

A inteligência emocional e a importância da compreensão das emoções para as educadoras no desenvolvimento das crianças em idade pré-escolar

Emotional intelligence and the importance of understanding emotions for the women educator's development of preschool children

Cristina Castro Rocha¹
Susana Oliveira e Sá²

40

Resumo: A inteligência emocional corresponde à capacidade de um indivíduo reconhecer os seus próprios sentimentos e os dos outros, de se motivar e de gerir bem as emoções em si e nos relacionamentos que estabelece. É nos primeiros anos de vida que surge a primeira oportunidade para dar forma à inteligência emocional. Baseado numa metodologia qualitativa, este estudo teve como principal objetivo referir a importância da inteligência emocional para o desenvolvimento das crianças, procurando responder à seguinte questão de pesquisa: qual a perspetiva das educadoras de infância sobre a importância da compreensão das emoções para o desenvolvimento da criança? Para isso, realizaram-se duas entrevistas semiestruturadas, a duas educadoras de uma IPSS (Instituição Privada de Solidariedade Social) localizada na cidade de Guimarães, no norte de Portugal. Da análise das entrevistas, identificaram-se as seguintes categorias: autoconhecimento; autorregulação; motivação; empatia; capacidade de gestão de relacionamentos (habilidades sociais), aprendizagem e afetividade. É inegável que as emoções fazem parte da evolução do ser humano e que influenciam a aprendizagem. Neste sentido, parece de extrema importância que, cada vez mais, se reflita na forma como as crianças estão a ser preparadas para o futuro. A educação emocional não deve ser deixada ao acaso. Centralizar as aprendizagens das crianças nas áreas ditas académicas, não garante prosperidade e sucesso na vida. E num tempo que vai ficar marcado por uma pandemia que nos obriga a reduzir a socialização, mais sentido faz promover o desenvolvimento da inteligência emocional.

¹ Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Instituto de Estudos Superiores de Fafe; CIDI-IESF; Investigadora do Centro de Investigação, Desenvolvimento e Inovação (CIDI) - IESF – Portugal. Email: vimacris@hotmail.com

² Pós-Doutoramento em Desenvolvimento Curricular, Doutora e Mestre em Educação pela Universidade do Minho. Licenciada em Ensino de Física e Química pela Universidade do Minho. Professora Adjunta no Instituto de Estudos Superiores de Fafe (IESF). Investigadora do Centro de Investigação, Desenvolvimento e Inovação (CIDI) - IESF – Portugal. Investigadora da Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade. Avaliadora externa do IGEC- Inspeção Geral do Ensino e Ciência, Perita da equipa de verificação EQAVET, Portugal. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1339-5745>. Email: susana.sa@iesfafe.pt

Recebido em 27/12/2021

Aprovado em 16/01/2022

Sistema de Avaliação: *Double Blind Review*



Palavras-chave: Inteligência emocional; Pré-escolar; Desenvolvimento das crianças; Emoções.

Abstract: Emotional intelligence corresponds to the ability of an individual to recognize his own feelings and those of others, to motivate himself and to manage emotions well in himself and in the relations, he establishes. It is in the first years of life that the first opportunity arises to shape emotional intelligence. Based on a qualitative methodology, this report had as a main objective, which is to mention the importance of emotional intelligence for the development of children, seeking to answer the following research question: what is the perspective of early childhood for women educators on the importance of understanding emotions for the child's development? To achieve the answer for this, two semi-structured interviews were conducted with two educators from an IPSS (a private institution of social solidarity) located in the city of Guimarães, in the north of Portugal. From the analysis of the interviews, the following categories were identified: self-knowledge; self-regulation; motivation; empathy; ability to manage relationships (social skills), learning and affectivity. It is undeniable that emotions are part of the evolution of human beings and that they influence children's learning. In this sense, it seems extremely important, that is increasingly, can be reflected in the way children are being prepared for the future. Emotional education should not be left to chance. Centralizing children's learning in the so-called academic areas does not guarantee prosperity and success in life. And in a time, like this one, that will be marked by a pandemic situation that forces us to reduce socialization, even more sense it makes to promote in children the development of emotional intelligence.

Keywords: Emotional intelligence; Preschool; Children's development; Emotions.

1-Introdução

O presente projeto de investigação procurou abordar a importância do desenvolvimento da inteligência emocional nas crianças em idade pré-escolar. Perceber que percepções as educadoras de infância possuem relativamente a esta temática, foi também um dos objetivos desta investigação, tendo para isso sido realizadas entrevistas a duas educadoras de infância.

Nas últimas décadas têm surgido variados estudos que abordam as emoções. Investigadores como Daniel Goleman (1995) e António Damásio (1995) têm desenvolvido estudos fundamentais para a compreensão das emoções e da influência que provocam na vida do ser humano. Para além disso, estes investigadores abriram portas para um mundo pouco explorado até então. Eles despertaram um tema adormecido e chamaram a atenção da comunidade científica para as emoções, até então tomadas, essencialmente, pelo senso comum. Também o desenvolvimento das neurociências, associado ao desenvolvimento da tecnologia,

tem permitido uma melhor compreensão do funcionamento do cérebro, tornando visível o misterioso funcionamento da massa de células cinzenta que nos permite pensar, sentir, imaginar, sonhar, entre outras coisas.

Este projeto de investigação divide-se, essencialmente, em duas partes. A primeira parte é composta pelo enquadramento teórico, onde é abordado o conceito de emoção, quais as funções das emoções, o que se entende por inteligência emocional, qual a sua importância para o ser humano e a relação que existe entre emoções, crianças e aprendizagem. A segunda parte é composta pela investigação prática, onde se explica a metodologia utilizada, se caracteriza a amostra e se analisam os dados recolhidos.

É inegável que as emoções fazem parte da evolução do ser humano e que influenciam a aprendizagem. Neste sentido, parece de extrema importância que, cada vez mais, se reflita na forma como as crianças estão a ser preparadas para o futuro. A educação emocional não deve ser deixada ao acaso. Centralizar as aprendizagens das crianças nas áreas ditas académicas, não garante, como se verá neste estudo, prosperidade e sucesso na vida. E num tempo que vai ficar marcado por uma pandemia que nos obriga a reduzir a socialização, mais sentido faz promover nas crianças o desenvolvimento da inteligência emocional.

2.1-O conceito de emoção

Para o senso comum, o conceito de emoção aparenta ser sinónimo do conceito de sentimento. Contudo, aos olhos da ciência, estes são distintos.

A história está repleta de louvores genéricos às emoções e é inegável que têm sido protagonistas na arte. Emoções como a raiva, o amor, a alegria ou a tristeza têm sido tema principal e, inclusive, fonte de inspiração para romances, músicas ou criações plásticas.

No entanto, a definição de emoção não é fácil, principalmente, porque as emoções são, com frequência, uma experiência íntima e pessoal para a qual é difícil estabelecer formas de medição objetiva e, também, porque no dia a dia se usa a palavra emoção de uma forma heterogénea e com pouca precisão (Cotrufo & Bares, 2018).

Atualmente, por causa dos avanços no conhecimento do cérebro e por causa dos resultados experimentais acumulados ao longo dos últimos anos, sabe-se que as emoções desempenham um papel fulcral no correto funcionamento das capacidades cerebrais humanas de nível superior e, para além disso, tornam-nos humanos, tal como a razão. Contudo,

tradicionalmente, as emoções são tratadas como elementos alheios à razão e até como algo que interfere no bom funcionamento da mesma (Cotrufo & Bares, 2018).

Parece existir um entendimento genérico entre as pessoas sobre o que é uma emoção, no entanto, se tiverem que a definir a tarefa complica-se e, para além disso, ainda que diferentes pessoas utilizem a mesma palavra não significa que o entendimento, entre elas, seja o mesmo.

Segundo Roazzi et al. (2011) as pessoas organizam e estruturam as emoções de acordo com uma dimensão abstrato-concreta e de forma hierárquica, sendo que, na base desta hierarquia encontram-se emoções como o amor, a felicidade, a raiva, a tristeza, o medo e a surpresa, úteis para as pessoas poderem fazer distinções no seu dia a dia. Estas são, também, as principais palavras que as pessoas costumam utilizar quando são questionadas sobre as emoções e o que os teóricos sobre emoções têm definido como emoções básicas ou primárias (Roazzi, Dias, Silva, Santos, & Roazzi, 2011).

