

A Nossa
Universidade

Colégio dos Jesuítas
Rua dos Ferreiros - 9000-082, Funchal

Tel: +351 291 209400
Fax: +351 291 209410
Email: gabinetedareitoria@uma.pt

DM

A Inteligência Emocional na Prática Educativa do Pré-escolar:
Um estudo etnográfico

Mafalda Correia Nogueira Fino



A Inteligência Emocional na Prática Educativa do
Pré-escolar:
Um estudo etnográfico

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Mafalda Correia Nogueira Fino

MESTRADO EM PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO


UNIVERSIDADE da MADEIRA
A Nossa Universidade
www.uma.pt

Setembro | 2011

DIMENSÕES: 45 X 29,7 cm

PAPEL: COUCHÊ MATE 350 GRAMAS

IMPRESSÃO: 4 CORES (CMYK)

ACABAMENTO: LAMINAÇÃO MATE

NOTA*

Caso a lombada tenha um tamanho inferior a 2 cm de largura, o logótipo institucional da Uma terá de rodar 90°, para que não perca a sua legibilidade/identidade.

Caso a lombada tenha menos de 1,5 cm até 0,7 cm de largura o layout da mesma passa a ser aquele que consta no lado direito da folha.



**A Inteligência Emocional na Prática Educativa
do Pré-escolar:
Um estudo etnográfico**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Mafalda Correia Nogueira Fino

MESTRADO EM PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

ORIENTAÇÃO

Maria da Glória Salazar d'Eça Costa Franco

A Inteligência Emocional na Prática Educativa do Pré-escolar:
Um estudo etnográfico

Ao meu avô Guilherme,
fonte de inesgotável generosidade

Conselho:

*Sê paciente; espera
que a palavra amadureça
e se desprenda como um fruto
ao passar o vento que a mereça.*

Eugénio de Andrade

Agradecimentos

Em primeiro lugar gostaria de agradecer à minha orientadora, Professora Doutora Glória Franco, pela disponibilidade, companheirismo e amizade com que se dispôs a percorrer este caminho ao meu lado. Sem o seu apoio e orientação, sempre pertinente e iluminadora do meu caminho, este trabalho não teria chegado a bom porto.

À Teresa Viveiros Andrade, “personagem” desta história por me ter aberto as portas da sua sala e me ter feito sentir em casa como só ela sabe, partilhando saberes, experiências e sentimentos de coração aberto. Espero ter feito jus à excelência que ela demonstra na sua profissão e ter sido capaz de a fazer reconhecer a sua voz nesta narrativa.

Ao Professor Doutor Paulo Brazão por me ter facilitado o acesso ao diário de bordo electrónico por ele criado, pela documentação facultada e pelo tempo disponibilizado a ajudar-me a lançar umas “luzes” numa parte importante deste trabalho.

À São Figueira pela coragem que sempre me incutiu e, pelo carinho com que me disponibilizou obras da sua biblioteca pessoal que se revelaram de enorme utilidade.

Tenho, também, que agradecer do fundo do coração à directora do Infantário “O Carrocel”, onde exerci as minhas funções de educadora nos anos lectivos 2009/2010 e 2010/2011, Rita Fernandes e à minha colega de sala, Ana Érica Gouveia, pela compreensão demonstrada e libertação de algumas tarefas da escola para me dedicar a este projecto e pelo apoio incondicional com que acompanharam este meu percurso. Muito obrigada!

Aos meus pais pela força nas alturas de fraqueza e por terem sempre acreditado em mim.

Ao Bruno, meu cúmplice até no silêncio, pelo amor que me dedicou nos momentos de quase desespero e pela imensa paciência e compreensão nas minhas ausências.

Resumo

O objectivo desta investigação foi compreender em que medida a inteligência emocional dos educadores de infância tem impacto na relação pedagógica que os mesmos estabelecem com os seus grupos de crianças e o modo como as habilidades inerentes à inteligência emocional promovem um clima emocional positivo na sala de actividades do pré-escolar capaz de promover mudanças e crescimento emocionais nas crianças.

Através de quatro meses de observação participante na sala de uma educadora, considerada excepcional, tentou-se compreender a dinâmica das interacções que essa educadora estabelece com o seu grupo de crianças e a importância da inteligência emocional nessas interacções.

O trabalho de pesquisa foi desenvolvido no sentido de encontrar resposta às três questões de partida: 1) De que forma a inteligência emocional contribui para gerar interacções positivas entre a Educadora e as crianças da sua sala? 2) Em que medida a gestão positiva das emoções na prática educativa promove a auto-confiança e bem-estar das crianças? 3) De que modo a gestão positiva das emoções promove o desenvolvimento das competências sociais e relacionais das crianças?

Foi utilizada uma metodologia qualitativa de cariz etnográfico. Durante a estada no terreno predominou a recolha de dados através de observação participante, posteriormente registados num diário de bordo em formato electrónico, além de diversas filmagens realizadas pela investigadora.

A análise dos dados revelou uma grande influência da inteligência emocional desta educadora na promoção de um clima emocional positivo na sua sala de actividades, bem como, no desenvolvimento positivo das habilidades emocionais e competências relacionais das crianças

Palavras-chave: Inteligência emocional, educadores de infância, relação pedagógica, etnografia.

Abstract

The aim of this investigation was to understand how Emotional Intelligence in preschool teachers impacts their relationship with their children and, in which way, emotional intelligence abilities help to promote a healthy emotional environment in the classroom improving emotional development and change in the children.

Throughout four months of observation inside the classroom of a preschool teacher, considered exceptional one, tried to understand the interaction dynamic between the teacher and her group of preschool children and the role Emotional intelligence plays in those interactions.

Research work was developed so it could provide answer to the initial questions: 1) How can Emotional intelligence contribute to create positive interactions between a preschool teacher and the group of children in their classroom? 2) What impact does a positive management of emotions in preschool educational practice has in the promotion of the children's well being? 3) How can a positive management of emotions promote social and relational abilities development in small children?

The investigation method was qualitative with an ethnographic root. During field work the data were collected through participant observation mostly. Those data were kept in an electronic field journal. There were also some video shooting made by the researcher.

Data analysis revealed that this teacher's emotional intelligence has a great deal of influence in promoting a healthy positive emotional environment inside the classroom as in developing social and relational skills and emotional abilities in preschool children.

Key-words: Emotional intelligence, preschool teachers, educational practice, ethnography.

Índice Geral

Introdução.....	9
-----------------	---

Parte I: Enquadramento teórico

1 - A Inteligência Emocional

1,1 – Inteligência.....	10
-------------------------	----

1.2 – Emoção.....	14
-------------------	----

1.3 – Inteligência Emocional.....	15
-----------------------------------	----

1.4 – Modelos de Inteligência Emocional.....	18
--	----

2 – A Inteligência Emocional e a Profissão Docente.....	23
---	----

Parte II: Estudo

1 – A Metodologia Qualitativa – Etnografia.....	27
---	----

2 – Questões de Partida.....	29
------------------------------	----

3 – A entrada na escola.....	31
------------------------------	----

4 – O conhecimento dos participantes

4.1 – Características da escola.....	31
--------------------------------------	----

4.2 – Características da educadora.....	32
---	----

4.3 – Características das crianças.....	33
---	----

5 – Recolha e análise dos dados.....	33
--------------------------------------	----

6 – Resposta às questões levantadas.....	35
--	----

<u>Parte III: Conclusões</u>	56
------------------------------------	----

<u>Referências Bibliográficas</u>	58
---	----

Índice de Quadros

Quadro 1 – Modelo de Inteligência Emocional de Daniel Goleman

Quadro 2 – Questões de partida e respectivas subcategorias

Quadro 3 - Categorias de interação da Teresa com as crianças

Índice de Figuras

Figura 1 – A Teresa a estabelecer contacto visual com uma criança

Figura 2 – A Teresa a interagir com as crianças colocando-se no mesmo nível –
Exemplo 1

Figura 3 - A Teresa a interagir com as crianças colocando-se no mesmo nível –
Exemplo 2

Figura 4 - A Teresa a interagir com as crianças colocando-se no mesmo nível –
Exemplo 3

Figura 5 - A Teresa a interagir com as crianças colocando-se no mesmo nível –
Exemplo 4

Figura 6 - A Teresa a interagir com as crianças colocando-se no mesmo nível –
Exemplo 5

Introdução

As minhas motivações para a realização deste estudo solidificaram-se no ano curricular deste curso de Mestrado, ao ser confrontada com a importância enorme e crescente das competências relacionadas com a Inteligência Emocional nos Educadores de Infância. Todo o trabalho em Educação de Infância é, primeiramente, um trabalho afectivo. É pelos afectos e relações que as crianças melhor aprendem sobre o mundo e mais facilmente desenvolvem as suas próprias competências emocionais que constituirão as fundações dos adultos em que se irão tornar. Por estas razões, provavelmente, são os educadores os profissionais de Educação que mais deverão possuir e desenvolver competências no âmbito da Inteligência Emocional. Quanto mais tomava consciência desta problemática e, melhor traduzia, o significado destas competências, mais a memória me levava à Educadora Teresa Viveiros Andrade. A oportunidade que me foi dada nesse mesmo ano lectivo de, trabalhando na Bolsa de Substituição do Concelho do Funchal, ter estado a apoiar a sala da Educadora Teresa, permitiu-me observar a sua interacção com as crianças e maravilhar-me com a sua maturidade e adequação emocional no relacionamento que estabelece com os meninos da sua sala.

E foi por esta experiência que, no início deste ano lectivo, me foi tão fácil decidir que tipo de investigação me daria prazer realizar, juntando o útil – perceber o quanto a Inteligência Emocional dos educadores é promotora e facilitadora das aprendizagens no pré-escolar – ao agradável que seria aprender ao vivo e por dentro com esta educadora excepcional.

Além desta investigação se enquadrar nos temas afectos à área de estudo da Psicologia da Educação e ter como base um grande interesse pessoal que é a Inteligência Emocional, também me pareceu importante e enriquecedor, enquanto educadora de infância estudar de perto uma colega. Em especial sendo uma colega tão bem considerada pelos seus pares. Vasconcelos (1997) apoiando-se em Goodson, refere a importância de investigações que falem para os professores e de dentro dos professores em simultâneo, integrando o pensamento dos professores e os seus conhecimentos práticos. Ajudando ao surgimento de professores reflexivos cuja voz nasça da comunicação e relação com o outro. Houve, certamente, neste trabalho uma tentativa de revelar a voz da Teresa enquanto educadora/ professora.

Ainda Vasconcelos (1997), mas agora apoiada em Carter, refere que existe um valor acrescentado no estudo de professores excepcionais, uma vez, que estes profissionais

possuem um elevado nível de compreensão dos alunos e suas intenções e uma vastíssima bagagem de conhecimentos organizados sobre processos sociais nas salas de aula e conteúdos curriculares.

E, assim, um dia passei pela EB1/PE da Achada e perguntei à Educadora Teresa se me aceitava uns meses na sua sala para realizar esta investigação na esperança que a revelação da voz da Teresa me ajudasse a encontrar a minha própria voz e, desejando secretamente, que outros educadores também se deslumbrem com a prática da Teresa e encontrem, ou sintam vontade de procurar, também, a sua própria expressão.

I Parte – Enquadramento Teórico

1 – A Inteligência Emocional

1.1 - Inteligência

Desde sempre a capacidade dos seres humanos para resolver problemas e melhorar a sua própria existência, nos tem vindo a distinguir dos restantes animais. Com os trabalhos de Darwin sobre a origem das espécies aguça-se o interesse pelo desenvolvimento da inteligência e surgem estudos de inteligência comparada. É ao próprio primo de Darwin, Sir Francis Galton, que se atribuem os primeiros estudos sistematizados sobre inteligência e as primeiras tentativas de medir a inteligência de forma objectiva (Franco, 2003).

Cattel, em 1890 e Pearson, em 1877, dão continuidade ao trabalho de Galton desenvolvendo testes psicofisiológicos para medir a inteligência e técnicas estatísticas (coeficiente de correlação) que permitem perceber de que forma os resultados variam e se relacionam.

Binet em 1905, constrói uma prova que culmina no primeiro instrumento de avaliação da inteligência. Nesta prova, os sujeitos, tinham que resolver problemas semelhantes aos trabalhados nas escolas. Ficou conhecida por escala de Binet-Simon e marcou várias décadas de estudos sobre inteligência. Tinha como principal finalidade fazer uma previsão do êxito que os alunos teriam ao nível do rendimento académico.

William Stern elabora, em 1912, o conceito de Quociente de Inteligência (QI), a partir da prova de Binet e do seu conceito de idade mental (Riesco, 2001). Terman efectua uma revisão da escala de Binet em 1916 e incorpora na mesma o conceito de QI de Stern, dando origem à escala de Stanford-Binet (Franco, 2003).

Wechsler, em 1939, constrói a WISC – Wechsler Intelligence Scale for Children, que se torna no teste de inteligência mais popular do século XX.

Com Thurstone em 1938 começa a contestação à inteligência unitária e a sugestão de que a inteligência é, afinal, composta por várias habilidades distintas. Thurstone isola sete habilidades que considera essenciais – compreensão e fluidez verbal; habilidade numérica; percepção espacial; memória; raciocínio e rapidez de percepção – não as sujeitando a nenhum tipo de hierarquização. Já Burt em 1949 e Vernon em 1971, defendem um modelo hierárquico da inteligência (Franco, 2003). Cattell em 1967, distingue entre Inteligência Fluida e Inteligência Cristalizada. Spearman estabelece o factor “g” como índice geral da inteligência.

Piaget (1896-1980) propõe uma nova abordagem que valoriza o processo utilizado pelas crianças para chegarem às suas respostas ao invés de apenas se observar o resultado final como proposto pelos testes anteriores. Os instrumentos por ele criados são constituídos por situações ou tarefas a serem desempenhadas no lugar de itens a serem respondidos (Franco, 2003). Piaget considera que a inteligência dos sujeitos passa também pela sua interacção com o meio que o envolve, criticando os testes de inteligência por ignorarem o contexto em que os sujeitos se encontram inseridos, favorecendo os indivíduos de uma determinada cultura e nível socioeconómico que estão habituados a resolver problemas tal como proposto por esses mesmos testes (Franco, 2003).

Abreu (1979), refere que as tarefas dos testes são, na sua maioria, semelhantes às pedidas nas escolas, valorizando, no essencial, o raciocínio lógico-matemático e linguístico e pouco ligados ao quotidiano dos indivíduos. São capazes de prever o sucesso académico mas não o sucesso das restantes áreas das vidas dos indivíduos.

Apesar da teoria de Piaget se distanciar das teorias psicométricas anteriores, as tarefas propostas pelos seus testes continuam a ter por base a capacidade de compreensão e interpretação estando, de igual modo, afastadas das vivências do quotidiano (Franco, 2003).

