

**Prevenção da violência em contexto de educação pré-escolar: o contributo da educação artística e da literatura para a infância**

**Violence prevention in preschool education: the contribution of artistic education and children's literature**

**Prevención de la violencia en el contexto de la educación preescolar: el aporte de educación artística y literatura para niños**

**Prévention de la violence dans le contexte de l'éducation préscolaire : l'apport de l'éducation artistique et de littérature jeunesse**

Maria José D. Martins<sup>1</sup>

Susana Maia Porto<sup>2</sup>

Andreia Baptista<sup>2</sup>

Cármem Pilré<sup>3</sup>

<sup>1</sup> Centro de Investigação em Saúde e Ciências Sociais (CARE), Instituto Politécnico de Portalegre, Portugal

<sup>2</sup> Instituto Politécnico de Portalegre, Portugal

<sup>3</sup> Agrupamento de Escolas José Régio, Portugal

## **Resumo**

Este artigo descreve algumas das atividades desenvolvidas no âmbito da prática supervisionada (componente de estágio) em contexto de educação pré-escolar, cujos objetivos principais foram prevenir as condutas agressivas, e promover condutas positivas no relacionamento interpessoal de um grupo de 19 crianças com idades entre os 3 e os 7 anos, em articulação com atividades pedagógicas na área de expressão e comunicação (linguagem oral, música, jogo dramático e artes visuais). A prevalência de *bullying* nas escolas básicas e secundárias tem

vido evidenciada em vários estudos, pelo que atividades que visem prevenção da violência nas primeiras idades, adequadas ao nível de desenvolvimento das crianças e articuladas com a formação pessoal e social referida nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar são de extrema pertinência. A metodologia utilizada foi a investigação-ação, com recurso à observação participante e registo de notas de campo com os comentários das crianças. Os resultados revelaram que as atividades desenvolvidas contribuíram para proporcionar recursos às crianças para lidar com as emoções negativas e prevenir o comportamento agressivo.

Palavras-chave: prevenção da violência, crianças em idade pré-escolar, competências socioemocionais, educação artística.

### **Abstract**

This article describes activities carried out within the scope of the supervised practice in the context of preschool education, whose main objectives were to prevent aggressive behaviour and promote positive behaviour in interpersonal relationships of a group of 19 children aged between 3 and the 7 years old, in articulation with pedagogical activities in the area of artistic expression and communication (oral language, music, dramatic play and visual arts). The prevalence of bullying in primary and secondary schools has been evidenced in several studies, which is why activities aimed at preventing violence at an early age, appropriate to the children's developmental level and articulated with the personal and social training referred to in the Curricular Guidelines for Pre-School Education (OCEPE), are extremely important. The methodology used was action research, carrying out participant observation and recording field notes with children's comments. The results revealed that the activities developed contributed to provide children with resources to deal with negative emotions and prevent aggressive behaviours.

Keywords: violence prevention, preschool education children, socioemotional skills, artistic education.

## Resumen

Este artículo describe actividades realizadas en el ámbito de la práctica supervisada en el contexto de la educación preescolar, cuyos objetivos principales fueron prevenir conductas agresivas y promover conductas positivas en las relaciones interpersonales de un grupo de 19 niños con edades comprendidas entre 3 y 7 años, en articulación con actividades pedagógicas en el área de expresión y comunicación (lenguaje oral, música, juego dramático y artes visuales). La prevalencia del *bullying* en escuelas primarias y secundarias ha sido evidenciada en varios estudios, por lo que es de extrema relevancia que se realicen actividades dirigidas a la prevención de la violencia en edades tempranas, adecuadas al nivel de desarrollo de los niños y articuladas con la formación personal y social a que se refiere las Directrices Curriculares para la Educación Preescolar (OCEPE). La metodología utilizada fue la investigación-acción, utilizando la observación participante y el registro de notas de campo con los comentarios de los niños. Los resultados revelaron que las actividades desarrolladas contribuyeron a ofrecer recursos a los niños para enfrentar las emociones negativas y prevenir conductas agresivas.

Palabras clave: prevención de la violencia, preescolares, habilidades socioemocionales, educación artística.

## Résumé

Cet article décrit des activités réalisées dans le cadre du stage curriculaire de pratique supervisée de l'éducation préscolaire, dont les principaux objectifs étaient de prévenir les comportements agressifs et de favoriser des comportements positifs dans les relations interpersonnelles d'un groupe de 19 enfants âgés entre 3 et 6 ans, en articulation avec des activités pédagogiques dans le domaine de l'expression et de la communication (langue orale, musique, théâtre et arts visuels). La prévalence de l'intimidation dans les écoles primaires et secondaires a été mise en évidence dans plusieurs études, c'est pourquoi des activités visant à prévenir la violence en bas âge, adaptées au niveau de développement des enfants et articulées avec la formation

personnelle et sociale visée les Lignes Directrices du Programme D'études pour l'Éducation Préscolaire, sont pertinent et extrêmement important. La méthodologie utilisée était la recherche-action, utilisant l'observation participante et l'enregistrement de notes de terrain avec les commentaires des enfants. Les résultats ont révélé que les activités développées contribuaient à fournir des ressources aux enfants pour faire face aux émotions négatives et prévenir les comportements agressifs.

