



**Escola Superior
de Educação**

Politécnico de Coimbra

A Gestão das Emoções na Educação Pré-Escolar

Departamento de Educação

Mestrado em Educação Pré-Escolar

2022, Joana Marinhos Branco



**Escola Superior
de Educação**

Politécnico de Coimbra

Joana Marinhos Branco

A Gestão das Emoções na Educação Pré-Escolar

Relatório Final de Mestrado em Educação Pré-Escolar apresentado ao Departamento de Educação da Escola Superior de Educação de Coimbra para obtenção do grau de Mestre

Constituição do júri

Presidente: Professora Doutora Ana Maria Sarmento Coelho

Arguente: Mestre e Especialista Catarina Isabel Rodrigues Morgado

Orientador: Professora Doutora Vera Maria Silvério do Vale

outubro de 2022

Agradecimentos

Ao longo do meu percurso académico foram vários os altos e baixos e as vezes em que me apeteceu desistir. Todo este processo não teria sido possível sem a ajuda, apoio e dedicação de todas as pessoas que me são importantes e que fizeram parte deste percurso. A todas essas pessoas, obrigada!

Quero começar por agradecer aos meus pais que me apoiaram e me acompanharam desde o início, estando sempre disponíveis para amparar os meus momentos de fraqueza, tornando possível a concretização desta vontade de ser educadora. A eles, muito obrigada!

Agradecer às minhas amigas e colegas Gabriela, Catarina e Bruna por estarem sempre presentes em todos os momentos e por me ajudarem em tudo o que precisei ao longo deste percurso. Muito obrigada!

Agradecer aos restantes elementos da minha família por terem sempre acreditado em mim e por me apoiarem sempre. Obrigada!

Agradecer às educadoras cooperantes, quer do estágio em Creche, quer do estágio em Pré-Escolar por todo o apoio e dedicação que me deram e por se mostrarem sempre disponíveis para me ajudar em tudo o que precisasse e por me mostrarem que seria capaz. Um muito obrigada!

Agradecer também a todos os docentes que me acompanharam neste percurso e que me proporcionaram conhecimentos importantes para a minha futura prática enquanto educadora. Obrigada!

Por fim, agradecer à minha orientadora por ter estado sempre disponível para me ajudar a elaborar este relatório final e para me esclarecer todas as dúvidas que tive. Obrigada!

A todos, muito obrigada!

A Gestão das Emoções na Educação Pré-Escolar

RESUMO

A Educação Pré-Escolar é um período muito importante para o desenvolvimento da criança, quer a nível global quer emocional. Por isso, o/a educador/a tem um papel fundamental, devendo proporcionar um ambiente emocionalmente estável e demonstrar que estará sempre presente para o caso de a criança necessitar de si.

O presente Relatório Final foi realizado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar, durante o estágio curricular e pretende dar resposta à questão-problema: como ajudar as crianças da Educação Pré-Escolar a gerir as suas emoções e sentimentos?

O estudo contou com a participação de um grupo de 23 crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos de idade.

Como resultado da intervenção observou-se que as crianças foram capazes de identificar e expressar emoções simples, apesar de terem algumas dificuldades em explicar o que sentem quando experienciam determinadas emoções. Verificou-se, ainda, que a maioria das crianças foi capaz de identificar quando precisava de se acalmar em situações de conflito, recorrendo à estratégia introduzida para o fazer.

Palavras-chave: Desenvolvimento Emocional; Regulação Emocional; Educação pré-escolar

Managing Emotions in Preschool Education

Pre-School education is a very important period for child development, both globally and emotionally. Therefore, the educator has a fundamental role, providing an emotionally stable environment and demonstrating that he/she will always be there in case the child needs him/her.

This Final Report was done within the scope of the Master in Pre-School Education, during the curricular internship in Pre-School and aims to answer the problem question: how to help Pre-School Education children to manage their emotions and feelings?. The study involved a group of 23 children aged between 3 and 6 years old.

As a result of the intervention, it was observed that children were able to identify and express simple emotions, despite having some difficulties in explaining what they feel when they experience certain emotions. It was still found that most of the children involved were able to identify when they needed to calm down in conflict situations, using the strategy introduced to do so.