A dificuldade de definição do conceito emoção pode estar relacionado com o facto de as formas de expressão das emoções se irem modificando com o decorrer da vida, ou seja, determinados estados emocionais tornam-se mais complexos à medida que o indivíduo avança no seu processo de desenvolvimento. Também a existência de diferentes contextos históricos e socioculturais, no qual o indivíduo está inserido, dificulta a definição de emoção, pois também estes se vão modificando com o decorrer da vida (Roazzi, Dias, Silva, Santos, & Roazzi, 2011).

Etimologicamente, a palavra emoção deriva do latim *motere* (mover) com o acrescento do prefixo *e-*, ou seja, mover para, sugerindo que a tendência para agir está implícita em todas as emoções. Acreditar que as emoções conduzem à ação torna-se óbvio quando observamos animais ou crianças (Goleman, 1995).

Segundo Damásio (2015) emoção é um conjunto de ações que envolve todo o nosso organismo. A emoção é despoletada pela mente, no entanto, manifesta-se pelo nosso corpo. Por outro lado, sentimento é a experiência mental que vivenciamos do que se passa no nosso corpo. É possível ver outra pessoa ter uma emoção, por exemplo, através da expressão facial, da mudança de cor da pele, dos gestos que faz, etc. Contudo, um sentimento já é mais difícil de se perceber, uma pessoa pode estar com um sentimento de profunda tristeza, mas comportar-se como se estivesse alegre, não demonstrando os seus verdadeiros sentimentos. De um modo muito sucinto, emoção é comportamental e sentimento é mental e, para Damásio (2015), esta é a principal diferença entre estes dois conceitos.

Para as neurociências, as emoções são um conjunto de reações fisiológicas, cognitivas, subjetivas e motoras que são desencadeadas pela avaliação, consciente ou inconsciente, de um

estímulo, num determinado contexto e referentes aos objetivos de um indivíduo num momento concreto da sua vida (Cotrufo & Bares, 2018).

Analisando esta definição, o primeiro elemento que se destaca prende-se com o facto de nos remeter para algo que muda, ou seja, a presença de uma emoção está ligada a uma reação, seja ela física ou cognitiva, que se manifesta de forma objetiva. Assim, algumas reações tipicamente emocionais seriam a aceleração (ou redução) do batimento cardíaco, o aparecimento de suores frios, entre outros, partindo do pressuposto de que quando nada se altera, ou reage, nenhuma emoção está em jogo. Contudo, a simples manifestação de uma reação fisiológica, cognitiva ou motora, causada por um estímulo, não é suficiente para definir uma emoção. Veja-se, a título de exemplo, a seguinte situação: quando tomamos um café (estímulo), o nosso organismo também produz uma aceleração do ritmo cardíaco (reação fisiológica) que não é espontânea, nem casual, no entanto, não estamos perante uma emoção (Cotrufo & Bares, 2018).

Outro elemento a ter em consideração, nesta definição de emoção, prende-se com a presença de uma avaliação, seja ela positiva ou negativa, que acompanha o estímulo e a reação que este nos provoca, ou seja, existe aqui uma vivência com um valor pessoal. A determinação do valor dessa vivência é um processo que depende da situação pessoal do sujeito e do contexto em que se desencadeia. Para melhor compreensão, veja-se o seguinte exemplo: uma pessoa nota um ligeiro formigueiro no braço; ao tentar descobrir a sua origem, vê um escaravelho que caminha pelo seu braço; é provável que a visão do escaravelho (estímulo) desencadeia algumas reações na pessoa, como a diminuição da temperatura das mãos e do ritmo cardíaco (alterações fisiológicas), ao mesmo tempo que experimenta uma sensação de desagrado (vivência). Neste exemplo, não há dúvida que estamos perante uma emoção, o nojo. Contudo, se a pessoa for um entusiasta por insetos, quer o ritmo cardíaco, quer a temperatura das mãos, aumentariam e a visão do escaravelho produziria uma sensação de bem-estar. Também nesta situação se trataria de uma emoção, contudo, de alegria, ou seja, o contexto é relevante (Cotrufo & Bares, 2018).

Portanto, pode dizer-se que as emoções, enquanto seres humanos, nos abalam e fazem-nos sentir vivos, para o bem ou para o mal.

2.2. As funções das emoções

As emoções são essenciais para a vida. São elas, juntamente com o nosso comportamento emocional, que nos tornam únicos e diferentes uns dos outros, enquanto seres da mesma

espécie. Quer a natureza, quer a extensão do nosso repertório de respostas emocionais não depende, de forma exclusiva, do nosso cérebro, mas sim da interação deste com o nosso corpo e, também, das nossas percepções acerca do que se passa no nosso corpo (Cotrufo & Bares, 2018).

No nosso repertório emocional, cada emoção desempenha um papel único. E as tendências biológicas para agir são moldadas quer pela experiência de vida de cada um, quer pela cultura em que estamos inseridos (Goleman, 1995).

Segundo Damásio (2015), existe uma inter-relação entre as emoções e a razão e essa inter-relação relaciona-se com a própria história evolutiva dos seres vivos (Damásio, 2005). Durante a evolução natural, as respostas comportamentais adaptativas são moldadas por processos emocionais e a escolha de respostas em determinadas situações reflete o uso da razão, ou seja, os repertórios adaptativos são moldados pelas emoções e a seleção de comportamentos, no futuro, determinados pela razão (Tomaz & Giugliano, 1997).

Para Goleman (1995), Charles Darwin foi o primeiro investigador a perceber a universalidade das expressões faciais das emoções, sugerindo que as forças da evolução tinham gravado esses sinais no nosso sistema nervoso central (Goleman, 1995).

Darwin (1872, citado por Goleman, 1995), considerado um dos prenunciadores da neurociência afetiva, sugeriu, ainda, que se as emoções existem é porque cumprem uma função positiva na nossa sobrevivência enquanto espécie. Em 1872, treze anos depois da publicação de “*A origem das espécies*”, Darwin publicou um livro intitulado “*A expressão das emoções no Homem e nos animais*”. Neste livro, Darwin, partindo da teoria da evolução das espécies, tentou entender a forma como os humanos, em muitos aspetos semelhantes aos animais, expressam as emoções. Com este livro, o seu objetivo foi mostrar que as emoções respondem a uma lógica evolutiva e, assim, são o resultado de uma seleção natural, tal como acontece com qualquer outro traço que tenha sido selecionado por contribuir para a sobrevivência, ou para o sucesso reprodutivo da espécie. Segundo Darwin, se as emoções existem, tanto nos animais, como nos seres humanos, é porque desempenham uma função adaptativa, ou pelo menos, desempenharam no passado (Cotrufo & Bares, 2018).

As ideias de Darwin, naquela época, foram revolucionárias em termos científicos, uma vez que, contestavam a ideia predominante até então, de que as emoções entorpeciam o pensamento lógico e as decisões racionais (Cotrufo & Bares, 2018).

As expressões do rosto e do corpo, geradas pelas emoções, refletem as intenções dos indivíduos e pressupõem uma ajuda importante nas interações sociais. A função do medo

prende-se com a fuga, ou a preparação para o ataque, na presença de um perigo. Por outro lado, emoções como o amor contribuem para reforçar os vínculos com outros indivíduos, o que aumenta a probabilidade de sobrevivência (procura pelo bem-estar do indivíduo que se aprecia) e de manter a espécie (procriação). Neste sentido, pode-se dizer que as emoções desempenham, para além de uma função motivacional, um papel social e comunicativo. Quando um comportamento está ligado a uma emoção positiva, a predisposição para repetir a mesma ação é maior, por outro lado, uma emoção negativa, como o medo, contribui para evitar situações perigosas no futuro (Cotrufo & Bares, 2018).

O estudo de Damásio (1995) demonstrou como as emoções são indispensáveis na origem e na expressão do comportamento humano, apresentando argumentos anátomo-fisiológicos sobre a formação e processamento de imagens no cérebro e defendendo que o nosso raciocínio é feito de sequências ordenadas de imagens. Este autor propõe uma distinção entre emoções primárias e secundárias e de sentimentos associados às emoções (Cotrufo & Bares, 2018).

