelho, em relação, em ponte com a Inteligência Emocional.

O Epicteto foi um senhor que nos disse que o Homem não está incomodado com as coisas mas sim, pelo significado que atribui às coisas e portanto, é assim: não

há nenhum artista que não pretenda replicar a vida. Se um artista passou por um fenómeno de vida e não lhe atribuiu um significado emocional, ele não vai replicá-lo... Nós às vezes só temos o adjetivo qualificativo, temos as palavras, temos um léxico emocional, fomos aprendendo... mas é difícil nós termos palavras para coisas que não vemos. Da religião à emoção, nós precisamos de imagem. O ser que é humano precisa da imagem e se puder ter esta imagem de forma tridimensional, é o melhor dos mundos. E portanto, chegámos à Artes Plásticas. E portanto, quando pudemos utilizar segmentos corporais ou o corpo para fazer coisas, desde murais até à escultura, até à colocação das Artes Plásticas no pós-moderno, onde tudo é permitido (mesmo o que é proibido), chegámos a uma liberdade que permite ao humano expressar a experiência e experienciar-se numa nova dimensão de uma criatividade que a vida ainda não lhe deu ou que já lhe deu e ele ainda não a sabe expressar e, portanto, ele está a aprender a aprender-se nessa experiência... Portanto, esta tese deveria ter chegado às minhas mãos “há três mil anos atrás” e nós deveríamos estar a discutir a história e a cultura do desenvolvimento da Educação Emocional através da expressão artística, nomeadamente, das Artes Plásticas. Eu não sei se haverá arte ou se haverá essa dimensão da arte sem o fenómeno da emoção. O que eu tenho a dizer-lhe é que, como em quase todas as coisas que são muito necessárias, só está atrasada – porque a utilização das Artes Plásticas é emergentemente necessária.

Mas não é só por isto que as Artes Plásticas são necessárias para o desenvolvimento emocional. A aprendizagem no humano faz-se tanto mais rápida e eficientemente, quanto mais componentes sensoriais o humano tiver em proximidade com a “experiência aprender”, donde manipular é a palavra de ordem nas Artes Plásticas. Nós aprendemos tanto mais rapidamente, quanto mais sinapses conseguirmos fazer, quanto mais mapas mentais e metacognições conseguirmos fazer. Então estamos a falar, desde o nascimento até ao seu potencial máximo. E como é que isto se pode fazer? Através do jogo, da manipulação das coisas... voltámos às Artes Plásticas. Portanto, vivam as Artes Plásticas! Vivam as Artes Plásticas enquanto conceito global porque é uma das componentes essencialmente importantes na estratégia pedagógica da Educação Emocional. Por favor, peço-lhe: crie! Crie estratégias em Artes Plásticas que sirvam para colocar em laboratórios de Educação Emocional.

Eu não quero gastar aqui muito tempo com isto mas, isto para mim é absolutamente, é essencial e profundamente importante. A Educação Emocional parte

do conceito de “docere” e não do de “educare”. O fenómeno “educare” no seu étimo grego conceptualiza a educação de fora para dentro, colocando o sujeito aluno como um recetáculo do saber (e vamos parar às chamadas escolas eclesiásticas, às chamadas escolas do claustro, no tempo do magistercentrismo). Não, não. Eu quero falar do puerocentrismo e quero falar da escola nova, das escolas da Maria Montessori, das escolas que são altamente manipulativas, do fenómeno em que o sujeito observa e constrói. E portanto, se falamos em Montessori, voltamos à manipulação. Reitero que a Educação Emocional na minha perspetiva parte, não do “educare”, mas sim do “docere”, que vem de dentro para fora. “Vê esta paleta de cores, como te sentes hoje? Aponta as cores!” E vamos ver o que é sai dali!; “Com o que é que sonhaste hoje? Pinta com as mãos como foi”; “Eu vi um monstro!”; “Desenha com as mãos o monstro, manipula, põe cá fora!” Estamos a falar de Artes Plásticas e estamos a falar de Educação Emocional. De que parte da Educação Emocional, de que elemento? Daquele que é mais difícil de fazer a abordagem através da componente de “educare” que é a auto-consciência.

#### **9. Na sua opinião, a comunidade científica tem dado o devido reconhecimento ao papel das Artes Plásticas na Educação Emocional?**

Primeiro, a comunidade científica não tem dado o devido reconhecimento ao papel das Artes Plásticas. Segundo, a comunidade científica (estou-me a reportar a Portugal), na sua maioria (é evidente) não tem dado o devido reconhecimento à Educação Emocional, e portanto, temos aqui um “monstro bicéfalo” desconhecido pela comunidade científica. Em Portugal não há recurso às Artes Plásticas, especificamente, para aprender as emoções. Nos jardins de infância e nas escolas, sempre se recorreu às Artes Plásticas e as pessoas acabaram por aprender espontaneamente alguma componente emocional; quanto mais não seja a criar e a expressar; e estavam também a aprender a compreender o seu corpo e a compreender a sua expressão, a degustar-se, a agradar-se ou a desagradar-se com aquilo que criavam e, portanto, espontaneamente, era Educação Emocional mas sem a consciência do que fosse educar emoções.

E portanto, este trabalho tem muito que fazer, tem muito que continuar e espero que encontre muitos companheiros e muitos parceiros nas Artes Plásticas e, nomeadamente, na reprodução de estratégias pedagógicas a partir das Artes Plásticas para a Educação Emocional porque é por aqui o caminho. Não serão só Artes

Plásticas mas, ela é multissensorial... porque aqui os meninos veem, tocam, ouvem, cheiram, estão próximos e podem representar de muitas maneiras... A nossa comunidade científica reconhece cada vez mais e melhor a pertinência das Artes Plásticas mas, atenção, os humanos são humanos; há maiores e menores acessos à ciência e, em Portugal, como no resto do mundo, a atribuição de importância às Artes Plásticas foi mais lenta – à exceção dos países de leste, dos EUA e das comunidades mais expressivas, como por exemplo, na cultura africana e brasileira. Penso que estes países conseguem reconhecer uma maior interação entre as Artes Plásticas (pelo que elas são e o que elas representam), o desenvolvimento do humano e o desenvolvimento da civilização.

#### **10. Quais as condições necessárias à construção de um programa de Educação Emocional?**

As condições necessárias à construção de um programa são, primeiro, pensar no objeto de estudo que é a emoção, a forma de aceder a ela, de construir imagens dela, perceber, e depois trabalhar estrategicamente a regulação das emoções. É preciso, neste programa, não ficar só pelas estratégias da componente educacional. O Instituto Politécnico de Bragança oferece uma pós-graduação em Educação Emocional cujo programa lhe vou apresentar e que vou partilhar consigo. É uma pós-graduação que, por exemplo, tem uma primeira unidade curricular que se chama neurofisiologia do encéfalo, uma outra unidade curricular que é neurobiologia da emoção e depois tem uma unidade curricular que é Educação Emocional ou competência emocional em contextos de saúde e, finalmente, uma unidade curricular mais vasta que tem 60 horas práticas de Educação Emocional propriamente dita.

#### **11. Quais as fases de construção de um programa de Educação Emocional?**

Portanto, vamos fazer uma recolha de material que vai constituir o conteúdo programático desse programa, e temos que organizá-lo a partir de uma recolha sistemática através de compêndios se já houver componentes desse programa e, depois, ver o que já há na matéria e o que é que poderia, o que é faria sentido colocar dentro desse programa. Num programa de Educação Emocional terá que ver-se, primeiro, qual é o caminho andado já por outros estudos, comparar programas e ver aquele que nos parece ser o mais assertivo, mediante o nosso senso daquilo que se pretende naquela população-alvo: eu não posso aplicar em surdos um programa de

Educação Emocional que é colocado de forma teórica, eu não posso porque não ouvem, portanto, tenho de transformar aquilo em bryle, tenho de transformar aquilo numa componente estratégica sensorial, com outro tipo de sensório...

Vou fazer a recolha, seleciono os conteúdos, vou construindo os objetivos relativamente ao que eu quero para aquela população-alvo e depois de ver o que é que eu posso ter configurado como concretização de objetivos, reverifico os conteúdos, posiciono os conteúdos, coloco os conteúdos em parcelas mais simples, em componentes curriculares mais específicas por forma a serem entendíveis pelo senso comum do sujeito. Se partimos do pressuposto de que a Educação Emocional é transversal a todas as pessoas, ela tem de ser entendível pelas pessoas com menor literacia até às pessoas com a literacia mais elevada. E portanto, por um lado, junto conteúdos selecionados para objetivos numa população-alvo e, por outro lado, as estratégias pedagógicas dentro da área do saber fazer a nível comportamental (que é muito importante) e do saber ser, que é a transformação da atitude do sujeito perante um fenómeno e que também é transformadora, naturalmente, do comportamento (a não ser que seja reprimido). Tenho de ver quais são as estratégias pedagógicas que posso selecionar, que posso obter, que consigo colocar em prática para colocar em pé aquela formação em Educação Emocional.

## **12. Que conteúdos e que tipo de dinâmicas devem integrar um programa de Educação Emocional?**

Pensar emoção, e pensá-la de dentro pra fora, depois fazer com que as pessoas tenham noções mínimas de que as memórias têm um sentido e um significado. Temos que dar muita importância ao significado atribuído às experiências por causa das memórias hipotalâmicas versus memórias processuais e de trabalho e, fazer as pessoas compreenderem que há coisas que ficam emocionalmente fixadas em nós mas, que não se assustem – “nunca me esqueci disto porque é um monstro”; não: “nunca me esqueci disto porque lhe atribuí significado...Quando eu aprender a deixar de lhe atribuir significado, ou vou passar a esquecer”. E isto é muitíssimo bom para terminar com ruminações e para terminar, nomeadamente, com as paixões que temos atrás, pelas quais fomos abandonados e não conseguimos superar a tristeza e a frustração relativamente a essa perda.

Um programa de Educação Emocional, tem, portanto, a fase da perceção do que é a emoção, e depois a fase de preparar estratégias para que as pessoas

compreendam como é a emoção por dentro, quais são as partes do corpo mais interativas do ponto de vista morfológico. Eu quando preciso de falar aos meus formandos no como é que se desencadeia uma emoção, penso sempre no processo orgásmico: depois que se inicia é quase impossível pará-lo e todas as células do corpo estão a participar no processo. É importante que as pessoas percebam isto e que é assim! Ninguém escolhe fazer um “feio” socialmente: ou nós aprendemos de forma sequencial e com critério a regulação emocional ou então, simplesmente não conseguimos regular as emoções. E este faseamento de pensar a fisiologia, pensar a neurobiologia e depois pensar nas estratégias pedagógicas do processo educativo da emoção, a meu ver são conteúdos essenciais num programa de Educação Emocional.

### **13. Que estratégias de avaliação são mais eficientes no processo de validação de um programa de Educação Emocional?**

Há uma estratégia infalível: é avaliar os formandos três meses, seis meses, um ano após um programa de formação em Educação Emocional. Foi esta a experiência que eu vivi com os formandos (sem lhes dizer, na altura da formação, que os ia avaliar passado um ano). E daqueles que eu tive, consegui aceder a 21 e o que eles me disseram é que de facto tinha sido importante na vida deles; que a formação deste programa em Educação Emocional tinha sido um alto contributo para se sentirem melhor com eles, para se sentirem melhor na família. E portanto, avante com a tese, avante com o trabalho. Sabe porque é que as Artes Plásticas vão ser o melhor domínio para aprender a Educação Emocional? Porque as pessoas não têm que memorizar, não têm que “marrar” e como dizia Edward Thorndike, aprenderão através do quão gratificante é fazer aquilo e portanto, eu penso que está num excelente caminho. Os meus parabéns pela tese.