Gardner publica em 1983 o seu livro *Frames of the mind: The Theory of Multiple Intelligences*, dando continuidade às ideias de Thorndike. Também ele acredita na inteligência como um conjunto de diversas habilidades. Por esta razão, e apesar da sua juventude, não se inibe de criticar Piaget afirmando que este apenas estudou a parte da inteligência lógico-matemática e não a inteligência toda como julgou e quis fazer crer. Para Gardner, o modelo de Piaget não é capaz de explicar uma capacidade essencial dos

seres humanos que explica actividades não académicas como é a criatividade (Franco, 2003).

Ainda nesta linha, Bruner (2000) refere que a cultura dos indivíduos se entranha nas suas acções passando a fazer parte delas, não se podendo, por essa razão separar os sujeitos da sua cultura e meio que os envolve.

Para Gardner, uma inteligência é algo que dota o sujeito de um conjunto de capacidades para resolver problemas e ultrapassar dificuldades que o autor define da seguinte forma:

“(…) the ability to solve problems, or to create products, that are valued within one or more culture settings” (Gardner, 1983/1993).

Com base nesta definição, Gardner definiu oito tipos de inteligência presentes em todos os indivíduos podendo diferir o seu grau de desenvolvimento. Cada indivíduo poderá ter umas inteligências mais desenvolvidas que outras permitindo formas de aprender e conhecer quase tão variadas quanto o número de pessoas. Estas inteligências são as seguintes:

- Inteligência Linguística, que permite que os indivíduos utilizem linguagem e comuniquem;
- Inteligência Lógico-matemática, que promove a utilização do pensamento abstracto;
- Inteligência Musical, que torna as pessoas capazes de criar, compreender e comunicar através de som;
- Inteligência Espacial, possibilita que os sujeitos interpretem informações visuais e espaciais e as transformem em imagens visuais a nível do cérebro;
- Inteligência Corporal-Cinestésica, permite a resolução de problemas e criação de produtos através da utilização do corpo;
- Inteligência Interpessoal, torna os sujeitos capazes de reconhecer e distinguir os sentimentos e intenções dos outros;
- Inteligência Intra-pessoal, permite que os indivíduos identifiquem os seus próprios sentimentos, construam modelos precisos de si próprios e tomem decisões;
- Inteligência Naturalista, capacita os sujeitos para distinguirem fenómenos da Natureza e seres vivos (Franco, 2003).

Sternberg (1998), na mesma linha de Gardner, acredita que a inteligência não se pode resumir a um único bloco, nem fechar-se em mera capacidade académica. No entanto, contrariamente a Gardner, Sternberg não aceita que as diversas habilidades que compõem a inteligência sejam elas próprias inteligências independentes umas das outras. Para ele tem que haver uma hierarquia e também um objectivo e direcção que oriente a inteligência. Sternberg define a inteligência como a forma individual de auto-regulação mental que nos permite ordenar e compreender os acontecimentos que têm lugar à nossa volta e dentro de nós (Sternberg, 1998). A teoria de Sternberg é denominada por teoria triádica da inteligência e compreende três dimensões: analítica, prática e criativa.

A inteligência prática de Sternberg possui um especial interesse pela sua proximidade com o conceito de inteligência emocional, uma vez que o autor se refere a esta componente da inteligência como sendo a utilizada para compreender e resolver os problemas do dia-a-dia (Franco, 2003).

Já Thorndike na década de 20 do séc. XX, se referia a uma inteligência social que consistia na capacidade dos sujeitos de se adaptarem ao seu meio ambiente e diferenciava esta inteligência social de outras formas de inteligência. Thorndike definiu esta inteligência como sendo “the ability to understand men and women, boys and girls-to act wisely in human relations” (Thorndike, 1920; p. 228, citado por Lippels, 2009). Esta tornou-se, assim, na primeira definição de inteligência que incluiu sentimentos e emoções.

Marlowe (1986) apresenta um modelo baseado num conjunto de habilidades – atitude pro-social; empatia; competências sociais; capacidade para mostrar emoções e ansiedade social – e redefine o conceito de inteligência social como sendo “(...) the ability to understand the feelings, thoughts, and behaviors of persons, including oneself, in interpersonal situations and to act appropriately that understandig” (Marlowe, 1986, p. 52). Ford, 1983 e Legree, 1995 acompanham a linha de pensamento de Marlowe desenvolvendo estudos que evidenciam a distinção entre inteligência social e académica.

1.2 - Emoção

Rojas (1997), distinguiu entre inteligência e afectividade referindo que inteligência seria a capacidade para aprender com a experiência e afectividade a capacidade de desenvolver comportamentos adequados à realidade (Riesco, 2001).

Já Bruner, em 1957, havia concluído, num estudo que realizou e a que chamou *On perceptual readiness*, que até a forma como os indivíduos fazem os seus julgamentos é influenciada pelos seus valores, sentimentos e preferências (Franco, 2003).

Robert Zajonc (1980), publica um artigo intitulado *Feeling and Thinking: Preferences need no Inferences* no qual refere, baseado em experiências lógicas, que há possibilidade de criar preferências (reações emocionais) sem registo consciente dos estímulos. A partir daí concluiu que a emoção pode existir antes da cognição, ou seja é independente e forma-se sem auxílio da cognição (LeDoux, 1996, p. 56).

Cerca de trinta anos antes de Zajonc, na década de 50, já a corrente da psicologia New Look, surgida na sequência dos trabalhos de Bruner, havia desafiado a perspectiva estímulo-reação da percepção, que os behavioristas defendiam, argumentando que as percepções integram informação sensorial proveniente do mundo físico com factores internos – atitudes, emoções, objectivos, etc. Estes estudos esbarraram no ego dos behavioristas sendo criticados e rejeitados durante os anos seguintes (LeDoux, 1996, p.59).

Richard Lazarus, psicólogo clínico, concluiu, com base nos seus estudos levados a cabo na década de 60 do século XX, que as emoções são fortemente influenciadas pela interpretação das situações. Para Lazarus as emoções podiam ser iniciadas inconscientemente (de forma automática) ou conscientemente, mas necessitando dos processos de pensamento para as enfrentar a partir do momento que existem, ou seja, “a cognição é uma condição necessária da emoção” (LeDoux, 1996, p. 54).

O neurocientista Joseph LeDoux (1996), discorda da posição de Lazarus. LeDoux formalizou, através dos seus estudos, a convicção que a emoção e a cognição são funções mentais separadas mas interactivas. Este cientista refere que existe a possibilidade de o nosso cérebro, ainda antes de identificar uma determinada coisa, já saber se essa coisa é boa ou má. Isto acontece porque é possível o significado emocional de um estímulo ser avaliado no cérebro antes de os sistemas perceptuais processarem completamente esse estímulo (LeDoux, 1996, p. 73).

António Damásio (2000), defende que a razão não pode funcionar eficazmente sem a emoção. Este cientista considera que a emoção pode ajudar e rentabilizar a razão, em particular, nos casos que envolvam risco de conflito como sendo os assuntos pessoais e sociais, contrariando a ideia existente de que a emoção seria um incómodo ou atrapalho para a racionalidade.

A partir da década de 80 do século XX, começam a realizar-se, também, outro tipo de estudos sobre a relação entre razão e emoção, nomeadamente sobre a influência da emoção no conteúdo da cognição e nos diversos processos mentais, e na forma como esta influência pode ser distinta conforme as características individuais dos sujeitos (Franco, 2003).

Gordon Bower (1981), assume que as emoções estão integradas na nossa forma de ver e representar o mundo e sugere que o humor do momento influencia as associações que os sujeitos fazem relativas a vários aspectos das suas vidas – carreira, futuro, etc.

Na mesma década os estudos de Isen e Fiedler demonstram que o humor positivo aumenta a velocidade do pensamento e a confiança nas decisões e, também, facilita o processo de assimilação e a criatividade. Enquanto o humor negativo promove a acomodação (Franco, 2003).

Uma outra investigação levada a cabo por Suls em 2001 relaciona os quadros neuróticos com os afectos negativos utilizados pelos neuróticos para lerem as diferentes situações da vida (Franco, 2003).

1.3 - Inteligência Emocional

A autoria do construto de inteligência emocional é reclamado por John Mayer e Peter Salovey, professores das Universidades de New Hampshire e Yale, respectivamente, ao apresentarem uma comunicação, em 1990, no 98º Encontro Anual da Associação Americana de Psicologia, que se intitulava *Emotional signs and emotional intelligence*, e onde constava a definição: “Emotional intelligence is a type of social intelligence that involves the ability to monitor one’s own and other’s emotions, to discriminate among them, and to use the information to guide one’s thinking and actions” (Mayer & Salovey, 1993). No entanto, a primeira vez que o termo surgiu no título de um artigo científico foi em 1985 pela mão de um aluno de doutoramento chamado Wayne Payne. O artigo intitulava-se *A study of emotion: Developing Emotional Intelligence* (Lippels, 2009). Em 1989, Greenspan deu o título de Emotional Intelligence ao capítulo de um

livro que tratava de como os aspectos emocionais deveriam servir mais de base às aprendizagens dos indivíduos (Franco, 2003). Também, na mesma época, outros autores se encontravam a realizar estudos nesta área dentro de conceitos muito próximos deste. As referências científicas do termo reportam à década de 60 do século XX quando se refere a inteligência emocional em tratamentos psiquiátricos (Leuner, 1966 citado por Mayer, Roberts & Barsade, 2008), e ainda na promoção das competências pessoais e sociais, tal como referido por Mayer, Roberts e Barsade (2008), apoiados em Beasley (1987) e Payne (1986).

Mayer e Salovey em 1990, introduziram na literatura científica o termo “Inteligência Social” num artigo onde referiam que esta inteligência estaria relacionada com uma capacidade dos seres humanos de reconhecerem as suas próprias emoções.

Claude Steiner inventa o termo “literacia emocional” que aparece impresso pela primeira vez no livro de sua autoria, *Healing Alcoholism*, em 1979, utilizando-o para referir-se às capacidades emocionais dos indivíduos (Steiner, 1997, p. 39).

Para John Mayer (2001), tanto as ideias de Greenspan, como a definição de inteligência intrapessoal de Gardner, foram precursoras da definição de inteligência emocional de Mayer e Salovey.

Apesar de não restarem dúvidas sobre a “paternidade” do construto de inteligência emocional, este transborda para a opinião pública tornando-se, de imediato, extremamente popular através do livro *Inteligência Emocional* de Daniel Goleman em 1995. O conceito foi tão bem recebido pelo público que diversos autores o adoptaram em trabalhos que se encontravam a desenvolver, como foi o caso de Bar-On (Franco, 2003). Goleman teve o mérito de conseguir, de forma brilhante, traduzir as pesquisas científicas sobre as emoções em linguagem corrente e acessível a todos, transformando a sua obra num *bestseller* internacional que vendeu mais de 5 milhões de cópias e se encontra traduzido em mais de 30 línguas distintas (Lippels, 2009).

Goleman vem pela primeira vez limar as arestas e definir de uma forma mais concreta o conceito de uma inteligência ligada às emoções. Para este autor a Inteligência Emocional trata-se de uma nova forma de ser “esperto” que inclui conhecer os próprios sentimentos e saber utilizá-los de modo a tomar as melhores decisões ao longo da vida (Goleman, 1995). A partir do livro de Goleman o termo populariza-se globalmente entusiasmando inúmeros jovens investigadores a estudar o tema e produzir conhecimento sobre ele, incluindo modelos e testes para medir esta “nova” inteligência.

Goleman (1995), refere que a essência do conceito passa por ser capaz de controlar as emoções de modo a que estas possam ser expressas de forma apropriada e efectiva, no momento certo, com o motivo certo, em relação à pessoa certa e na justa medida (Lippels, 2009).

Em 1997, Mayer e Salovey reconstróem o seu conceito inicial de inteligência emocional chegando à seguinte definição: “Emotional intelligence is 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).

Existe, no entanto, ainda nos dias de hoje, alguma confusão quando se fala em inteligência emocional. Ser emocionalmente inteligente não significa que uma pessoa precise ser constantemente simpática e amável, mas sim ser capaz de lidar com problemas e resolver situações, confrontar assuntos melindrosos e expressar-se de forma apropriada. Algumas pessoas são incapazes de se decidir sobre a expressão das suas emoções.

George (2000) refere que se podem identificar dois tipos de pessoas com dificuldades na expressão de emoções. Um que deseja expressá-las mas perde o conflito interno e acaba por falhar, e outro que as expressa mas de forma descontrolada. Estes dois tipos de personalidade têm sido relacionados com ansiedade, depressão, baixa auto-estima, pouco suporte social e alguns distúrbios psiquiátricos.

Para Martin e Boeck (1996) a inteligência emocional passa pela compreensão das próprias emoções, a capacidade de as controlarmos de modo a melhorar a nossa qualidade de vida e o sermos capazes de nos colocarmos no lugar dos outros.

Mayer e Salovey identificaram cinco capacidades integrantes da inteligência emocional:

- Reconhecer as próprias emoções: identificar e nomear as próprias emoções é a base das restantes qualidades emocionais. Se não soubermos o que sentimos não poderemos controlá-lo.
- Controlar as suas emoções: não podemos escolher as nossas emoções, em especial aquelas que fazem parte do nosso património genético como o medo, a ira ou a tristeza, mas podemos substituir o comportamento primário por outro civilizado e aprendido e orientar as nossas atitudes emocionais.
- Aproveitar o seu potencial: ser perseverante, confiar em si mesmo, ultrapassar as derrotas e adversidades.

- Colocar-se no lugar dos outros: tendo em conta que 90% da comunicação emocional se faz sem palavras, para conseguir ser empático é necessário estar atento ao que os outros expressam de forma não verbal.
- Criar relações sociais: para se conseguir criar e manter relações necessitamos das nossas capacidades sociais. Lidar com pessoas implica reconhecer e solucionar conflitos, identificar o estado de espírito do outro e escolher o tom adequado. (Martin & Boeck, 1996, p. 18)

Martin e Boeck (1996) referem, ainda, que as emoções são necessárias para sermos capazes de tomar decisões de forma segura e reagir mais rapidamente em face de situações inesperadas.

1.4 - Modelos de Inteligência Emocional

Os modelos de Inteligência Emocional funcionam dentro da lógica de juntar habilidades específicas de modo a obter uma visão geral do funcionamento desta inteligência. Os mais populares na actualidade são: o Modelo das Habilidades de Mayer e Salovey, o Modelo de Inteligência Emocional e Social de Bar-On e o Modelo de Inteligência Emocional de Daniel Goleman.

Mayer e Salovey distinguem entre modelos mistos e modelos de habilidades, sendo os modelos mistos caracterizados por incluírem traços e habilidades da personalidade. Já os modelos de habilidades “(...) descrevem a inteligência emocional através de um conjunto de operações que a inteligência executa para processar e beneficiar das emoções, envolve um pensamento abstracto e a resolução de problemas” (Franco, 2003, p. 83).