Mots-clés: prévention de la violence, enfants d'âge préscolaire, compétences socio-émotionnelles, éducation artistique.

## Introdução

A prevalência da violência interpessoal e as consequências na saúde e no bem-estar da população na sociedade contemporânea, bem como os múltiplos contextos em que pode ocorrer, têm vindo a ser salientados pelos relatórios da Organização Mundial da Saúde (OMS, 2005). Estes sugerem que a sua prevenção primária ou universal deveria constituir uma prioridade em todas as sociedades democráticas.

A ocorrência de *bullying* nas escolas básicas e secundárias tem sido também evidenciada em vários estudos (Martins, 2009; Martins & Valente, 2021; Runions et al., 2018; Pereira, 2008; UNESCO, 2019), pelo que atividades que visem a prevenção da violência nas primeiras idades, que se adequem ao nível de desenvolvimento das crianças, e que se articulem com a promoção da formação pessoal e social, referida nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) (Silva et al., 2016), são de extrema pertinência.

A agressão é geralmente definida como um ato intencional que visa provocar dano físico ou psicológico nos outros, que perturba o relacionamento interpessoal e a boa convivência entre pares (Anderson & Bushman, 2002; Coie & Dodge, 1998; Runions et al., 2018). Alguns autores têm verificado que, quando o comportamento agressivo se inicia na infância, há uma elevada probabilidade de este se manter ao longo da vida, se nenhuma intervenção ocorrer (Koko & Pulkkinen, 2005).

A agressão pode ser de dois tipos: proativa ou reativa e parece surgir nas crianças logo a partir do início da idade pré-escolar (Arsenio et al., 2009; Coie & Dodge, 1998; Perhamus & Ostrov, 2023; Runions et al., 2018). A agressão proativa ou instrumental é aquela que é utilizada como forma de obter algo do outro (objetos, domínio, poder) e está associada a baixos níveis de empatia, enquanto que a agressão reativa resulta da percepção de uma ofensa de outrem, real ou imaginária, ou da frustração por não conseguir alcançar objetivos, e está geralmente associada a dificuldades de regulação dos impulsos e das emoções, em particular da emoção da raiva (Arsenio et al., 2009; Martins, 2009; Perhamus & Ostrov, 2023; Slaughter et al., 2020; Tremblay et al., 2008). Assim, a regulação de emoções como a irritabilidade, ira ou raiva desempenham um importante papel na prevenção da agressividade e a regulação do medo, pânico e ansiedade podem ajudar a prevenir a vitimação (Kochenderfer-Ladd, 2004). A associação entre a ira ou raiva e a agressão de tipo reativo tem sido estabelecida de forma consistente em várias investigações com crianças (Slaughter et al., 2020; Perhamus & Ostrov, 2023; Runions et al., 2018).

Numa investigação com crianças em idade pré-escolar, Perhamus e Ostrov (2023) evidenciaram que um baixo nível de controle inibitório (habilidade para inibir comportamentos incompatíveis com a realização de tarefas com objetivos) é preditivo de níveis maiores de irritabilidade, emoção essa que, por sua vez, aumenta a agressão física e social, facilitando assim as funções reativas da agressão.

Este artigo descreve algumas das atividades desenvolvidas no âmbito da prática de ensino supervisionada (componente de estágio), em contexto de educação pré-escolar, de acordo com o estipulado no regime jurídico para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário (alínea d) do artigo 14.º do Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio, a legislação que estava em vigor na altura em que este estágio decorreu).

Deste modo, o objetivo geral do presente estudo foi mobilizar as linguagens do domínio da educação artística (em particular o subdomínio da música) e da linguagem oral para prevenir a emergência de condutas agressivas e, sobretudo, para lidar com a agressão dos outros de forma não violenta. Nesse sentido, as atividades de prevenção da violência sustentaram-se na área de

expressão e comunicação, com recurso à literatura para a infância, linguagem oral, música, jogo dramático e artes visuais, de forma a facilitar o controle inibitório de condutas socialmente desajustadas. As atividades pedagógicas visavam a prevenção das condutas agressivas e envolviam ainda a promoção de competências socioemocionais, nomeadamente, a autorregulação da raiva, dado o seu papel na agressão reativa (Lopes et al., 2011; Martins & Pinto, 2020; Perhamus & Ostrov, 2023). Tratam-se assim de atividades pedagógicas que se inserem no âmbito da prevenção primária ou universal da violência, tendo, por isso, como público-alvo todas as crianças.