## **Anexo I. Transcrição de entrevista| Professor Diogo Félix**

### **1. De que modo as Artes Plásticas contribuem para o desenvolvimento integral dos adolescentes?**

Na minha perspectiva é essencial. Em todas as matérias, por vezes, os professores dão estritamente o que está no programa, sem uma componente mais criativa ou de maior liberdade; as Artes Plásticas fazem o contraponto para a realidade e para a parte criativa e artística; é fundamental: criar ligações, ramificações e aglutinar os conhecimentos todos; penso que a arte tem esse papel aglutinador e de fazer com haja melhor compreensão de outros conteúdos (se houver um paralelismo à produção artística do momento, não só visual mas também musical, teatral...). Trabalhar o saber como um todo, tendo essa perceção mais global. O recurso ao apelo visual (que eu, já como estudante sentia falta)... aulas menos expositivas em que houvesse um contraponto gráfico-visual. Sem dúvida que as artes podem contribuir para o desenvolvimento emocional, porque as artes são a maneira mais descomprometida, mais solta (em que pode não haver regras) para o ser humano se manifestar...

### **2. Atendendo às características emocionais dos adolescentes, quais os maiores desafios no trabalho com esta população?**

As Artes Plásticas permitem destruir alguns preconceitos que os alunos já têm, que vão ganhando relativamente a formas corretamente aceites pela sociedade, chavões, imagens estereotipadas... esse é o grande desafio. Uma criança de 4, 5, 6 anos é mais livre, mais solta na expressão plástica; depois, para de alguma forma serem “aceites”, há uma contenção expressiva e criativa na adolescência (interessa copiar os super-heróis ou outros modelos), para posteriormente, voltarem a libertar-se. A maior barreira será essa: quebrar alguns padrões e algumas coisas que estão pré-concebidas. Os alunos quase anulam a sua identidade, para a ideia do grupo, do todo. Um dos grandes problemas que se apresenta atualmente é: se por um lado gosto de apresentar um conjunto de imagens quando lanço um projeto (como motivação), neste momento começo a equacionar se é benéfico ou não... porque os alunos têm tendência a copiar: “se o professor mostrou, é isto que ele quer, é isto que eu vou produzir”. Neste momento, atendendo à faixa e à população que eu tenho, acho que

começa a ser prejudicial (porque há o copiar para ser aceite e como forma de garantir que “se é isto que o professor gosta, é isto que eu vou fazer”). Acho que é fundamental abrir os horizontes dos alunos, mostrar e motivar com elementos da história da arte e da produção atual (nomeadamente a fotografia), mas não podem ficar-se pela imitação e cópia do que lhes foi apresentado. Se peço que deem azo à sua criatividade e imaginação, ficam como que perdidos: está congelada essa imaginação.

### **3. Em que medida as Artes Plásticas podem facilitar o trabalho com os adolescentes?**

No caso concreto da minha escola, e é um mal geral da sociedade, há famílias desestruturadas e com problemas financeiros que levam ao abandono escolar... Depende dos casos mas, há aí bons exemplos em que a tensão emocional que eles atravessam (ou por serem alunos que eu acompanho há 2 ou 3 anos, vejo que têm um historial difícil) está patente nas fotografias ou nos trabalhos que desenvolvem... e a força desses trabalhos vem daí! Do ponto de vista do observador, penso que podem criar algum desconforto e, se calhar, perante um padrão mais global serão obras discutíveis (se deviam, por exemplo ser expostas); mas eu como professor e o conjunto de professores que os acompanham, sabendo o historial deles, atribuímos-lhes outro contexto e ele ganha uma nova dimensão, e achamos corajoso os alunos terem-no feito. As artes têm essa capacidade de permitir que os adolescentes exponham, partilhem com os outros.... E também ajudar o expectador ou quem se depare com essa obra; se o expectador não ficar pelo gosto/ não gosto e tentar descobrir um novo sentido naquela obra. No caso concreto duma aluna (que eu só a acompanhei este ano), ela cresceu imenso, está mais forte emocionalmente... a ultrapassar tudo e isso é bastante significativo... ter feito essas exposições e aquisições.

Para mim as Artes Plásticas são, sem dúvida, um campo privilegiado para trabalhar com os adolescentes. A arte e a expressão plástica nunca é infantilizada mas, por outro lado, à boa maneira do Miró ou do Picasso, é bom que descubramos essa nossa essência; eu procuro que os alunos encontrem o lado mais genuíno deles; mostrar exemplos de artistas conceituados em que procuraram esse lado genuíno e autêntico deles, sem medos. Portanto, perante algum colega que “goze” o outro por

esse lado mais infantil, se for confrontado com algum artista que é mundialmente conhecido e é aceito, cai por terra esse gozo, de alguma maneira certifica.

As Artes Plásticas devem ser apresentadas a um adolescente como um campo onde uma pessoa se pode expressar livremente e mostrar aos outros a forma como vê o mundo, como entende as coisas, como articula tudo. Mas a Educação Visual não pode ser só uma expressão livre e solta; na estruturação dos programas do 8º e 9º há um lado mais “racional”, vamos lá. Em determinadas unidades damos algumas bases para um trabalho de design ou arquitetura, na minha forma de lecionar, complemento sempre com uma dimensão mais expressiva e criativa. Aí, entra o lado mais subjetivo dos professores. Reconheço que, pela dificuldade de avaliar a expressão plástica mais pura, mais solta, mais livre, existe por vezes a tentação de fazer propostas de trabalho mais rígidas, menos criativos (quando digo criativos é que apelem menos à imaginação).

#### **4. De que modo a Educação Visual contribui para o pensamento metafórico como complemento ao raciocínio lógico dominante na maior parte das disciplinas?**

Para mim deve mas, estamos a falar de uma faixa etária em que o pensamento metafórico está muito condicionado, está muito espartilhado. O professor tem de procurá-lo, e é uma luta. Eu valorizo muito ao nível do 8º e 9º ano a imaginação, a forma descomprometida de criar e eles tem dificuldade porque sentem-se em rede... E esse tipo de trabalhos que façam alusão a coisas imaginárias, “surrealistas”, eles têm dificuldade em aceitar; têm muitos preconceitos – vão catalogar logo esse trabalho como um trabalho “sem pés nem cabeça”, disparatado, “o professor quer é coisas loucas”... portanto associando sempre à ideia de loucura. Num grupo de 30 alunos, por exemplo, só um ou dois que não têm essas barreiras e entendem esse trabalho, para os outros ele não fará muito sentido. Nesta faixa etária a parte emocional não é tão importante, é mais a parte material. A Educação Visual pode ajudar a desenvolver uma linguagem simbólica mas, muitas vezes os alunos não estão disponíveis e abertos a isso; penso que há alguns que “passam” e não se consegue tocar a esse nível. Às vezes há algum receio em explorar essa vertente emocional, se calhar, devido à sua exposição... por ser uma forma de se exporem... e por não quererem expor-se.

**5. De que forma a Educação Visual ajuda a transformar a imaginação num objeto artístico capaz de comunicar um conceito internamente construído?**

Da melhor forma possível, acho que é o veículo primordial. Mas isso muitas vezes não é feito, na maior parte dos casos não é feito - quando há um enfoque maior na parte “racional” do programa, na parte que há bocado também falámos. Eu não tenho resposta para isso, ajuda pois, mas é difícil arranjar uma resposta... quando acontece é naturalmente. A Educação Visual não explica isto. É o indivíduo que tem de descobrir essa explicação, essa resposta. O professor deve ir acompanhando, dialogando e tentando perceber a forma como o aluno construiu o trabalho ou fez a desmontagem das formas e das simbologias que lá estão, alertando para... “se isto for feito desta forma, tem um significado, se for feito doutra forma o trabalho já muda completamente em termos de composição, por exemplo, ao nível da organização dos elementos... Deve haver esse acompanhamento por parte do professor. Há um exercício que eu gosto muito de fazer nessa faixa etária que é montagens com fotografias de revistas, com uma forma aleatória de construção. Se numa primeira etapa há muita liberdade para eles escolherem as imagens que querem, depois, numa segunda etapa, eu vou dialogando para eles perceberem e chegarem a apurar qual o significado que eles querem atribuir àquelas formas e àquelas imagens; portanto se é um trabalho livre inicialmente, depois (não deixa de ser livre) tem de haver essa reflexão por parte dos alunos... sobre a maneira como querem expressar a sua ideia ao outro... Há essa preocupação: “se a tua ideia era esta, tens uma forma mais eficaz de o fazer; essa se calhar não era a melhor; se fizeres assim talvez seja melhor” – pelo menos lançar a questão para o aluno ter essa resposta...

**6. Na sua opinião, quais são as obras de arte ou artistas plásticos onde podemos mais facilmente perceber emoções? Esses autores/trabalhos são utilizados nas aulas de Educação Visual?**

Esse trabalho eu faço quase individualmente com os alunos, caso a caso. Tento ver em que áreas é que eles se manobram ou desenvolvem e depois levo, particularmente, um trabalho de um artista que sinto que pode ajudar o aluno a dar esse salto. Além daqueles dois que eu falei (Picasso e Miró)... Paula Rego, Anselm Kiefer... o Salvador Dalí é uma das referências (não gostando particularmente do seu trabalho, mas reconheço que tem um efeito imediato nos adolescentes). Há uma obra

que é sempre muito cara aos alunos a “Persistência da Memória” – cria sempre um bom resultado, despoleta emoções... não apreciando muito a produção pictórica dos surrealistas, recorro a ela frequentemente por ser muito imediata e muito direta junto dos alunos... “A Girafa de Avignon” ou “A Girafa em Chamas”, por exemplo, são imagens a que recorro... Paula Rego, é uma artista que aparece frequentemente nos manuais e tem uma marca forte... (cores, formas, carga emocional, pelas histórias que convoca... Curioso que esses não são os meus artistas de eleição, mas são aqueles que eu sinto que são a ponte para os alunos, para depois eles poderem descobrir outros artistas... tais como Gerhard Richter (a parte cromática e expressiva do gesto), Anselm Kiefer (o contexto de história) ou o Anish Kapoor (no domínio da escultura, neste artista há muito essa emoção... a sua obra é muito sensorial). Na fotografia há o Joseph Koudelka, que vai cobrindo espaços geográficos às vezes devastados por catástrofes ou por incidentes históricos e conflitos (um preto e branco carregado que acentua esse clima); em termos de artistas nacionais, o Paulo Nozolino, são densas as fotografias dele, muito introspectivas, novamente um preto e branco muito marcado.... o Guy Bourdin (fotografia a cor)... Dentro da parte cénica e do espetáculo, Robert Wilson, que concilia a dimensão plástico/ visual cénica, está ligado ao teatro mas os espetáculos dele extravasam uma obra de teatro tradicional; joga muito com as luzes... Cada vez mais os próprios manuais fazem um maior apelo a essas obras contemporâneas e modernas. Aí houve um grande salto para melhor... penso que existe sem dúvida alguma preocupação ao nível das emoções.

#### **7. O que pensa sobre a utilização das Artes Plásticas como contributo para o desenvolvimento emocional em adolescentes? Que estratégias podem ser utilizadas?**

As Artes Plásticas têm um papel no desenvolvimento de competências emocionais... têm que ter... dão aos alunos a garantia de que tudo é permitido, dão-lhes liberdade... nesse campo tudo é permitido. Às vezes é difícil fazer-lhes ver isso: que no campo da imaginação e da criatividade tudo é permitido e não deve haver regras! Não pode haver regras! As Artes Plásticas expandem os contornos, esbatem esses contornos do ser emocional... O indivíduo é confrontado com ele próprio, acaba por se conhecer a ele próprio, descobre-se. Há pouco quando eu falava da forma como eu acompanho o trabalho dos meus alunos, é para eles próprios se descobrirem. É importante a criação do contexto porque nesta faixa etária, a maior

parte dos alunos são defensivos. Há quatro ou cinco que se calhar abrem o jogo e partilham tudo mas os outros estão na defensiva... A criação de um ambiente propício através de, previamente, uma visita de estudo... no contexto da aula utilizar um clima melhor, com música partilhada para todos... em que o exercício possa ser solto e liberto... Várias vezes exploramos isto que é: pôr música e fazer um exercício de linha em que o gesto acompanha essa melodia... Erik Satie, por exemplo, de repente podemos quebrar e pôr uma música punk... Portanto, fazer uma amálgama de ritmos e de movimento, precisamente para libertar essa emoção; transmitir a ideia de tranquilidade ou de aceleração ou de lentidão. Portanto, há esse lado que serve para deitar cá para fora essas emoções, esse lado emocional...