Modelo de Inteligência Emocional e Social de Bar-On:

De acordo com este modelo a inteligência emocional e social consiste num cruzamento de competências emocionais e sociais e habilidades que determinam até que ponto somos capazes de nos compreender e expressar, compreender os outros e relacionarmos com eles e lidar com as exigências do dia-a-dia, os desafios e a pressão. Estas competências e habilidades baseiam-se em cinco meta-factores, que abaixo se definem, e que foram confirmados pela análise psicométrica que Bar-On realizou em 2007 ao seu próprio construto.

- Factor intrapessoal - constituído por:
 - Autoconhecimento

- Auto-consciência Emocional
- Assertividade
- Independência
- Auto-actualização
- Factor interpessoal – constituído por:
 - Empatia
 - Responsabilidade social
 - Relações interpessoais
- Factor de gestão de stress – constituído por:
 - Tolerância ao stress
 - Controlo de impulsos
- Factor de adaptabilidade – constituído por:
 - “Reality testing” – validação dos sentimentos confrontando-os com a realidade exterior.
 - Flexibilidade
 - Resolução de problemas
- Factor de auto-motivação (humor geral) - constituído por:
 - Optimismo
 - Satisfação geral (felicidade) (Bar-On, 2007)

De acordo com este modelo, para Bar-On, ser emocional e socialmente inteligente é ser capaz de se expressar e compreender de um modo efectivo, compreender e conseguir relacionar-se com os outros de forma positiva e ser bem sucedido ao lidar com exigências diárias, desafios e pressões (Bar-On, 2007).

Modelo de Inteligência Emocional de Daniel Goleman:

Goleman desenvolveu a sua definição de competências de inteligência emocional como um conjunto de habilidades aprendidas e não inatas, ou seja, baseada na ideia da inteligência emocional estar directamente relacionada com a habilidade de transformar experiências emocionais em conhecimento adaptável às situações do dia-a-dia (Lippels, 2009).

O modelo de Goleman divide-se em duas grandes áreas da auto-consciência e da consciência social que incluem quatro domínios de inteligência emocional e dezoito competências associadas. A ideia central de Goleman é de que cada domínio existente

na sua definição cria um padrão que liga cada competência às dinâmicas cerebrais que as conduzem tendo por base as competências pessoais e sociais. Por exemplo, se o domínio for a consciência social, uma competência desse domínio seria a empatia ou a consciência organizacional (Goleman, 2002). O quadro seguinte resume o modelo de Goleman.

Quadro 1

Modelo de Inteligência Emocional de Daniel Goleman

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

Modelo dos quatro ramos de habilidades de Mayer & Salovey:

A partir da revisão da literatura da área da Psicologia por eles realizada, Mayer e Salovey decidiram dividir o seu modelo de Inteligência Emocional em quatro áreas de habilidades – percepção das emoções; utilização das emoções; compreensão das

emoções e gestão das emoções. Estas quatro áreas deram origem ao modelo de quatro ramos, como ficou conhecido. A ordenação destes quatro ramos representa o grau em que a habilidade está integrada nos restantes subsistemas psicológicos do sujeito, ou seja, na sua personalidade (Mayer, 1998, 2001, citado por Mayer, Salovey & Caruso, 2004). Dentro de cada ramo existe, também, uma progressão das habilidades das mais básicas até às mais sofisticadas. Segue-se uma descrição dos quatros ramos.

- Ramo 1 – Percepção Emocional
 - Envolve a capacidade de identificar emoções nas expressões faciais e posturas corporais dos outros. Engloba toda a expressão e comunicação emocional não verbal.
 - Capacidade para identificar emoções nos seus estados físicos, sentimentos e pensamentos.
 - Capacidade para identificar emoções nas outras pessoas, nos desenhos, nas obras de arte, etc, através da linguagem, som, aparência e comportamento.
 - Capacidade para expressar as emoções com precisão, e para expressar as necessidades relativas a esses sentimentos.
 - Capacidade para discriminar entre expressões dos sentimentos precisas e imprecisas, ou honestas versus desonestas

A habilidade de reconhecer emoções, próprias e alheias, requer estar atento a múltiplas pistas, internas e externas e ser capaz de analisar a comunicação verbal e não verbal. Desenvolver esta competência é muito importante para otimizar a eficácia dos professores em diversos domínios. Por exemplo, quando os professores conseguem reconhecer como se sentem ao longo do dia em diversas situações, conseguem expressar-se melhor dentro e fora da sala de aula.

Do mesmo modo, a capacidade de “captar” as emoções dos outros, poderá conduzir a abordagem que os professores fazem a certos assuntos e actividades, reuniões de pais, interacção diária com os colegas e encontros com directores e administradores.

- Ramo 2 – Utilização das Emoções
 - Trata da capacidade de colocar as emoções ao serviço da razão de modo a facilitar o pensamento.

- As emoções determinam a ordem do pensamento dirigindo a atenção para a informação importante.
 - As emoções estão suficientemente vivas e disponíveis de maneira que podem ser geradas como ajudas para julgamento e memória no que concerne às emoções.
 - O estado emocional provoca alterações na perspectiva individual desde o optimismo ao pessimismo, encorajando considerações de múltiplos pontos de vista.
 - Os estados emocionais encorajam abordagens específicas dos problemas, tais como quando a felicidade facilita o pensamento indutivo e a criatividade.
 - As emoções influenciam as formas como pensamos e nos comportamos. Por essa razão, é importante utilizar esta habilidade de forma efectiva de modo a gerar estados emocionais, em nós próprios e nos outros, adequados aos vários tipos de pensamentos.
- Ramo 3 – Compreensão das Emoções
 - Refere-se à capacidade de analisar as emoções, antever a sua progressão ao longo do tempo e compreender os resultados possíveis.
 - Capacidade de nomear as emoções e reconhecer as relações entre as palavras e as próprias emoções, tal como a relação entre gostar e amar.
 - Capacidade de interpretar o significado que as emoções transmitem no que diz respeito a uma relação, tal como a tristeza acompanha muitas vezes uma perda.
 - Capacidade de compreender sentimentos complexos: sentimentos simultâneos de amor e ódio, ou misturas deles, como receio, como uma combinação de medo e surpresa.
 - Capacidade de reconhecer prováveis transições entre emoções, tais como a transição da zanga para a satisfação, ou da zanga para a vergonha.
 - Para nos compreendermos, completamente, a nós e aos outros, necessitamos saber a causa das emoções e possuir um vasto vocabulário emocional de modo a sermos capazes de descrever como nós e os outros se sentem.

- Ramo 4 – Gestão das Emoções
 - Capacidade de permanecer aberto aos sentimentos: quer sejam agradáveis, quer sejam desagradáveis.
 - Capacidade de comprometer-se reflectidamente ou desligar-se de uma emoção dependendo da sua utilidade.
 - Capacidade de monitorizar reflectidamente as emoções em relação a si próprio e aos outros, tais como reconhecer, quão claras, típicas, influentes e razoáveis elas são.
 - Capacidade de gerir emoções em si próprio e nos outros moderando as emoções negativas e aumentando as positivas, sem reprimir ou exagerar as informações que transmitem.
 - A gestão de emoções envolve, necessariamente, toda a personalidade, uma vez que, as emoções são geridas no contexto geral de cada indivíduo de acordo com os seus objectivos, autoconhecimento e consciência social. Pressupõe a capacidade de evitar alguns sentimentos e refrear algumas reacções, manter e alterar estados de humor e lidar com as emoções dos outros.

2 – A Inteligência Emocional e a Profissão Docente

Ao longo dos tempos tem-se mantido a ideia de que a arte de ensinar depende da “vocação” como elemento central da profissão docente. Ou seja, que um bom matemático que possua vocação para o ensino seria material suficiente para o desenvolvimento da tarefa de docente (Riesco, 2001). Até há relativamente pouco tempo, as administrações educativas consideravam que qualquer licenciado que dominasse uma temática específica poderia ser um professor. Riesco (2001) considera que, apesar da importância inegável da vocação e domínio dos conteúdos, estes não são suficientes para fazer um professor. O papel de um docente, além dos anteriormente descritos, passa por prever, planear, organizar, programar e avaliar o seu trabalho e, também, por desenvolver, nos seus alunos, competências ligadas às emoções, cidadania e vida social. Aconteceu, com a grande maioria de nós, encontrar professores brilhantes no domínio dos seus conteúdos que eram maus professores e outros, não tão magníficos, com os quais aprendemos muito.

Para Sousa (2000), a formação de professores deverá organizar-se tendo como objecto central a pessoa humana uma vez que, segundo a autora, se trata de “um período fundamental de crescimento pessoal que não pode ser negligenciado, pois inscreve-se num contexto mais amplo de desenvolvimento global da pessoa” (Sousa, 2000, p. 257). Segundo a autora, os indivíduos em formação deverão, de forma consciente, modificar os seus comportamentos e atitudes através da motivação para atingir uma maior realização pessoal. A formação dos docentes deverá passar por uma reorganização dos esquemas de pensamento e mundo psicológico dos alunos através da confrontação com as situações que se lhes irão apresentar diariamente de uma forma interligada com as suas necessidades e expectativas, com aquilo que é e aquilo que quer ser, que se respeita e respeita o outro (Sousa, 2000, p. 257). Esta autora refere ainda que “a dimensão pessoal não se outorga, ela adquire-se, ela conquista-se, ela forja-se pelo exercício dos valores humanos, em cumplicidade com os outros”.

Na vizinha Espanha espera-se dos docentes que demonstrem um bom desenvolvimento intelectual, moral, emocional e social e que sejam capazes, também, de o promover nos seus alunos. Os professores deverão, além disso, saber trabalhar com toda a comunidade educativa, investigar dentro da sua realidade e desenvolver tarefas de mediação, inovação, gestão e orientação (Palomera et al., 2008). No entanto, apesar dos papéis que se esperam dos docentes, em grande parte, remeterem para competências emocionais, estas não são ainda consideradas competências básicas incluídas na formação inicial dos mesmos.

A Comissão Internacional de Educação para o séc. XXI define que a educação se deverá desenvolver em redor de quatro grandes pilares: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver juntos e aprender a ser (Delors et al, 2006, citados por Rêgo & Rocha, 2009). Para Paulo Freire, conhecer e pensar constituem actos completamente dependentes da relação com o outro, referindo que, se for construído em respeito pela natureza humana, o ensino dos conteúdos não poderá ignorar a formação moral (Rêgo & Rocha, 2009).

Segundo Fernández-Berrocal e Pacheco (2009), uma das missões da escola do séc. XXI é a de educar emocionalmente as próximas gerações, tanto ou mais que as famílias. E acrescenta que, os professores e educadores são os principais líderes emocionais dos seus alunos, sendo que, a base para a promoção do equilíbrio emocional dentro dos seus grupos é a sua capacidade de reconhecer, compreender e gerir as emoções desses mesmos alunos. Também, De Davalillo (s. d.), se refere à inteligência emocional do

professor como sendo uma importante variável para que a sala de aula se transforme num cenário emocionalmente saudável, onde se gerem correctamente as emoções e todos se podem expressar sem receios.

Martin e Boeck (1996) referem que para que os professores sejam capazes de gerir as situações problemáticas de forma construtiva, necessitam ser detentores de variadas qualidades emocionais como sendo: o respeito pelos seus alunos; uma auto-estima e segurança que garanta que as provocações dos alunos não são confundidas com ataques pessoais; empatia; controlo da própria indignação; uso adequado do seu poder no trato com os alunos. Estes autores referem, ainda, que os alunos aprendem melhor, constroem um amor-próprio saudável e têm mais prazer em frequentar a escola se os seus professores forem emocionalmente inteligentes.

Riesco (2001) lembra que educar integralmente alguém implica tocar todas as vertentes do desenvolvimento pessoal e da aprendizagem, referindo que deverão ser objectivos do ensino nos dias de hoje:

- Ensinar a pensar
- Ensinar a ser pessoa
- Ensinar a conviver
- Ensinar a comportar-se
- Ensinar a tomar decisões

De Davalillo (s. d.) refere que, para serem capazes de desenvolver aspectos da inteligência emocional nos alunos, os professores deverão assumir o compromisso de melhorar e desenvolver a sua própria inteligência emocional. No que diz respeito à utilização da inteligência emocional, este autor refere que os docentes deverão ser capazes de:

- Expressar os seus sentimentos de forma adequada à relação com os alunos.
- Planificar em função de objectos e resolução de problemas.
- Implementar estratégias de auto-motivação.
- Gerir de forma adequada as suas emoções e controlar estados de humor negativos.
- Ser empáticos e bons ouvintes.
- Desenvolver a assertividade através da gestão adequada dos conflitos em sala de aula.

Pacheco e Fernández-Berrocal (2009) lembram que outra das razões pela qual os docentes necessitam possuir uma inteligência emocional desenvolvida prende-se com a força do exemplo, em especial, nas crianças mais pequenas. Para que os alunos desenvolvam as suas habilidades emocionais necessitam de um “educador emocional”. Os alunos passam grande parte da sua infância e adolescência na escola e os professores transformam-se na sua maior referência no que diz respeito a atitudes, comportamentos, emoções e sentimentos. Os docentes são, querendo ou não, agentes activos do desenvolvimento afectivo dos seus alunos e, por essa razão, deverão fazer uma utilização consciente das suas habilidades afectivas durante o seu trabalho.

II Parte - Estudo

1 – A Metodologia Qualitativa – Etnografia

Etnografia: de *ethnos* que significa raça, pessoas ou grupo cultural, e *graphia* que é a escrita ou a representação de um campo específico de uma forma específica (LeCompte & Preissle, 1993).

Spradley (1980) refere que etnografia é a descrição de uma cultura cuja maneira de viver deverá ser compreendida pelo investigador do ponto de vista dos nativos dessa mesma cultura. Para este autor, cultura pode ser, tanto uma tribo de um país distante, como uma turma de uma escola. O essencial, é que para além de estudar pessoas, etnografia significa aprender com as pessoas. Já em 1979 este autor havia referido que etnografia é um conjunto de conhecimentos que inclui técnicas de investigação, teoria etnográfica e descrições culturais.

Para Genzuk (2003), a etnografia é um método de investigação em ciências sociais que se baseia, essencialmente, numa experiência pessoal que envolva participação, para além da mera observação, de investigadores com conhecimento da arte da etnografia.

Para Fino (2008), a adopção de uma metodologia etnográfica aquando de uma investigação que tenha por objectivo a descrição de uma cultura, é adequada:

- Quando se pretende estudar o comportamento das pessoas no seu contexto habitual.
- As fontes de recolha de dados são, essencialmente, a observação e as conversas informais.
- A recolha de dados não obedece a um plano detalhado anterior ao seu início.