Keywords: Emotional Development; Emotional Regulation; Preschool education

Sumário

ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	2
1. Inteligência Emocional.....	1
2. Definição de Emoção	3
2.1. Emoções na Educação Pré-Escolar.....	5
2.2. Classificação das Emoções	6
3. Desenvolvimento Emocional	8
4. Competência Emocional	9
4.1. Capacidades relacionadas com a competência emocional.....	10
4.2. Componentes da competência emocional	16
4.3. Compreensão das causas e consequências das emoções	18
4.4. Compreensão das emoções dos outros.....	20
4.5. Regulação Emocional	21
5. Papel do Educador na manutenção de relações com as crianças	24
6. Estratégias de Resolução de Conflitos	28
PROBLEMÁTICA DA INTERVENÇÃO.....	29
1. Apresentação da problemática.....	30
1.1. Abordagem metodológica	31
1.2. Instrumentos e técnicas de recolha de dados	31
1.3. Participantes	31
1.4. Procedimentos e considerações éticas.....	32
2. Intervenção e Materiais.....	33
3. Apresentação e Discussão dos Resultados	41
CONSIDERAÇÕES FINAIS	54
BIBLIOGRAFIA.....	57
ANEXOS	62
APÊNDICES	65

Lista de figuras

FIGURAS 1 E 2	34
JOGO DAS ESTÁTUAS	34
FIGURAS 3, 4 E 5	35
PINTURA ATRAVÉS DO TRECHO "PRIMAVERA" DE VIVALDI	35
FIGURAS 6, 7 E 8	36
PINTURA ATRAVÉS DA MÚSICA "SONATA AO LUAR" DE BEETHOVEN	36
FIGURAS 9, 10 E 11	37
DESLOCAÇÃO PELO ESPAÇO ATRAVÉS DA MÚSICA	37
FIGURAS 11 E 12	38
CONSTRUÇÃO DO "MURAL DAS EMOÇÕES"	38
FIGURAS 13, 14 E 15	39
EXPLORAÇÃO DO PELUCHE EM FORMA DE TARTARUGA	39
FIGURA 16	42
CONCEÇÕES DAS CRIANÇAS	42
FIGURAS 17 E 18	44
REPRESENTAÇÃO DA EMOÇÃO TRISTEZA ATRAVÉS DO CORPO	44
FIGURAS 19 E 20	44
REPRESENTAÇÃO DA EMOÇÃO MEDO ATRAVÉS DO CORPO	44
FIGURAS 21 E 22	45
REPRESENTAÇÃO DA EMOÇÃO RAIVA ATRAVÉS DO CORPO	45
FIGURAS 23 E 24	46
REPRESENTAÇÃO DA EMOÇÃO ALEGRIA ATRAVÉS DO CORPO	46
FIGURAS 25, 26, 27, 28 E 29	46
PINTURA OBTIDA ATRAVÉS DA MÚSICA "AS QUATRO ESTAÇÕES"	46
FIGURAS 30, 31, 32, 33 E 34	47
PINTURA OBTIDA ATRAVÉS DA MÚSICA "SONATA AO LUAR"	47
FIGURA 35	49
"MURAL DAS EMOÇÕES"	49
FIGURA 36	50
RESPOSTAS DAS CRIANÇAS À PERGUNTA "O QUE FAZES QUANDO SENTES..."	50
FIGURA 37	51
RESPOSTAS DAS CRIANÇAS À QUESTÃO "O QUE MAIS GOSTARAM?"	51

INTRODUÇÃO

O presente Relatório Final surge no âmbito da Unidade Curricular Prática Educativa I e II, que integra o plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar com a finalidade de obtenção do grau de mestre.

O tema deste trabalho é “Como ajudar as crianças do Pré-Escolar a gerir emoções e sentimentos?”. Este surgiu a partir de estágios anteriores e da observação de situações em contexto familiar, uma vez que sempre verifiquei que as crianças tinham alguma dificuldade em gerir as suas emoções, principalmente quando contrariadas ou em situações de conflito com outras crianças. Neste sentido, considerei que seria um tema importante a ser abordado neste relatório final, uma vez que não sabia o que fazer neste tipo de situações.

No que diz respeito à organização deste relatório, este é composto por 2 partes. A primeira corresponde ao enquadramento teórico e a segunda à apresentação da problemática em estudo.

Assim, o enquadramento teórico engloba uma descrição da temática em estudo, com base em conceitos e teorias de vários autores, sendo uma sustentação do trabalho. Nesta parte são abordadas temáticas como a definição de emoção, de inteligência emocional, competência emocional, regulação emocional e estratégias de regulação emocional, assim como qual o papel do educador.

Relativamente à problemática da intervenção esta será apresentada, indicando quais os procedimentos e metodologia utilizados, bem como quais os participantes do estudo. Será ainda apresentada a intervenção acompanhada dos seus objetivos e, por fim, apresentados os resultados e respetiva análise.

Finalmente, serão feitas as considerações finais, com uma reflexão relativamente ao estudo e ao percurso académico.