As emoções primárias são controladas pelo sistema límbico e envolvem disposições inatas para responder a certas classes de estímulo. As emoções secundárias são aprendidas e envolvem categorizações de representações de estímulos, associadas a respostas passadas avaliadas como boas ou más. As estruturas do córtex cerebral seriam a essência neural das emoções secundárias, mas a expressão dessas emoções também envolveria as estruturas do sistema límbico. Apesar de existir uma inter-relação entre emoções primárias e secundárias, elas são distintas (Tomaz & Giugliano, 1997).

A ideia de existirem emoções nucleares, ou primárias, surge com a descoberta de Paul Ekman (1968, citado por Goleman, 1995), professor da Universidade da Califórnia, de que as expressões faciais de quatro emoções, o medo, a raiva, a tristeza e o prazer, eram reconhecidas por pessoas pertencentes a diferentes culturas, incluindo povos pré-letrados, presumivelmente ainda não expostos ao cinema ou à televisão, o que sugere a universalidade destas emoções. Ekman (1968, citado por Goleman 1995) mostrou, a pessoas de diferentes culturas, fotografias de rostos que retratavam com precisão técnica várias expressões e verificou que essas pessoas, inclusive pessoas de uma tribo remota da Nova Guiné, reconheciam essas mesmas emoções (Goleman, 1995).

Damásio (2005), para além da distinção entre emoções primárias e secundárias, propõe também um critério para distinguir emoções de sentimentos. O sentimento é diferente da emoção, contudo, o sentimento acresce a emoção e permite que a sintamos de forma consciente. Tal como as emoções, os sentimentos estão vinculados a uma sensação corporal gerada por uma

ativação nervosa, no entanto, a sua componente mental, em vez de se centrar na avaliação do estímulo, foca-se na reelaboração das imagens, das experiências, dos factos e dos pensamentos que alimentam e sustentam uma emoção (Damásio, 2005).

Tendo em conta esta ideia de Damásio (2015), pode dizer-se, a título de exemplo, que a depressão é mais um sentimento do que uma emoção, é uma mentalização da emoção tristeza (neste caso), consciente e fundamentada. Por isso, as emoções duram pouco tempo, ao invés disso, os sentimentos podem persistir durante muito tempo. Pelo mesmo motivo, segundo Damásio (2005), as crianças sentem muitas emoções, mas, só têm sentimentos verdadeiros quando o seu córtex cerebral alcança o ponto de desenvolvimento que lhes permite uma consciência dessas emoções. O sentimento é uma representação mental do estado em que se situa o corpo, enquanto a emoção é a reação ao estímulo e o comportamento associado (Cotrufo & Bares, 2018).

Apesar de parecer existir uma ligação entre emoção e sentimento, segundo Damásio, citado por Cotrufo e Bares (2018), nem todos os sentimentos nascem das emoções, no entanto, todas as emoções geram sentimentos. Assim, este autor, faz uma distinção entre sentimentos derivados de emoções de base (primárias) e outros derivados de emoções secundárias, mas também de sentimentos de fundo, como, por exemplo, o sentimento geral em que se encontra o nosso corpo. Apesar de, na maioria das vezes, tais sentimentos de fundo serem inconscientes, representam o sentimento da própria vida (Cotrufo & Bares, 2018).

As emoções estão intimamente associadas à memória, ou seja, ao contexto em que são adquiridas as experiências individuais dos seres humanos. Para vivermos uma vida dita normal não é suficiente reagir aos desafios do meio ambiente com emoções primárias. Ao mesmo tempo, para Damásio (2005), é contraproduativo separar a razão da emoção. As emoções são uma parte indispensável da nossa vida racional, pois, são elas que possibilitam o equilíbrio das nossas decisões (Tomaz & Giugliano, 1997).

Damásio (2005), para além da distinção entre emoções primárias e secundárias, apresenta também uma classificação das emoções em três categorias diferentes: emoções de fundo, emoções primárias e emoções sociais. As emoções de fundo são as que o sujeito tem a capacidade de descodificar rapidamente em diferentes contextos, sendo elas agradáveis ou desagradáveis. As emoções primárias são, com facilidade, identificáveis entre seres da mesma espécie, como por exemplo, raiva, tristeza, medo, nojo, surpresa, felicidade, etc. As emoções secundárias são as que são influenciadas pela sociedade e pela cultura, como por exemplo a

vergonha, o ciúme, a culpa, a compaixão, o embaraço, a simpatia, o orgulho, etc. (Roazzi, Dias, Silva, Santos, & Roazzi, 2011).

Misturando conceitos da filosofia, da psicologia e da neurociência, o filme de animação “*Divertida-Mente*” (*Inside Out*, 2015) produzido em parceria pela Disney e Pixar, retrata a função que as emoções desempenham no comportamento humano. A protagonista da história é uma menina que vai viver para outra cidade por motivos profissionais dos pais, deixando os seus amigos e costumes para trás. Dentro da cabeça da menina, a tristeza, a alegria, a raiva a repulsa e o medo, aparecem personificadas e controlando uma sala de comandos e alavancas. De forma ajustada aos conhecimentos científicos, contudo simplificados, o filme mostra que as nossas decisões e o nosso comportamento são o resultado da interação entre as emoções e a razão, em pé de igualdade. Para o desenvolvimento do filme, o realizador Pete Docter (2015) consultou vários especialistas, entre eles Ekman (Cotrufo & Bares, 2018).

Posto isto, não é difícil concluir que se as emoções existem é porque são úteis e têm importância no que concerne à racionalidade. Na dualidade entre sentimento e pensamento, a faculdade emocional guia as nossas decisões. Goleman (1995) no seu livro *Inteligência Emocional* refere que os humanos possuem dois cérebros, duas mentes, o cérebro emocional e o cérebro racional, assim como, dois tipos diferentes de inteligência, a emocional e a racional e as nossas ações perante a vida são determinadas por ambas. Neste sentido, o intelecto não pode funcionar em pleno sem a inteligência emocional (Goleman, 1995).

2.3. O conceito de inteligência emocional

Muitos foram os investigadores que, ao longo dos tempos, foram contribuindo para o desenvolvimento de investigações sobre a inteligência. Charles Darwin (1872, citado por Freitas, 2012) e Francis Galton (s/d, citado por Freitas, 2012), são dos nomes mais sonantes. A estes autores são atribuídos os primeiros estudos acerca da inteligência (Freitas, 2012).

A partir dos anos 80 do século XX, verificou-se uma mudança relativamente às investigações e conceptualizações da inteligência. Neste período, foram explorados novos caminhos, o que proporcionou um conjunto de novas possibilidades e de novos conceitos de inteligência. Elementos anteriormente considerados nas definições clássicas de inteligência, como o pensamento abstrato, a resolução de problemas, a tomada de decisões, a capacidade de aprender e a capacidade de adaptação, passaram a dar lugar às questões emocionais e interpessoais (Freitas, 2012).

O conceito de inteligência emocional surgiu pelo contributo das anteriores teorias sobre a inteligência, evoluindo de conceitos como o de inteligência social, de inteligência prática, das inteligências pessoais de Howard Gardner (1983, citado por Goleman, 1995) e das investigações nas áreas da cognição e do afeto, assim como das descobertas ao nível da neurobiologia (Freitas, 2012).

Gardner (1983, citado por Goleman, 1995), um psicólogo dos E.U.A. ligado à Universidade de Harvard, em meados dos anos 80 do século XX, realizou vários estudos relacionados com a inteligência, que o levaram a criticar o conceito que prevalecia até então, afirmando que este não englobava um conjunto de atividades humanas. Foi nesta sequência que propôs a sua teoria das inteligências múltiplas, com o intuito de pluralizar o conceito de inteligência, concebendo sete variantes principais de inteligência: linguística, musical, lógico-matemática, espacial, corporal-cinestésica, intrapessoal e interpessoal (Freitas, 2012).