- As categorias não são pré-estabelecidas (a investigação não deixa de ser sistemática mas os dados são recolhidos em bruto).
- O estudo se restringe a um pequeno grupo de pessoas (ou uma única).
- A análise dos dados adopta uma forma descritiva e interpretativa.

A etnografia educacional, de acordo com LeCompte e Preissle (1993), tem sido utilizada para descrever ambientes e contextos educacionais, produzir conhecimento e teoria em educação e avaliar programas educativos. A sua utilização tem providenciado dados descritivos plenos de riqueza acerca dos contextos, crenças e actividades dos intervenientes dos palcos educativos. Esses dados representam o processo educativo e os seus resultados à medida que os mesmos têm lugar de modo natural nos seus contextos habituais.

Este estudo pretendeu, ser etnográfico uma vez que o meu objectivo central se prendia com o desejo de compreender, também enquanto educadora, a mestria com que a educadora Teresa utilizava as suas competências pessoais e interpessoais no dia-a-dia da sua sala de actividades. Para isso, pareceu-me claro logo na fase do projecto desta investigação, teria que me integrar nessa sala, tomar parte das suas rotinas e tornar-me uma “habitante” daquele contexto de modo a senti-lo e compreende-lo por dentro ainda que, salvaguardando alguma distância necessária para observá-lo como investigadora. Tal como refere Brazão (2008), apoiando-se em Lapassade, a implicação do observador no campo deverá ser regulada pela díade participação/ distanciação de modo a evitar uma linguagem menos científica que pode ocorrer como parte do risco de tornar-se nativo.

Citando Fino (2008):

“O problema era, e continua a ser, o *como* se concretiza essa contradição, apenas aparente, entre afastar-me, para ser estranho, e integrar-me para (voltar a) ser um com o objecto do meu estudo, ao ponto de me tornar, eu, o novo estrangeiro, numa voz legítima, de dentro.”

Outro motivo para ter escolhido a etnografia, prendeu-se com o facto de que, para os professores, o acto de ensino se tratar de uma “narrativa em acção” (Vasconcelos, 1997, p. 33, citando Ayers, 1992), um reconhecimento do ensino por rotinas, hábitos, ritmos, imagens, ciclos. Por esta razão, as investigações centradas no ensino têm que entrar nas mentes dos professores e penetrar além dos elementos observáveis à superfície tornando

as visões qualitativas do ensino como perspectivas do acto de ensinar e não como meros complementos de observáveis quantificáveis (Vasconcelos, 1997).

2 – Questões de partida

Quando imaginei pela primeira vez as questões da minha investigação, em colaboração com a minha orientadora elas surgiram-nos assim:

- De que forma a inteligência emocional contribui para gerar interações positivas entre a Educadora e as crianças da sua sala?

Ou seja, como é que a Teresa consegue transformar qualquer situação num momento positivo de crescimento emocional do grupo e das crianças individualmente, estabelecendo sempre interações positivas com as crianças.

- Em que medida a gestão positiva das emoções na prática educativa promove a segurança e bem-estar das crianças, bem como, o desenvolvimento das competências sociais e relacionais das crianças?

Esta questão aborda a prática da Teresa ao nível das atitudes adoptadas pela própria Teresa de modo a promover o bem-estar das crianças, especialmente o seu respeito pelas características das crianças tais como o ritmo individual, as motivações e as diferenças, e, também, a abordagem individual que a Teresa faz às crianças do seu grupo. Nesta abordagem sobressaem questões como sendo o cuidado que a Teresa tem em não humilhar as crianças, respeitar a sua capacidade de decisão, colocar-se ao mesmo nível (espacial), etc.

- De que modo a gestão positiva das emoções promove o desenvolvimento das competências sociais e relacionais das crianças?

Nesta última questão pretende-se perceber a força do exemplo da Teresa junto do seu grupo, assim como, os incentivos que cultiva na sala com vista ao desenvolvimento dessas competências sociais.

Já perto do final do meu período de recolha dos dados (trabalho de campo) voltei a olhar para elas e a reflectir sobre as mesmas, novamente em conjunto com a minha orientadora. A segunda questão pareceu-nos, na altura, muito extensa e pouco clara. De modo que decidimos reformulá-la. Optamos, então, pela seguinte versão:

- Em que medida a gestão positiva das emoções na prática educativa promove a auto-confiança e bem-estar das crianças?

À medida que o trabalho foi avançando e os dados começaram a ser analisados, não foi difícil chegar às subcategorias que dão corpo à mestria da Teresa enquanto educadora emocionalmente inteligente. Estas subcategorias emergiram da transcrição das filmagens e entrevistas informais, análise nas notas de campo e das observações realizadas. Durante a estada no terreno, foi possível tomar consciência das rotinas, interacções mais frequentes e situações que mais se repetiam na sala de actividades que acabaram por afunilar e lançar um foco específico nas minhas observações. Ao fim de pouco tempo já me deslocava à sala de actividades da Teresa com uma noção mais clara daquilo que pretendia observar. Foi dessa clareza, bem como da análise de todos os dados recolhidos, que surgiram, naturalmente, as subcategorias. Podemos, então, rever as questões e respectivas subcategorias no quadro seguinte.

Quadro 2

Questões de partida e respectivas subcategorias

<i>De que forma a inteligência emocional contribui para gerar interacções positivas entre a Educadora e as crianças da sua sala?</i>	<i>Em que medida a gestão positiva das emoções na prática educativa promove a auto-confiança e bem-estar das crianças?</i>	<i>De que modo a gestão positiva das emoções promove o desenvolvimento das competências sociais e relacionais das crianças?</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Conflito • Cumprimento de regras • Correção de dificuldade aprendizagem • Reacção perante o sucesso • Inter-ajuda 	<p>Atitudes adoptadas na promoção do bem-estar das crianças.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Respeito pelo ritmo individual. • Respeito pelas necessidades/ motivações das crianças. • Respeito pelas diferenças. <p>Abordagem individual com cada criança.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Poder e capacidade de decisão à criança. • Colocando-se ao mesmo nível. • Estabelecendo contacto visual. 	<ul style="list-style-type: none"> • Incentivo • Reforço Positivo

3 – A entrada na escola

A minha entrada na escola foi negociada, primeiramente com a Teresa como foco central do estudo de uma forma muito informal uma vez que já nos conhecíamos do ano anterior. A partir do momento que a Teresa se disponibilizou a colaborar com a minha investigação e a permitir a minha presença na sua sala foi altura de passar às autorizações mais formais. Nesse sentido, entreguei na Direcção Regional de Educação (DRE), inserida na Secretaria Regional de Educação e Cultura, uma carta explicando os objectivos e razão desta investigação e requerendo autorização para que o mesmo fosse levado a cabo numa escola da rede pública. Ao fim de, cerca de duas semanas recebi uma resposta afirmativa desde que a directora da escola não se opusesse.

Logo na mesma altura em que me dirigi à Teresa, conversei, também, com a directora da escola que também conhecia do ano anterior por ter exercido alguns meses nessa mesma escola. Esta mostrou-se sempre aberta e acessível a que esta investigação decorresse na escola que dirige. Foi ressaltado que em nenhuma situação se violaria ou questionaria o regulamento interno da mesma. Após recepção da carta da DRE que foi, também, enviada à escola, estava dada a luz verde de todas as entidades oficiais para iniciar a minha investigação.

O pedido de autorização e respectivas explicações do estudo aos pais foi feito em estreita colaboração com a Teresa. Apesar de devidamente explicado numa missiva minha a eles dirigida e, da garantia dada, que nenhuma das filmagens envolvendo as crianças seria tornada publica ou exibida a ninguém para além de mim e da minha orientadora, não duvido que a consideração e confiança que estes depositam na Teresa enquanto educadora dos seus filhos, foi o passaporte para que todos, com apenas uma excepção, permitissem que os seus filhos fossem filmados por mim.

4 – O conhecimento dos participantes

4.1 - Características da escola

A escola da Achada é uma escola do 1º ciclo do ensino básico com pré-escolar pertencente à rede de escolas públicas do concelho do Funchal. Está localizada na Estrada Dr. João Abel de Freitas, a cerca de três quilómetros do centro da cidade do Funchal, numa zona urbana da freguesia de São Roque. A sua proximidade ao centro do

Funchal e fácil acesso a todo o município, facilita o recurso a todos os organismos públicos.

A escola está sediada num edifício moderno, construído de raiz para o fim a que se destina e concluído em 2009. Trata-se de um edifício único de dois pisos circundado por pátios e zonas verdes. Possui todas as adaptações apropriadas a facilitar o dia-a-dia de pessoas com mobilidade reduzida, como sendo rampas e casas de banho adaptadas. Parte da energia consumida pela escola provém de painéis solares. A escola está, ainda dotada de um estacionamento na sua cave destinado aos profissionais que aí desempenham as suas funções.

Por se tratar de uma escola construída de raiz, nova, situada numa zona muito populosa da cidade do Funchal e com um corpo docente formado por profissionais reconhecidos pela comunidade, é muito requisitada por pais e encarregados de educação que desejam inscrever aí os seus filhos.

4.2 - Características da educadora

A educadora Teresa tem quarenta e sete anos de idade e há vinte e cinco anos que é educadora, tendo concluído a sua formação em educação de infância na antiga escola do Magistério Primário do Funchal com a classificação de dezassete valores. Alguns anos mais tarde frequentou os complementos de formação para educadores de infância detentores de um grau de bacharel concluindo, assim, a sua licenciatura. Ao longo do seu trabalho foi-se tornando visível a sua competência e dedicação que são hoje reconhecidas e valorizadas pelos seus pares. Por esta razão tem sido sistematicamente contactada pelos cursos de formação inicial de educação de infância no sentido de receber alunos estagiários na sua sala de actividades, desafio que tem aceite e abraçado ao longo dos anos com o mesmo entusiasmo e profissionalismo que dedica à sua profissão. No plano mais pessoal, é casada e mãe de dois rapazes de catorze e oito anos. Quando a escola da Achada iniciou o seu funcionamento, pediu transferência para esta escola na qual se encontra efectiva. É, portanto, o seu segundo ano lectivo nesta escola e o segundo ano de acompanhamento deste grupo de crianças. Dentro da sala de actividades, a Teresa conta com a colaboração de duas assistentes de acção educativa: a Mercês e a Rosalina.

4.3 - Características dos alunos

O grupo de crianças da sala da Teresa é composto por vinte e sete meninos e meninas. Mais especificamente, onze meninas e dezasseis meninos. Destas vinte e sete crianças, vinte nasceram no ano de 2005 entre Janeiro e Dezembro e sete são de 2006 e fazem cinco anos ao longo do ano 2011. Socioeconomicamente falando, a maioria das crianças do grupo da Teresa pertence a famílias da classe média e média-alta.

5 – As respostas

5.1 – Recolha e análise dos dados – instrumentos usados

Os instrumentos utilizados nesta investigação foram a observação directa e participante da investigadora, as gravações em vídeo, posteriormente transcritas, e o diário de bordo electrónico. O diário de bordo electrónico é uma ferramenta de software criada por Brazão (2008) que teve a gentileza de a facultar. Segundo Brazão (2007): “o diário etnográfico é o instrumento utilizado pelo investigador etnógrafo para registo do seu trabalho de campo...”. Weber (2009), refere que o diário de campo permite ao investigador definir e analisar os fenómenos estudados, bem como, registar material que lhe permita, posteriormente, relacionar e analisar as práticas dos sujeitos da investigação. Ora, o diário de bordo electrónico teve, exactamente, essa função de diário de campo onde registei as minhas observações enquanto investigadora, permitindo-me, numa fase posterior, confrontar esses registos com a transcrição das filmagens realizadas e as questões iniciais desta investigação. Bastante semelhante a um tradicional diário em suporte de papel, este diário em suporte electrónico teve a vantagem de facilitar a busca de acontecimentos ou fenómenos específicos e comparar dados de uma maneira mais célere.

Recolher dados em registo vídeo foi um risco uma vez que, como refere Fino (2008), a etnografia deve ter como instrumento essencial de investigação uma submersão no terreno e sua complexidade e não o vídeo enquanto fonte primária de olhar de um modo objectivo e descontextualizado. Nesta investigação o vídeo apenas serviu como complemento à observação participante e às notas de campo. As vantagens e contributos que estes registos em vídeo trouxeram à investigação prendem-se, essencialmente, com a possibilidade de confrontar as notas de campo uma vez que, como investigadora única não podia obter essa confrontação de outro investigador e, também, porque a

comunicação não verbal e expressões faciais são de suprema importância quando se fala em inteligência emocional, tendo em conta que “90% da comunicação emocional se faz sem palavras” (Martin & Boeck, 1996, p. 18). Os cliques de vídeo deram a oportunidade de rever toda esta comunicação não verbal e observá-la de uma forma mais minuciosa. Como refere Erickson (1982), em cada repetição é possível alterar o foco da nossa atenção, indo do discurso dos participantes às suas posições posturais. É possível variar a experiência sensorial deixando só a imagem sem som ou só o som e concentrar-se em variados meios de comunicação como sendo postura; gesticulação; léxico; gramática; fonologia; entoação; volume da voz e ritmo vocal.

Todos os registos, tanto as filmagens como os inscritos no Diário de Bordo, foram realizados pela investigadora, bem como as transcrições das conversas e cliques de vídeo.

Os registos no diário de bordo electrónico foram efectuados imediatamente a seguir às minhas observações directas na sala da Teresa. Estas tiveram lugar, cerca de duas vezes por semana, entre o final de Janeiro e o início de Maio. Este comportamento permitiu-me registar tudo o que me pareceu importante e pertinente sem correr o risco de a memória me traiçoar. Optei por não realizar os registos dentro da sala de actividades da Teresa de modo a ter mais liberdade para realizar algumas filmagens e, também, para que a presença do meu computador portátil não causasse demasiada perturbação no grupo de crianças e na rotina da sala.

Os registos em formato vídeo foram realizados a partir de Fevereiro, tendo havido um momento de ambientação dos sujeitos à máquina de filmar no final de Janeiro. Foram realizadas algumas filmagens em todas as minhas visitas à sala (duas visitas semanais, aproximadamente, entre Fevereiro e Abril). Inicialmente, não existiu critério nas filmagens. As mesmas iam sendo alternadas com as conversas informais e os registos no diário de bordo. À medida que a estada no terreno foi avançando, começaram a surgir os embriões das subcategorias, já explicadas anteriormente, e as filmagens começaram a ser mais intencionais de modo a poder registar momentos e interacções mais específicos.

Relativamente à generalização desta investigação, o objectivo é pouco ambicioso e muito simples. Espero, apenas, que alguns outros educadores digam que esta é, também, a sua história. E, que outros pensem que podem aprender algo com a prática da Teresa.

6 – Resposta às questões levantadas

A Teresa organiza, planifica e avalia o seu trabalho na sala de actividades de modo a desenvolver competências ligadas às emoções, cidadania e vida social nas suas crianças, tal como descrito por Rojas (1997), como sendo novas competências dos professores deste século.