No que concerne à promoção de competências socioemocionais, um dos objetivos específicos do estudo, destaca-se a identificação de algumas das emoções primárias (alegria, medo, ira ou raiva, e tristeza) e a regulação da emoção da raiva, bem como o contributo para o estabelecimento de relações interpessoais positivas com os pares. A par da prevenção de comportamentos agressivos e do desenvolvimento de competências socioemocionais, assinala-se, também, como objetivo específico, o desenvolvimento de competências comunicativas e expressivas, nomeadamente, o aumento do vocabulário e da consciência fonológica com o recurso à linguagem oral e a promoção da expressão artística e criatividade (em particular, da expressão musical e corporal).

Os livros e as histórias potenciam aprendizagens significativas para as crianças, tanto no contexto de Creche, como no contexto de Educação Pré-Escolar. O contacto com as histórias permite o desenvolvimento de competências cognitivas, linguísticas, socioafetivas e emocionais, que favorecem o pensamento crítico e a educação emocional das crianças. Vários autores têm evidenciado as potencialidades da literatura para a infância na promoção de comportamentos socialmente ajustados e facilitadores de uma salutar convivência social (Martins, 2013; Morgado & Pires, 2010).

A literatura para a infância é, assim, “um lugar de afetos, onde as palavras, usadas de forma poética e plurissignificativa, são frequentemente emolduradas de silêncios eloquentes, estimulando a capacidade inferencial da criança” (Mendes, 2013, p. 36). Tais aprendizagens - competências cognitivas, linguísticas, socioafetivas e emocionais - podem, de igual modo, ser promovidas

por meio da letra de uma canção, dependendo da qualidade do seu conteúdo. Neste sentido, a aprendizagem de uma canção, assim como a criação de rimas, de variações da letra original ou da exploração do caráter lúdico das palavras são atividades impulsionadoras de desenvolvimento de competências da linguagem oral. Silva et al. (2016) acrescentam que, “também a linguagem oral, utilizada de forma expressiva e ritmada, pode ser considerada uma forma de desenvolvimento musical” (p. 55).

A expressão musical, à semelhança da literatura, também contribui em muito para o desenvolvimento das crianças, nas suas dimensões afetivas, cognitivas, motoras e sociais (Porto, 2018). A música permite expressar/comunicar emoções e possibilita, através da escuta regular da música, que a criança reconheça os seus sentimentos e as suas emoções. O mesmo sucede com os outros subdomínios da Educação Artística e as suas diversas formas de articulação e complementaridade. Deste modo, apesar de a Educação Artística ser um domínio tetra membrado - música, dança, jogo dramático/teatro, artes visuais (Silva et al., 2016), encontramos uma associação no processo educativo, assim como nas estratégias e abordagens implementadas, com base na exploração, experimentação e observação, criação, recriação e reinvenção, interpretação e reflexão. Segundo Fernández-Cao et al. (2023), a educação artística é entendida como um direito educativo, que permite desenvolver diversas formas de criatividade, a qual “deve estar presente de forma clara, patente e decidida na educação geral e, em particular, nas etapas de educação infantil (...) base da educação de todo o ser humano” (p. 17).

No que concerne ao jogo dramático, as OCEPE referem ser uma forma de jogo frequente nas crianças em idade do jardim de infância, desempenhando um “papel importante no desenvolvimento emocional e social, na descoberta de si e do mundo, no alargamento de formas de comunicação verbal e não verbal, na expressão de emoções (medo, surpresa, alegria, tristeza) e como meio de reequilibrar os conflitos interiores da criança” (Silva et al., 2016, p. 52). Também as artes visuais permitem que a criança observe, aprecie e dialogue sobre o que vê, cabendo ao/à educador/educadora explorar diferentes imagens com o seu grupo, conduzindo o mesmo, de modo progressivo, à descoberta da importância e da expressividade dos elementos formais da comunicação visual (Silva et al., 2016).

## Metodologia

Este estudo seguiu uma abordagem qualitativa, utilizando a metodologia da investigação-ação, uma vez que esta permite obter uma melhor compreensão do contexto educativo, compreender a ação e a dinâmica comportamental dos intervenientes, bem como os seus significados, com o intuito de melhorar a ação pedagógica (Máximo-Esteves, 2008; Mesquita-Pires, 2010).

A recolha de dados e a intervenção educativa decorreram no âmbito do estágio curricular de uma das autoras deste trabalho e seguiu as orientações do código de ética do Instituto Politécnico de Portalegre (Comissão de Ética do IPP, 2021). Assim, as atividades foram planificadas pelas quatro autoras e implementadas pela educadora estagiária que recorreu a grelhas de observação e a notas de campo para registar o comportamento das crianças ao longo das sessões da prática de ensino supervisionada (Baptista, 2023). Recorreu-se, ainda, à observação participante com recurso às notas de campo, ao registo fotográfico, às gravações de áudio e vídeo e ainda aos trabalhos realizados pelas crianças (documentação pedagógica).