Emoção e razão continuaram, durante muito tempo, a ser considerados processos neurológicos opostos, no entanto, com o contributo dos avanços tecnológicos, principalmente no campo das neurociências, essa ideia começou a alterar-se. Damásio (1995) em muito tem contribuído para a mudança de pensamento. Através do estudo de um paciente com uma lesão cerebral irreversível, Elliot, Damásio (1995) investigou as consequências de lesões cerebrais que ligam o córtex pré-frontal à amígdala e verificou que, ao contrário do que se pensava, existem evidências que comprovam a relação entre o afeto e a cognição, ou seja, entre emoção e razão. Depois de numerosos testes com Elliot, Damásio (1995) apercebeu-se de algo importante, a frieza e indiferença com que Elliot encarava a sua vida era o indício de um defeito na elaboração das emoções. Este paciente nunca sentia tristeza, alegria, empatia, ou raiva, não sabia sentir emoções. Foi baseado neste e noutros casos que estudou, que Damásio (1995) desenvolveu a teoria do marcador somático. Damásio (1995) destacou a importância que as emoções têm, seja de forma consciente ou inconsciente, na tomada de decisões. As sensações e os sentimentos provocam reações fisiológicas no organismo (por isso o autor utilizar o termo somático) que definem como bons, maus ou neutros os resultados previstos de uma ação (por isso o autor utilizar o termo marcador), condicionando a decisão final (Cotrufo & Bares, 2018).

Segundo Freitas (2012) a primeira descrição do conceito de inteligência emocional poderá ser situada nos anos 60 do século XX, quando numa crítica literária à obra “*Orgulho e Preconceito*” de Jane Austen, Van Ghent (autor da crítica) utilizou o termo para descrever uma capacidade encontrada em várias personagens do romance (Freitas, 2012).

Em termos científicos a primeira referência é atribuída a um psicólogo alemão, nos anos 60 do século XX que utilizou o termo no âmbito da psicoterapia. Esse psicólogo, de nome Leuner (1966, citado por Freitas, 2012), destacou num estudo que a falta de inteligência emocional era o motivo de algumas mães se sentirem infelizes nos meses posteriores ao parto (Freitas, 2012).

Contudo, foi apenas a partir dos anos 90 do século XX que na comunidade científica começaram a ser publicados artigos sobre inteligência emocional e o termo só se tornou mediático em 1995 com a publicação do livro “*Emotional Intelligence*” do psicólogo norte-americano Daniel Goleman (1995). Neste livro, o autor apresenta uma compilação da literatura existente sobre o tema, relacionando emoções e o cérebro, emoções e o comportamento social e ainda programas de âmbito escolar direcionados para o desenvolvimento emocional e social das crianças. Ainda neste livro, Goleman (1995) cita os trabalhos de Gardner (1983) sobre as inteligências múltiplas e as investigações de António Damásio sobre a relação entre a razão e as emoções (Goleman, 1995).

Para Goleman (1995), a inteligência emocional corresponde à capacidade de um indivíduo reconhecer os seus próprios sentimentos e os dos outros, de se motivar e de gerir bem as emoções em si e nos relacionamentos que estabelece (Goleman, 1995).

2.4.A importância da inteligência emocional

O ser humano é um ser social e a socialização está intimamente associada ao comportamento emocional, uma vez que releva sinais de adaptação. Segundo Freitas (2012) a competência emocional pode ser definida como sendo a capacidade de demonstração de eficácia pessoal nos relacionamentos sociais que evocam emoção. Os indivíduos emocionalmente competentes são aqueles que reagem emocionalmente e utilizam o seu conhecimento acerca das emoções para gerir os relacionamentos com outros (Freitas, 2012).

Fernández-Berrocal e Pacheco (2009, citados por Freitas (2012) baseados em estudos sobre a avaliação de competências emocionais e sociais, afirmaram que algumas problemáticas da adolescência não acontecem por falta de informação dos indivíduos, mas sim pela inexistência de habilidades emocionais e sociais que permitam enfrentar os problemas e exigências da vida (Freitas, 2012).

Neste sentido e tendo por base estas ideias, o desenvolvimento de competências emocionais torna-se essencial desde tenra idade. Quanto mais cedo as crianças compreenderem

e aprenderem a lidar com as suas emoções e as dos outros, melhor será a sua atuação em sociedade.

A teoria de inteligência emocional de Goleman (1995) é das mais conhecidas e mediáticas. Segundo este autor, os resultados acadêmicos, assim como o valor do quociente de inteligência (QI) não anteveem, obrigatoriamente, o êxito de um indivíduo. Contudo, esta ideia está, extremamente, vincada no senso comum. Para Goleman (1995), a inteligência acadêmica não prepara os indivíduos para o tumulto ou as oportunidades que as vicissitudes da vida trazem. Contudo, e apesar dos valores de QI não garantirem prosperidade, prestígio ou felicidade na vida, as escolas estão fixas nas capacidades acadêmicas, ignorando, muitas vezes, a inteligência emocional que também tem uma enorme importância para o destino pessoal dos indivíduos (Goleman, 1995).

A vida emocional é um domínio que, a par da matemática ou da leitura, pode ser trabalhado com maior ou menor perícia, e que exige o seu próprio conjunto de competências específicas. O grau de aptidão que cada indivíduo desenvolve dessas competências é fundamental para se perceber, porque razão uns progredem na vida e outros, de igual intelecto, não. As pessoas que possuem aptidões emocionais mais desenvolvidas são, também, as que, segundo Goleman (1995) se revelam mais satisfeitas e eficazes nas suas vidas. Este autor, defende que, muitas vezes, o cargo profissional que cada indivíduo desempenha na sociedade não é determinado pelo valor de QI, mas sim por outras características, que estão relacionadas com a inteligência emocional, tais como a capacidade de automotivação, a capacidade de persistência perante as frustrações, a capacidade de controlar impulsos, de regular os seus estados emocionais e de sentir empatia e esperança, sendo estas mais importantes do que o valor de QI (Goleman, 1995).

Na sua teoria, Goleman (1995), inspirando-se em outros psicólogos, nomeadamente Sternberg (1988, citado por Goleman, 1995), Gardner (1980, citado por Goleman, 1995) e Salovey (1990, citado por Goleman, 1995), enumera cinco domínios principais da inteligência emocional: a autoconhecimento, ou seja, a capacidade de conhecermos as nossas próprias emoções (a pedra basilar da inteligência emocional); a autorregulação, ou seja, a capacidade de gerir as nossas emoções, uma capacidade que nasce do autoconhecimento; a motivação, ou seja, a capacidade de conseguirmos mobilizar as nossas emoções ao serviço de um objetivo, essencial para concentrar a atenção, para a automotivação, para a competência e para a criatividade; a empatia, ou seja, a capacidade de reconhecer as emoções dos outros e de se colocar no lugar do

outro; e gerir relacionamentos (competências sociais), ou seja, a aptidão para gerir as emoções dos outros (Goleman, 1995).

2.5. Emoções, crianças e aprendizagem

As emoções são inatas e intrínsecas ao ser humano, que, desde o seu nascimento, as experiência. A alegria, o medo, a raiva, a surpresa, o nojo, a tristeza, o amor, são emoções que desde cedo as crianças sentem, contudo, e na sua maioria, não sabem descrevê-las e apresentam dificuldades em lidar com elas (Cotrufo & Bares, 2018).

É nos primeiros anos de vida que, segundo Goleman (1995) surge a primeira oportunidade para dar forma à inteligência emocional, contudo, essas capacidades continuam a ser formadas ao longo dos anos de escola. As aptidões que a criança adquire mais tarde na vida têm por base as que adquiriram nos primeiros anos de vida e são fundamentais para toda a aprendizagem (Goleman, 1995).

As crianças em idade pré-escolar caracterizam-se por um aperfeiçoamento na memória e na linguagem, por um aumento da autonomia e iniciativa (tornando-se mais independentes) e por uma maior compreensão das emoções. Neste sentido, o desenvolvimento emocional acompanha o desenvolvimento cognitivo e motor, assumindo, cada vez mais, um papel de destaque (Magalhães, 2015).

Ajudar as crianças a identificar cada emoção e o que levou a senti-la é fundamental para que o seu crescimento global se efetue de forma harmoniosa. E mostrar-lhes que os adultos também têm emoções, que sentir faz parte da vida, é também importante para a sua compreensão do mundo que as rodeia. Neste sentido, o desenvolvimento da inteligência emocional nas crianças contribui para o seu crescimento harmonioso e global.