Quadro 3

Categorias de interacção da Teresa com as crianças

Competências Sociais e Relacionais	Interacções Positivas	Educadora - Crianças
	<ul style="list-style-type: none"> • Incentivo • Reforço Positivo 	Perante: <ul style="list-style-type: none"> • Conflito • Regras • Dificuldades Aprendizagem • Sucesso • Inter-ajuda
		Respeito: <ul style="list-style-type: none"> • Ritmo • Necessidades • Diferenças Abordagem Individual: <ul style="list-style-type: none"> • Poder de decisão na criança • Colocar-se ao mesmo nível • Contacto visual
	Autoconfiança e bem-estar	das Crianças

Voltemo-nos, então, para a primeira questão desta investigação e vejamos alguns exemplos de como a Teresa utiliza as suas **competências emocionais para gerar interacções positivas com as suas crianças**. Começando pelo surgimento de conflitos.

A Teresa gere os **conflitos** à medida que os mesmos vão surgindo mas, também, trabalha as competências sociais das crianças de modo a criar uma consciência individual e colectiva do grupo no que diz respeito à não-violência, procurando, assim, evitar esses mesmos conflitos. Numa conversa no tapete com todo o grupo, a Teresa conversa com o António em conjunto com o restante grupo:

Teresa: Meninos, vamos ouvir o António! António, ouve o que a Teresinha tem para te dizer: já há uns dias que tu andas a resolver os problemas a bater nos meninos, não é? Achas que é assim que se resolve? Quando tu bates o que é que acontece? Acontece outro...

António: Outro problema!

Teresa: Outro problema! Então o António sabe. Como é que se resolvem os problemas?

António: A falar!

Teresa: E é assim que estás a fazer?

António: Não.

(Notas de campo, 25 de Fevereiro de 2011)

A Teresa tem esta conversa com o António em frente ao grupo de modo a permitir que todos possam reflectir em conjunto com o António sobre a resolução de conflitos sem recurso à violência. O António tem oportunidade de se explicar. Não sendo criticado nem humilhado pela Teresa, é capaz de chegar sozinho à conclusão daquilo que é correcto, reflectindo um trabalho continuado no tempo, realizado pela Teresa sobre este tema. O António tem a possibilidade de ser ouvido pela Teresa e pelas outras crianças sobre a sua dificuldade em cumprir com regularidade com aquilo que já mostrou saber ser o correcto.

Teresa: Então olha, a tua cabecinha está a dizer: António os problemas resolvemos a conversar. E porque é que tu não estás a ouvir a tua cabecinha diz?

António: porque eu fico irritado!

Teresa: Ficas irritado. Está bem, então a Teresinha vai-te ensinar uma estratégia, que é uma maneira, uma forma de tu controlares a tua zanga. Uma estratégia é uma maneira de nós resolvermos um problema. Por exemplo, tu dizes que ficas muito zangado e sabes que não podes bater, então vais pensar assim: António calma e contas assim, para dentro, olha para a Teresinha, assim 1, 2, 3, 4, 5...consegues fazer isso? Vais tentar?

António: Sim!

Teresa: Então quando estiveres com aquela zanga muito forte o que é que vais fazer?

António: Conto.

Teresa: Contas até quanto?

António: Eu acho que é 4 ou 5.

Teresa: Chega? Vais experimentar. Senão até 10 está bem? E tentas controlar a tua zanga. Dizes: eu não me vou zangar, eu vou tentar conversar, vou ter calma.

António: Mas tentar controlar não é resolver os problemas...é ficar irritado.

Teresa: Não, olha para mim, controlar é não deixar a zanga vencer, está bem? Olhem o António vai tentar não deixar a zanga vencer. Ele vai ser mais inteligente do que a zanga. Ele vai dizer: oh zanga espera aí que eu vou resolver isto a bem, está bem? Mandar a zanga embora.

António: Mas como é que é?

Teresa: Como é? É difícil...mas ele vai tentar. Vais conseguir?

António: Sim.

(Notas de campo, 25 de Fevereiro de 2011)

O grupo é convidado a partilhar a experiência do António de modo a poderem pensar sobre as suas próprias dificuldades e chegar, em conjunto, a novas formas de as contornar. A Teresa compreende e trabalha com as crianças, a importância de criar e aprender estratégias para controlar e modificar as nossas emoções (estratégia ensinada ao António para controlar a sua raiva) e as dos que nos rodeiam de modo a promover um crescimento emocional e intelectual nas crianças do grupo.

Uma vez surgidos os conflitos, a mestria da Teresa em resolvê-los é, também, espelho das suas competências emocionais e do modo como ela as transmite às crianças. Tal como referido por De Davalillo (s. d.), a Teresa utiliza a sua inteligência emocional para tornar a sala de actividades num cenário emocionalmente saudável, onde todos se podem expressar sem receios. A Teresa consegue controlar as suas emoções (não grita com o António nem se zanga com ele) e as emoções das crianças moderando as emoções negativas e aumentando as positivas, sem reprimir ou exagerar as informações que transmite (Mayer, Salovey & Caruso, 2004). Vejamos um exemplo:

Um menino da outra sala desentendeu-se com o Paulo. O Paulo agrediu esse menino. O António agrediu o Paulo. A Teresa levou os dois a um canto para falar.

António: Teresa eu cá não fiz nada. Ele foi o primeiro.

Teresa (para o António): Não, não! Vamos conversar. Não foi assim. O Paulo estava a bater noutro menino. Porque é que tu batestes no Paulo? Não foi a ti que ele bateu, não era uma coisa contigo... não está certo pois não?

António: Não.

Teresa: Então conversa com o Paulo. Não podes fazer isso!

Teresa (para o Paulo): Paulo diz à Teresinha... o que é que se passou com aquele menino?

António (interrompendo): Ele queria jogar à bola e não pode.

Teresa: Quem?

António: O Paulo!

Teresa: Mas o Paulo pode jogar. Porque é que o Paulo não pode jogar com vocês?

Bernardo (juntando-se à conversa): Porque ele não está no treino. Não pode entrar no treino.

Teresa: Mas porque razão? Qual é a razão para o Paulo não poder estar no treino?

António: Porque ele não tem treinos...

Teresa: Ah já sei. Já percebi o que estás a dizer. Porque o Paulo não treina no Marítimo! Mas como o Paulo não treina no Marítimo é importante treinar aqui convosco para aprender, não achas?

António: Mas aqui não tem ninguém para treinar.

Teresa: Mas a Teresinha está aqui e pode ser o treinador, está bem?

António: Está bem!

Teresa: Pronto o Paulo vai jogar aqui. A Teresinha vai ser o treinador. Não gosto de ver o Paulo a bater aos amiguinhos.

(Notas de campo, 22 de Fevereiro de 2011)

Nesta situação a Teresa consegue contrariar a tentativa de discriminação que é levada a cabo pelo António e pelo Bernardo em relação ao Paulo. Apesar disso, todas as crianças envolvidas têm oportunidade de expressar o seu ponto de vista sobre a situação. A Teresa acaba por conseguir transformar uma situação negativa numa interacção positiva de inter-ajuda em que as crianças mais experientes numa determinada área (futebol) colocam essa experiência ao serviço dos seus pares menos experientes.

Iremos, agora, analisar outro aspecto importante da interacção dentro de uma sala de actividades, **as regras**.

As regras fazem parte de uma existência pacífica e de uma convivência saudável dentro de uma sala de actividades. Fazem, ainda, parte do trabalho diário de disciplinar as crianças que é parte da função de uma educadora (Vasconcelos, 1997). Na sala da Teresa as regras não estão afixadas em lado nenhum porque as crianças já as conhecem bem. O respeito que a Teresa demonstra pelas crianças fez com que as regras fossem negociadas por todos e explicada a razão das mesmas deverem existir e serem respeitadas.

O Tomás estava a trepar a estrutura do teatrinho.

Teresa: O que é isso de andar assim a trepar os móveis? O que é que pode acontecer?

Tomás: Podemos cair...

Teresa: Caímos, não é? E podem se magoar! E estragam os móveis! Vamos lá à casa de banho lavar as mãos para irmos almoçar.

(Notas de campo, 25 de Fevereiro de 2011)

Teresa: Eu gostava de saber porque é que o Carlos está a fazer barulho.

(Notas de campo, 15 de Março de 2011)

Teresa: Mas há outra que acho que os meninos não se lembram...

António (interrompendo): Eu quero aquela do palhaço!

Teresa: Não, não. António não estás a respeitar, estás sempre a interromper.

António: Mas eu estou com soluções.

Teresa: Já vai passar. Quando estiveres a cantar vai passar. A canção é aquela do palhacinho dengoso. Quem é que se lembra?

(Notas de campo, 22 de Fevereiro de 2011)

O António está em cima de uma cadeira junto ao placar, depois da Teresa ter dito que não queria os meninos de pé em cima das cadeiras.

Teresa: António tens que respeitar o que a Teresinha está a dizer, está bem?

Vamos sair daí por favor!

António: está bem!

Teresa: Os outros meninos também queriam vir para aqui e a Teresinha explicou que não podia ser e eles cumpriram, está bem António?

António: Está bem!

(Notas de campo, 24 de Fevereiro de 2011)

Nos exemplos anteriores podemos observar que a Teresa faz questão de explicar as regras às crianças de uma forma que sejam elas próprias a chegar à conclusão da razão da existência dessas mesmas regras. O Tomás teve oportunidade de ser ele mesmo a referir o motivo de haver uma regra em relação a subir aos móveis. Quando a Teresa refere que não percebe o motivo de o Carlos estar a fazer barulho sem se dirigir a ele directamente, faz com que ele reflecta sobre a sua conduta e chegue sozinho à conclusão que a mesma é errada. Ao António a Teresa dá o exemplo dos outros meninos e pergunta-lhe se ele concorda, dando-lhe, assim, possibilidade de ser ele a decidir.

Um outro aspecto importante numa relação saudável entre educador - criança é a forma como este corrige as **dificuldades de aprendizagem** que eles apresentam.

A Teresa preocupa-se muito com as dificuldades de aprendizagem que algumas crianças revelam. A dimensão do grupo de crianças da sua sala de actividades torna muito exigente a tarefa de providenciar um acompanhamento mais individualizado dessas crianças.

A Teresa conversa comigo sobre a sua preocupação com algumas dificuldades apresentadas pelo Carlos:

Teresa: Ele já está a conseguir! Mas viu o tempo que lhe levou a perceber o que se pretendia? Tem uma dificuldade. Há aqui qualquer imaturidade.

Acho que ele não compreende porque não se concentra. Mas tem que ser sempre um trabalho individual e preocupo-me que para o próximo ano lectivo pode não haver essa possibilidade.

(Notas de campo, 10 de Março de 2011)

Teresa: Ai, Mafalda alguns destes meninos têm que ser trabalhados muito individualmente. Às vezes tenho ficado bocados à tarde para trabalhar com eles, mas como diz o meu marido, qualquer dia não há tempo sequer para casa. São muitos meninos para podermos ver. Nestas fichas onde se registam as evoluções, eu tenho tirado sempre o tempo dos meus pequenos-almoços para ver com eles aquelas partes que não tenho a certeza. Eles são 27. Havia uns que contavam até 20 e agora se calhar contam até 90. São coisas que tenho que ver. Não posso dizer aos pais: “já deve contar”. Não! Tem que ser verificado. Por exemplo este caso do Carlos. Ele tem que ser muito trabalhado individualmente.

(Notas de campo, 29 de Março de 2011)

Teresa: Agora diz uma coisa à Teresinha...vamos fazer uma coisa com as palavras. Vamos dizer o teu nome a bater as palminhas. Vamos! Olha Carlos vais bater o teu nome assim! A Teresinha vai dizer o meu. (a Teresa bate, com dois dedos na palma da mão, as sílabas do seu nome: Te-re-si-nha!) Agora diz o teu. O Carlos vai dizendo o nome todo e batendo com os dedos nas mãos sem qualquer ligação ou realce das sílabas.

Teresa: Não! Olha para mim, vê! (a Teresa segura os dedos do Carlos e faz na mão dele) Jo-sé Car-los! Agora diz Carlos só! Car-los! Olha para mim! (a Teresa bate palmas enquanto pronuncia – Car-los!) Agora faz!

Carlos: Car-los! (fez correctamente)

Teresa: Agora diz Ferreira!

Carlos: Fe-rrei-ra! (correcto, novamente!)

Teresa: Agora diz José!

Carlos: Jo-sé!

Teresa: Agora diz o meu nome: Te-re-si-nha! Bate com a tua mão. Devagarinho para eu ouvir, tudo direitinho!

Carlos: Te-re-si-nha!

Teresa: Ah! Estás a ver como tu conseguiste?! (ele tem uma grande desconcentração, Mafalda, diz-me a Teresa. Chega lá mas demora, desvia, baralha, mistura coisas. Eu penso que o cérebro dele leva tempo a organizar e a processar.)

(Notas de campo, 29 de Março de 2011)

A empatia da Teresa, bem como o seu respeito pelas crianças faz com que a sua gestão de situações problemáticas, como estas de lidar com as dificuldades de aprendizagem, seja levada a cabo de uma forma construtiva e verdadeiramente produtiva para a criança na superação das suas dificuldades (Martin & Boeck, 1996). O modo como respeita o tempo que o Carlos necessita para atingir as suas metas, não deixando de ser firme para que ele se concentre, demonstra que a Teresa utiliza o seu poder de uma forma adequada às situações deixando sempre poder de decisão e reflexão na criança. Deste modo, o Carlos constrói um amor-próprio saudável que lhe permite ultrapassar mais facilmente as suas dificuldades ao mesmo tempo que retira prazer da frequência da escola e da relação com a Teresa (Martin & Boeck, 1996).

Os excertos anteriores deixam, também, claro o sentido de responsabilidade da Teresa perante o seu grupo de crianças, ao ponto de sacrificar parte da sua vida pessoal para que todas as crianças do grupo tenham as mesmas oportunidades de atingir o seu pleno potencial: “Às vezes tenho ficado bocados à tarde para trabalhar com eles, mas como diz o meu marido, qualquer dia não há tempo sequer para casa” (desabafo da Teresa nas minhas notas de campo de 29 de Março de 2011).