**8. De que modo as Artes Plásticas podem integrar uma experiência de partilha e, especialmente, estimular o desenvolvimento de competências interpessoais?**

Estruturando o trabalho em diferentes etapas em que numas eles fazem trabalho individual (pode ser de pesquisa) e depois há a conceção de um projeto global, seja um mural, seja uma revista, seja uma campanha publicitária... Portanto é fasear o exercício, o módulo que tem de ser dado por diferentes etapas que contemplem essas várias vertentes... Trabalhar individualmente, trabalhar a pares e em grupo para a produção de um conteúdo, de um produto final único, global... Podem ser adquiridas competências como a aceitação das ideias do outro, do respeito, de discussão, de “pôr as cartas na mesa” e ver, confrontar e dialogar qual é a melhor opção. No fundo aprender a viver em sociedade e a respeitar as regras através de uma forma plástica que permita expor as diversas ideias. E é essa diversidade que é interessante... A construção de um portfolio da turma, ou a construção de um *site* que espelhe a produção do ano letivo sobre os vários temas... projetos mais amplos em que cada um potencie as suas aptidões.

**9. De que modo a Educação Emocional tem sido integrada nos programas de Educação Visual? Na sua opinião, há algum exercício que faça parte do programa e que explore a Educação Emocional?**

Atualmente penso que mais, mas ainda é pouco... mais nos 7º e 8º anos, em exercícios que fazem apelo à imaginação... mas aí é muito difícil falar. Um dos primeiros conteúdos é a linguagem das Artes Plásticas, o ponto, a linha, o plano, a

textura. Esse lado emocional vai depender dos professores: uns abordam esta unidade através da construção de um catálogo de decalques de texturas, outros sugerem a textura de uma forma muito mais fluida e criativa, portanto, o programa tem abertura para ser lido da maneira que o professor entender (em qualquer área, mas nas Artes Plásticas mais ainda). Nas abordagens da textura, ponto ou linha podem fazer-se trabalhos com uma forte componente emocional e criativa, como também exercícios muito contidos e pouco criativos, como sejam a reprodução de obras de Van Gogh ou Seurat a caneta de feltro... E isto não estimula a criança... porque ela não está a pensar, não está a criar, está a copiar... Em qualquer unidade do programa é possível explorar a Educação Emocional, todas têm potencial! Nas unidades de comunicação (design de comunicação, como por exemplo a imagem de uma empresa), deve haver esse lado emocional se não vamos fazer logótipos e cartazes, etc, demasiado racionais e frios! Na exploração destas unidades que referi a título de exemplo (ponto, linha e textura) podemos chegar à Educação Emocional, quando o eu não tem barreiras, e se liberta; quando o aluno se depara com o vazio da folha e tem que a animar com o seu mundo interior, com a sua perceção ...

#### **10. De que forma a Educação Emocional poderá ser melhor integrada nas escolas?**

Valorizando a produção dos alunos... o problema começa logo por eles próprios não valorizarem o que produzem; não dão o real valor aos seus trabalhos, não lhes atribuem significado emocional... O projeto “e-moções” foi criado com o objetivo de valorizar e de alguma maneira perpetuar a qualidade dos trabalhos. Por vezes nas escolas, trabalhamos de costas voltadas uns para os outros: cada professor tem conhecimento, somente, do que os alunos realizaram nas suas propostas de trabalho e terminado o ano esses trabalhos caem no esquecimento. Por vezes não há a valorização e o reconhecimento em termos de escola, da variedade dos resultados alcançados. Este projeto, tenta colmatar isto, fornecendo um contexto: “este trabalho foi realizado por um aluno de 15 ou 19 anos e foi feito neste âmbito”. Através da sua publicação em livro, mais dificilmente esse trabalho será esquecido... O título desta antologia de trabalhos é “e-moções” foi feito num *brainstorming* numa aula de português em que houve essa dualidade: por um lado, despoletar emoções e, por outro lado, de uma marca, de um movimento. É uma forma de comunicar que existem emoções subjacentes à produção artística... A base deste trabalho é privilegiar e

destacar as emoções que desperta a quem vê e a quem fez, ou partilhar as emoções de quem fez com quem vai ver... Pensamos que este trabalho pode contribuir muito para o desenvolvimento emocional dos alunos quando confrontados com a qualidade dos trabalhos aí apresentados. Foi um projeto criado com o objetivo de despoletar e transmitir emoções. Damos primazia àqueles trabalhos que mostram mais essas emoções, que espelham mais o lado emocional ou de descoberta do eu. Depois há outro aspeto que é tentar contemplar a maior diversidade de alunos. O critério de seleção é que tenham mais qualidade aos nossos olhos – o que é sempre discutível mas, o que é ter qualidade, neste caso, é comunicar emoções...

A vertente da Educação Emocional está muito mal explorada nas escolas. Existem diversas formas: as escolas terem rádios em que pudessem, não só estar a passar música mas, fazer momentos de entrevistas, reportagens, etc.. É um projeto que poderia conciliar a comunicação pela música (que toca toda a gente), com espaços de notícias, conversa ou entrevistas. Um jornal de escola; mobilizar pessoas para fazerem palestras e conferências com mais regularidade, com adolescentes como população-alvo, mas também, para professores e para os pais.

## Anexo J. Transcrição de entrevista<sup>15</sup>| Professora Doutora Elisabete Oliveira

### 1. De que modo as Artes Plásticas contribuem para o desenvolvimento integral dos adolescentes?

Queria começar por uma experiência que para mim foi ponto de partida importante: eu queria saber, com os meus alunos, para que é que lhes tinham servido as minhas aulas, o que é que lhes tinham desenvolvido; e se na sua vida, anos após, ainda notavam alguma influência do que tinham feito... Gostaria de referenciar o meu livro (1) *Educação Estética Visual Eco-necessária na Adolescência*<sup>16</sup>, porque incluí aí alguns referenciais que considero úteis e apontarei nesta entrevista:

Na página 194 – Extra-texto, noto o esquema da *Árvore da Aprendizagem em Arte/Design*, muito rapidamente, para dizer qual o desenvolvimento que os próprios alunos acharam que derivara da experiência que tinham realizado. Tenho aqui os âmbitos em que responderam e abrangeram três níveis: o nível do *começo, conhecer* (abrir, despertar para a realidade - do palpável, da noção das coisas); depois, o nível do *desenvolvimento, fazer* (ver com mais profundidade, descobrir e inventar coisas...); e um final, do *crescimento resultante, ser* (em que a própria vida é afectada e há um despertar da consciência interior - o desenvolvimento pessoal e da pessoa em sociedade). Verifica-se que há um desenvolvimento em todos estes campos detectados: vocação, vida interior, desejos, sentido crítico, modo de pensar, visão cultural, sensibilidade visual... Quer dizer, os alunos acharam que tudo isto era derivável do que tinham experimentado. Este questionário foi aplicado na opção Arte/Design facultativa, da Área Vocacional (9º Ano), na última aula lectiva de '77-'78 - primeiro ano em que vigorou esse Programa de que fora co-autora; e foi reconfirmado por inquérito postal, 5 anos depois (ainda com 50% de respondentes).

Sobre estes resultados, fiz uma meta-categorização para perceber, afinal, quais as dimensões desse desenvolvimento pela educação estética. Cheguei a três dimensões e funções da educação estética: *dimensão material/função tecnológica* (abrange este campo em que as pessoas desenvolvem tecnologias e instrumentos); a

---

<sup>15</sup> A Entrevistada preferiu uma transcrição pré-Acordo Ortográfico atual.

<sup>16</sup> Oliveira (2010).

*dimensão social/função comunicativa* (aí já está implicado o sentido das mensagens que, através da expressão, as pessoas podem conseguir – a arte, em princípio, é para ser comunicada); e a *dimensão ontológica* (o tal desenvolvimento profundo, da personalidade e do sentido da intervenção sócio-cultural) e, aí, penso que já se trata de uma *função de organização-de-vida*. Mas considero que o domínio da afectividade entra em tudo, até nas tecnologias praticadas na escola – se eu vou para uma aguarela, se vou para um óleo, se escolho ser escultor... Tudo isto está ligado ao campo emocional e da expressão das pessoas: como é que apreendem as mensagens que vêem e como é que comunicam com as suas? O que é que escolhem para serem entendidos pelos outros? (Salvaguardando que os outros não vão entender expressamente *uma* mensagem de *uma* determinada forma). E depois, há esta dimensão mais profunda, da maneira de ser de cada um, que está sempre em aberto...

## **2. Atendendo às características emocionais dos adolescentes, quais os maiores desafios no trabalho com esta população?**

A adolescência é a fase que me interessa mais profundamente! Os adolescentes são duma instabilidade enorme, pelo menos até aos 16 anos (nas raparigas, talvez um ano antes). É uma altura em que eles precisam de “ganhar pé”, de se sentirem afirmados, de se sentirem enquadrados, reconhecidos por alguma estrutura (embora muitas vezes ponham em causa as estruturas todas... os pais, a escola, tudo). A meu ver, é fundamental ir ao encontro dos interesses dos alunos e tentar que eles despistem o seu *eu* (a sua personalidade que ainda está em construção e estará), encontrar traços fundamentais de autoconhecimento (que é um primeiro passo – conhecerem-se a eles mesmos), lidarem com as emoções, estarem motivados, sentirem-se enquadrados com os outros, saberem ouvir e reconhecer as emoções dos outros, com empatia - aquele referencial de Daniel Goleman '95 em *A Inteligência Emocional* ou em '98 - *Trabalhar com Inteligência Emocional*...

Mas considero que o construto de Cropley '97 (página 100) – veja aqui em (1), página 58 – é ainda mais adequado às experiências escolares em Arte/Design - *Produção de um produto criativo em modelo holístico, em que cada estádio conduz ao seguinte: 1). Componentes do projecto ou do processo criativo – Informação, Incubação, Iluminação, Verificação, Comunicação e Validação / 2). Produto criativo (que não é preciso transcrever) / 3). (Respectivamente correspondentes a 1) Emoções*

– Interesse/curiosidade, Determinação/fascinação, Excitação, Satisfação/orgulho, Antecipação, Esperança, Incentivo.

Pelo contacto com os alunos ou em inquéritos sobre “quais são as suas aspirações” (qualquer questão deste género), até aos 12 anos, vemos que estas são muito assim: “cumprir a escola e deixar os pais contentes”... Ainda há muito pouco de um projecto de vida com alguma independência. Por outro lado, quando se chega à adolescência é tudo posto em questão: penso que é uma fase formidável, também para o professor, porque o desafia de todas as maneiras e ele tem de ver se tem critérios válidos na actualidade e se consegue responder e abrir caminhos aos alunos, face a solicitações absolutamente desafiantes, contestatárias, etc.

Nós temos os *media* a desafiar as pessoas de toda a maneira, a chamá-las... Temos que pensar que até à adolescência, os jovens são levados pelos critérios que aparecem nas notícias, na televisão, na informática, nos *reality shows*... Como é que se encaminham as pessoas neste nunca acabar de imagens em que estão mergulhadas de manhã à noite? Estamos mergulhados num contexto extremamente complicado de futuro, de escolhas... Há imensos desafios que são impostos aos jovens... Na minha investigação, só por volta dos 15-16 anos é que encontrei juízo crítico independente (os próprios critérios das pessoas) porque, até aí, encontro que os jovens são muito seguidistas: então, interessa-me muito o que se pode fazer até aí e não parar enquanto não se chegue aí. E tenho baseado neste ponto, a defesa de que a Educação Estética Visual não pode parar antes de chegar ao fim do 9º ano, precisamente, porque antes não encontramos pessoas a dominar essas capacidades... Da pré-adolescência para diante é quando as artes visuais nas escolas são ensinadas por um professor que já tem de ser formado em artes visuais – até aí poderia ser um professor de um conjunto disciplinar integral (pré primária ou primária), não uma pessoa que teve uma formação específica e fundada em artes.