Goleman (1995) defende que as competências emocionais podem ser aprendidas e aperfeiçoadas pelas crianças, se os adultos se deram ao trabalho de as ensinar. Para este autor, a escola deveria passar menos tempo a classificar as crianças e mais tempo a ajudá-las a identificar as suas competências naturais e cultivá-las (Goleman, 1995).

As emoções são adaptativas, uma vez que preparam, predis põem e orientam comportamentos para experiências positivas ou negativas, inclusive, comportamentos de sobrevivência e de reprodução. Na criança, ao longo do seu desenvolvimento, todas as ações e pensamentos são “coloridas” pela emoção (Fonseca, 2016).

A Lei Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei nº 5/97 de 10 de fevereiro) estabelece

a educação pré-escolar como a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autônomo, livre e solidário (Educação, 1997).

Neste sentido, aprender desde cedo a reconhecer as emoções e a saber que é natural senti-las facilita o desenvolvimento, o amadurecimento e o relacionamento interpessoal das crianças, proporcionando-lhes melhor qualidade de vida.

Durante a infância, as emoções são protagonistas, a título de exemplo, de um momento para o outro, uma criança pode passar da alegria de receber um presente à tristeza que sente quando os seus pais têm que ir trabalhar, da raiva por ter de partilhar um brinquedo à serenidade que a invade quando lhe leem uma história antes de dormir. Contudo, em termos culturais, a educação teve como finalidade controlar e até reprimir as emoções, principalmente as emoções negativas como a raiva ou o nojo, subordinando as crianças ao juízo e à razão. Muitas vezes, quando uma criança manifesta determinadas emoções, ditas negativas, é convidada a explicar os seus motivos, a procurar uma origem, a ser sensata. À medida que a criança vai crescendo, é lhe pedido que reflita e raciocine sobre aquilo que diz ou faz, e com este processo, ainda que de forma subentendida, se vai transmitindo um certo predomínio do pensamento sobre as emoções (Cotrufo & Bares, 2018).

As emoções são essenciais na aprendizagem, uma vez que os seres humanos, sejam crianças, adolescentes, adultos ou idosos, procuram atividades e ocupações que lhes proporcionam prazer e, pelo contrário, tendem a evitar atividades ou situações em que se sintam mal (Fonseca, 2016). A curiosidade e o espanto, que intervêm na motivação, são ingredientes indispensáveis à aprendizagem, uma vez que se memoriza mais e melhor as informações que estão vinculadas às emoções. Por outro lado, em situações de risco, o medo permite tomar decisões mais adequadas, uma vez que ajuda a prever possíveis ameaças e perigos (Cotrufo & Bares, 2018).

Vistas como estados mentais, positivos ou negativos, conscientes ou inconscientes, as emoções têm um impacto relevante nas funções cognitivas e executivas da aprendizagem, uma vez que, podem transformar experiências, situações ou desafios difíceis e complexos, em algo agradável e interessante, ou pelo contrário, em algo aborrecido, enfadonho ou detestável. As

emoções concedem o suporte básico, afetivo, fundamental e necessário às funções cognitivas e executivas da aprendizagem (Fonseca, 2016).

O processo de ensino e aprendizagem é algo muito próprio da espécie humana. Ensinar é uma das especificidades do ser humano e envolve o processamento de emoções nos dois sujeitos em interação intencional, ou seja, em quem ensina e em quem aprende.

A preparação de uma criança para a escola formal depende, segundo Goleman (1995) do mais básico dos conhecimentos, ou seja, como aprender. Citando um relatório do Centro Nacional de Programas Clínicos Infantis dos E.U.A., este autor refere sete ingredientes-chave da capacidade de aprender, todos eles relacionados com a inteligência emocional: confiança – sensação que a criança tem de que, provavelmente, será bem sucedida naquilo que tentar e que os adultos a ajudarão; curiosidade – sensação de que descobrir coisas é positivo e conduz ao prazer; intencionalidade – relaciona-se com a sensação de competência, de ser eficaz; autocontrolo – capacidade de modular e controlar as próprias ações de forma adequada á idade, sensação de controlo interior; capacidade de se relacionar – saber lidar com os outros com base numa sensação de ser compreendido e compreender; capacidade de comunicar – relaciona-se com ter confiança nos outros e prazer em relacionar-se com eles, incluindo adultos; cooperação – capacidade de equilibrar as próprias necessidades com as dos outros, em atividades de grupo. Chegar ao ensino formal dotada destas competências depende, em larga medida dos pais, mas também dos educadores de infância terem, ou não, proporcionados oportunidades de aquisição de bases destas competências (Goleman, 1995).

Na aprendizagem as emoções não devem ser separadas da razão ou da cognição. Não sendo um ato isolado ou neutro em termos afetivos, a aprendizagem só pode ser concebida num contexto de transmissão intencional e de atenção e interação emocional compartilhada, o que integra emoções e cognições, como por exemplo a leitura de expressões faciais, a manifestação de sinais não verbais, como a linguagem corporal, entre outros (Fonseca, 2016).

Segundo Fonseca (2016) a emoção e a razão estão intimamente conectadas num nível neuro funcional tão primário, que se uma não funcionar a outra é, consideravelmente, afetada. Quando uma entrada (*input*) emocional é adicionada à experiência de aprendizagem, o cérebro capta e processa os estímulos de forma mais significativa e profunda, facilitando a sua retenção e recuperação e, em consequência, a elaboração e regulação das respostas. Assim, a emoção guia a atenção e a atenção, por sua vez, guia a memória e a aprendizagem (Fonseca, 2016).

As neurociências têm vindo a demonstrar que as emoções desempenham um papel formativo na cognição e na aprendizagem. Tornou-se consensual que o funcionamento do

cérebro, durante o processo de aprendizagem, fixa a emoção à cognição, só em casos específicos de lesões cerebrais é que as duas funções podem ser separadas. Se não existir uma regulação emocional adequada nenhuma competência cognitiva superior ou racional, como por exemplo aprender a tocar violino, ou aprender a ler e a escrever, pode ser construída e produzida em termos comportamentais com fluência e expressividade. Neste sentido, as emoções não são apenas funções auxiliares ou secundárias da aprendizagem, são sim parte integrante do seu processo total (Fonseca, 2016).

Durante a infância é a emoção que propicia a cognição. A emoção faz parte do desenvolvimento da criança e é parte integrante das suas aprendizagens. Assim, na infância, a emoção e a cognição juntam-se para produzir aprendizagem. Possuir um sistema cerebral operativo, em termos emocionais e sociais, é fundamental para o desenvolvimento integral e holístico da criança, ao mesmo tempo, o desenvolvimento de competências emocionais e sociais são essenciais para o seu sucesso escolar e vida futura (Fonseca, 2016).

É, também, na infância que ocorrem diversas mudanças na compreensão que a criança possui acerca das suas emoções, seja na forma como se desencadeiam, passando pela forma como a criança as gere e, ainda, pela forma como a criança analisa as suas causas, consequências e diferentes maneiras de as expressar. A educação pré-escolar é um período marcado pela socialização e esta socialização está intimamente relacionada com o comportamento emocional, uma vez que releva um sinal de adaptação positiva. Crianças mais sociáveis tendem a agir de maneira mais adequada em situações de interação social, não manifestam tantas emoções negativas e enfrentam os problemas de forma mais construtiva (Freitas, 2012).

Neste sentido, e tendo em conta os benefícios que a compreensão das emoções traz para o desenvolvimento harmonioso e global das crianças, a inteligência emocional deve fazer parte dos conteúdos explorados na educação pré-escolar.

3. Metodologia

Baseado numa metodologia qualitativa, este relatório teve como principal objetivo referir a importância da inteligência emocional para o desenvolvimento das crianças, procurando responder à seguinte questão de investigação: qual a perspectiva dos educadores de infância sobre a importância da compreensão das emoções para o desenvolvimento da criança? Para isso, realizaram-se duas entrevistas a duas educadoras de uma IPSS (Instituição Privada de Solidariedade Social) localizada na cidade de Guimarães, no norte de Portugal.