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. Inteligência Emocional

É essencial a criança saber identificar e reconhecer as suas próprias emoções e as dos outros, bem como ser capaz de as gerir. A esta capacidade dá-se o nome de inteligência emocional, que não é igual para todas as pessoas, uma vez que depende da forma como cada um expressa e entende as emoções (Alvarenga, 2007). Assim, as emoções correspondem à primeira linguagem do ser humano, na medida em que é através delas que os bebés, num primeiro momento, contactam com o mundo que os rodeia. Ao longo da vida, este contacto a partir das emoções vai sendo desenvolvido e a capacidade para regular as próprias emoções torna-se fundamental para que haja distinção entre as pessoas.

Salovey e Mayer (1990, p.189) sugerem que o conceito de inteligência emocional corresponde a “um sub-tipo de inteligência social que envolve a capacidade de reconhecer as suas próprias emoções e as dos outros, de as discriminar entre elas e de usar a informação para guiar os próprios pensamentos e acções”).

Mais tarde, surgem os conceitos de inteligências inter e intrapessoal de Gardner, que parecem relacionar-se com o conceito de inteligência emocional. A inteligência intrapessoal corresponde à capacidade de se compreender e conhecer a si mesmo, utilizando esse conhecimento para modelar as suas ações. Já a inteligência interpessoal diz respeito à capacidade para reconhecer e sentir nos outros vários estados de ânimo, temperamentos, motivações e intenções (Gardner, 1999, referido por Davis, Christodoulou, Seider e Gardner, 2011).

Goleman (2006, p.54, citado por Botelho, 2015, p.29) sugere como definição de inteligência emocional “a capacidade de a pessoa se motivar a si mesma e persistir a despeito das frustrações; de controlar os seus impulsos e adiar a recompensa; de regular o seu próprio estado de espírito e impedir que o desânimo subjugue a faculdade de pensar; de sentir empatia e de ter esperança”.

A inteligência emocional apresenta um papel fundamental, uma vez que se as crianças não sabem reconhecer os seus sentimentos, não irão ser capazes de avaliar qual a melhor opção na tomada de decisões e de controlar impulsos (Elias e Weissberg, 2000, referidos por Vale, 2012). Por outro lado, as pessoas que conseguirem atingir um nível de

inteligência emocional elevado terão menor probabilidade de experienciar situações de stress, terão mais saúde e bem-estar geral e apresentarão mais capacidade de gestão das emoções (Gerits, Derksen, Verbruggen e Katzko, 2005, referidos por Vale, 2012).

2. Definição de Emoção

A palavra emoção surge da raiz “motere”, que pertence ao verbo “mover”, junto com o prefixo “e”, dando origem a “mover para”. Assim, dá a ideia de que o agir está relacionado com todas as emoções (Vale, 2012).

As emoções orientam algumas das nossas ações, dando-nos indicações de como devemos atuar no imediato, pois em determinadas situações não teríamos tempo para pensar primeiro em como deveríamos agir (Goleman, 1995, referido por Vale, 2012).

Salovey (1999, p.39, citado por Vale, 2012) sugere que as emoções “são estados de sentimento de curta duração, que incluem a alegria, raiva ou medo, e que misturam intensidades variadas de sensações de prazer-desprazer, excitação-calma entre outras”.

Já Damásio (2003, p.43) refere que as emoções são “ações ou movimentos, muitos deles públicos, visíveis para os outros na medida em que ocorrem na face, na voz, em comportamentos específicos”.

Greenberg e Snell (1999, referidos por Vale, 2012) apresentam quatro componentes ligados à emoção. Estes são expressivo ou motor, experiencial, controlador e componente de perceção ou processamento.

As emoções são, desde muito cedo, manifestadas por parte da expressão facial, corporal e do tom de voz, sendo, com o tempo melhoradas. Este aspeto está relacionado com o componente expressivo ou motor.

O componente experiencial diz respeito à capacidade que vai sendo adquirida de reconhecer as próprias emoções.

Relativamente ao componente controlador, este está relacionado com o controlo da emoção, que se deve não só à maturidade cognitiva e neural, mas também à educação que a criança recebe com o intuito de controlar os seus impulsos.

Por fim, o componente de perceção ou processamento, engloba a capacidade que a criança tem para reconhecer as emoções dos outros. Esta competência é desenvolvida desde que a criança nasce e ao longo da primeira infância (Saarni, 1999, referido por Vale, 2012). A criança tem perceção das emoções nos outros através da leitura que faz das

expressões faciais, corporais e do tom de voz (Greenberg e Snell, 1999, referidos por Vale, 2012).

No entanto, não há um consenso no que diz respeito à definição de emoção, o que dificulta a procura por uma teoria que explique as emoções.

As emoções expressam-se todas de maneira diferente tendo em conta o comportamento físico que lhe está associado. Neste sentido, uma das partes do corpo em que mais facilmente é identificada uma emoção é o rosto. Assim, segundo Pereira et al (2014, p.103) “a expressão emocional assume um papel central na competência emocional, é o lado visível e partilhado das emoções”.