### **3. Em que medida as Artes Plásticas podem facilitar o trabalho com os adolescentes?**

Um aspecto em que considero que nós progredimos em Portugal é: deixar de acentuar os *exercícios*, acabar quase com o espírito dos *exercícios*... Aí por volta dos anos 80 (por influência maior de Helder Pacheco, Inspector Metodólogo do 2.º Ciclo que exigia, aos seus estagiários, projectos integrados na escola e na comunidade), começámos a incrementar o *trabalho de projecto*, a metodologia de projecto; e aí, é

fundamental detectar os interesses dos alunos... Ao princípio era comum dizer-se-lhes nas aulas: “é o dia da árvore, é o dia da humanidade...” e os alunos eram postos a trabalhar em tudo o que havia que celebrar na escola em termos visuais, mas não era dos seus interesses específicos... Eles ficavam muito mais interessados com todo o tipo de projecto que os levasse a contactar com os outros e a enquadrarem-se. E isso pode alargar-se, começando pelas exposições na escola, até às tecnologias em contínua inovação: por exemplo, com um blogue há uma forte integração, há a partilha para a escola inteira, representa a escola e, daqui, comunica com outras escolas em intercâmbio trans-nacional... Muito mais interessante e formativo do que fazer *exercícios* só de *cor* ou só de *linha*, é fazerem um projecto do interesse deles... Pode-se incrementar a exploração de uma grande diversidade de temáticas que possam interessar, como as seguintes, que apurámos questionando as preocupações dos alunos: qualidade de vida, custo de vida, falta de emprego, dificuldades de relacionamento, violência, a própria pessoa, racismo, insatisfação sexual... Cada vez há mais interacção entre disciplinas porque também estão a assumir as metodologias de projecto e a servirem-se da instrumentalidade da expressão visual para enriquecimento, aprofundamento e disseminação (e não só da visual, porque agora se acentua também a integração dos gestos, da corporalidade, do teatro)...

Mas a resposta fundamental a buscar, será a de que a pessoa se torne capaz de ser autora de *projecto de trabalho*, se envolva a ela mesma em algo que é emocionalmente indispensável para si, ao passo que, num projecto noutras disciplinas, o aluno pode não se implicar a ele, pessoalmente... Com estes instrumentos na mão, o adolescente (que está a definir-se na adolescência) cada vez se sente mais seguro: “eu conto para os outros, eu estou integrado (sou aceite e apreciado), eu tenho em mim instrumentos para me entender com os outros e até, provavelmente, por estes caminhos encontro um futuro, uma profissão, etc...” São múltiplas as perspectivas de realização. Creio que as outras disciplinas, em geral, não podem dar isto.. dão bocadinhos desta integralidade mas não apanham a pessoa tão inteira.

Isto tudo vai dar a um conceito a que cheguei depois – a partir da concepção de que a valoração (avaliação) exige a disseminação da experiência e a aferição/actualização com os outros: a auto-eco-compatibilização - estar a pôr-nos em paralelo com os outros e ter em conta que a realidade à nossa volta está sempre a mudar... não quer dizer seguir as modas ou ser subserviente a algo que exista mas é ver que validade é que tem, e melhorar, tudo o que fizemos; ou alterarmo-nos a nós

(se nós estamos aquém) e começarmos a lutar para que o nosso contributo seja reconhecido. Na dimensão ontológica (sem a qual o valor formativo de uma acção educacional é incompleto), a pessoa tem de pôr-se a si mesma em sintonia com a emergência, para concordar ou para se opor – posicionar-se/actuar é fundamental: não basta ser reflexivo, é preciso também ser co-laborativo na criação do que seja preciso fazer acontecer.

#### **4. De que modo a Educação Visual contribui para o pensamento metafórico como complemento ao raciocínio lógico dominante na maior parte das disciplinas?**

Para mim é simples, na medida em que tudo está relacionado com tudo. Por exemplo, se a pessoa vai para o âmbito do movimento: um ondulado tanto pode estar na gavinha duma videira como em colunas torsas do barroco, como pode estar na ondulação de um corpo feminino... por *correspondências*, encontram-se muitíssimas metáforas, pela luz, pela cor, pelo movimento... Uma vez promovi um trabalho na sala de convívio da Escola Secundária D. Pedro V (Lisboa), que era sobre o espírito de D. Pedro V, uma personalidade bastante avançada, cheia de dinâmica, mas também extremamente depressivo... “como é que vamos *dar* o depressivo e como é que vamos *dar* o dinâmico?” Por exemplo, para o dinâmico, os alunos encontraram a solução de fazerem uma série de quadrados desenvolvendo-se em tons quentes e, para o depressivo, uma grande ave com umas asas enormes em tons pesados de roxo... (e até os ferros de cadeiras destruídas ganharam um sentido novo, soldados em serviço, de suporte à peça).

Portanto, esteticamente, a Educação Visual vai buscar, à energia das formas visuais, imensas formas de significar e de expressar, e na medida em que a pessoa vai sendo sensível a tudo isto, vai criando critérios para ajuizar...Verificámos com os alunos, que: primeiro, o seu juízo organiza-se em torno de uma adesão icónica; mais adiante, o importante já é o que lhe diz respeito; e, no final, já constrói critérios para entender o mundo. Na linha de Damásio, são esses percursos de emoção que vão estruturar e organizar a razão.

O fundamental para as emoções será aquilo que as pessoas querem encontrar nas coisas; e até uma pedra em certas circunstâncias pode despertar isso... Estou a lembrar-me do escultor Alberto Carneiro que numa pedra da montanha investiu a ideia do *trajecto de um corpo* (através do que é adverso, da dureza que a vida pode ter, da

transformação da natureza?). Um dia, em conversa, disse-me que era uma das suas peças mais profundas; havia uma ligação muito grande com a natureza... Em Serralves, expôs duas árvores desenraizadas a ocupar uma sala enorme, com os ramos a aproximarem-se, que me provocavam a emoção radicalíssima de *encontro*; deixou o título aberto, mas confidenciou-me que o primeiro que lhe ocorrera fora *abraço*.

É muito interessante porque pode-se pegar em formas muito concretas, como seja uma flor com pétalas vermelhas, e depois, por correspondências/associações, o vermelho pode levar a outro lado; a forma irradiante das pétalas, às duas por três, está na intercomunicação, está na irradiação, está na vida, está na ecologia e está nos simbolismos da esperança, da alegria... Aquela flor pode ser metafórica de muita coisa... A arte é uma fonte riquíssima, uma espécie de síntese das emoções da humanidade. Conhece-se uma civilização pelas emoções que foram substanciadas na arte... portanto, por aí, a pessoa tem encontrado um caminho para construir...

##### **5. De que forma a Educação Visual ajuda a transformar a imaginação num objeto artístico capaz de comunicar um conceito internamente construído?**

Tudo isto encaminha para o desconhecido, está ligado ao *processo criativo* e começa com a curiosidade, a fascinação, a adesão emocional às coisas... E quais são as emoções que uma pessoa tem perante o desconhecido? Que atitudes tem perante uma coisa que nunca viu, uma situação problemática? Ao nível da incorporação da *informação*, a pessoa junta aquilo que acha que vale a pena guardar da experiência acumulada e as ferramentas para construir todos os raciocínios; depois passa para uma parte de *incubação*, enriquecida com as suas impressões (aqui está toda a parte emocional, a imaginação); depois, com a *iluminação*, relaciona umas coisas com as outras e tem novas ideias; depois a *verificação* re-configura... A nossa *consciência local* (dos caminhos conhecidos) vai ligar a uma *consciência proximal*, pela qual, do enredado dos nossos neurónios e dendrites, de repente, fulgura um vislumbre (quando acontece...) da solução ou do sentido buscados, o momento *eureka* da *iluminação* que não comandamos...

Agora, como é que vamos para o imaginário? Vamos por uma energia... se nós não tivéssemos energia para a mudança e potencial para mudar, estávamos sempre na mesma... então não haveria o tal desenvolvimento emocional. Portanto, havendo

uma energia para a mudança, prosseguimos através de contrastes e correspondências, sabendo que em tudo está estética, em tudo está o emocional... Só percebemos as coisas por contraste e isto é fundamental para as emoções: eu só consigo perceber o que é uma grande alegria porque terei já vivido algum sofrimento. Portanto, a emoção não é um campo estranho a tudo isto... Eu descobro o que é uma coisa alegre e clara, uma cor viva e quente, o estável e o instável por causa dos contrastes...

Em (1) página 23, esquematizámos que a energia humana transformadora se dirige ao *imaginável*, procurando aproximar a este o *possível*, crescentemente. Mas consciencializámos que a teorização é um artifício explicativo, pelo que a designámos de *construto*... Nem para um Artista, têm de se manter estáticos os sentidos que imaginou para uma obra – tempo-espço e emergência podem actuar nesta... Por exemplo, o pintor Gil Teixeira Lopes não data as obras, vindo a ser livre de as retomar e re-criar.

**6. Na sua opinião, quais são as obras de arte ou artistas plásticos onde podemos mais facilmente perceber emoções? Esses autores/trabalhos são utilizados nas aulas de Educação Visual?**

Em qualquer uma, mas há algumas obras de arte que considero mais provocativas! Por exemplo, a evocacionalidade de algumas do *Neo-realismo* português; a *Guernica* de Picasso, que penso ser uma obra muito prenha... se os alunos tiverem maior maturidade, por exemplo, a *Expulsão de Adão e Eva do Paraíso* de Masaccio... o Chagall para certos aspetos... (a cor de *Cântico dos Cânticos* é *incendiária*)... *O condenado à morte* de Cesariny, fases que a pessoa passa quando a injeção letal ainda não está acabada... porque e como chega um Artista a conceber isso e a que conduzirá quem vê?... Vitor Belém tinha uma figura que era como se fosse ele de cabeça para baixo em uma *cruc de Santo André*: dei-a à apreciação de alunos pelos anos 70...

Pode-se partir para a análise da força emocional das imagens dos *media* – veja-se como Graça Morais - à semelhança da inspiração nos jornais, de Vieira da Silva num Cartaz do 25 Abril ou de Paula Rego em colagens – chega a importar figuras encapuçadas de fotos de guerra; ou a importância do imaginário de guerra em Rocha de Sousa (foi meu professor) - sensibilizado na Angola dos começos de '60, quem poderá ficar indiferente às suas pinturas e videogramas dos *Desastres*

*Principais?* A mim impressionou-me muito a exposição de *Arte e Ciência* em 2009, que foi Leonel Moura a coordenar, em que estava exposta a foto de uma florinha vermelha mas em que a seiva era sangue humano: parece-me importante que os alunos ponderem o *Manifesto de Istambul* de Leonel Moura '09, onde afirma que (...) *o Artista do futuro já não será humano...* Os monstros: porque é que os monstros agora têm tanto sucesso? Porque as pessoas podem ir pela fascinação, pelo mundo de fantasia agradável e os prodígios da Tecnologia; mas, também, podem ir pelo lado monstruoso...

O filme da Paula Rego é fundamental para emoções, chama-se “Histórias e Segredos”, onde ela conta a razão de ser de obras suas... E as emoções que elas provocam?... aquela *mulher-cão*, por exemplo... pondo aquilo à apreciação dos alunos é quase impossível não despertar qualquer coisa... se propor obras de arte à apreciação dos alunos é necessário apelar ao seu “museu imaginário” (conceito de A. Malraux’ 51) e à sua cultura do património artístico visual mas, para o desenvolvimento emocional não nos parece indispensável porque, como vê, uma pedra ou um cartaz de tintas também despoletam sentimentos... (1) – P XVI, Caderno-cor.