De modo a sustentar a observação realizada, objetivando-se aprofundar o conhecimento do contexto e o grupo de crianças onde o estudo decorreu, adaptaram-se algumas fichas do manual *Desenvolvendo a Qualidade em Parceria* (DQP) (Bertram & Pascoal, 2009), nomeadamente a ficha do estabelecimento educativo, a ficha do espaço educativo da sala de atividades e a ficha do educador de infância. Como referido nas OCEPE (Silva et al., 2016) e citado por Baptista (2023), relativamente aos instrumentos pedagógicos de observação sistemática: “Estes podem centrar-se num determinado aspeto ou situação (com que frequência e como as crianças utilizam determinada área da sala, em que ocasiões surgem conflitos, etc.) ou numa amostragem temporal, que tenha em conta diferentes momentos, dias e espaços.” (p. 33).

Relativamente aos participantes, contámos com um grupo de crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 7 anos, 9 do sexo masculino e 10 do sexo feminino, com uma média de idades de 4,8 anos, a frequentar um Jardim de infância numa cidade do Alto Alentejo, em contexto de educação pré-escolar, estando uma das crianças sinalizada como tendo perturbação do espectro do autismo (a única que tinha 7 anos). O trabalho desenvolvido em cada uma das

atividades pedagógicas foi previamente partilhado com o grupo de crianças, e, do mesmo modo, as crianças foram questionadas no que concerne à sua vontade de participação, procurando assegurar “o princípio da responsabilidade ética e a garantia da salvaguarda dos seus direitos, interesses e sensibilidades” (Máximo-Esteves, 2008, p. 107).

A questão de investigação fundamental foi verificar em que medida a implementação de atividades no âmbito da educação artística (com ênfase no subdomínio da música), e da linguagem oral, poderiam contribuir para apetrechar as crianças com competências de autorregulação emocional (em particular a gestão da ira/raiva) e competências para lidar com situações sociais desafiantes, tais como lidar com agressividade.

### **Atividades pedagógicas desenvolvidas e seus impactos no comportamento e aprendizagens das crianças**

Foram planificadas seis sessões de atividades com as crianças a partir do tema “As mãos não são para bater, as mãos são para ...”, com base na leitura do livro de Agassi (2018). Numa primeira sessão, a história foi introduzida na hora do conto com recurso a duas marionetas de luva em cada mão, tendo a leitura decorrido como um diálogo entre as marionetas que foram nomeadas pelas crianças de Joana Luva e Joaquim Luva. Naquele momento, a estagiária coloca algumas perguntas ao grupo, como por exemplo: “Acham que nós devemos usar as nossas mãos para magoar os amigos?”, estabelecendo-se um diálogo entre a estagiária e as crianças. A criança CT responde que: “Quando algum amigo me bate eu fico com muitas dores e choro.” A estagiária pergunta então: “E quando o amigo te bate, tu também bates?”, tendo CT afirmado: “Às vezes sim, quando fico mesmo muito irritada”, ao que a criança CM contrapõe: “Mas nós não devemos bater nos amigos, mesmo quando estamos muito chateados”. A estagiária pergunta “que podemos fazer mais com as nossas mãos, além de magoar alguém?” A criança CT responde “Não, também podemos fazer coisas boas com as nossas mãos, quando damos uma festinha é uma coisa boa “. Logo pergunta a estagiária “Então devemos utilizar as mãos

para fazer o quê?”, recolhendo de seguida um conjunto de sugestões das crianças que incluíram as seguintes ações que completam a frase “com as minhas mãos eu posso”: brincar, lavar, comer, empurrar brinquedos, pegar, estalar dedos, pôr luvas, cozinhar, arrancar ervas, cortar papel, reciclar, brincar com luvas, lavar os dentes, coser, fazer festinhas, escrever, secar o cabelo, lançar, pentear, tocar instrumentos, bater palmas, modelar plasticina, pintar, desenhar, comunicar, escavar, escalar, vestir, escalar, tomar banho, e jogar. Todas as crianças completaram esta tarefa, incluindo a criança com perturbação do espectro do autismo que escolheu a opção pintar.

Na segunda sessão, a estagiária colocou sobre a mesa alguns cartões com verbos (palavras e imagens) retirados das diferentes frases partilhadas no dia anterior pelas crianças. As crianças foram convidadas a fazer um círculo à volta da terminação da palavra e/ou a articular o som correspondente, de modo a encontrarem palavras com a mesma terminação, isto é, com vista a que as palavras rimassem com a palavra escolhida. As crianças foram convidadas a escolher um dos verbos escritos nos cartões e a formar uma frase que rimasse com a terminação do verbo, ou seja, as crianças completavam a frase “Com as minhas mãos eu posso \_\_\_\_\_ (verbo retirado no cartão) e \_\_\_\_ (palavra construída pela criança para rimar)” (Quadro 1).

#### Quadro 1 – Atividade As Palavras que rimam!

Frases produzidas pelas crianças
Com as minhas mãos eu posso cantar pelo ar!
Com as minhas mãos eu posso dançar ao luar!
Com as minhas mãos eu posso pintar e ainda escavar!
Com as minhas mãos eu posso contar a sonhar!
Com as minhas mãos eu posso brincar enquanto estou a pintar!
Com as minhas mãos eu posso desenhar o meu jantar!
Com as minhas mãos eu posso cozinhar o meu jantar!
Com as minhas mãos eu posso desenhar e contar!