3.1. Instrumentos

As entrevistas semiestruturadas, compostas por seis perguntas principais e cinco subperguntas, procuraram dar resposta aos seguintes objetivos específicos: entender se as crianças em idade pré-escolar expressam suas emoções e como; reconhecer a importância da inteligência emocional para o desenvolvimento das crianças; verificar como e se as emoções são abordadas em contexto educativo; perceber se existe valorização da inteligência emocional; e perceber as percepções/concepções dos educadores de infância acerca da inteligência emocional.

3.2. Amostra e sua caracterização

Neste estudo, participaram 2 educadoras de uma IPSS (Instituição Privada de Solidariedade Social) localizada no concelho Guimarães. As participantes têm idades próximas, uma com 51 anos (designada mais à frente como educadora A) e outra com 53 anos (designada mais à frente como educadora B). Ambas trabalham na mesma instituição há mais de 20 anos: a mais nova, educadora A, trabalha nesta instituição há 28 anos e a mais velha, educadora B, há 25 anos. E ambas residem na cidade de Guimarães.

Em termos de experiência profissional, a educadora A possuiu 28 anos e 4 meses de serviço como educadora e a educadora B, 25 anos. A experiência profissional de ambas ocorreu, quase na totalidade na IPSS onde ainda trabalham. Para a educadora B, esta instituição foi a única onde exerceu funções, já a educadora A, trabalhou ainda 4 meses numa creche em Braga.

Ainda que formadas em escolas diferentes, o seu percurso académico é semelhante: a educadora A completou o bacharelato na Universidade do Minho e, posteriormente, a licenciatura, com especialidade em intervenção precoce, também na Universidade do Minho; a educadora B completou o bacharelato na Escola Superior de Educação Paula Frassinetti e, posteriormente, a licenciatura, com especialidade em educação especial na Universidade do Minho. Na época em que se formaram estas educadoras, em termos legais, o grau de ensino exigido a um educador de infância era o bacharelato, nível que, anos mais tarde, deixou de existir, passando a ser obrigatório o grau de licenciado. Neste sentido, estas educadoras, à semelhança de muitos (e para progressões de carreira) voltaram às academias para aumentar o seu nível académico e, assim, completar os estudos de maneira a obter o grau de licenciadas.

Por curiosidade, nos dias de hoje, para a mesma função já é exigido o nível acadêmico de mestrado.

Na instituição onde desempenham funções, estas duas educadoras, ao longo dos anos, tiveram oportunidade de trabalhar com variadas crianças entre os 0 e os 6 anos de idade, sendo que, por norma, acompanham o grupo desde o berçário até à idade de ingressarem no 1.º ciclo do ensino básico, ou seja, acompanham as crianças durante 5 ou 6 anos.

4. Análise e discussão de resultados

As duas educadoras têm em comum o facto de trabalharem na mesma instituição há mais de 20 anos, o que faz com que possuam bastante experiência de trabalho com crianças pequenas, nomeadamente entre os 0 e os 6 anos de idade.

Foram solicitadas autorizações por escrito (pela autora deste estudo), às educadoras, para a realização de audiografações das respetivas entrevistas, mantendo, contudo, os anonimatos das entrevistadas e da instituição onde trabalham.

Tendo por base a fundamentação teórica apresentada neste relatório, após leitura e análise do conteúdo das entrevistas audiogravadas, foram sendo destacadas unidades de referência, palavras ou frases, correspondentes às ideias das educadoras sobre o contexto da pesquisa. Posteriormente, essas unidades de referência foram agrupadas em indicadores, permitindo esclarecer a definição de cada uma das categorias. Como unidade de frequência, foi utilizada a unidade de referência, ou seja, foram contadas as palavras/expressões mais frequentes no discurso das educadoras.

Relacionando as unidades de referência mais frequentes com a teoria de Goleman (1995) e o estudo de Sá, Morais e Almeida (2020) foi possível estabelecer o Quadro 1, onde são apresentadas as dimensões, as categorias e os indicadores:

- Quatro dimensões - “competências pessoais”; “competências sociais”; “competências académicas”; e “competências afetivas”;

- Sete categorias – “autoconhecimento”, “autorregulação” e “motivação” (referente às competências pessoais); “empatia” e “habilidades sociais” (referente às competências sociais); “aprendizagem” (referente às competências académicas); e “afetividade” (referente às competências afetivas);

- Trinta e três (33) indicadores.

As categorias relativas às dimensões “competências pessoais” e “competências sociais” são as defendidas por Goleman (1995), a categoria relativa à dimensão “competências acadêmicas” é defendida por Sá, Morais e Almeida (2020), a dimensão “competências afetivas” e a categoria “afetividade” são emergentes.

Quadro 1. *Dimensões, Categorias e Indicadores para o desenvolvimento da inteligência emocional em crianças do ensino pré-escolar*

Dimensões	Categorias	Indicadores
Competências Pessoais	Autoconhecimento	Birra
		Sentir
		Tristeza/tristes
		Medo
		Confundir emoções
		Alegria
		Raiva
		Destriçar emoções
		Angústia
		Felicidade
		Conhecer/conhecimento/reconhecer
	Autoconhecimento	
	Autorregulação	Comportamento/atitude
		Aprender a lidar com as emoções
Autogestão		
Autorregulação		
Motivação	Crescimento	
	Valorização	
Competências Sociais	Empatia	Lidar com os outros
		Colocar-se no papel do outro
	Habilidades sociais	Conversar/conversa
		Tempo
		Receio de errar
Competências Acadêmicas	Aprendizagem	Trabalhar/trabalho
		Reflexão

		Avaliar
		Aprender
		Trabalho colaborativo
Competências Afetivas	Afetividade	Abrço
		Carinho
		Ternura
		Afeto

Fonte: Autora, adaptado de (Sá, Morais, & Almeida, 2020)

Analisando a transcrição das entrevistas das duas educadoras, foi ainda possível estabelecer a seguinte tabela (Tabela 1), contabilizando as unidades de referência mais frequentes no discurso.

Tabela 1. Unidades de referência mais frequentes no discurso das entrevistadas

Categorias	Unidades de Referência (N)				
	Indicadores	Educadora A (N)	Total (TN)	Educadora B (N)	Total (TN)
Autoconhecimento	Birra	5	34	0	8
	Sentir	6		4	
	Tristeza/tristes	4		0	
	Medo	4		0	
	Confundir emoções	3		0	
	Alegria	2		1	
	Raiva	2		0	
	Destriçar emoções	1		0	
	Angústia	1		0	
	Felicidade	1		0	
	Conhecer/conhecimento/reconhecer	4		3	
	Autoconhecimento	1		0	
Autorregulação	Comportamento/atitude	12	15	10	10
	Aprender a lidar com as emoções	1		0	
	Autogestão	1		0	
	Autorregulação	1		0	
Motivação	Crescimento	0	0	1	3
	Valorização	0		2	
Empatia	Lidar com os outros	2	4	1	1
	Colocar-se no papel do outro	2		0	
Habilidades sociais	Conversar/conversa	7	11	4	15
	Tempo	3		0	
	Receio de errar	1		0	
	Relação	0		11	
Aprendizagem	Trabalhar/trabalho	11	20	4	6
	Reflexão	2		0	
	Avaliar	1		1	
	Aprender	5		1	

	Trabalho colaborativo	1		0	
Afetividade	Abraço	0	0	7	15
	Carinho	0		3	
	Ternura	0		3	
	Afeto	0		2	

Fonte: Autora, adaptado de (Sá, Morais, & Almeida, 2020)