Para a aula pode-se levar uma imagem fotográfica ou de jornais da actualidade... se as pessoas forem muito sensíveis há coisas que as podem... por exemplo, há que acautelar aspetos sexuais e emocionais ligados a isso... Depois há a própria religião... sabemos que na linha muçulmana as imagens são muito raras e muito pouco aceites. Portanto é preciso muito cuidado com o tipo de imagens que se propõe à apreciação dos Alunos, coexistindo, na sala de aula, culturas com várias linhas de sensibilidade... nada disso é estranho aos interesses deles, mas uma pessoa arrisca-se muito porque, por exemplo, pode haver reações de incompreensão de pais convencionais... O professor terá que ter os seus valores afinados para ir por aquilo que considera de valor formativo e que tem as cargas emocionais de que os alunos precisam para arrumar a sua sensibilidade e a sua cabeça, nunca em transmissão-doutrinação...

Por outro lado, quando se pergunta que interesses é que eles têm, também se pode perguntar “e nesse campo o que é que vocês já viram que vos impressionou?” para que não tenhamos a ingenuidade de ir apresentar um assunto a léguas de distância do ponto de conhecimento/compreensão em que eles já estão. Pode-se focar aquilo que já viram mas com outros critérios porque, muitas vezes, eles vêm isso só numa perspectiva isolada, redutora e pouco constructiva...

**7. O que pensa sobre a utilização das Artes Plásticas como contributo para o desenvolvimento emocional em adolescentes? Que estratégias podem ser utilizadas?**

Se eles começarem a aprender a interpretar-se e a descobrir-se por aquilo que fazem, às vezes até pode ser arrepiante... Uma vez quando pedi para desenharem árvores, sem ser com a ideia de teste, houve um desenho em que o tronco era muito rígido, lá em cima praticamente não tinha folhas mas só uma espécie de ninho com aves negras... E eu conhecia uma colega que era familiar daquele aluno e que me disse particularmente que os pais dele estavam num processo de divórcio (e que o miúdo estava a sofrer imenso). Portanto havia uma perfeita ligação com a tristeza, o peso... Na medida em que faz a obra, o aluno está a denunciar as suas emoções – essa atmosfera que ele sente à sua volta, na qual está metido...

Existem estratégias para o desenvolvimento emocional, mas devem ser integradas na metodologia de projeto... e partindo sempre dos interesses das pessoas, para que elas já estejam envolvidas, implicadas naquilo que vão fazer. Se possível, fazer projetos na comunidade – que vai reagir! (como é que se poderá comunicar e qual vai ser a reação?) Se for em grupos também há outro interesse porque a participação de cada um é importante para a sua afirmação pessoal e para a sua afirmação no grupo...

Será importante sensibilizar os alunos para a simbologia... Não é teoricamente, é mostrando-lhes casos e deixando-os “ver muito”... ligar a experiência com o máximo que se puder, no quotidiano das coisas comuns, desde a natureza até aos objetos, até todas as formas de comunicação e de ser. Por exemplo, Joana Vasconcelos diz que o seu recente “terço iluminado” (encomenda do Centenário de Fátima) é, no fundo, uma suspensão entre o céu e a terra. Portanto, investiu de tal forma aquele objeto com todas aquelas simbologias, que conseguiu casar bem o ambiente com a visão interior. Toda essa construção mental é feita pela adesão pessoal à emoção... a ideia da ligação céu e terra, do transcendente com a nossa vida comum... Ela diz que isto teve raiz numa vez em que acompanhou uma peregrinação e se emocionou... o que teve a maior influência na sua maneira de viver, na ideia da luz que vem de cima e que ilumina a vida duma pessoa. Portanto, tudo a partir das emoções que ela sentiu ao ter partilhado essa situação...

Também como estratégia, se possível levar os alunos a um sítio onde eles vejam obras dessas e onde eles possam reconhecer coisas que lhes interessem... Uma vez, para incentivar a ida autónoma de um 8º Ano a exposições, dei-lhes um guião e disse-lhes: “vocêis vão lá sem mim (era a exposição *Diálogo*, Maio '85, na Gulbenkian), perto da escola): observam e escolhem as peças portuguesa e a estrangeira que vos impressionam ou agradam mais, desenham uma delas e fazem uma síntese das razões pelas quais as escolheram; depois, voltam à sala de aula e vamos analisar as vossas escolhas...” Depois há um trabalho que o investigador pode fazer que é verificar se há algumas obras que são recorrentes, quais são as que despertam mais interesse e em que nível... Isto permite ao professor orientar para que o aluno saia da denotação simples para passar para o nível da metáfora... Primeiro é preciso saber como é que o aluno vê e propor desafios... apresentar um abstrato, por exemplo só com cores e perguntar: “esta cor e este movimento sugerem-te alguma coisa?” – *puxar* pelo aluno.

#### **8. De que modo as Artes Plásticas podem integrar uma experiência de partilha e, especialmente, estimular o desenvolvimento de competências interpessoais?**

A arte é fundamental para a própria pessoa (que extravasa) e para os outros, porque comunica e emociona – o que não quer dizer que os outros vão lá buscar a mesma emoção de quem fez... mas, alguma coisa lhes desperta (mesmo sem palavras, encontrarão algo)... Com quem não me entendo posso fazer um desenho e conseguir adesão emocional. Por *efeito-espelho*, posso provocar o riso noutra pessoa se lhe desenhar um boneco a rir; dou-lho e a outra pessoa percebe que aquilo é um gesto de fraternidade, de aproximação... O Álvaro Cunhal... (como é que aquele homem aguentou 8 ou 10 anos no isolamento e fez desenhos maravilhosos, com uma suavidade, uma alegria...?) Leva-nos a reflectir no que a arte dá de auto-descoberta, resiliência mental, de satisfação interior, de fraternidade e compreensão entre as pessoas, de sobrevivência...!

Todas as mudanças no campo humano são feitas por pessoas e conjuntos de pessoas que interagem para que os sistemas se mudem... Numa bipolaridade não tem que haver exclusão dos opostos, se há uma bipolaridade há sempre um caminho intermédio... se as pessoas tivessem consciência de que existe um tal caminho intermédio entre polos, haveria a possibilidade de diálogo... Quem primeiro me

chamou a atenção para isto foi o Doutor Arquimedes Silva Santos (eu estava a seguir aulas dele na Gulbenkian, no primeiro curso de *Psicopedagogia das Expressões Artísticas*, anos 60) e ele disse-me: “já leu Martin Buber – *I and Thou*”? Dessa leitura, eu fiquei com a percepção da *empatia* e de que eu tanto posso influenciar uma pessoa como ela a mim... O que eu defendo é que não há nada que se faça, nem na interação pedagógica com o professor, no organizar do dossier de aluno, no tirar notas, no lançar ou escolher um projecto, não há nada que se faça numa aula que não tenha a ver com o emocional, e mais, que não seja esse emocional, crucial e fundamental para atingir toda a estrutura organizada e racional que a pessoa venha a conseguir...

Observando as tensões pró e contra sobre o desenvolvimento dos alunos (1) – Extra-texto – veja bem, por um lado, como é emocionalmente chocante, numa escola, os alunos sentirem que condicionaram a sua liberdade... e por outro lado, o estar com os outros, com os colegas e tudo o que são contactos: as visitas de estudo, as exposições com os trabalhos deles para ficarem em evidência, desenvolverem-se... factores reconhecidos como estimulantes. São aspectos muito complementares para o lado social do emocional. Todo este processo de emoções e de estética está no centro (aprender esteticamente está no centro), incluído no processo de aprendizagem na escola e resulta numa interação entre os alunos e entre os alunos e o professor.

**9. De que modo a Educação Emocional tem sido integrada nos programas de Educação Visual? Na sua opinião, há algum exercício que faça parte do programa e que explore a Educação Emocional?**

Eu não sei agora, com as competências para o século XXI, ainda não vi bem a última proposta de Programa (este que está em discussão agora)... Tenho aqui um que propunha já em '04 – veja (1) – páginas 186 e 187: que é parecido com o que está (no fundo os que estão, derivaram dos que eu co-elaborei e que vigoraram até '82 para o terceiro ciclo e secundário). Era um programa de educação visual em que, até ao 9º ano, eu defendia que toda a pessoa não devia sair da escola sem ter feito esses percursos de desenvolvimento de capacidades e adquirido esse conjunto de competências – que seriam a base para ao-longo-da-vida.

Havia a dimensão material – aí a pessoa ficava com os instrumentos, com as ferramentas; e o campo da significação onde se faziam trabalhos/projectos que implicavam associações – absolutamente necessários para chegar à metáfora... Eu fui a uma passagem de modelos em Paris em que, por exemplo, se começava por dizer:

“a mulher do futuro tem a leveza e a suavidade dos campos de trigo, por isso as nossas cores vão ser os beges, as cores suaves...” Toda a associação dá a ideia da imagem... A Educação Emocional está contemplada através deste aspecto das transformações... imaginar uma família de formas, duma forma à outra; da criação de simbologias... e partindo de uma questão que interesse aos alunos, sem estar a fazer uma coisa formal, abstracta, que eles não ligam a nada do seu interesse... “O que é que um determinado objecto te lembra? Que imagem, que música te sugere?”

A experiência estética pode ajudar ao desenvolvimento emocional trabalhando-se também alguma coisa que seja difícil de integrar – a irritação, a contundência, a vontade de discutir com o outro; ou o contrário – aquilo que ele aprecia, o que é que o faz feliz, o que é que o torna... tem que ser em diálogo com os alunos... Houve uma altura em que o próprio Michael Parsons, e outros, propunham muito a temática dos ídolos para perceber o que é que o jovem-aluno admira, a que é que ele adere... isso pode ter perigos a que se tem de estar atento.

Ainda no programa, que sugeri, no fim, repare: provocar reflexões, sínteses, interiorização das experiências já realizadas (não deixando de fora a dimensão ontológica, o que supõe a atenção ao emocional). Os programas procuram fazer um pouco isto; não está é muito evidenciado, a meu ver... É preciso dialogar com os alunos... numa apreciação, algumas imagens já implicam adesão mais elaborada... “mas não gostas disto porquê?” E discutir entre todos... “Não é forçoso que gostes, mas compreendes que há pessoas que chegam a isto? O que é que as terá emocionado? Que emoção é que quiseram expressar, que terá levado a tal obra?”

Não precisamos de nos alienar para nos afirmar. Poderemos encontrar vias constructivas... E quais é que eles inventam?

É possível incrementarmos o empenhamento dos alunos: “Façam lá um objecto ou imaginem uma situação e, inclusive, podem ligar-se com a educação física da escola para haver movimento, podem ligar-se com a vossa professora de português e ir ver o que é que há na poesia, etc”... Inventando um pequeno projecto, criando alguma coisa para contrariar, digamos, essa falta de liberdade, essa sufocação que podem estar sentindo e podem estar a revoltá-los; mas sem cair na alienação ou na destruição... Podem explorar algum problema sociocultural em que se sintam implicados...

Quando foi a reforma de Veiga Simão havia a consciência de que se podia ir buscar na disciplina de Educação Visual tudo o que estava no contexto quotidiano – o

*envolvimento*; e outro aspecto era a *interioridade humana*, onde se incluía as emoções... A educação visual fazia-se na intersecção dos dois âmbitos... Foi depois deste programa que cheguei às tais dimensões e funções...

Eu propunha aos alunos uma espécie de diário das descobertas (emocionais também...). Comecei a exigir-lhes um caderno de cultura: não era um diário gráfico propriamente mas sim um caderno diário onde a pessoa punha coisas que tirava das aulas, projetos ou ideias do que tinha para fazer, uma imagem do jornal que achou bonita, uma coisa que a impressionou... E tinha tudo integrado do seu quotidiano, como se fosse um portfolio... Eu sou um bocadinho resistente a isto ser classificado (avaliado)... aquilo que dissesse respeito à imagem e ao projecto, essa parte podia submeter-se para classificação... agora pensamentos, isso pode ser tão pessoal que não podia de maneira nenhuma obrigar a ser classificado...

Eu penso que a Educação Emocional está implícita nos programas e todos eles devem estar feitos de maneira a que as actividades permitam chegar lá... pelas associações... mas encontramos um enormíssimo problema que é a redução do tempo das aulas e o aumento das turmas: é pouco tempo para um professor dar uma volta de apoio aos alunos durante uma aula; é uma grande quantidade de trabalho para acompanhar os projetos...