As emoções dão origem a expressões faciais, respostas corporais, planos de ação, que conduzem o comportamento e modelos de avaliação subjetiva das situações que originam as emoções (Frijda, 2008). Assim, as emoções ajudam o indivíduo a adaptar-se ao meio em que está inserido bem como na formação da sua personalidade (Izard e Ackerman, 2000, referidos por Chora, 2016).

É na infância que se dá o desenvolvimento emocional da criança, através da ativação de emoções básicas, tais como, a alegria, a tristeza, a raiva e o medo (Izard e Ackerman, 2000, referidos por Chora, 2016). É ainda nesta fase que se desenvolvem as emoções mais complexas, como a vergonha, a culpa ou o embaraço, através da maturação biológica e dos processos sociais.

As interações e relacionamentos com outras pessoas são beneficiadas pela experiência emocional, que torna possível a perceção dos comportamentos dos outros e precaução com o que vai acontecer, tendo em conta a sua expressão emocional. Desta forma, será possível, ainda, alterar ou manter os comportamentos que contribuem para relações positivas (Denham, 1998).

2.1. Emoções na Educação Pré-Escolar

Pertence ao educador o papel de respeitar as emoções de uma criança e permitir-lhe ter os seus próprios sentimentos, levando-a a tomar consciência de si (Cardoso, 2013). Assim, o educador deve criar um ambiente propício para que a criança se sinta confortável para expressar as suas emoções natural e livremente, de modo que esta tenha um desenvolvimento emocional saudável.

Desta forma, o pré-escolar deve ser encarado como um período fundamental do desenvolvimento global das crianças, a par do desenvolvimento emocional, social, afetivo e cognitivo. Neste sentido, a criança irá conseguir exprimir-se em vários momentos do seu dia, começando a compreender as novas experiências tendo em conta o que já experienciou. Para além disto, a criança começa a saber identificar quais as causas de algumas emoções, estabelecendo relações entre os acontecimentos e as emoções (Brázio, 2013, referido por Botelho, 2015).

Ao contactar regularmente com as emoções, a criança terá tendência para melhorar a regulação emocional em algumas situações, fator preponderante para uma boa adaptação a novas realidades e para criar bons relacionamentos com os outros. Para além disto, as crianças que sabem exprimir e partilhar os seus sentimentos não são tão propícias a comportamentos desajustados perante situações complexas a nível emocional (Depondt et al, 2004, referido por Botelho, 2015).

Mas, para que exista um desenvolvimento emocional saudável, é necessário que o educador estabeleça um vínculo afetivo com as crianças, de modo que estas não sintam receio de exprimir o que sentem e o que pensam. Assim, é necessário o apoio do educador, que deve estar sempre atento e dar resposta a todas crianças, criando, ainda, um ambiente educativo estruturado, equilibrado e de qualidade.

Desta forma, é bastante importante para o desenvolvimento da criança que exista uma interação bilateral entre a criança e o educador, na medida em que a criança possui um papel ativo e preponderante na prática educativa (Catarreira, 2015). Neste sentido, importa que o educador e as crianças se conheçam, de modo que existam interações positivas e que a personalidade das crianças evolua de forma positiva.

2.2. Classificação das Emoções

Existe algum consenso no que diz respeito aos eixos onde se podem situar as emoções, sendo que o mais comum é o prazer-desprazer. No entanto, aspetos como a intensidade, a especificidade e a temporalidade são também importantes (Bisquerra, 2000). A intensidade diz respeito à força com que é sentida uma emoção. A especificidade está relacionada com a qualidade da emoção, de modo que seja possível fazer distinções entre as emoções. Finalmente, a temporalidade corresponde à duração da emoção, que tanto pode ser momentânea como pode durar bastante tempo.

Assim, apesar de existirem várias metodologias para classificar as emoções, existe, como já referido, um consenso de que as emoções se situam no eixo prazer-desprazer, ou seja, as emoções podem ser positivas ou negativas. Para além destas, poderá ainda existir uma outra categoria que é a das emoções ambíguas, problemáticas ou *boderline* (Lazarus, 1991, referido por Vale, 2012) ou, ainda, neutras (Fernandez-Abascal e Palmero, 1997, referidos por Vale, 2012). Estas emoções não são positivas nem negativas, podendo mesmo ser ambas.

Neste sentido, Lazarus (1991, p.82, citado por Vale, 2012, p. 19) apresenta uma classificação para as emoções, dividindo-as em emoções negativas, positivas, emoções *boderline* e não-emoções. As emoções negativas dizem respeito a “diversas formas de ameaça, frustração ou atraso na concretização de um objectivo ou conflito entre objectivos” (Lazarus, 1991, p.82, citado por Vale, 2012, p. 19). No que diz respeito às emoções positivas estas resultam de uma avaliação positiva relacionada com a concretização de objetivos ou com a aproximação destes (Lazarus, 1991, citado por Vale, 2012, p. 19). No caso das emoções *boderline* o seu estado não é muito claro, podendo causar equívocos (Lazarus, 1991, citado por Vale, 2012, p. 19). Por fim, as não-emoções correspondem a estados indefinidos e, por isso, podem originar interpretações diversas capazes de provocar confusão (Lazarus, 1991, citado por Vale, 2012).