4.1. Competências Pessoais

Relacionando o Quadro 1 com a Tabela 1, é possível verificar que a categoria autoconhecimento (capacidade de reconhecermos as nossas emoções) é referenciada pelas duas educadoras sob o ponto de vista dos indicadores “sentir” (educadora A N=6; educadora B N=4), “conhecer/conhecimento/reconhecer” (educadora A, N=4; educadora B, N=3) e “alegria” (educadora A, N=2; educadora B, N=1). Exemplos do indicador “sentir” no discurso: educadora A - “(...) com a conversa para lhes fazer refletir sobre o comportamento e as emoções que estão a sentir”; educadora B - “(...) que há um carinho entre elas (crianças) de forma a elas sentirem falta daquela criança na sala”. Exemplos do indicador “conhecer/conhecimento/reconhecer” no discurso: educadora A - “(...) se eles (meninos) não se conhecerem bem, se eles não aprenderem a lidar com as próprias emoções, se eles não aprenderem a autorregular os seus comportamentos, vamos adiar um construto da personalidade deles.”; educadora B - “O que é para mim a inteligência emocional?! É o saber gerir a nossa relação com os outros. É conhecer bem os outros.” Exemplos do indicador “alegria” no discurso: educadora A - “(...) a alegria, a tristeza, sem dúvida, são as (emoções) que (as crianças) reconhecem facilmente”; educadora B - “de manhã é uma alegria, todos os dias, isso quer dizer que, à partida, quando nós chegamos, sentiram a nossa falta.” Esta convergência vai de encontro ao que defende Goleman (1995) sobre a importância de compreendermos as nossas emoções (Goleman, 1995). Ainda nesta categoria, as educadoras apresentam divergências, no sentido em que a educadora A refere indicadores que a educadora B não refere, são eles: “birras” (N=5), “tristeza/tristes” (N=4), “medo” (N=4), “confundir emoções” (N=3), “raiva” (N=2), “destrinçar emoções” (N=1), “angústia” (N=1), “felicidade” (N=1) e “autoconhecimento” (N=1). Esta divergência vai de encontro ao que defende Roazzi et al. (2011) sobre os indivíduos estruturarem as emoções de acordo com uma dimensão abstrato-concreta (Roazzi, Dias, Silva, Santos, & Roazzi, 2011).

A categoria autorregulação (capacidade de gerirmos as nossas emoções) é referenciada pelas duas educadoras apenas sob o ponto de vista do indicador “comportamento/atitude”

(educadora A, N=12; educadora B, N=10). Exemplos deste indicador no discurso: educadora A - “se eles (meninos) não entenderem as emoções, não podem corrigir um comportamento menos assertivo, ou menos correto (...) se eles não souberem o que é a birra, não vão saber geri-la.”; educadora B – “falar com eles (os meninos) de forma a que eles percebam bem que a atitude não foi a correta e que magoaram o amigo”. Esta esta convergência vai de encontro ao defendido por Goleman (1995) e Freitas (2012), no sentido de que é importante compreender as emoções ((Goleman, 1995); (Freitas, 2012)). Também nesta categoria a educadora A refere indicadores que a educadora B não refere, são eles: “aprender a lidar com emoções” (N=1); “autogestão” (N=1); “autorregulação” (N=1).

A categoria motivação (capacidade de conseguirmos mobilizar as nossas emoções ao serviço de um objetivo essencial) é apenas referida pela educadora B sob o ponto de vista dos indicadores “crescimento” (N=1) e “valorização” (N=2). Esta diferença no discurso das duas educadoras vai de encontro ao defendido por Cotrufo e Bares (2018) no sentido em que as emoções são um conjunto de reações fisiológicas, cognitivas, subjetivas e motoras que são desencadeadas pela avaliação, consciente ou inconsciente, de um estímulo, num determinado contexto e referentes aos objetivos de um indivíduo num momento concreto da sua vida (Cotrufo & Bares, 2018).

4.2. Competências Sociais

Relacionando o Quadro 1 com a Tabela 1, é possível verificar que a categoria empatia (capacidade de reconhecer as emoções dos outros e de se colocar no lugar do outro) é referenciada sob o ponto de vista dos indicadores “lidar com os outros” (educadora A, N=2; educadora B, N=1) e “colocar-se no papel do outro” (educadora A, N=2), sendo que, a educadora B não refere este indicador. Exemplos do indicador “lidar com os outros” no discurso: educadora A – “(...) acho que a inteligência emocional é exatamente isso, é crescermos a aprender a conhecermo-nos e a lidar connosco para podermos lidar com os outros.”; educadora B – “O que é para mim a inteligência emocional?! É o saber gerir a nossa relação com os outros. É conhecer bem os outros. É chegar até eles. É respeitar a forma de ser das pessoas e, mesmo elas sendo diferentes de nós em muitas atitudes, nós termos a capacidade de ir até eles e compreender a forma de ser deles.”. Os exemplos referidos, ambos relacionados com o conceito de inteligência emocional, vão de encontro ao defendido por Goleman (1995), que considera a empatia, ou seja, a capacidade de ler emoções nos outros, das competências

emocionais mais importantes. O indicador “colocar-se no papel do outro” apenas é referido pela educadora A (N=2): “(...) colocar-se no papel do outro, para mim, é das coisas mais importantes. É o eles (meninos) serem confrontados com a posição contrária ao do comportamento deles. Acho que é o mais importante.”. Neste caso, esta educadora, relaciona o indicador “colocar-se no papel do outro” com o indicador “trabalhar/trabalho”, que, neste estudo, se enquadra na categoria aprendizagem (dimensão académica). Esta relação vai de encontro defendido por Goleman (1995), que considera ser nos primeiros anos de vida que surge a primeira oportunidade para dar forma à inteligência emocional e que as competências que as crianças adquirem, mais tarde na vida, têm por base as que adquiriram nos primeiros anos (Goleman, 1995).

A categoria habilidades sociais (capacidade para gerir as emoções dos outros) é referenciada através dos indicadores “conversar/conversa” (educadora A, N=7; educadora B, N=4), “tempo” (educadora A, N=3; educadora B, não refere), “receio de errar” (educadora A, N=1; educadora B, não refere) e “relação” (educadora A, não refere; educadora B, N=11). Analisando estes indicadores, verifica-se que a conversa é importante para as duas educadoras e que caracteriza as suas formas de atuação para o desenvolvimento de competências emocionais com as crianças, o que vai de encontro ao defendido por Sá, Morais e Almeida (2020): educadora A – “(...) o papel do educador, para mim, é fundamental no sentido de conversar muito com eles (crianças) sobre as emoções.”; educadora B – “(...) eu acho que a conversa, quando estamos sentados, não muito tempo porque eles nesta idade (a fazer 3 anos) aguentam pouco, mas, o pouco que nós estivermos juntos para falar, com calma, de forma a que eles percebam as nossas palavras, aquilo que nós estamos a transmitir, e de uma forma carinhosa”. A divergência, em relação aos outros indicadores, relaciona-se com o facto de trabalharem com grupos de crianças de idades diferentes e que exigem trabalho diferenciado.

4.3. Competências académicas

Observando a Tabela 1 verifica-se que a categoria aprendizagem é referenciada pelas duas educadoras sob o ponto de vista dos indicadores “trabalhar/trabalho” (educadora A, N=11; educadora B, N=4), “reflexão” (educadora A, N=2; educadora B não refere este indicador), “avaliar” (educadora A, N=1; educadora B, N=1), “aprender” (educadora A, N=5; educadora B, N=1) e “trabalho colaborativo” (educadora A, N=1; educadora B, não refere este indicador). Exemplo do indicador “trabalhar/trabalho” no discurso: educadora A – “(...) se nós não

conseguirmos trabalhar bem estas emoções com os meninos eles acabam por ganhar uma série de fobias, ou de medos (...). Se não trabalharmos as emoções, não conseguimos criar, ou ajudá-los (aos meninos) a crescer num ambiente harmonioso.”; educadora B – falando da importância do conhecimento das emoções “Porque eu acho que (...) esse é um dos nossos (educadores) trabalhos mais importantes.” Esta convergência vai de encontro ao defendido por Damásio (2005) sobre a importância de conhecermos as emoções, uma vez que são indispensáveis na origem e na expressão do comportamento humano (Damásio, 2005). Exemplos dos indicadores “reflexão” e “avaliar” no discurso: educadora A – “(...) nós (educadores) conseguimos avaliar as emoções neles (meninos) pelo comportamento e pela conversa, pela reflexão que nós fazemos juntamente com as crianças no trabalho das emoções.”; educadora B – “os pais avaliam mais se o filho está sozinho naquele momento da fotografia (...)”. Esta divergência no discurso relaciona-se com as diferentes idades das crianças com quem trabalham estas educadoras, no sentido em que com as crianças mais velhas, a educadora A consegue desenvolver um trabalho de reflexão e avaliação com as próprias crianças, ao passo que com as crianças mais novas esse trabalho é mais difícil.