#### **10. De que forma a Educação Emocional poderá ser melhor integrada nas escolas?**

Acho que, sempre, a partir dos alunos; e depois, ver-se se há algum projecto-escola que se possa integrar – o que é bastante interessante... Mas os alunos devem ser sempre o ponto de partida: “O que é que tu achas que faz falta na escola? O que gostarias que existisse...? O que é que te faz sentir mal?” Perguntar-lhes o que é que poderia haver na escola que acrescentasse aspetos que não há, de convivência com os outros, uma situação que pudesse ser partilhada, com exposição dos resultados... Se fizerem uma visita de estudo (como já fazíamos com alunos nos começos de '70): vamos tirar umas fotografias, arranjam papel de cenário e montamo-las na sala de convívio da escola e toda a gente vai pôr lá aquilo que a impressionou (com pequenas mensagens), deixando espaço para os outros reagirem e questionarem... para as pessoas verem o eco da sua comunicação... E hoje, a repercussão pode amplificar-se pela internet e redes (acauteladas)! Outros exemplos: fazer uma reportagem de um dia na escola: “O que é que a escola tem de interessante e de horrível?”; fazer um

percurso visual da rua da escola e fotografar: “Olha afinal há aqui uma pessoa que trabalha nisto, um artesão... há portas bonitas... e há espaços abandonados e sujos... sente-se o cheiro disto e daquilo” – propunhamos os *percursos sensoriais* já por '85...; fazer a vida da turma em banda desenhada pode ajudar a detectar casos de pessoas que sejam minorizadas ou de *bullying*... E ser caminho para intercâmbio nacional/internacional: em Julho '17, na FBAUL, estiveram expostos *cadernos artistas* (Viseu e Galiza) de alunos com coordenação de Teresa d' Eça e Pardella, respectivamente – no contexto do 6º Congresso Internacional CIEBA/FBAUL, de intercâmbio de experiências. Pessoalmente, prossigo o Projecto ExplorEAUL – Exploratório de Educação Artística da Universidade de Lisboa, que busca desenvolver uma plataforma e Repositório sobre PIONEIROS de Educação Visual – afirmados e Emergentes, para tentar evitar recuos e qualificar uma Educação Visual cada vez mais integral, onde as Emoções tenham o lugar motor devido.

## **Anexo K. Transcrição de entrevista| Professor Samuel Pinheiro**

### **1. De que modo as Artes Plásticas contribuem para o desenvolvimento integral dos adolescentes?**

Uma das situações que eu acho que é fundamental (e hoje é muito importante), para além do respeito por si próprio e pelo trabalho do outro, é a criatividade... É importante perceber que esta pode se promovida através das Artes Plásticas mas, que só é promovida a partir do momento em que há uma abertura por parte da pessoa e não uma autocensura. Isso talvez seja a situação mais trabalhosa... “E se tu agora, em vez desta forma, experimentares fazer desta forma?” - dar a sugestão até o aluno chegar àquele ponto em que percebe que não há apenas uma maneira de fazer... Obviamente que o professor participa, que o professor discute: “Porque é que fizeste isto desta maneira? Há alguma razão para fazeres esta abordagem?” Portanto, ao tomarem consciência do que fizeram, pouco a pouco, eles passam de uma situação em que eles não tem muita noção porque é que o trabalho surge daquela maneira, para uma intencionalidade naquilo que estão a fazer, e conseguem verbalizar... falar sobre o trabalho que têm e ouvir os outros a falarem sobre ele.

Se o professor tiver sensibilidade, as Artes Plásticas rompem com qualquer barreira que exista... O mundo abre-se de uma forma muito mais vasta e deixa de ter limites... Eu penso que as Artes Plásticas são privilegiadas no desenvolvimento da pessoa porque permitem, digamos, muito mais essa margem de trabalho. Se estivermos a trabalhar na matemática, vai-se encaminhando o raciocínio, está-se a fazer um desenvolvimento mas, claro que o aluno não tem ali aquela possibilidade de expressão... mas depois há fenómenos de contaminação e todas as disciplinas podem beneficiar da experiência privilegiada que nós temos ao nível das Artes Plásticas, ou seja, levar o aluno a ser considerado como agente ativo da sua própria expressão... Muitos alunos são extremamente rígidos, com dificuldade em terem espontaneidade. Eu, muitas vezes trabalho com regra e com esquadro mas, muitas vezes trabalho em termos de esboço e não estou nada preocupado... o que interessa é que o aluno olhe e consiga perceber o que é que lá está representado.

## **2. Atendendo às características emocionais dos adolescentes, quais os maiores desafios no trabalho com esta população?**

Eu penso que o maior desafio é, muitas vezes, os alunos não gostarem daquilo que fazem ou quiserem imitar aquilo que outros já fizeram... Obviamente que isso faz parte do desenvolvimento deles: da mesma forma que às vezes olham no espelho e não gostam da cara que têm naquela altura, é muito natural que nos trabalhos que realizem também não gostem... Os alunos que me diziam: “Eu não quero, não consigo, não sou capaz de fazer; eu não gosto daquilo que eu faço”, eram alunos metidos com eles próprios, inibidos, com uma baixa autoestima, alunos sem autonomia, alunos que não se reveem, não tinham um projeto em termos de futuro, não acreditavam neles próprios e a narrativa que eles tinham era profundamente negativa. Era preciso romper com isso tudo e aí as Artes Plásticas contribuíam decididamente; rompiam... agora, demora algum tempo até se conseguir chegar lá. Porque um aluno que chega e que, por e simplesmente, diz que não consegue... obviamente vem com a ideia de que se lhe mete à frente uma cadeira ou um outro objeto... e ele não consegue efetivamente representar. Não quer dizer que depois, com o tempo, uma vez ele ganhando confiança, não aprenda técnicas mas, até chegar aí, ele tem que se libertar, antes tem que conseguir fazer alguma coisa que é livre, que não está circunscrito a uma correspondência como se fosse fotografia...

## **3. Em que medida as Artes Plásticas podem facilitar o trabalho com os adolescentes?**

Há um período, particularmente, em que os alunos não gostam do que fazem... eles passam por uma fase complicada (pelos 12-13 anos) e é preciso que o professor trabalhe com eles. Se se entra pelo figurativo, claramente que há alunos que têm muita dificuldade; se entramos pela expressão livre, obviamente que o aluno acaba por se reportar para cima do seu próprio trabalho. Claro que isto vai “provocar” o professor... há muitas coisas que se podem ver no trabalho de um aluno que depois obrigam a um determinado tipo de trabalho com ele... Há muitos problemas que o aluno carrega e que depois são visíveis através do trabalho que realiza... problemas de conflito interno. Quando ele é livre, ou seja, quando tem a oportunidade de colocar em cima da folha aquilo que lá esta dentro, mesmo que ele não esteja totalmente consciente daquilo que está a fazer, isso vai levar a que ele se assuma... perante a folha ele acaba por se assumir. As Artes Plásticas facilitam o trabalho com o aluno,

embora o professor tenha de estar preparado para alguma dificuldade que vai encontrar; são um campo privilegiado embora às vezes espinhoso; é por isso que alguns professores acabam por desistir e depois corresponder em termos de “construir um padrão”... é sempre a mesma situação. É uma fase em que é preciso lutar com um estereótipo que eles têm deles próprios... não gostam do trabalho que executam. Há outras ferramentas que se podem utilizar... outros recursos que é projetar trabalhos, apresentar aos outros, fazer uma apresentação com trabalhos realizados por artistas e mostrar-lhes aquilo que pode ser feito... Portanto a partir daí valorizar e dar-lhes uma outra perspetiva, diferente daquela que eles têm...

#### **4. De que modo a Educação Visual contribui para o pensamento metafórico como complemento ao raciocínio lógico dominante na maior parte das disciplinas?**

Levá-los a considerar, por exemplo, porque é que quando o dia está escuro, cinzento, eu me sinto de uma determinada maneira, ou seja, levá-los a compreender através da experiência que eles têm ao nível da cor, da forma, da textura... trabalhar a relação entre os estados emocionais deles e situações que têm a ver com objetos que ele conhecem... através do diálogo sobre aquilo que eles usam: “o que é que isto te transmite?”; “o que é que isto te comunica?”

Por exemplo, a situação da utilização da grafite... o que é que um traço ligeiro e um traço marcado transmitem? se o aluno tivesse necessidade de marcar uma situação de grande impacto ou de uma grande intensidade vai comunicar isso através duma cor, duma intensidade ou através de um outro elemento... eles podem construir e... o que é isso poderá traduzir? E vão ganhando uma linguagem simbólica que vai servir, de alguma forma, para traduzir. Claro que depois existem outros níveis, se pensarmos no surrealismo ou na utilização de materiais que não são tão vulgares, por exemplo, materiais reciclados... O pensamento metafórico é mais livre, um complemento ao pensamento lógico; “o que pra mim traduz uma determinada realidade, não traduzirá necessariamente para o outro...” Eu penso que há uma complementação muito grande entre o raciocínio lógico e metafórico; é muito enriquecedora e decisiva até para outras disciplinas. O pensamento metafórico é desenvolvido através de um tomar de consciência a partir de um determinado ponto... Mas, nas Artes Plásticas já não é só aquilo que eu faço, é aquilo que eu vejo que os outros fazem e eu, olhando para aquele quadro, o que é que ele me transmite?

Transmite-me medo? O que é que aquele pintor usou para que isso acontecesse? O que é que vejo ali? O aluno vai-se aproximando gradualmente, mas, para ele perceber isso no quadro do pintor ou dum colega, ele primeiro tem de descobrir isso nele próprio; ele está fechado para a obra do outro enquanto ele não se abrir em relação a ele próprio...

**5. De que forma a Educação Visual ajuda a transformar a imaginação num objeto artístico capaz de comunicar um conceito internamente construído?**

Eu penso que isso entra numa fase subsequente... primeiro eu tenho uma intencionalidade... Embora possa surgir espontaneamente, na realidade eu posso ter um determinado pensamento: “eu conceptualizo, eu tenho isto na minha cabeça e era isto que eu gostava de fazer”. Agora, como é que eu vou materializar isso? Como é que eu posso comunicar a uma determinada pessoa aquilo que vai na minha cabeça? Há aquelas questões que são conceptuais e são muito precisas, agora eu posso ter uma coisa que não é transmissível por uma forma... Não sei se todos os adolescentes chegam a esse nível mas, alguns conseguem; por exemplo, se eu tenho dentro de mim uma escuridão tremenda, como é que eu vou traduzir essa situação? com uma folha toda pintada de preto... a partir dos instrumentos e dos materiais que tem, o aluno pode verificar que podem haver várias possibilidades de o fazer; ele deve conhecer esses elementos e depois ter a liberdade de os utilizar... estamos numa situação de criatividade; é importante ajudá-los a testar várias formas de organizar ou desorganizar; por exemplo, eu tenho vinte quadrados com dois círculos mas, de quantas formas é que eu posso utilizar isto... “Com o que é que tu te identificas mais? Agora isto traduz o que há dentro de ti? Qual é o melhor espelho?”; O aluno até pode dizer: “há alturas em que estou mais assim e há alturas em que eu estou mais assim...” Também há situações de aproximação... eu tenho uma pintura prévia e agora quero transformá-la numa coisa diferente, parto de um determinado trabalho e vou reinterpretá-lo; eu posso recriar um fragmento, posso desenvolvê-lo e vou verificar até que ponto é que este material, esta técnica ou esta forma de execução se aproxima mais ou menos daquilo que eu quero. Já que eu não posso tirar uma fotocópia ao cérebro, então eu vou fazer isso...