Para além disto, podem ser considerados dois pequenos grupos de emoções, as emoções básicas e as emoções secundárias. No entanto, nem todos os autores estão de acordo relativamente a quais são as emoções básicas e quais as secundárias. Todavia, na perspetiva de Alvarenga (2007) as emoções básicas são descritas por todos os autores como inatas, servindo de base para as outras emoções.

No que diz respeito às emoções secundárias, o mesmo autor refere que estas são aprendidas e que são originadas a partir das básicas.

Na emoção básica alegria, o centro do nosso cérebro está em maior atividade, impedindo a existência de sentimentos negativos, possibilitando o aumento de energia e tranquilizando pensamentos de preocupação. Este é um estado emocional em que “predomina a voz alta, as idéias rápidas, o corpo empinado e muitos gestos” (Alvarenga, 2007, p. 312). Quando estamos alegres tendemos a fazer o que nos é benéfico e a trabalhar para a nossa sobrevivência (Ekman, 2003).

Na emoção tristeza dá-se uma perda de energia e de entusiasmo quanto a atividades de lazer ou prazer (Goleman, 2006). Assim, quanto maior a tristeza menor é o metabolismo do corpo. São características deste estado emocional o “choro, voz baixa e lenta, o corpo encurvado e idéias repetidas, pobres e com poucos detalhes” (Alvarenga, 2007, p.312)

Relativamente ao medo, este é expresso pela falta de movimento do corpo, mesmo que por um curto período. Assim, Goleman (2006) afirma que os circuitos dos centros emocionais dão origem a um fluxo de hormonas que deixam o corpo em estado de alerta geral, o que faz com que este fique tenso e pronto para atuar. Para além disto, associado a esta emoção surge “a palidez, secura na boca, respiração ofegante, etc” (Alvarenga, 2007, p.313)

Finalmente, na emoção raiva dá-se uma aceleração do ritmo cardíaco e uma descarga de adrenalina, produzindo uma onda de energia forte ao ponto de ser possível uma acção vigorosa (Goleman, 2006). A raiva é considerada a emoção mais perigosa e, geralmente, surge associada a outras emoções. Assim, a emoção que mais comumente precede a raiva é o medo (Ekman, 2003).

3. Desenvolvimento Emocional

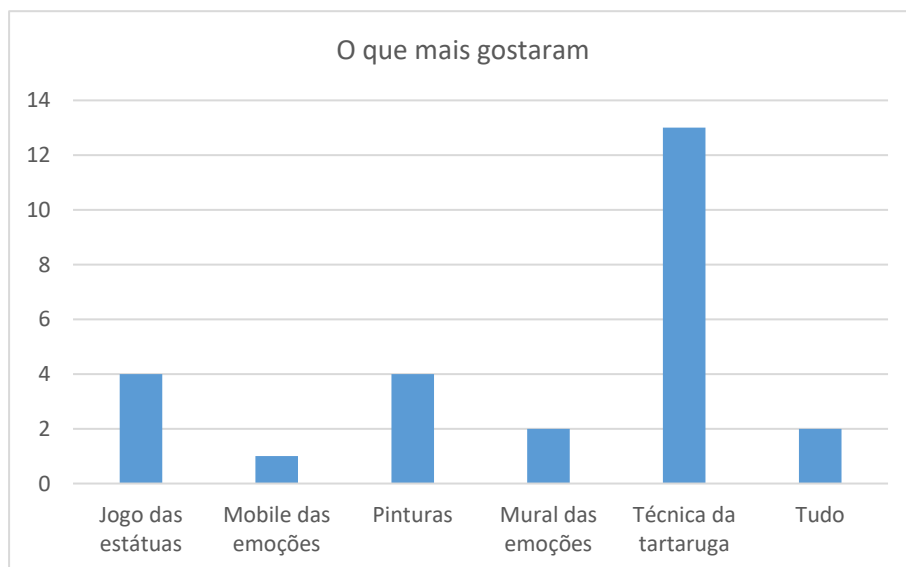
Segundo Jones, Gebelt e Stapley (1999, referidos por Vale, 2012) o desenvolvimento emocional divide-se em três fases. A fase de “aquisição”, assim denominada pelos autores referidos, engloba o afeto reflexivo, o temperamento e a obtenção de classificações para as emoções.