Com as minhas mãos eu posso dançar e rodopiar!  
Com as minhas mãos eu posso contar uma história de encantar!  
Com as minhas mãos eu posso cantar uma canção de embalar!  
Com as minhas mãos eu posso pintar uma borboleta a voar!  
Com as minhas mãos eu posso construir uma casa a sorrir!  
Com as minhas mãos eu posso dizer que eu quero correr!  
Com as minhas mãos eu posso escrever uma história para ler!

Naturalmente, por razões inerentes ao desenvolvimento da consciência fonológica, apenas as crianças mais velhas realizaram na plenitude esta tarefa. As mais novas (sobretudo as de 3 anos) e a criança com perturbação do espectro do autismo apenas realizaram a tarefa de completamento das frases indicando uma palavra sobre o que se pode fazer com as mãos.

Para o processo de planificação das 4 sessões seguintes, foi elaborada uma composição musical (canção/melodia com acompanhamento de piano) por duas das autoras deste artigo, inspirada no livro de Agassi (2018) – o livro que a educadora estagiária trabalhou ao longo da sua intervenção pedagógica com as crianças, *As mãos não são para bater*. A canção resultou num conjunto de várias partes: partes instrumentais com improvisação e voz falada, que possibilitaram a cocriação da letra da canção, por parte das crianças; e partes cantadas que deram origem ao refrão. Ou seja, as duas autoras criaram a melodia, o acompanhamento instrumental e o texto do refrão (voz cantada), com base na proposta de Agassi (2018), enquanto as crianças criaram o texto da voz falada. Deste modo, com as ideias das crianças, completou-se a peça musical final com voz cantada e voz falada nos interlúdios musicais, deste modo, indo ao encontro de premissas da música contemporânea e à utilização de diversas formas de exploração/criação da voz. Isto é, permitiu-se brincar com a voz na canção, sendo que a construção musical resultou não apenas de voz cantada, mas, também, de voz falada de modo expressivo.

A letra da canção elaborada foi a seguinte:

As mãos não são para bater!

Refrão (voz cantada):

As mãos não são para bater,  
São para acenar ou um instrumento tocar,  
Servem para comer, ou uma flor oferecer  
As mãos não são para bater.

Instrumental (voz falada e dialogada):

- Para que servem as minhas mãos?
- Para comer um pão!
- Para que servem as minhas mãos?
- Para brincar com o balão!

Refrão (voz cantada)

Instrumental (voz falada e dialogada):

- Para que servem as minhas mãos?
- Para fazer festinhas ao cão!
- Para que servem as minhas mãos?
- Para cantar uma canção!

Refrão (voz cantada)

Final (instrumental)

As seguintes notas de campo, resultantes de conversas espontâneas, após a elaboração e aprendizagem da canção, revelam que esta se constituiu como um recurso para inibir a agressividade, promover a consciência fonológica e desenvolver competências musicais, sociais e comunicacionais (expressão verbal e não-verbal). Como nos indica Porto (2018): “A educação artística tem como objetivo proporcionar à criança o conhecimento, o gosto, o

prazer/fruição da criação artística, para além do desenvolvimento de toda uma série de destrezas ao nível cognitivo, pessoal e social “(p. 43).

Assim, a criança L afirma: “Esta música é tão linda, podemos cantar agora no caminho para o almoço?” A criança T sugere: “Agora sempre que um amigo nos bater, nós podemos cantar esta música”. A criança ML revela que: “Vou cantar esta música para o meu irmão para ele parar de me magoar.” A criança I pergunta: “Vamos poder escrever o resto da música? Temos que escrever coisas bonitas!” E a criança V questiona: “E podemos fazer a música a rimar? Podemos brincar às rimas, que é muito divertido!”

Houve ainda sessões de relaxamento muscular (4.<sup>a</sup> e 6.<sup>a</sup> sessão) em que as crianças se deitaram no chão (em tapetes) e respiraram fundo, tomando consciência de cada uma das partes do corpo, como estratégia de acalmia de emoções e sentimentos para usarem sempre que se sentirem muito exaltados, irritados ou irados. A educadora estagiária solicitou que respirassem lentamente e pensassem nas diferentes partes do corpo, à medida que as ia nomeando, com vista a facilitar o relaxamento muscular.

Na quarta sessão, foi lido e debatido o livro *Era uma vez uma raiva...*, de Franco (2017), com vista a disponibilizar estratégias de autorregulação da ira/raiva/irritação como a respiração, o relaxamento, o enfrentamento dos problemas e/ou o afastamento dos estímulos stressantes. E, em outra sessão, foi lido e debatido *O livro dos sentimentos* de Parr (2020), com o propósito de desenvolver as competências relativas à tomada de consciência das emoções em si próprio e no outro e à autorregulação emocional, em particular, no que respeita ao seu impacto na natureza das relações que estabelecemos com os outros. As crianças representaram com o seu corpo cada uma das seis emoções básicas (alegria, tristeza, raiva, medo, nojo e surpresa), com recurso ao jogo dramático, e penduraram cartões com imagens de sentimentos positivos nas árvores do recreio, os quais podiam visitar sempre que necessitassem de melhorar os sentimentos (CASEL, 2013).