**6. Na sua opinião, quais são as obras de arte ou artistas plásticos onde podemos mais facilmente perceber emoções? Esses autores/trabalhos são utilizados nas aulas de Educação Visual?**

Eu acho que todas elas permitem... Hoje estamos muitas vezes habituados ao terror no cinema, à situação do grito mas, é diferente ver uma obra de arte que traduz esse tipo de situação... algumas delas são aterradoras mesmo pra nós... “Aquilo é arte? O que é que o autor está a procurar transmitir?” Há autores que fotografaram cenas de guerra, por exemplo, ou então aqueles que selecionam e fazem fotografia em termos de cultura... aquele brasileiro, o Sebastião Salgado, privilegia fundamentalmente o trabalho em termos da pessoa no seu contexto social e cultural, dentro da sua própria casa, etc... As obras do impressionismo e do expressionismo (Edvard Munch), do romantismo, são pinturas onde se consegue fazer uma boa leitura mas depois podemos ir para outros níveis mais complexos em termos da metáfora: o surrealismo (Salvador Dalí) também é muito interessante... No caso do romantismo, acho que toda aquela situação que tem a ver com a morte, com o naufrágio... está tudo ali carregado... A adolescência é um período de grandes emoções e há quadros que têm muito a ver com a perturbação que a adolescência comporta.

Eu conheço professores que utilizam e professores que não utilizam estas obras nas aulas... Os professores que não utilizam não são os professores que estão a desenvolver essa vertente da expressão pessoal, plástica e da Educação Estética Visual e, portanto, vão mais para aquela situação padronizada. Temos, claramente, dois tipos de professores e esses professores correspondem também a duas formas de estar; normalmente o professor que tem dificuldade em lidar com o caos, tem muita dificuldade nesse sentido, ele tem necessidade que estejam todos a fazer a mesma coisa e todos a utilizar o mesmo padrão; outro professor totalmente diferente é aquele que não dá um padrão de “bem feito” e o aluno é chamado a exprimir-se, a experimentar e a ver o efeito... o aluno não está a corresponder a um padrão... A única forma que nós encontramos para ir lidando com essas situações são as exposições onde os próprios professores começam a ver outros trabalhos e começam a ter curiosidade, a abrir os horizontes... Eu acho que a Educação Visual tem duas vertentes e ambas elas são importantes e complementam-se...

**7. O que pensa sobre a utilização das Artes Plásticas como contributo para o desenvolvimento emocional em adolescentes? Que estratégias podem ser utilizadas?**

Temos ali um trabalho duma aluna que, de repente, e ao contrario de todos os outros alunos, começa a fazer *bodypainting* e faz fotografia a partir do *bodypainting*: ela tem uma mão toda pintada de vermelho, tem outra mão pintada com elementos pretos e ela vê-se em profundidade de campo com uma blusa preta; depois tem uma outra fotografia que é muito mais violenta que é a mão vermelha dela agarrada à garganta (eu não tive coragem de lhe perguntar porquê... podemos estar a entrar numa área...); Eu tinha uma aluna ao nível do secundário, em Oficina de Multimédia, que quando lhe foi proposto um trabalho, ela disse: “eu já sei qual é o tema que eu vou escolher... violência domestica”. Portanto a situação da educação das emoções é uma área em que o professor tem que estar muito bem preparado; olha-se para o percurso dela, vê-se o trabalho que ela fez e não vale a pena perguntar porque é que ela fez aquele trabalho; eventualmente, até podemos estar a suscitar fantasmas que, porventura estão ali. Eu não vou entrar por aí porque não percebo muito do assunto mas, já tenho averiguado que a arte pode ser terapêutica, ou seja, “eu vou transmitir uma emoção que está calada cá dentro e só o simples facto de eu estar a transmitir para o papel, ela está-se a soltar...” É sublimação... há coisas que depois podem ser problemáticas... e eu não quero estar a dar aso a situações para as quais eu não estaria preparado... também tenho os meus limites como professor.

A estratégia pedagógica é, no fundo, dar espaço aos alunos para que se sintam à vontade e se “coloquem” a eles próprios... quanto mais nós limitarmos isso, mais eles estão a ter de corresponder a um determinado modelo... ao qual podem ou não chegar... A partir daí as coisas vão se construindo, eles vão desenvolvendo... o início é difícil, o arranque... até à altura em que eles põem cá pra fora, em que eles falam... Há determinadas alturas em que se apegam a um determinado tipo de estereótipo e depois repetem-no, sendo difícil quebrar essa situação... Quanto mais se colocam experiências diferentes, mais eles vão rompendo com situações que estejam estereotipadas... e vamos utilizar outros materiais, vamos utilizar outro tema, outro suporte, vamos partir doutro elemento diferente...

**8. De que modo as Artes Plásticas podem integrar uma experiência de partilha e, especialmente, estimular o desenvolvimento de competências interpessoais?**

Todo o trabalho é desenvolvido na base de abertura e os alunos veem o que está a acontecer com o colega do lado que é diferente do que eles estão a fazer; há uma interação; podem trabalhar em grupo, discutir aquilo vão fazer e de que forma é que vão fazer; há uma interação permanente entre o trabalho que os outros estão a fazer e o trabalho que eles estão a realizar. Até podem dizer que não gostam do trabalho do colega mas, vão ter de dizer porque razão é que não gostam daquele trabalho, aceitar o outro como ele é, aceitar e respeitar o trabalho do outro, para que o trabalho dele próprio também seja respeitado. Como nas Artes Plásticas não existe uma verdade absoluta, essa situação é mais facilitada... Obviamente que isto coloca-se a nível das Artes Plásticas como se coloca a outros níveis; por exemplo, se estivermos a discutir um assunto e existem opiniões diferentes, vamos respeitar a opinião que cada um tem e não vamos partir para uma atitude agressiva...

**9. De que modo a Educação Emocional tem sido integrada nos programas de Educação Visual? Na sua opinião, há algum exercício que faça parte do programa e que explore a Educação Emocional?**

A Educação Emocional é uma preocupação dos professores de Educação Visual mas nem de todos...o que eu posso dizer é que dentro do agrupamento os vários colegas têm as suas próprias metodologias e as suas próprias abordagens que nós não conseguimos desconstruir e também não é nossa intenção colocar em causa. Agora o que pretendemos é... aquilo que acontece com a tinta, ou seja, colocamos duas manchas de tinta, depois viramos e elas começam a meter-se umas dentro das outras... Demora tempo... é preciso os professores estarem juntos, conhecerem-se e ganharem confiança uns com os outros, que é o mesmo que acontece com os alunos, mas às vezes mais difícil que com os alunos porque os professores já têm um percurso atrás de si. No nosso caso, Siomara da Costa Primo, o percurso é muito grande... são muitos anos... A nível da Educação Visual, no nosso contexto, as aulas são dadas de “porta aberta”, os alunos podem circular livremente, muitas vezes um professor que está a dar aula vai à outra turma apenas pra ver os trabalhos, participar e dizer: “já experimentaste isto?” Portanto, há um intercâmbio: os professores falam entre si de experiências que estão a realizar ou de dificuldades que estão a sentir,

portanto isto é uma dinâmica que depois vai dando os seus resultados. A nível desta escola, as emoções são, claramente, tidas em conta; o professor percebe quando um aluno não desabrochou interiormente (em termos da sua própria aceitação e da sua afirmação, de conseguir abrir a boca e falar e não estar receoso se é aceite ou não, se vai ser criticado ou não) e que isso é um *handicap* em relação à sua formação e desenvolvimento. E quando isso se consegue é uma situação muito bonita... porque os alunos chegam quase como uma pedra em bruto (porque estão metidos pra dentro: têm um valor tremendo mas ainda não descobriram o valor que têm) e, à medida que se vai dando espaço e se vai valorizando aquilo que estão a fazer, vai se descobrindo...

Quando se está a construir o projeto ou quando vamos fazer o trabalho, logo à partida, o exercício do início da aula é perceber em que ponto é que nós nos encontramos, o que estamos a fazer e o que é que já foi feito...o que é que precisam... A forma como a aula é conduzida acaba por facilitar a postura do aluno, o seu envolvimento, a sua participação... Eu acho que o desenvolvimento emocional do aluno está ali porque ele chega não apenas para ouvir, ele chega ali e sabe que vai desenvolver, vai apresentar... e não há propriamente uma chamada oral para ver se ele captou ou não: é colocá-lo numa situação em que ele vai desenvolver com autonomia o trabalho que está a realizar. Por exemplo, os alunos podem ouvir uma música e depois têm de traduzir aquilo que estão a ouvir ou aquilo que está a ser comunicado através de formas, da cor, da intensidade ou através de um material diferente... Pode ser feito através de uma imagem que é colocada e, a partir daí eles vão traduzir, não copiando, mas traduzindo através de uma forma que eles criam... ou através do próprio texto literário (pode ser lida ou ouvida só uma frase ou uma parte de um conto que traduz uma determinada emoção ou uma situação da realidade social); “O que é que isso provocou? De que forma é que isso pode ser traduzido para o papel? Se tivesse de fazer um quadro que transmitisse aquilo que senti quando ouvi aquela notícia, o que é que eu iria fazer? Como é que eu iria colocar? Como é que aquelas pessoas se sentiram naquela situação? O que é eu posso fazer? O que é que eu posso controlar? Como é que eu vou reagir? Como é que eu posso criar uma nova realidade? Vou ficar apático? Vou-me esconder? Vou ter medo?” E pode-se trabalhar em grupo... e eles em grupo vão pensar como fazer uma intervenção: “imaginemos que estamos ali naquele momento e queremos levar qualquer coisa para pôr lá... o que é que nós vamos levar? O que é que nós levaríamos?” E isso há que ser discutido

entre eles, dar-lhes essa iniciativa. Agora uma coisa é eles terem consciência (“eu sinto uma revolta”), outra coisa é eu lidar com a minha revolta... Claro que se se chega à conclusão de que o simples acto de eu passar para o papel já uma descarga (em vez de eu dar um murro no outro) e eu vou digerir essa situação... Ao refletir e a conversar com o outro sobre essa situação e ao trabalhar sobre ela, eventualmente, eu estou a aprender a lidar com aquela emoção... Acho é que existem alguns limites porque, obviamente, isto pode levar-nos para campos que têm de ser sempre muito bem pensados em função da turma que se tem; é preciso ter cuidado... não se pode “pegar” levemente porque quando estamos a trabalhar com emoções, podemos estar também a trabalhar com emoções limite.. e ao lidar com estas situações, o terreno debaixo dos pés pode começar a... E começamos a pensar como é que há de se lidar com isto.. É preciso perceber que a parte emocional tem o seu lado tenebroso... o seu lado negro. Há muita coisa que um psicólogo, olhando para aqueles trabalhos consegue detectar mas nós não temos formação nesse sentido. Os professores precisam de mais formação sobre como lidar com as emoções dos alunos lidando com as suas próprias emoções...

#### **10. De que forma a Educação Emocional poderá ser melhor integrada nas escolas?**

Nós temos um clube de arte mas não está muito vocacionado para a Educação Emocional. Parece-me importante criar um espaço onde, eventualmente, se utilizassem as artes para o desenvolvimento emocional mas, temos sempre um problema ao nível da escola que é a sobrecarga que existe a todos os níveis, desde o alunos aos professores... Mas, por exemplo, uma exposição em que trabalhos de alunos estão ali já acaba por ser uma estratégia que cultiva a Educação Emocional: pela situação dos próprios alunos apreciarem e respeitarem o trabalho que os seus colegas estão a fazer... há um crescimento e um desenvolvimento... Temos alguns casos em que aparecem trabalhos rasgados, cortados mas são raros... Tendo em conta a população que temos, seria expectável que tivéssemos muito mais trabalhos destruídos...e não temos, o que significa que o trabalho dos colegas é respeitado e humaniza a escola... Não é uma escola despida onde os alunos não se reveem...

Depois em casos de indisciplina na sala de aula, seria importante que os alunos fossem canalizados para um tipo de trabalho extracurricular, onde aí exteriorizassem... através das Artes Plásticas, do desporto, do teatro... Nós temos um

campo de férias na escola que é muito interessante: os miúdos que se podem inscrever vão dos 7-8 anos até aos 13 anos e durante aquelas três semanas eles andam na escola a fazer coisas que têm a ver com aprendizagem; estão muito mais felizes e aprendem muito mais do que se tivessem durante o período das aulas...aquilo pra eles não é chato porque aquilo que vêm fazer é tido como lúdico. Eles têm artes, fotografia, laboratório de física e química, desporto e expressão corporal... e estamos agora a querer incluir outras disciplinas como é a matemática, a escrita criativa...