Exemplos do indicador “aprender” no discurso: educadora A – “(...) acho que a inteligência emocional é exatamente isso, é crescermos a aprender a conhecermo-nos e a lidar connosco para podermos lidar com os outros.”; educadora B – “(...) a relação que nós adultos estabelecemos na sala (...) uma relação tranquila, uma conversa tranquila (...) isso também transmite segurança, tranquilidade, boa disposição... nós somos assim e por isso eles (meninos) vão aprender a crescer assim.” Exemplos do indicador “trabalho colaborativo” no discurso: educadora A – “Sim, na minha turma sim, (os pais) têm sido colaborantes, ou colaborativos no trabalho que tenho vindo a desenvolver.”; a educadora B não refere este indicador, contudo, no seu discurso refere o facto de, os pais dos meninos com trabalha, não se mostrarem sensibilizados para o desenvolvimento de competências emocionais e apenas para a aquisição de competências académicas: “O que mais o preocupa os pais, neste momento, é se os filhos desenvolvem as atividades, se são competentes, nas atividades (...) a maior parte deles (pais) é, porque o meu filho ainda não pega bem no lápis, porque o meu filho ainda não fala em condições (...)”. Estas ideias vão de encontro ao defendido por Sá, Morais e Almeida (2020) no sentido em que os professores devem assumir o papel de facilitadores no processo de aprendizagem e assim estimularem nos seus alunos o desenvolvimento de capacidades que lhes permitam aceder e gerar sentimentos que lhes facilitem o pensamento (Sá, Morais, & Almeida, 2020).

4.4. Competências Afetivas

A dimensão competências afetivas e a categoria afetividade são emergentes e surgem no discurso da educadora B, sob o ponto de vista dos indicadores “abraço (N=7), “carinho (N=3), “ternura” (N=3) e “afeto” (N=2). Exemplos destes indicadores no discurso: “(...) nós (educadoras) chegamos e há sempre um bom dia bem-disposto, um abraço (...); “Isto quer dizer que (...) há um carinho entre elas (crianças) de forma a elas sentirem falta daquela criança na sala”; “(...) é mostrar-lhes (às crianças) o quanto é importante o carinho, o afeto (...)”; “(...) através do olhar conseguem ver a nossa ternura para com eles (...)”. A educadora A não refere nenhum destes indicadores, tal como se pode verificar na Tabela 1.

A emergência desta dimensão vai de encontro ao defendido por Cotrufo e Bares (2018) sobre o facto de a aprendizagem ser mais eficiente quando as informações estão vinculadas às emoções e ao defendido por Fonseca (2016) sobre a ideia de que as emoções concedem o suporte básico e afetivo fundamental e necessário às funções cognitivas e executivas da aprendizagem ((Cotrufo & Bares, 2018); (Fonseca, 2016)).

5. Considerações finais

Esta investigação teve como principias objetivos perceber a importância da inteligência emocional para o desenvolvimento das crianças e analisar as percepções dos educadores de infância acerca desta temática.

Recorrendo a diversos autores (Cotrufo et al. (2018); Damásio (2015); Fonseca (2016); Freitas (2012); Goleman (1995); Magalhães (2015); Roazzi et al. (2011); Sá et al. (2020)) e a entrevistas realizadas a educadores de infância, foi possível responder à questão de partida e desenvolver os objetivos estabelecidos para esta investigação. Os indicadores de aprendizagem para o desenvolvimento de competências de inteligência emocional nas crianças em idade pré-escolar, que mais se evidenciam neste estudo, compreendem as dimensões de competências pessoais, sociais, académicas e afetivas. Os educadores de infância estão conscientes da importância do desenvolvimento da inteligência emocional nas crianças, compreendem e estão familiarizados com os conceitos associados a esta temática e procuram, nas suas práticas diárias, promover o desenvolvimento de competências emocionais nos seus alunos. Para estimularem o desenvolvimento de competências pessoais os indicadores mais referidos foram

“sentir”, “comportamento/atitude” e “birra”. Relativamente ao desenvolvimento de competências sociais os indicadores mais referidos foram “lidar com os outros”, “conversa/conversar” e “relação”. No que toca ao desenvolvimento de competências académicas os indicadores mais referidos foram “trabalhar/trabalho” e “aprender”. Por fim, relativamente ao desenvolvimento de competências afetivas os indicadores mais referidos foram “abraço”, “carinho” e “ternura”.

É inegável que as emoções são essenciais na vida dos Seres Humanos e que influenciam a aprendizagem das crianças. Desta forma e, tendo em conta a influência que as competências emocionais exercem na vida de cada um de nós, parece pertinente que, cada vez mais, os educadores de infância e os professores investam e promovam o trabalho de desenvolvimento de competências emocionais nos seus alunos. Crianças que compreendem o que sentem e o que os outros sentem, que possuem a capacidade de se colocar no lugar do outro, mostrando empatia, que consigam gerir os seus relacionamentos com equilíbrio emocional, são crianças mais competentes e com maior probabilidade de sucesso escolar e profissional no futuro. Neste sentido, vale a pena repetir, a educação emocional não deve ser deixada ao acaso.

Bibliografia

- Cotrufo, T., & Bares, J. M. (2018). *O cérebro e as emoções. Sentir, pensar, decidir*. Atlântico Press.
- Damásio, A. (2005). *O Erro de Descartes. Emoção, Razão e Cérebro Humano* (24.^a ed.). Publicações Europa-América.
- Damásio, A. (2015). *Emoção ou sentimento? Mental ou comportamental?* Obtido de Fronteiras do pensamento: <https://www.fronteiras.com/entrevistas/emocao-ou-sentimento-mental-ou-comportamental-antonio-damasio-explica-a-organizacao-afetiva-humana>.
- Lei Quadro da Educação Pré-Escolar (2 de 10 de 1997). *Ministério da Educação, Diário da República - I Série - A, N.º 34*. Obtido de https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/lei-quadro_educacao_pre-escolar.pdf.
- Fonseca, V. (2016). Importância das emoções na aprendizagem: uma abordagem neuropsicopedagógica. *Revista Psicopedagogia*, 33 (102), 365-84. Obtido em

http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862016000300014.

- Freitas, L. (2012). *A inteligência emocional e a leitura - Um estudo com crianças do 1º ciclo do ensino básico*. (Dissertação de Mestrado), Universidade da Madeira. Obtido de <https://digituma.uma.pt/handle/10400.13/433>;
- Goleman, D. (1995). *Inteligência Emocional*. Temas e Debates;
- Magalhães, S. (2015). *Pré-validação de um teste de emoções na idade pré-escolar*. (Dissertação de Mestrado), Universidade da Madeira . Obtido de <https://digituma.uma.pt/handle/10400.13/1469>.
- Roazzi, A., Dias, M. B., Silva, J., Santos, L., & Roazzi, M. (2011). *O que é emoção? Em busca da organização estrutural do conceito de emoção em crianças*. Obtido de <https://www.scielo.br/pdf/prc/v24n1/v24n1a07.pdf>.
- Sá, S. (2015). *Ensino, Aprendizagem e Avaliação no Ensino Superior: Perspetivas e Práticas*. (Tese de Doutoramento não publicada), Universidade do Minho, Braga.
- Sá, S., Morais, J., & Almeida, F. (2020). *As metodologias ativas como estratégia para o desenvolvimento de competências de Inteligência Emocional nos estudantes do Ensino Superior*. In S. O. Sá, F. Freitas, P. A. Castro, M. G. Sammamed, & A. P. Costa (Eds.), *Investigação Qualitativa em Educação: Avanços e Desafios. New Trends in Qualitative Research – Qualitative research in Education: Advances and Challenges*. (vol. 2, pp. 55-68). Ludomedia. <https://doi.org/10.36367/ntqr.2.2020.55-68>.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Obtido de Direção-Geral de Educação: http://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf;
- Tomaz, C., & Giugliano, L. (1997). A razão das emoções: um ensaio sobre "o erro de Descartes". *Estudos de Psicologia*, 407 - 411. Obtido em <https://www.scielo.br/pdf/epsic/v2n2/a13v02n2.pdf>.