Até ao final do ano letivo, as crianças cuidaram das imagens que se foram degradando pelas condições atmosféricas, substituindo-as por outras que revelavam esses sentimentos positivos.

Na 5.ª sessão, ensaiou-se e consolidou-se a letra final da canção, com vista a ser também partilhada com os pais, tendo sido efetuado um registo audiovisual de alguns minutos.

Finalmente, na 6.ª sessão, foi realizada uma visita ao museu das tapeçarias, cujos temas são baseados em quadros famosos de pintores portugueses e estrangeiros. Após a dinamização da visita pela técnica do museu (que explorou as cores e tonalidades utilizadas), a estagiária escolheu duas tapeçarias (títulos: “A integração” e “A festa”) para explorarem a relação dos desenhos com as emoções da raiva e alegria. Após observarem a tapeçaria “A festa”, a criança CM comentou: “Eu vejo muitas cores bonitas que eu gosto”; depois, CL constata que “Eu vejo muitos instrumentos musicais”; por seu lado, CS diz que: “Eu também estou a ver animais.” Seguidamente, foi distribuída a cada criança, uma folha A4 e matérias riscadores (ex.: lápis de cor, lápis de cera e canetas de feltro) e foi sugerido às crianças que reproduzissem o que consideraram mais relevante na observação da tapeçaria.

Já no Jardim de Infância, ao redor da mesa grande, cada criança teve oportunidade de apresentar e de descrever o seu trabalho. Concluíram que umas tinham observado e reproduzido os mesmos pormenores e que outras tinham observado outros pormenores relevantes, salientando-se aspetos como as cores, as formas, as temáticas e a relação com as emoções despertadas pelos temas das tapeçarias. Foram trabalhadas, em particular, as emoções da alegria como emoção que predispõe à boa convivência e a emoção da raiva ou ira, com vista a desenvolver estratégias de acalmia para lidar com esta emoção quando surge. Seguiu-se uma sessão de relaxamento muscular: com espaço entre todos, as crianças deitaram-se no chão em tapetes almofadados, de forma a sentirem conforto. Finalmente, a estagiária sugeriu-lhes que respirassem lentamente e se concentrassem nas diferentes partes do corpo e na respiração.

## Conclusões

A análise das observações e notas de campo permitem concluir que as atividades desenvolvidas contribuíram para as crianças melhor gerirem a sua

agressividade e, sobretudo, para melhor lidarem com a dos outros sem retaliar, pelo menos, ao nível das intenções manifestadas. As fotografias e os trabalhos efetuados pelas crianças revelaram também o desenvolvimento de competências emocionais de regulação da ira ou raiva (com recurso à canção e a estratégias de relaxamento), por meio do reconhecimento de emoções e sentimentos em si e nos outros (através do jogo dramático, da comunicação verbal, e dos desenhos elaborados), do desenvolvimento da oralidade, da criatividade, bem como da ampliação do vocabulário e da consciência fonológica (através do completamento de frases da história *As mãos não são para bater*, com a construção de rimas a propósito, e da criação da letra de uma canção).

O estudo tem algumas limitações, nomeadamente, o facto de o número de sessões ter sido reduzido, ter-se desenrolado durante parte de um estágio curricular (que tinha outros objetivos mais abrangentes), e não ter havido *follow-up*.

Planear o ambiente de aprendizagem das crianças de modo a inibir a emergência dos comportamentos agressivos pode revelar-se uma estratégia mais eficaz do que a mera admoestação quando estes ocorrem (Hall & Hall, 2008). Mobilizar e escolher, criteriosamente, a literatura para a infância disponível no mercado parece também contribuir para lidar com este tipo de comportamentos, à semelhança do que já havia sido sugerido por vários autores, a propósito da promoção de comportamento socialmente desejáveis, tais como a aceitação das diferenças, ou a prática de ações com impacto ambiental (Martins, 2013; Morgado & Pires, 2010; Ramos & Ramos, 2013).

A observação das crianças ao longo do desenrolar das atividades permitiu ainda verificar que a educação artística (em particular, o subdomínio da música) pode articular-se com temáticas do âmbito da formação social e pessoal, de forma lúdica, contribuindo para apetrechar as crianças com competências sociais e emocionais que podem ser utilizadas em situações sociais desafiantes, prevenir a violência, melhorar a convivência social entre crianças, bem como nos ambientes de aprendizagem (Martins & Pinto, 2000).