Os “afetos reflexivos” são as emoções que os bebés expressam que não estão ligadas a comportamentos aprendidos, mas sim a reações comuns do ser humano. Pode existir uma discrepância nas intensidades e fatores que levam a expressões emocionais por parte dos bebés, o que leva a outro aspeto, o temperamento individual. Outra aquisição do ser humano é a capacidade para rotular as emoções, que geralmente, se dá nos primeiros anos de vida, quase que automaticamente.

A fase de “refinamento”, como Jones, Gebelt e Stapley (1999, referidos por Vale, 2012) a denominam, é a segunda fase do desenvolvimento emocional, em que acontecem alterações relativamente aos sinais. Estas alterações são influenciadas pelos modelos culturais e por treino, dado que as emoções aprendidas podem não ser adequadas. Assim, estas modificações vão ocorrendo, através de manifestações e descodificações das emoções, a par do desenvolvimento da criança.

Por fim, dá-se a fase de “transformação” (Jones, Gebelt e Stapley, 1999, referidos por Vale, 2012), que diz respeito a mudanças. Esta fase engloba dois processos diferentes. Um deles diz respeito à influência que os estados emocionais têm na forma como pensamos,

agimos
e



aprendemos. O outro corresponde à forma como o estado emocional é influenciado pela experiência e conhecimento.

Na educação pré-escolar, a criança aprende quais os padrões morais interagindo com as pessoas à sua volta. Neste sentido, a competência emocional é muito importante para que esta seja capaz de interagir com os outros e criar relacionamentos. Desta forma, Saarmi (1990, referido por Vale, 2012, p. 29) atenta na competência de as crianças responderem emocionalmente, enquanto aplicam o conhecimento emocional nos relacionamentos com os outros, possibilitando a negociação de trocas interpessoais e a regulação das emoções.

4. Competência Emocional

As emoções que a criança observa dos outros, podem condicionar o comportamento desta com eles. O mesmo acontece quando uma criança exprime uma emoção, a expressividade apresenta uma mensagem que não só é importante para ela como para os outros, ou seja, se os outros se apercebem de determinado comportamento desencadeado por uma dada emoção, irão agir em conformidade com o mesmo. Assim, as interações sociais e as relações são orientadas consoante os estados emocionais do grupo.

O conhecimento das emoções por parte da criança é fundamental, pois irá traduzir-se em relações positivas nas interações com os outros. É também importante que a criança saiba identificar as emoções dos outros, de modo a ter melhores interações. Para além disto, as crianças que são capazes de falar sobre as suas emoções, serão, consequentemente, mais capazes de fazer negociações com quem as rodeia. (Denham, 1998)

Neste sentido, a consciência das emoções fornece à criança as ferramentas essenciais para que esta seja capaz de reagir de forma adequada e a competência para regular as emoções irá fazer com que seja mais aceite pelos outros.

4.1. Capacidades relacionadas com a competência emocional

Segundo Saarni (1999) existem várias capacidades ou habilidades ligadas à competência emocional. A primeira diz respeito à capacidade de compreender um estado emocional, apesar de esse conter várias emoções. A criança pode perceber o que fazer, se souber o que sente e como se sente, em dadas situações.

Saber identificar as emoções dos outros, através das expressões ou sinais, que sejam comuns. Identificar o que os outros sentem, conduz-nos a ter conhecimento dos nossos próprios sentimentos (Vale, 2012). Uma criança precisa de compreender as emoções dos outros, para conseguir decifrar as expressões faciais que estão associadas às emoções. Para além disto, deve ser capaz de identificar as situações ligadas às emoções e o que os outros pretendem fazer, compreender outras informações que possam ser úteis para a compreensão ou qualificação da reação emocional e, finalmente, necessita de atribuir um rótulo emocional a essa experiência de modo a conseguir comunicar oralmente os seus sentimentos (Vale, 2012).

A terceira competência corresponde à utilização da linguagem, de modo a partilhar as experiências emocionais, recorrendo a vocabulário e a termos que englobam a emoção e expressão.

Segundo Saarni (1999), a quarta competência prende-se com a capacidade para ter empatia e perceber as experiências emocionais dos outros. Assim, pode dividir-se a empatia em dois componentes. Um dos componentes é a reação emocional relativamente aos outros e o outro a reação cognitiva, que diz respeito à capacidade da criança de compreender os outros, ou seja, os seus pontos de vista e perspetivas (Vale, 2012).

Existe, ainda, a capacidade que os estados emocionais interiores não precisam necessariamente de estar relacionados com a expressão exterior. Esta capacidade prende-se com a dissimulação emocional, uma estratégia de regulação emocional, que funciona quando é direcionada para o bem-estar do indivíduo e auxilia nas resoluções de conflitos.