A Teresa tem uma forma muito própria de valorizar as **conquistas (sucesso)** do seu grupo de crianças. Valorizando e respeitando as experiências das crianças a Teresa permite que as mesmas se prolonguem sem condenar ao fracasso iniciativas válidas que se perderiam no simples “muito bem!”. Ao escrever nos desenhos das crianças o que estas têm a dizer sobre esses desenhos, ao incentivá-las a mostrá-los aos colegas e a expô-los nos placares e paredes, a Teresa está, realmente, a valorizar as experiências das crianças. O mesmo acontece com a gestão positiva das emoções por parte das crianças que são sempre realçadas e valorizadas pela Teresa. Vejamos alguns acontecimentos marcantes:

Teresa: Agora vamos mostrar à Educadora Mafalda os trabalhos que andamos a fazer. Os meninos estão a construir os seus palhaços. Eles querem todos fazer ao mesmo tempo mas este trabalho requer a nossa atenção por causa dos materiais. (mostrou os prontos elogiando muito as crianças: “estão todos bonitos, cada um tem as suas ideias!”; “os meninos é que fizeram as bocas, Mafalda e recortaram os cabelos! Que lindos! Todos diferentes mostrando a imaginação dos meninos! Depois vamos utilizá-los para enfeitar a nossa sala.

(Notas de campo, 22 de Fevereiro de 2011)

Teresa: Está lindo o teu trabalho, Rui. Vai mostrar à Mercês!

Teresa: Veja como está lindo, Mercês!

Mercês: O Rui está a trabalhar muito bem!

Teresa: Pois está. O Rui está a ficar um menino crescido, não está Rui?

(Notas de campo, 24 de Fevereiro de 2011)

Teresa: Vamos enfeitar o nosso placar com estes palhaços fantásticos que os meninos fizeram!

(Notas de campo, 24 de Fevereiro de 2011)

A Teresa está a trabalhar a construção de frases com o Carlos.

Teresa: Com a palavra “carro”. Vá Carlos diz uma frase à Teresinha.

Carlos: (não se ouve)

Teresinha: Ah, muito bem! Olha Carolina anda ouvir a frase do Carlos! Diz à Carolina e à Beatriz e à Mafalda qual é a tua frase.

Carlos: “O senhor lava o carro!”

Teresa: Muito bem Carlos! Agora vais fazer uma frase com a palavra “peixe”.

Carlos: “O homem vai buscar o peixe para pescar e comer”

Teresa: Muito bem! O Carlos está a compreender.

(Notas de campo, 10 de Março de 2011)

A Teresa é uma grande adepta e promotora da **inter-ajuda** como competência essencial a ser adquirida pelas crianças. Sempre que se mostra oportuno, a Teresa estimula as crianças mais velhas a colaborarem com as mais novas, ou as que têm mais competência numa determinada área a partilharem o seu saber com os colegas. O caminho para a inter-ajuda faz-se por uma estrada de empatia, capacidade de se colocar no lugar do outro e de relações sociais. Mayer e Salovey, definiram o colocar-se no lugar dos outros e as capacidades sociais que permitem a criação de relações sociais como duas das cinco capacidades gerais que integram a inteligência emocional (Martin & Boeck, 1996, p. 18). Ao lidarem umas com as outras, as crianças aprendem a identificar o estado de espírito do outro e a reconhecer e solucionar conflitos (Mayer & Salovey, 1993). Também, Bar-On (2007), incluiu no seu modelo de inteligência emocional e social a empatia como parte do factor interpessoal. Daniel Goleman (2002), no seu modelo que divide a inteligência emocional em quatro grandes domínios, dedicou um desses domínios à consciência social onde incluiu, também, a empatia. Outro dos domínios de inteligência emocional segundo Goleman, é a gestão de relações onde o autor incluiu a

construção de laços, o trabalho de equipa e colaboração e a capacidade de desenvolver o melhor nos outros.

António: Ele queria jogar à bola e não pode.

Teresa: Quem?

António: O Paulo!

Teresa: Mas o Paulo pode jogar. Porque é que o Paulo não pode jogar com vocês?

Bernardo (juntando-se à conversa): Porque ele não está no treino. Não pode entrar no treino.

Teresa: Mas porque razão? Qual é a razão para o Paulo não poder estar no treino?

António: Porque ele não tem treinos...

Teresa: Ah, já sei. Já percebi o que estás a dizer. Porque o Paulo não treina no Marítimo! Mas como o Paulo não treina no Marítimo é importante treinar aqui convosco para aprender, não achas?

(Notas de campo, 22 de Fevereiro de 2011)

Nesta situação, a Teresa consegue que as crianças com mais experiência numa determinada área (futebol) reflectam e se apercebam que devem partilhar essa experiência e colocar o seu saber à disposição do colega que não tem oportunidade de usufruir dessa experiência fora da escola. Sempre ouvindo o que as crianças têm para dizer e dando a todos oportunidade de se expressar, sem julgamentos e fazendo com que as crianças que têm mais experiência se sintam importantes ao partilhá-la com os colegas.

Uma amiga (acho que é a Maria João) pergunta: Não queres fazer um lacinho?

Alice: Sim, um lacinho! Claro que quero! Já me esquecia.

Teresa: Ah e como é que vais fazer o lacinho? Como é que é?

Alice: Acho que quero uma gravata.

Maria João: Depois podes colar a tua gravata.

(Notas de campo, 25 de Fevereiro de 2011)

As sugestões que a Maria João apresenta à Alice na situação anterior permitem que a Alice pense melhor sobre o seu trabalho e o enriqueça. A Maria João mostra-se capaz da habilidade de desenvolver o melhor nos outros (Goleman, 2002).

A Teresa está a ajudar o André a escrever a data num trabalho.

Teresa: O mês é o três...isso, faz uma barriguinha! Agora um tracinho. E o ano qual é? Onze, não é? Dois mil e onze. Dois... zero... um, um! Mais dois “uns” para dar o onze.

António: Esta perninha tem que ser para baixo (apontando para o “um” do André).

Teresa: Isso mesmo! Uma perninha para baixo...assim!

(Notas de campo, 25 de Fevereiro de 2011)

Teresa: Carlos olha para a Teresinha. A Teresinha vai fazer uma frase com a palavra “carro”. Ouve a Teresinha. “O meu carro é azul”. Agora tu vais fazer uma frase com a palavra “carro”. Outra frase. Tem que ter a palavra “carro”. Olha a Carolina vai fazer uma para tu ouvires.

Carolina: “O meu carro é muito lindo!”

(Notas de campo, 10 de Março de 2011)

Teresa: Carlos olhe para mim, o que é que nós colocamos aqui na terra?

Carlos: Sementes.

Teresa: Sementes de quê? Era o quê? Três...

Carlos: Sementes.

Teresa: Mas eram sementes de quê? Eram uns, quê?

Carlos: Eram sementes brancas.

Teresa: Eram sementes brancas. E eram o quê, Carlos? Eram fei...

Carlos: Feijoeiro.

Teresa: Era um feijoeiro? Tu podes ajudar o Carlos, Guilherme? A explicar o que temos aqui? Ajuda lá, explica. Que sementinhas é que eram? Deitámos o quê? Três...

Guilherme: Sementes.

(Notas de campo, 24 de Março de 2011)

Nos contextos anteriores, é a Teresa que estimula as crianças para que colaborem com os colegas com mais dificuldade. A abordagem às situações permite um clima de interajuda no grupo sem humilhar as crianças que são ajudadas.

A sala está a ser organizada para os meninos fazerem uma dramatização. O António está a “refilar” porque quer ser o João (protagonista).

António: Quero lá saber se vou ser o João! Quero lá saber o que eu vou ser!

Lucas: António se não fores hoje o João, podes ser amanhã ou depois de amanhã!

(Notas de campo, 29 de Março de 2011)

O acontecimento anterior revela que o Lucas é capaz de se colocar no lugar do António e ser empático com a sua angústia, apercebendo-se dela, apesar do movimento e barulho na sala. O Lucas tenta ajudar o António a ultrapassar a situação confortando-o.

No que diz respeito à **gestão positiva das emoções de modo a promover o bem-estar das crianças**, a actuação da Teresa foi dividida em: atitudes adoptadas e abordagem individual. Nas atitudes adoptadas surgiram três subcategorias todas directamente ligadas ao imenso respeito que a Teresa demonstra pelo seu grupo de crianças e por cada uma delas enquanto indivíduo de pleno direito. São elas o respeito pelo ritmo individual; o respeito pelas necessidades e motivações das crianças e o respeito pelas diferenças.

Há da parte da Teresa um cuidado constante em garantir que as crianças não se sintam forçadas a realizar as actividades e que as mesmas se desenrolam de acordo com o **ritmo (individual)** e tempo que cada uma das crianças necessita para desenvolver cada actividade de acordo com as suas capacidades. No exemplo seguinte a Sara sente-se intimidada com a actividade que está a decorrer. A Teresa apercebe-se facilmente da dificuldade da Sara dando-lhe liberdade para a realizar numa outra altura em que se sintam mais confortável e falando com ela de modo a garantir que ela não fica frustrada com a desistência.

Algumas crianças estão a dramatizar a história “João e a Floresta de Betão” dinamizada pelas estagiárias. A Sara está a representar a mãe do João.

Teresa: Sara diz o que estás a pensar. Conversa como na história! Diz o que estás a pensar fazer, conversa com ele. Chama-o e conversa com ele!

A Sara não parece estar à vontade.

Teresa: Não queres fazer, Sara? Não estás com vontade? Tu é que disseste que querias fazer, amor! Queres fazer depois, é? Olhem, a Sara não lhes está a apetecer muito. Vem cá minha linda! Pronto! A Sara vai ficar aqui a ver e depois faz. Queres ser a mãe, Maria João? Pronto. A mãe vai conversar com o seu filho à vontade, como na história. Vai lá, mãe! Sara, queres ficar aqui, amor? Tem um espacinho ali, minha linda!

(Notas de campo, 29 de Março de 2011)

Um outro exemplo de como a Teresa se preocupa muito com o ritmo individual e o tempo que as crianças do seu grupo precisam para atingir os objectivos e a realização das tarefas é o excerto de uma das conversas informais que fomos tendo ao longo do trabalho no terreno e que apresento a seguir. Nesta conversa, a Teresa fala-me de uma criança que apresenta algumas dificuldades em concretizar certas tarefas.

Teresa: Ele tem uma grande desconcentração, Mafalda, diz-me a Teresa. Chega lá mas demora, desvia, baralha, mistura coisas. Eu penso que o cérebro dele leva

tempo a organizar e a processar. Temos que lhe permitir levar o tempo de que ele precisa.

(Notas de campo, 29 de Março de 2011)

A preocupação da Teresa pelos **interesses das crianças** da sua sala de actividades é mais um exemplo da relação de respeito mútuo que ela estabelece com cada criança. Também neste tema ela revela uma grande capacidade de se colocar no lugar das crianças e uma visível capacidade de estabelecer empatia com cada uma delas. Vejamos um exemplo de uma conversa que a Teresa tem com as estagiárias que acolheu na sua sala sobre as actividades a realizar com o grupo.

A Rosalina sugere que, uma vez que, os trabalhos do desenho emoldurado estão a sair tão bem todos deviam fazer um (são opcionais).

Teresa: Era isso que eu estava a dizer. Se calhar todos levarem um.

Teresa (dirige-se às estagiárias): Estávamos a pensar, se calhar, todos fazerem também o desenho. Eles podem depois fazer. É que eles estão a gostar muito. Tem manipulação de materiais que eles gostam, está a ver? Novidades... Mas pronto, depois vocês vão vendo e vão percebendo o que é que eles gostam. Eles gostam muito de materiais diferentes, manipular. E depois também dá azo à imaginação. Eles gostam também porque conseguem criar. Cada quadro tem uma maneira diferente. Eles gostam muito destas coisas assim.

(Notas de campo, 15 de Março de 2011)

Seguem-se alguns exemplos de interações da Teresa com as crianças em que é possível observar o respeito que existe pelos interesses das crianças.

Teresa: Queres por mais cabelos Érica? Que cores queres usar para fazer o cabelo do palhaço?

Érica: Quero só amarelo.

Teresa: Ah está bem! Mas podias querer várias cores! A Érica é que escolhe.

(Notas de campo, 25 de Fevereiro de 2011)

Teresa (para mim): Convém sempre deixá-los brincar antes da aula de música. Senão eles não aguentam. Porque o professor faz as actividades com eles sentados porque o grupo é muito grande e ele não se quer meter em grandes aventuras.

(Notas de campo, 25 de Fevereiro de 2011)

Teresa: Vamos fazer um trabalho, mas vamos pensar no que é que o Carlos quer fazer. Vai buscar uma folha.

(Notas de campo, 15 de Março de 2011)

As estagiárias estão a falar da prenda para o Dia do Pai.

Teresa: Depois cada menino pode decorar e fazer como quiser.

(Notas de campo, 15 de Março de 2011)

Na sua relação com as crianças, a Teresa reconhece e aceita que cada criança é um indivíduo único e distinto dos demais. Através desse **reconhecimento e respeito pela diferença** a Teresa trata todas as crianças com igualdade mas tendo o cuidado de lidar com elas tendo em conta as suas especificidades, história de vida e personalidade. Esta relação é cultivada no dia-a-dia pela Teresa, uma vez que envolve um profundo conhecimento e respeito por cada criança individualmente. No excerto seguinte a Teresa, em conversa comigo refere-se às características individuais da Alice e demonstra que as respeita e reconhece.

Teresa: Ai que lindo está o palhaço da Alice, Mafalda! (falando só para mim) Está todo torto. Mas sabe, que com a Alice, se dissermos que fica melhor mais para a direita ela põe mais para a esquerda. É a personalidade dela e temos que respeitar.

(Notas de campo, 25 de Fevereiro de 2011)

Numa outra ocasião, numa das muitas conversas informais que mantive com a Teresa ao longo deste percurso, ela fez-me o seguinte desabafo:

Teresa: Sabe, Mafalda, eu vejo muitas educadoras, hoje em dia, a trabalhar com fichas. Desenhos já prontos para colorir e outras coisas desse género que obrigam todas as crianças a fazer igual. Não acho isso bem, essa uniformização. As crianças vão perdendo a capacidade de imaginar e criar. Deixam de ser capazes de mostrar a sua personalidade e os seus interesses e de encontrar a sua própria voz no mundo. Acho muito mau isso estar a acontecer. Há tantas coisas que se pode fazer com eles deixando-os ser criativos e imaginativos e diferentes uns dos outros. Porque eles são todos diferentes e assim é que é bom.

(Notas de campo, 10 de Março de 2011)

Passemos, agora, a analisar de que forma a Teresa aborda individualmente as suas crianças.

Uma das estratégias da Teresa na abordagem individual com os meninos e meninas da sua sala passa por dar **poder** às crianças para exercerem a sua capacidade **de decisão**. Seguem-se os exemplos mais representativos desta distribuição democrática do poder dentro da sala de actividades.

O Lucas chamou um nome a um colega.

Teresa: Se o Lucas chamou um nome feio a um menino e sabe que fez asneira, o que é que o Lucas deve fazer a esse menino?

Lucas: Pedir desculpa!

Teresa: Já sabes o que tens que fazer!

O Lucas pediu desculpa ao amigo.

(Notas de campo, 25 de Fevereiro de 2011)

Durante uma actividade, a Alice fez diversas “birras”. A Teresa falou com ela.