Há um trabalho muito importante ao nível da sala de aula e esse, claramente, requer a mudança das estratégias, das metodologias de ensino e do trabalho que é desenvolvido... isso é o primordial... Agora eu acho que há muita ignorância nesse sentido... A Educação Emocional é uma ferramenta que se percebe que existe, que está presente em determinados âmbitos mas, falta uma maior formalização ou disseminação de estudos muito concretos para mostrar estratégias não, propriamente, um “receituário” mas, um ponto de partida de sensibilização de situações muito concretas que não seja estanque, que possa ser aplicado mudando os contornos ou prolongando para outras situações... Acho que esse tipo de ferramenta faz falta e seria aceite. Outra forma seria criar um suporte digital ao qual os professores e as pessoas que se dedicam ao estudo da Educação Emocional podem aceder e enviar as experiências que têm... ou propor ações de formação nesse sentido para professores, para integrar e potencializar a Educação Emocional nas escolas...

## Anexo L. Sugestão de imagens para o Ateliê nº1



"Mulher Cão", Paula Rego, 1994.



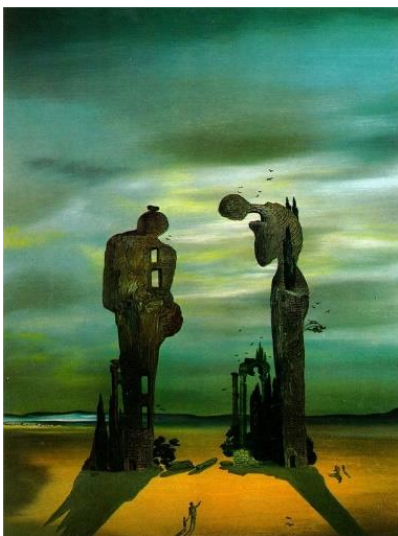
"Jacqueline com flores", Pablo Picasso, 1954.



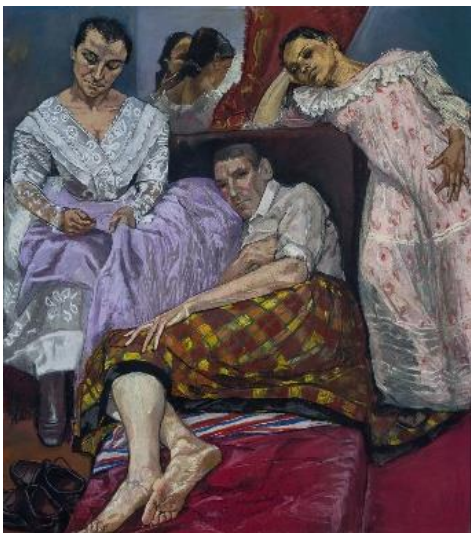
"Noite na Rua Karl Johan", Edvard Munch, 1892.



“Cidadão Checo no Tanque”, Joseph Koudelka, 1968.



“Reminiscência Arqueológica da “Angelus” de Millet”, Salvador Dali, 1933.



“Entre Mulheres”, Paula Rego, 1997.



“Refugiados no campo de Korem”, Sebastião Salgado, 1984.



“A Dança”, Roy Lichtenstein, 1974.



“Aranha da Noite”, Salvador Dalí, 1940.



“Por uma civilização”, Rocha de Sousa, 1974.



“As Êxtases Femininas”, Anselm Kiefer. 2013.



“O Circo Azul”, Marc Chagall, 1950/1952.



“Paisagem Marinha”, Gerhard Richter, 1970.



“Paisagem Catalã (O caçador)”, Joan Miró, 1924.



“Escavámos o vazio da escuridão, encontrámos a palavra que ascendeu ao verão: flor”, Anselm Kiefer, 2012.



Pintura abstrata, Gerhard Richter, 1988.

## Anexo M. Sugestão de texto e imagens para o Ateliê nº3 (Parte I)

*Era uma vez um velho pescador e a sua mulher. Moravam numa cabana à beira-mar, longe da grande cidade! Como não tinha um barco, o pescador não podia viajar para o mar alto onde estavam os grandes cardumes. Então passava os longos dias à beira-mar, contentando-se com os pequenos peixes apanhados nos anzóis! A mulher passava os dias à porta da cabana, cosendo as redes de pesca e sonhando que um dia haveriam de encontrar um tesouro no mar. Ela sabia que não passava de um sonho mas, era tão bom sonhar...*

(Adaptado do conto dos irmãos Grimm, "O Pescador e a sua Mulher")



## Anexo N. Sugestão de textos para o Ateliê nº3 (Parte II)

### História 1

Notxa era o filho mais novo de uma família que vivia em Qun-Xin, uma aldeia da antiga China. Pintava muito bem; toda a família o dizia e reconheciam-no os habitantes da aldeia. E fazia-o tão maravilhosamente que a sua fama se espalhou por toda a China e chegou ao próprio palácio do imperador.

- Grande Senhor Imperial, em Qun-Xin – começou o mordomo do palácio – há um jovem que pinta os quadros mais belos que alguma vez se viram; nem os melhores pintores da corte o fazem como ele.

- Então ordeno que venha ao palácio e que pinte só para mim! – vociferou o imperador.

Os soldados imperiais andaram sete dias até chegarem à casa do pequeno Notxa.

- Sua majestade Imperial ordena que venhas para o palácio e que pintes só para ele (Pujol & Bisquerra, 2012, p. 42)

Depois de ouvir estas palavras, compreendendo a ordem do imperador, Notxa começou a despedir-se dos seus pais e irmãos, seguindo os soldados até ao grande palácio. Quando chegou perto do imperador, este disse-lhe – Notxa, sei que és um pintor brilhante, pelo que de agora em diante, irás viver neste palácio. Terás um quarto só para ti, assim como, tudo aquilo que precisas para pintar! Porém, existe uma condição: só poderás pintar para mim! Notxa passava os dias no palácio e, à medida que ia conhecendo a sua nova casa, buscava inspiração para começar um novo quadro, recordando a sua família e as bonitas paisagens que rodeavam Qun-Xin. Certo dia, o pequeno rapaz pegou numa grande tela, em tintas e pincéis e começou a pintar a paisagem mais bela que se possa imaginar (Pujol & Bisquerra, 2012):

Com cores brilhantes, com ondulações suaves, com umas montanhas ao fundo que falavam ao coração, onde os bosques eram uma cortina de verdura e as nuvens adoçavam o céu. Era a paisagem que via todos os dias quando saía de sua casa de manhã. Quando o imperador a viu, ordenou que a pusessem na sala do trono (Pujol & Bisquerra, 2012, p. 43-44).

Porém, o jovem pintor não estava autorizado a entrar naquela sala, pelo que não poderia voltar a contemplar a sua pintura. Um dia, aproveitando uma distração dos guardas, entrou na sala e levou o quadro consigo. Tendo conhecimento dessa situação, o imperador mandou procurar o rapaz e o quadro e, quando o encontraram, chamou-o à sua presença. De hoje em diante – disse o imperador ao rapaz – poderás contemplar o quadro mas, apenas uma hora por semana. E assim foi feito. Notxa conseguiu ter acesso à sua obra e ao contemplá-la descobriu uma forma de estar mais próximo do seu lar. Ao ver a tela, Notxa aproximava-se tanto que entrava lá dentro, como se a pintura tivesse ganhado vida e o tivesse absorvido. Sobrevoou vales e montanhas, chegou muito longe, talvez à aldeia de Qun-xin (Pujol & Bisquerra, 2012).

## História 2

Era uma vez dois ricos lavradores da aldeia de Sora, que pediram a dois alfaiates de Sant Boi de Lluçanès que lhes fizessem uns fatos à medida. Estes pensaram que, se fizessem o caminho de noite, ao amanhecer já teriam chegado e poderiam deitar as mãos à obra muito cedo. Assim, partiram de Sant Boi ao entardecer, e cada um deles levava os utensílios do seu ofício no saco, ou seja, tudo o que é necessário para cortar e coser um fato. O caminho era muito estreito, cheio de fragas entre carvalhos, azinheiras e rochedos (Pujol & Bisquerra, 2012, p. 36).

O céu escurecia e já se ouviam os mochos, as corujas e outras aves noturnas. Por entre as sombras escuras e misteriosas que se avistavam por toda a parte, os dois alfaiates viram no meio da estrada uma silhueta branca da altura de uma pessoa (Pujol & Bisquerra, 2012). Devia ser o guardião da floresta.

Pararam de repente e . . . perguntaram-se em voz baixa o que poderiam fazer. . . Era como se aquela figura branca lhes estivesse a dizer: - aqui vos espero; façam o que fizerem, terão de passar por aqui. . . Finalmente, um disse para o outro com um fiozinho de voz: - . . . E se lhe pedíssemos que nos deixasse passar? . . .

- E, dirigindo-se à silhueta branca com voz trémula, disse:

- Boa noite, meu senhor! Somos dois alfaiates de Sant Boi e vamos para Sora. Deixa-nos passar, por favor?

Nada de nada. A figura branca permaneceu quieta e muda. . .

- Ora experimenta dizer tu; talvez te dê mais atenção ou não me tenha ouvido!

O outro alfaiate repetiu . . .

- Boa noite, meu senhor! Somos dois alfaiates de Sant Boi e vamos para Sora. Deixa-nos passar, por favor?

E o espectro branco continuou a fazer orelhas moucas: nem um gesto, nem uma palavra. . . caso ele lhes permitisse a viagem, também não manifestava qualquer intenção, visto que continuava imóvel no meio do caminho, cortando-lhes a passagem (Pujol & Bisquerra, 2012, p. 36-38).

Os alfaiates tremiam de frio, sozinhos naquela floresta. Silenciosamente, deitaram-se no chão, encostados a uma rocha que estava à beira do caminho; assim esperaram que o dia nascesse, a ver se o guardião se ia embora (Pujol & Bisquerra, 2012).

À primeira luz da madrugada, os alfaiates abriram as pálpebras e viram, oh, que vergonha!, que aquela coisa branca . . . não era mais do que o tronco de uma grossa árvore, branca de tão velha, gasta pelo gado e pelas chuvas, e da altura de um homem corpulento (Pujol & Bisquerra, 2012, p. 40).

## Anexo O. Sugestão de texto e imagens para o Ateliê nº7

Funcionalidade das Emoções primárias (adaptado de Queirós, 2014, p. 44).

Emoção	Funcionalidade
Alegria	Reprodução/ Avançar! Quando o sujeito fez ou ganhou algo que valoriza, a alegria visa a repetição do sucesso.
Tristeza	Reintegração/ Pedir ajuda! Quando a pessoa sofre uma perda ou uma decepção, a tristeza alerta para a necessidade de ajuda e conforto.
Raiva	Destruição/ Lutar! Indica que um obstáculo provocou frustração e o sujeito pode reagir com retaliação.
Medo	Proteção/ Ter cuidado! Quando a pessoa se sente ameaçada, o medo surge como reação ao perigo.
Aversão	Rejeição/ Afastar! Sugere a necessidade de rejeitar algo desagradável, independentemente de ser percebido pelos sentidos, pensamento ou imaginação.
Surpresa	Orientação/ Prestar atenção! Quando surge algo inesperado, a surpresa direciona a atenção de modo a que o indivíduo possa dar uma resposta adaptada à nova situação.

Expressão facial das Emoções Primárias (adaptado de Queirós, 2014, p. 59).



Alegria

Tristeza

Raiva

Medo

Aversão

Surpresa

## Anexo P. Sugestão de excertos de banda desenhada para o Ateliê nº8



Excerto da obra “Finalmente o Verão”. Adaptado de Tamaki e Tamaki (2015, p. 107).



Excerto da obra “Finalmente o Verão”. Adaptado de Tamaki e Tamaki (2015, p. 143).



Excerto da obra “Finalmente o Verão”. Adaptado de Tamaki e Tamaki (2015, p. 183).



Excerto da obra “Finalmente o Verão”. Adaptado de Tamaki e Tamaki (2015, p. 236).