A capacidade para se adaptar a emoções adversas ou angustiantes corresponde à sexta capacidade ligada à competência social, segundo Saarni (1999). Esta adaptação

ocorre com recurso a estratégias de autorregulação que permitem prevenir a duração ou intensidade dos estados emocionais referidos.

Finalmente, a última capacidade é a eficácia pessoal-emocional. Isto significa que o indivíduo vive em concordância com seu sentido moral e que apresenta algum controlo ao nível das experiências emocionais, do domínio da situação e da sua autoestima.

Em suma, as capacidades ou habilidades de competência emocional são interdependentes, sendo que quando uma das capacidades é desenvolvida, isso irá afetar as outras.

4.1. 1. Compreensão das Emoções

É durante o período pré-escolar que a criança se começa a aperceber das suas experiências emocionais e das dos outros, que existem várias emoções, da linguagem utilizada em relação às mesmas, das estratégias de regulação emocional, da compreensão relativamente às emoções dos outros e da dependência que as relações sociais têm face à comunicação das emoções (Denham, 2007). Em primeiro lugar surge o conhecimento das suas próprias emoções e, só depois, a compreensão das emoções dos outros, fruto das interações sociais (Bosaki e Moore, 2004).

No pré-escolar as crianças ainda não são capazes de compreender as emoções mais complexas, no entanto, sabem indicar se são positivas ou negativas (Bosaki e Moore, 2004).

As expressões faciais correspondentes às emoções, transmitem à criança uma informação importante, para que esta consiga refletir e comunicar com os outros relativamente às causas das emoções, a partir de experiências da sua rotina. Mais tarde, a criança irá perceber que determinadas situações não se refletem da mesma forma nos comportamentos das pessoas, uma vez que cada pessoa reage de uma forma diferente.

A compreensão emocional é influenciada pela capacidade da criança para perceber que o outro lhe transmite uma informação afetiva, que será identificada tendo em conta o contexto em que ambos se encontram. Assim, segundo Denham (2007), esta competência é simplificada com o uso de vocabulário emocional. Para além disto, proporciona à criança “a obtenção de conforto, apoio e atenção, a expressão de afeto e a manutenção ou prevenção de determinados estados emocionais” (Denham, 1998).

Para compreender as emoções é necessário que o indivíduo seja capaz de identificar a expressão emocional que corresponde a um determinado estado emocional, conhecer as causas e consequências das emoções e saber qual a melhor reação tendo em conta a expressão emocional do outro. Para além disto, será necessário possuir competência para rotular expressões emocionais, quer sejam verbais ou não verbais, utilizar vocabulário próprio para comunicar experiências emocionais, perceber que as experiências emocionais são diferentes tendo em conta a pessoa, saber que existem estratégias que têm em vista a regulação emocional e, finalmente, uma pessoa pode

experimentar duas emoções em simultâneo, ainda que sejam contraditórias (Denham, 1998; Denham et al, 2003).

Neste sentido, a compreensão das emoções torna-se fundamental na regulação das relações sociais e adaptação ao mundo externo. Assim, quanto mais experiência emocional a criança tiver, mais conhecimento terá em relação às emoções e, consequentemente, aumentará a capacidade para perceber os sinais emocionais dos outros, o que se irá traduzir em interações mais positivas (Harris, 2000, referido por Chora, 2016). Ornaghi, Grazzani, Cherubin, Conte e Pirrali (2015) chegaram à conclusão de que, treinar o debate relativamente a origens, causas e estratégias de regulação emocional, com crianças em idade pré-escolar, irá proporcionar um melhor entendimento no que diz respeito às emoções dos outros, o que aumentará a probabilidade de estas se sentirem mais sensíveis e predispostas a ajudar e confortar os outros.

As crianças que conseguem identificar as emoções, através da expressão emocional, serão mais capazes de adequar o seu comportamento à situação, fazendo negociações com os pares perante conflitos, são menos propícias a rejeições por parte do grupo e respondem mais às necessidades emocionais dos outros (Denham, 1997, 1998). Para além disto, a compreensão das emoções está também relacionada com melhor comportamento em sala de aula, sucesso escolar e competências sociais (Denham et al., 2015).

Assim, o conhecimento das causas e consequências das emoções fomenta o desenvolvimento da capacidade de regular as emoções e da tomada de decisões (Denham, 1998). Para além disto, ainda promove segurança perante situações sociais e autonomia (Deneault e Ricard, 2013, referidos por Chora, 2016, p.5).

4.1.2. Competência Verbal e Compreensão Emocional

A competência verbal e a compreensão emocional estão diretamente relacionadas, na medida em que, as emoções se podem expressar através da linguagem. Assim, quanto mais competências linguísticas a criança tiver, maior será a capacidade para rotular, exprimir e compreender as emoções (De Stasio, Fiorilli e Chiacchio, 2014).