Teresa: Alice eu acho que vou arrumar o teu palhaço... A Alice vai ter que ir brincar. Está a fazer birras com tudo. O que é que achas disso, Alice?

(Notas de campo, 25 de Fevereiro de 2011)

Estão duas estagiárias do último ano do curso de Educação Básica a desenvolver actividades na sala. A Teresa pede a colaboração do grupo.

Teresa: O que é que vocês vão fazer? Como é que acham que se devem comportar?

Grupo: Portar bem!

Teresa: Sim! E mais?

Grupo: Cumprir as regras!

(Notas de campo, 1 de Março de 2011)

O Nuno borrou o postal do Dia do Pai com os dedos.

Teresa: Meteste os dedos e agora? Achas que podemos entregar ao papá assim?

Nuno: Não. Vou fazer outro.

Teresa: Se calhar é melhor!

(Notas de campo, 15 de Março de 2011)

Este tipo de abordagem por parte da Teresa, faz com que as crianças sintam que têm liberdade de escolha. De acordo com Vasconcelos (1997), o facto de a Teresa perguntar “O que achas disso, Alice?” ou “O que é que vocês vão fazer?” ajuda as crianças a sentir que dominam a situação e evita que elas se sintam forçadas ou impotentes perante

as situações. Nos momentos em que a Teresa se dirige a todo o grupo em vez de a uma só criança, como no terceiro excerto anterior, transforma uma situação de desigualdade de poder numa outra, mais equilibrada, em que o assunto passa a ser do grupo com várias crianças a negociar (Vasconcelos, 1997).

Nas suas interações individualizadas com as crianças do seu grupo, a Teresa insiste muito no **contacto visual**. Deste modo, a Teresa demonstra compreender a importância e peso que a comunicação não verbal representa na comunicação emocional. Este cuidado por parte da Teresa revela que ela se encontra atenta à expressão emocional das crianças e, conseqüentemente, capacitada para se colocar no lugar das crianças e ser empática com elas (Mayer & Salovey, 1994). Olhar o outro nos olhos permite identificar, de forma mais eficaz, o seu estado de espírito e utilizar o tom adequado a cada situação (Martin & Boeck, 1996).

Os excertos seguintes servem para ilustrar esta insistência da Teresa em estabelecer contacto visual quando se dirige individualmente às crianças do grupo.

António: Mas tentar controlar não é resolver os problemas, é ficar irritado.

Teresa: Não, olha para mim, controlar é não deixar a zanga vencer, está bem?

(Notas de campo, 25 de Fevereiro de 2011)

Teresa: Muito bem! É um carro. Agora tu vais fazer uma frase com a palavra “carro”.

Carlos: (hesita e demonstra não compreender a tarefa)

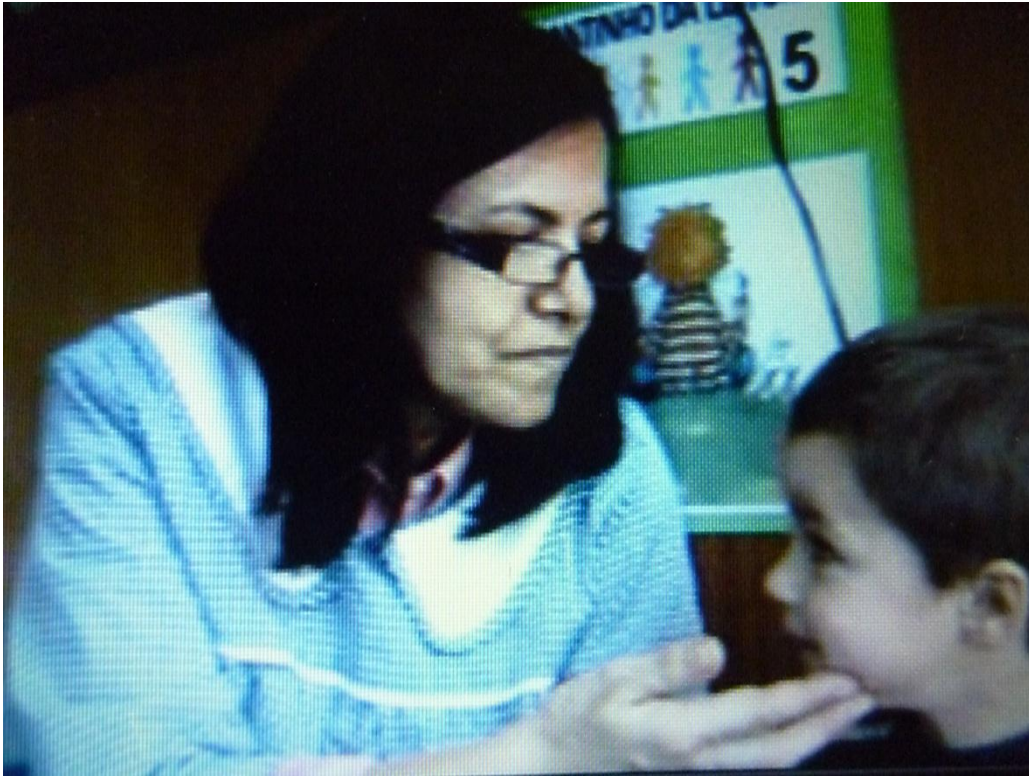
Teresa: Carlos olha para a Teresinha. A Teresinha vai fazer uma frase com a palavra “carro”. Ouve a Teresinha. “O meu carro é azul”. Agora tu vais fazer uma frase com a palavra “carro”.

(Notas de campo, 10 de Março de 2011)

A fotografia seguinte ilustra esta situação.

Figura 1

A Teresa a estabelecer contacto visual com uma criança



Teresa: Carlos, estão aqui os feijões, não é? Neste copo. O que é que tu achas que esta sementinha, que é o feijão, vai precisar para dar um feijoeiro? Olha para mim, Carlos. Olha para mim. Esta sementinha que é um feijão o que é que vai dar?

Carlos: Bananas e laranjas.

Teresa: Era bom! O Carlos não está a pensar. Carlos olhe para mim, o que é que nós colocamos aqui na terra?

(Notas de campo, 24 de Março de 2011)

Teresa: Quando vamos à praia estamos no inverno? (segura o rosto do Carlos para olhar para ela) É no inverno que vamos à praia? É no inverno, diz à Teresinha?

(Notas de campo, 29 de Março de 2011)

Outro elemento fundamental da abordagem individual das crianças, por parte da Teresa, é o cuidado que ela tem de se **colocar ao mesmo nível que as crianças** quando conversa com elas. Esta atitude por parte da Teresa revela, uma vez mais, o respeito existente na sua relação com as crianças uma vez que, permite que as crianças não se sintam inferiores ou intimidadas. Deste modo a Teresa ganha a sua confiança e respeito sem as humilhar ou amedrontar. Por ser uma categoria quase exclusivamente visual será

exemplificada por fotografias desses momentos de interacção individualizada entre a Teresa e algumas das suas crianças.

Figura 2

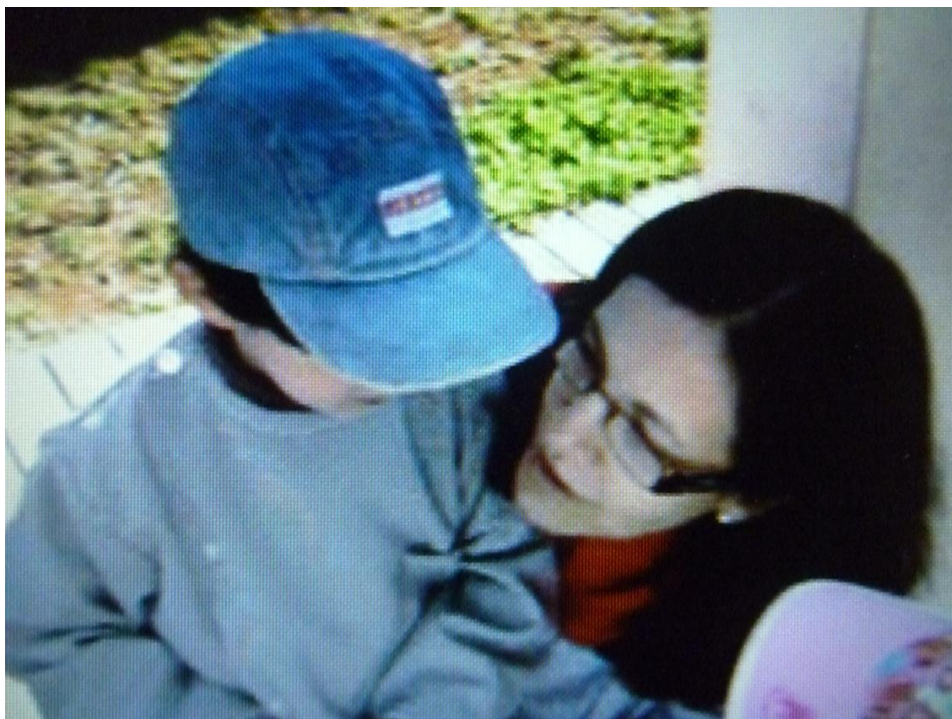
A Teresa a interagir com as crianças colocando-se no mesmo nível – exemplo 1



(Imagem recolhida em 22 de Fevereiro de 2011)

Figura 3

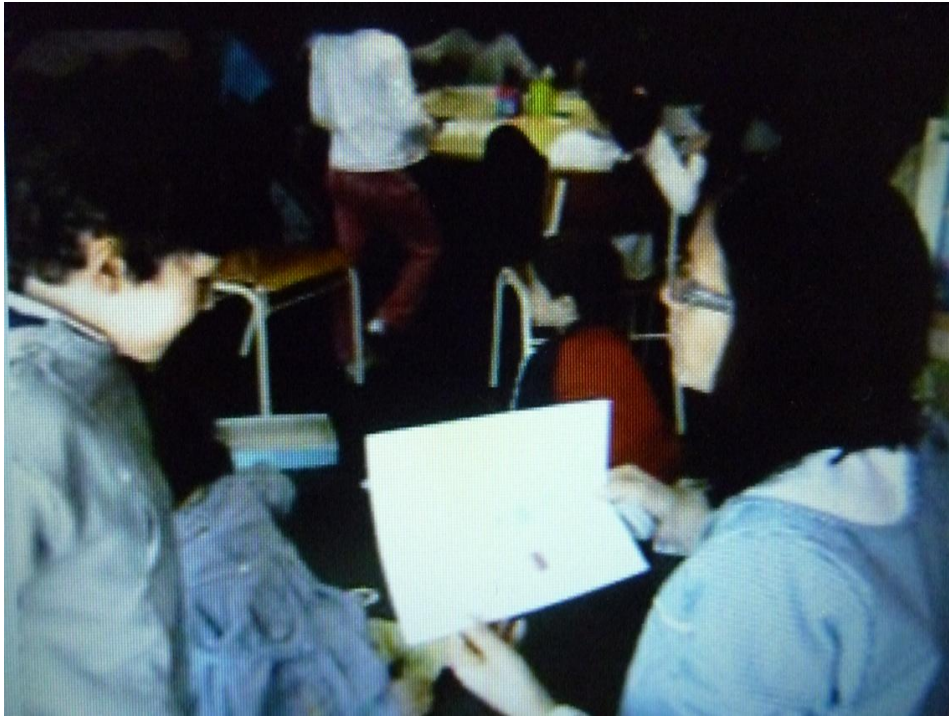
A Teresa a interagir com as crianças colocando-se no mesmo nível – exemplo 2



(Imagem recolhida em 22 de Fevereiro de 2011)

Figura 4

A Teresa a interagir com as crianças colocando-se no mesmo nível – exemplo 3



(Imagem recolhida em 10 de Março de 2011)

Figura 5

A Teresa a interagir com as crianças colocando-se no mesmo nível – exemplo 4



(Imagem recolhida em 15 de Março de 2011)

Figura 6**A Teresa a interagir com as crianças colocando-se no mesmo nível – exemplo 5**

(Imagem recolhida em 29 de Março de 2011)

E, por fim, vamos tentar lançar uma luz na última questão deste estudo e tentar perceber **de que forma a gestão das emoções**, feita pela Teresa na sala de actividades, é **promotora de competências sociais e relacionais nas crianças** do seu grupo.

As atitudes e comportamentos da Teresa são sempre direccionados tendo em vista a promoção e desenvolvimento das competências relacionais do seu grupo de crianças. Nas suas interacções com as crianças a Teresa consegue, através de **incentivo e reforço positivo** tornar as crianças espelhos do seu próprio comportamento. Pela força do exemplo, a Teresa torna-se um modelo social e emocional para o seu grupo. Os seguintes excertos de interacção da Teresa com as crianças são demonstrativos da sua utilização do incentivo e reforço positivo enquanto andaimes na construção de um modelo emocional e social.

Teresa (com uma cara muito séria e aborrecida): Hoje eu soube que há um menino que anda a dizer nomes feios a uma menina e depois diz à menina: se tu disseres à Teresinha eu magoo, eu bato. Isto faz-se?

Grupo: Não!

Teresa:

Não podem fazer isso! Se me dizem nomes feios é normal, não é?, que venham dizer à Teresinha. Os meninos ou meninas devem dizer: olha Teresinha aquele menino disse nomes feios! Que é para a Teresinha poder conversar com esse menino. Eu não quero ouvir mais esses nomes. Houve um menino que teve essa ideia de chamar esses nomes aos colegas e agora já são mais meninos a fazer isso. Estão a fazer igual, mas é um disparate! Estão a fazer uma asneira.

(Notas de campo, 25 de Fevereiro de 2011)

Para além do incentivo no sentido de resolver as situações menos boas pelo diálogo, a Teresa incentiva as crianças a recorrerem a ela, enquanto líder do grupo de modo a que ela possa assisti-las nas situações que não conseguem resolver de forma autónoma.

Teresa: Vamos pensar uma coisa, Lucas, se o André te chamar menina o que é que tu sentes?

Lucas: Sinto-me triste.

Teresa: Achas que te vais sentir triste? Já te chamaram alguma vez menina?

Lucas: Não.

Teresa: Mas o André no outro dia foi muito forte. Um dia ele ficou triste mas no outro dia ele foi muito forte e não ligou, não foi? A Teresinha disse: não liguas que eles só te querem ver aborrecido. Se tu não ligares eles não vão dizer mais. E foi, não foi André? Mas outras vezes os meninos ficam tristes.

(Notas de campo, 25 de Fevereiro de 2011)

Através do exemplo do André, a Teresa incentiva as crianças a não reagirem a provocações e a construírem uma autoconfiança e imagem positiva de si mesmas de modo a serem capazes de enfrentar situações menos boas.

Teresa: Alice eu acho que vou arrumar o teu palhaço... A Alice vai ter que ir brincar. Está a fazer birras com tudo. Não merece continuar o palhaço. O palhaço daqui a bocadinho está a chorar. Não achas que ele vai chorar?