### Referências bibliográficas

- Agassi, M. (2018). *As mãos não são para bater*. Porto Editora.
- Anderson, C., & Bushman, B. (2002). Human aggression. *Annual Review of Psychology*, 53, 27-51. Routledge.
- Arsenio, W., Adams, E., & Gold, J. (2009). Social information processing, moral reasoning and emotion attributions. Relations with adolescence' reactive and proactive aggression. *Child Development*, 80(6), 1739-1755. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2009.01365.x>
- Coie, J. D., & Dodge, K. (1998). Aggression and antisocial behaviour In W. Damon & N. Eisenberg. *Handbook of Child Psychology. Social and Emotional, and Personal Development*. vol. 3 5ed. John Wiley & Sons.
- Baptista, A. (2023). *Promoção de relações, sentimentos e afetos positivos como prevenção de comportamentos agressivos nos contextos de Creche e Educação Pré-Escolar*. Relatório de Estágio - Prática de Ensino Supervisionada, apresentado ao Instituto Politécnico de Portalegre. <http://hdl.handle.net/10400.26/45623>
- Bertram, T., & Pascoal, C. (2009). Manual DQP – Desenvolvendo a Qualidade em Parceria. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Inovação e de Desenvolvimento Curricular. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/manual\\_dqp.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/manual_dqp.pdf)
- CASEL - Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (2013). *CASEL Guide 2013. Effective Social and Emotional Learning Programs. Preschool and Elementary School Edition* CASEL. <https://cdpsdocs.state.co.us/safeschools/Resources/CASEL%20Collaborative%20for%20Academic%20Social%20Emotional%20Learning/CASEL%20Guide%20to%20Effective%20SEL%20Programs%202013.pdf>
- Comissão de Ética do IPP (2021). *Código de Ética do IPP*. Publicado no Diário da República, n.º 157, despacho n.º 8047/2021, 2ª série. <https://pae.ippportalegre.pt/repositoryStream/317977>

- Decreto-lei n.º 79/2014 de 14 de maio - Regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário | DR (diariodarepublica.pt).
- Fernández-Cao, M. L., Carbó, G., Jiménez, L., & Moraes, P. A. S. (2023). (Coord.) *A Educação Artística dá um passo em frente*. Organização de Estados Ibero-Americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI). <https://oei.int/pt/escritorios/secretaria-geral/publicacoes/la-educacion-artistica-da-un-paso-al-frente>
- Franco, B. (2017). *Era uma vez uma Raiva*. Nuvem de Letras.
- Hall, P. S., & Hall, N. (2008). *Educar crianças com problemas de comportamento*. Porto Editora.
- Lopes, J., Rutherford, R., Cruz, M., Mathur, S., & Quinn, M. (2011). *Competências Sociais: Aspetos Comportamentais, emocionais e de aprendizagem*. Psiquilíbrios Edições.
- Kochenderfer-Ladd, B. (2004). Peer victimization: the role of emotions in adaptative and maladaptive coping. *Social Development*, 13, 3, 329-249. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507>
- Koko, K., & Pulkkinen, L. (2005). Stability of aggressive behavior from childhood to middle age in women and men. *Aggressive Behavior*, 31, 485-497. <https://doi.org/10.1002/ab.20063>
- Martins, M. J. D. (2009). *Maus tratos entre adolescentes na escola*. Editorial Novembro.
- Martins, M. J. D. (2013). Educação para os valores, desenvolvimento sociomoral e literatura infantojuvenil. *Aprender*, 33, 5 -10. <http://aprender.esep.pt/index.php/aprender/issue/view/36>
- Martins, M. J. D., & Pinto, A. (2020). Relações entre crianças na escola. In F. Veiga (Coord.) *Envolvimento dos alunos na escola: Perspetivas da psicologia e educação - Inclusão e diversidade* (pp. 256-269). Ebook. [http://cieae.ie.ul.pt/2019/?page\\_id=1612](http://cieae.ie.ul.pt/2019/?page_id=1612)
- Martins, M. J. D., & Valente, F. (2021). Estudo qualitativo sobre *bullying* em crianças: o papel dos observadores face ao *bullying* e relação com

outras vulnerabilidades. In C. Magalhães, M. J. Amante, P. Xavier, S. Fonseca (Orgs.). *II Seminário Internacional de Políticas e Respostas para Crianças e Jovens em Risco. Reflexões em torno da COVID-19: famílias, crianças e jovens em risco*. E book (pp. 90-102).

<http://hdl.handle.net/10400.19/6958>

Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-ação*. Porto Editora.

Mendes, T. (2013). Amor como em casa: o lugar da família (e) dos afetos na literatura infantil contemporânea. *Aprender*, 33, 35-40.

<https://doi.org/10.58041/aprender.88>

Mesquita-Pires, C. (2010). A investigação-ação como suporte ao desenvolvimento profissional docente. *Eduser: Revista de Educação*, 66-83. <https://www.eduser.ipb.pt/index.php/eduser/article/view/23>

Morgado, M., & Pires, N. (2010). *Educação intercultural e literatura infantil*. Colibri.

OMS (World Health Organization) (2005). *Violence Prevention Alliance. Building global commitment for violence prevention*. <http://www.who.int/publications/en/>

Parr, T. (2020). *O livro dos sentimentos*. Zero a Oito.

Pereira, B. (2008). *Para uma escola sem violência: estudo e prevenção das práticas agressivas entre crianças* (2.ª ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.