Alice: Mas ele tem uma boca feliz!

Teresa: Eu também às vezes tenho uma boca feliz mas depois eu fico triste! Daqui a bocadinho o palhaço vai ficar com uma boca triste com estas birras, não é? Vá lá, vamos pô-lo bonito! Eu quero que tu trabalhes.

(Notas de campo, 25 de Fevereiro de 2011)

Este incentivo à Alice é subtilmente dado pela figura do palhaço mostrando um profundo conhecimento e respeito pela criança por parte da Teresa.

Estão duas estagiárias do último ano do curso de Educação Básica a desenvolver actividades na sala. A Teresa pede a colaboração do grupo.

Teresa: O que é que vocês vão fazer? Não se portar como uns meninos crescidos, crescidos, está bem? Com atenção! Que é para a Sofia e a Carina chegarem à escola delas felizes e dizerem assim: professora, resultou bem! Foi ótimo! Foi “bué de fixe” como vocês dizem!

(Notas de campo, 1 de Março de 2011)

Teresa: Meninos, vamos sentar no tapete por favor! Ai, o António assim não vai fazer o trabalho. Nem ele nem o Lourenço estão a dar atenção às professoras estagiárias que estão a fazer o seu trabalho. E é muito feio o que está a acontecer! Estão todos a falar uns para os outros e não estão a ouvir a Sofia. Cátia porque é que está de pé? Que atitude é essa? Isso assim é muito feio! Então, a Sofia está a explicar a actividade e os meninos estão a dizer “Teresinha quero fazer a máscara” e a se levantar... Dá tempo. Vamos fazer os trabalhos mas com calma, está bem? Vamos respirar fundo e fechar os olhinhos. Façam como a Teresinha!

(Notas de campo, 1 de Março de 2011)

A Mercês diz à Teresa que vai mudar o Paulo de sítio pois este está a portar-se mal.

Teresa: O Paulo quando vê pessoas diferentes (estagiárias) fica abusador. Olha Paulo sabes um nome feio? Abusador, não é? A Ana no outro dia dizia que é feio estar a abusar. A aproveitar-se das pessoas, a fazer asneiras... Não vamos fazer isso, está bem Paulo?

(Notas de campo, 15 de Março de 2011)

Teresa: Não, não. Diga o que é que fez à Alice primeiro. Quero saber o que é que o David fez.

David: Dei uma dentada.

Teresa: Deu uma dentada?! Porquê?

David: Ela estava a chatear-me.

Teresa: Diz-me uma coisa: quando tu chateias a Teresinha a Teresinha dá-te dentadas?

David: Não!

Teresa: O que é que a Teresinha faz?

David: (pensativo?)

Teresa: Nós resolvemos as coisas com dentadas, David? Não, pois não?

David: Mas ela estava a dizer coisas feias...

*Teresa: Mas isso conversava-se. Chamavas a Teresinha. Nós não damos dentadas.
Somos pessoas. Os animais é que dão dentadas, não é?*

(Notas de campo, 15 de Março de 2011)

O excerto anterior espelha bem como a Teresa utiliza a força do exemplo em situações problemáticas com os meninos, tornando-se, assim, um verdadeiro modelo social e emocional para o seu grupo.

Alice (imitando um palhaço): Teresinha vê!

Teresa: Também és uma boa palhaça! És uma palhacinha! (dá-lhe um abraço e um beijo) então como vais decorar a gravata?

(Notas de campo, 25 de Fevereiro de 2011)

André: O meu pai não gosta de chaveiros porque ele já tem um.

Teresa: Mas este é especial, André. Porque é uma prenda feita pelo filho. Por ti. Este, ele vai gostar. O papá vai dizer que está lindo!

(Notas de campo, 15 de Março de 2011)

A Teresa está a anotar numa folha as opções das crianças relativamente a um trabalho que vão realizar. Os meninos estão em silêncio levantando a mão conforme a opção que desejam.

Teresa: Muito bem. Estão a fazer muito bem!

(Notas de campo, 24 de Março de 2011)

Nota: Todos os nomes das crianças foram alterados de modo a garantir a sua privacidade.

III Parte – Conclusões

As interacções da Teresa com o seu grupo de crianças revelam uma grande capacidade emocional por parte desta, levando as crianças a espelharem as expectativas da educadora no seu próprio comportamento. A Teresa trata as crianças como seres inteligentes e capazes de funcionar autonomamente e merecedores da sua confiança. Sem, no entanto, descurar as suas dificuldades, limitações e inseguranças no que diz respeito às suas competências emocionais e sociais. A Teresa revela um imenso respeito pelas suas crianças do qual elas se apercebem e retribuem na relação com ela. Na construção democrática quotidiana da sua prática, a Teresa ensina o seu grupo de meninos e meninas sobre o respeito, a igualdade, a diferença, a gestão de conflitos, a não-violência, a capacidade de decisão e poder e as responsabilidades que daí advêm. Na sua relação com o grupo, a Teresa dota as crianças de autoconfiança para experimentarem vários caminhos de modo a encontrarem a sua própria voz emocional, ou seja, as formas mais eficazes de conhecimento, controlo e gestão das suas emoções que sejam facilitadoras e promotoras do seu desenvolvimento.

A Teresa olha as crianças como seres inseridos num contexto que ela tenta conhecer e compreender mas, ao mesmo tempo, o seu respeito pelas diferenças torna-a capaz de as ver como seres únicos ajudando-as a compreender que todos podemos transcender o nosso contexto qualquer que ele seja (Vasconcelos, 1997).

Ao trabalhar de forma exemplar as competências emocionais na sua sala de actividades, como vimos anteriormente com o conflito, as regras, as dificuldades de aprendizagem, a inter-ajuda, o respeito pelas necessidades e diferenças, etc., a Teresa revela uma consciência de que as emoções se integram na nossa representação do mundo e influenciam as decisões que fazemos nos diversos aspectos da nossa vida (LeDoux, 1996 apoiando-se em Bower, 1981). Nas suas interacções com as crianças a Teresa demonstra constantemente, que possui a competência essencial do conceito de Inteligência Emocional de Goleman (1995), ou seja, é capaz de se expressar de forma apropriada, no momento certo, em relação à pessoa certa e na justa medida, e, é capaz, com a sua mestria, de inculcar a semente deste comportamento no seu grupo de crianças.

Tal como foi possível constatar aquando da análise das categorias, a Teresa age, dentro da sala de actividades, como um líder emocional das suas crianças utilizando as suas capacidades de reconhecimento, compreensão e gestão emocional de modo a promover

o equilíbrio emocional do seu grupo (Fernández-Berrocal & Pacheco, 2009). Graças a esta liderança emocional, a Teresa transforma a sua sala num ambiente onde se gerem positivamente as emoções e, conseqüentemente, se gera um clima emocionalmente saudável em que todas as crianças se podem expressar sem receios sendo estimuladas pela Teresa nesse sentido (DeDavalillo, s. d.). A gestão adequada dos conflitos, utilizada pela Teresa dentro do seu grupo, permite gerir de forma adequada as suas emoções e as das crianças e mostrar-lhes a importância da empatia e do saber ouvir o outro (DeDavalillo, s. d.).

Uma das principais razões do sucesso da Teresa enquanto educadora emocionalmente competente prende-se com o facto de ela agir exactamente do mesmo modo que espera e estimula as crianças a agirem. Um educador emocional competente tem que funcionar com a força do exemplo que é imensa em crianças pequenas, uma vez que, estas passam grande parte do seu dia na escola. Por esta razão, a Teresa, torna-se na grande referência para as crianças no que respeita a atitudes, comportamentos e emoções (Fernandez-Berrocal & Pacheco, 2009)

Estudar a Teresa permitiu-me, como investigadora, observar por dentro a prática e modo de agir de alguém que considero emocionalmente inteligente e, também, estudar-me a mim própria enquanto educadora que olha de fora para alguém que considero exemplar na minha profissão. Tive, também, a possibilidade de compreender quais as características e competências emocionais que os educadores deverão adoptar nas suas práticas de modo a atingirem a excelência enquanto modelos emocionais e sociais dos seus grupos de crianças. No estudo da prática da Teresa, estas competências foram transformadas nas subcategorias que ao serem olhadas de perto na análise dos dados, permitiram concluir que os educadores que as adoptem e incorporem nas suas práticas estarão mais capacitados a tornarem-se modelos eficazes para as suas crianças no que diz respeito à gestão das emoções e competências sociais.

Termino revisitando a voz da Teresa, uma educadora emocional exemplar.

Teresa: Não acho bem a uniformização. As crianças vão perdendo a capacidade de imaginar e criar. Deixam de ser capazes de mostrar a sua personalidade e os seus interesses e de encontrar a sua própria voz no mundo. Acho muito mau isso estar a acontecer.

(Notas de campo, 10 de Março de 2011)

Referências Bibliográficas

- Abreu, M. A. (1979). *Questões de psicologia e de pedagogia*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Bogdan, R. e Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Brazão, J. P. G. (2007). O Diário do Diário Etnográfico Electrónico in Sousa, J. & Fino, C. (orgs.): *A Escola sob Suspeita* (pp. 289-307). Porto: Asa Editores.
- Brazão, J. P. G. (2008). *Weblogs, Aprendizagem e Cultura da Escola: Um estudo etnográfico numa sala do 1º ciclo do Ensino Básico*. Tese de Doutoramento não publicada. Universidade da Madeira (UMa), Funchal, Portugal.
- Brissette, I, Scheier, M. F. e Carver C. S. (2002). The Role of Optimism in Social Network Development, Coping, and Psychological Adjustment During a Life Transition. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82 (1), 102-111.
- Byrne, B. M. (1999). The nomological network of teacher burnout: A literature review and empirically validated model, in R. Vandenberghe & A. M. Huberman (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout: A Sourcebook of international research and practice* (pp. 15-37). Cambridge: Cambridge College Press.
- De Davalillo, L. (s. d.). Dirigir y Educar com Inteligencia Emocional. *Ponencia del VII Congreso de Educación y Gestión*. Recuperado em 5 de Fevereiro de 2011 de http://www.profes.net/rep_documentos/Noticias/IntelEmoc.pdf.
- Erickson, F. (1982). Audiovisual Record as a Primary Data Source. *Sociological Methods & Research*, 11 (2), 213-232.
- Extremera, N. e Fernández-Berrocal, P. (2005). La Inteligencia Emocional y la Educación de las Emociones desde el Modelo de Mayer e Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 19 (3), 63-93.
- Extremera, N. e Fernández-Berrocal, P. (2009). La Importancia de Desarrollar la Inteligencia Emocional en el Profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653)*.
- Extremera, N., Fernández-Berrocal, P. e Brackett, M. A. (2008). La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6, 2 (15), 437-454.

- Extremera, N., Fernández-Berrocal, P. e Durán, A. D. (2003). Inteligencia emocional e burnout en profesores. *Encuentros en Psicología Social, 1*, 260-265.
- Extremera, N., Durán, A. E Rey, L. (2007). Perceived emotional intelligence and dispositional optimism–pessimism: Analyzing their role in predicting psychological adjustment among adolescents. *Personality and Individual Differences, 42*, 1069–1079.
- Extremera, N., Durán, A. e Rey, L. (2010). Recursos Personales, Síndrome de estar Quemado por el Trabajo y Sintomatología Asociada al Estrés en Docentes de Enseñanza Primaria y Secundaria. *Ansiedad y Estrés, 16* (1), 47-60.
- Fernández-Berrocal, P. e Pacheco, N. E. (2009). La Inteligencia Emocional como una Habilidad Esencial en la Escuela. *Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653)*.
- Fino, C. N. (2003). FAQs, Ethnography and Participant Observation. Recuperado em 10 de Julho de 2011 de <http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/20.pdf>.
- Fino, C. N. (2008). A etnografia enquanto método: um modo de entender as culturas (escolares) locais. Recuperado em 26 de Julho de 2011 de <http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/22.pdf>.
- Franco, M. G. S. E. C. (2003). *A gestão das emoções na sala de aula: Projecto de modificação das atitudes de um grupo de docentes do 1º ciclo do ensino básico*. Lisboa: FCT. Calouste Gulbenkian.
- Friedman, I. A. (2000). Burnout in Teachers: Shattered Dreams of Impeccable Professional Performance. *Psychotherapy in Practice, 56* (5), 595-606.
- Gardner, H. (1983/1993). *Frames of the mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1986). The Theory of Multiple Intelligences. *Annals of Dyslexia, 37* (1), 19-35.
- LeCompte, M. D. e Preissle, J. (1993). *Ethnography and Qualitative Design in Educational Research*. San Diego: Academic Press
- LeDoux, J. (2000). *O Cérebro Emocional*. Cascais. Editora Pergaminho.
- Lippels, T. W. (2009). Discussion and Argumentation about the Impact of Cultural Experience on Emotional Intelligence Measurement Questionnaires. Dissertação de Mestrado não publicada, ISCTE, Lisboa, Portugal.
- Marlowe, H. (1986). Social intelligence: Evidence for multidimensionality and construct independence. *Journal of Educational Psychology, 78*(1), 52-58.

- Martin, D. e Boeck, K. (1997). *QE – O que é a Inteligência Emocional*. Lisboa: Editora Pergaminho.
- Mayer, J. D. (2001). A field guide to emotional intelligence, in J. Ciarrochi & J. Forgas & J. Mayer (Eds.), *Emotional intelligence in everyday life: A scientific inquiry* (pp. 3-24). Philadelphia: Psychology Press.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1993). The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence, 17*, 433-442.
- Mayer, J. D., Salovey, P. e Caruso, D. R. (2000). Models of Emotional Intelligence, in em Sternberg, R. (Ed.) *Handbook of Intelligence*, (pp. 396-420). Cambridge: Cambridge University Press.
- Mayer, J. D., Salovey, P. e Caruso, D. R. (2004). Emotional Intelligence: Theory, Findings and Implications. *Psychological Inquiry, 15* (3), 197-215.
- Mayer, J. D., Roberts, R. D. e Barsades, S. G.(2008). Human Abilities: Emotional Intelligence. *Annu. Rev. Psychology, 59*, 507-536.
- Rêgo, C. C. A. B. e Rocha, N. M. F. (2009). Avaliando a Educação Emocional: subsídios para um repensar da sala de aula. *Aval. Pol. Públ. Educ., 17* (62), 135-152.
- Riesco, O. S. (2001). Implicaciones Educativas de la Inteligencia Emocional. *Psicologia Educativa, 7* (1), 5-27.
- Sierra, F. S. (2006). *Métodos de investigación etnográfica en Ciencias Sociales*. Zaragoza: Mira Editores, S.A.
- Sousa, J. M. (2000). *O Professor como Pessoa*. Porto: Edições ASA.
- Vasconcelos, T. M. S. (1997). *Ao Redor da Mesa Grande: A prática educativa de Ana*. Porto: Porto Editora.