Perhamus, G.R., & Ostrov, J.M. (2023). Inhibitory control in early childhood aggression subtypes: Mediation by irritability. *Child Psychiatry Human Development*, 54, 366–378. <https://doi.org/10.1007/s10578-021-01254-y>

Porto, S. (2018). A Educação artística no universo infantil: Ser feliz, aprender e brincar com arte! *Aprender*, 38, 40-54.

<https://doi.org/10.58041/aprender.19>

Silva, I. L. (coord.), Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da

Educação-Direção-Geral da Educação.

[https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes\\_Curriculares.pdf](https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf)

Slaughter, K.E., Leaberry, K. D., Fogleman, N.D., & Rosen, P.J. (2020). Reactive and proactive aggression in children with and without ADHD and negative emotional lability. *Social Development*, 29, 320-338.

<https://doi.org/10.1111/sode.12402>

Ramos, A. M., & Ramos, R. (2013). Ecoliteracia e literatura para a infância: quando a relação com o ambiente toma conta dos livros. *Em Foco*.

<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/23877/1/Ramos%2c%20A.%20M.%20e%20Ramos%2c%20R..pdf>

Runions, K. C., Salmivalli, C., Shaw, T., Burns, S., & Cross, D. (2018). Beyond the reactive proactive dichotomy: Rage, revenge, reward, and recreational aggression predict early high school bully and bully/victim status.

*Aggressive Behavior*, 44, 501–511. <https://doi.org/10.1002/ab.21770>

Tremblay, R., Gervais, J., & Petitclerc, A. (2008). *Prevenir a violência pelo aprendizado na primeira infância*. Centre d'excellence pour le

développement des jeunes enfants. [https://www.encyclopedia-crianca.com/sites/default/files/tremblay\\_relatorioagressao\\_prt.pdf](https://www.encyclopedia-crianca.com/sites/default/files/tremblay_relatorioagressao_prt.pdf)

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) (2019). *Behind the numbers: Ending school violence and bullying*.

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000366483>

## Notas biográficas

Maria José D. Martins, é professora coordenadora na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Portalegre (ESECS-IPP). Licenciada em Psicologia, mestre em Ciências da Educação, tem o grau de doutor em Psicopedagogia pela Universidad de Extremadura - Espanha, e o pós-doutoramento em Psicologia pela Universidade de Lisboa. É membro integrado

do Centro de Investigação em Saúde e Ciências Sociais (CARE) do IPP e colaboradora da Unidade de Investigação em Educação e Formação do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Coordena o mestrado em Educação e Proteção de Crianças e Jovens em Risco na ESECS-IPP.

Ciência ID: E719-52C0-D2BC

 <http://orcid.org/0000-0001-9517-7703>

Centro de Investigação em Saúde e Ciências Sociais (CARE), Instituto Politécnico de Portalegre, Praça da República, 23-25, 7300-109 Portalegre, Portugal / [mariajmartins@ippportalegre.pt](mailto:mariajmartins@ippportalegre.pt)

Susana Maia Porto, é professora adjunta na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Portalegre (ESECS-IPP). Licenciada em Ciências Musicais, pela Universidade Nova de Lisboa, mestre em Educação Musical pela University of Surrey Roehampton - Inglaterra, e doutora em Didática/Música pela Universidad de Extremadura - Espanha. Coordena o curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar na ESECS-IPP.

Ciência ID - <https://www.cienciavitae.pt//1D17-E2F0-2EB7>

 <https://orcid.org/0000-0003-1182-5692>

Instituto Politécnico de Portalegre, Praça da República, 23-25, 7300-109 Portalegre, Portugal / [s.porto@ippportalegre.pt](mailto:s.porto@ippportalegre.pt)

Andreia Baptista, tem o grau de mestre em Educação Pré-Escolar pela Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Portalegre (ESECS-IPP), formação que concluiu em 2023. Iniciou funções como Educadora de Infância no Centro Social e Jardim Infantil de São Cristóvão em Portalegre, mas atualmente encontra-se em serviço na Creche do Lar de Terceira Idade de Nossa Senhora da Graça de Póvoa e Meadas.

 <https://orcid.org/0009-0008-0689-5075>

Instituto Politécnico de Portalegre, Praça da República, 23-25, 7300-109  
Portalegre, Portugal / [andrea97baptista@gmail.com](mailto:andrea97baptista@gmail.com)

Cármem Pilré, é educadora de infância no Agrupamento de Escolas José Régio e cooperante na orientação de estágios de estudantes da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Portalegre (ESECS-IPP). Atualmente, exerce funções de Presidente na Comissão de Proteção de Crianças e Jovens de Portalegre, a meio tempo.

 <https://orcid.org/0009-0001-0599-9592>

Instituto Politécnico de Portalegre, Praça da República, 23-25, 7300-109  
Portalegre, Portugal / [carmenpilre@sapo.pt](mailto:carmenpilre@sapo.pt)

**Datas de receção e de aceitação (22/09/23) (08/03/24)**