A competência verbal fornece à criança a capacidade para perguntar sobre as suas emoções e as dos outros, perceber as respostas obtidas e indicar o que sente, o que irá promover a comunicação com os outros bem como a compreensão das emoções (Denham, 2007). É habitual que algumas respostas às emoções que surgem a partir de situações sociais impliquem a comunicação verbal, o que irá fornecer à criança uma aprendizagem relativamente ao uso da linguagem verbal ligada às emoções. Desta forma, se as crianças forem capazes de se expressar e entender os outros a partir da linguagem, irão ter maior sucesso nas suas interações, o que irá traduzir-se numa maior experiência e rigor na comunicação (Fine et al., 2006, referido por Chora, 2016).

4.1.3. Rotular Emoções

No pré-escolar as crianças já sabem identificar os rótulos emocionais e melhoram, ainda neste nível de ensino, o seu conhecimento. Neste sentido, Denham e Couhoud (1999, referidos por Vale, 2012) produziram um estudo com crianças dos 2 aos 5 anos, onde apresentaram às crianças bonecas com várias expressões (alegria, tristeza, medo e raiva). As crianças envolvidas neste estudo conseguiram identificar as quatro expressões, sendo que os resultados foram melhores com as mais velhas.

A criança é capaz de aprender simultaneamente a situação emocional e a expressão facial que lhe corresponde. Segundo Bullock e Russell (1986), a criança consegue distinguir primeiro entre estar alegre e não alegre ou sentir-se bem e sentir-se mal.

Desta forma, a diferenciação é muito importante para a criança compreender as suas emoções, uma vez que esta vai progredindo na capacidade de perceber as principais diferenças entre a expressão de emoções (Vale, 2012).

4.2. Componentes da competência emocional

Existem vários componentes da competência emocional que são importantes para as crianças em idade pré-escolar e, posteriormente, na adolescência, uma vez que irão ser fundamentais para lidar com situações como a utilização de substâncias tóxicas ou violência.

A primeira componente está relacionada com o facto de a criança perceber que está a experienciar emoções. Posteriormente, a criança deverá entender essa experiência, tendo em conta a ação que resultou desta e o contexto em que ocorreu. Para ajudar a criança a perceber em que aspeto da experiência emocional se deve centrar, deverá conhecer as regras.

Outra componente da competência emocional é a expressão emocional, que engloba a expressão da emoção bem como o conhecimento de que a expressão de uma emoção deverá adaptar-se ao contexto em que ocorre.

As crianças conseguem aprender facilmente que expressões são adequadas a determinadas situações, tendo em conta o que será mais benéfico para si. Para além disto, também adquirem a noção de que determinadas mensagens são adequadas em dadas situações e com certas pessoas, mas que podem não ser com outras.

Um aspeto complicado para as crianças em idade pré-escolar, prende-se com o reconhecimento de que deverão recorrer a palavras e não a birras para expressar o que sentem (Kopp, 1989, referido por Vale, 2012).

A terceira componente da competência emocional é a capacidade de perceber as emoções. Esta componente é fundamental, pois as outras duas sozinhas não são suficientes para a competência emocional, existindo, assim, uma relação de interdependência. A compreensão das emoções é algo que vai sendo melhorado ao longo da vida devido à sua complexidade.

As emoções são bastante importantes para as crianças, segundo Denham (1998), uma vez que lhes transmitem informações imediatas e importantes. No entanto, estas vão desenvolvendo as suas competências cognitivas e linguísticas, o que irá fazer com que estas adquiram um melhor conhecimento acerca do que sentem elas próprias e os outros.

Outra componente bastante importante no desenvolvimento da competência emocional é a regulação emocional, uma vez que para além de compreender e reconhecer as suas emoções, a criança deve ser capaz de regulá-las tendo em conta a situação (Halberstadt, Denham e Dunsmore, 2001, referidos por Vale, 2012).

Para uma boa regulação emocional, a pessoa deve ser capaz de adequar as emoções ao contexto em que estas ocorrem (Bridges, Denham e Ganiban, 2004). Desta forma, devem conseguir privilegiar os estados emocionais positivos e diminuir os negativos.

Assim, Cole, Martin e Dennis (2004) sugerem dois tipos de regulação emocional. O primeiro pressupõe a alteração da própria emoção. O segundo implica a regulação dos processos cognitivos, comportamentais e relacionais, a partir da emoção, não deixando esta de ser regulada.

Neste sentido, Denham (1998, referido por Vale, 2012) propõe um modelo de regulação emocional. Este engloba três dimensões, a emocional, a cognitiva e a comportamental. Na dimensão emocional ocorre o “auto-acalmar do despertar (arousal) fisiológico” (Vale, 2012). A dimensão cognitiva diz respeito ao redirecionar a atenção e o pensamento da resolução de problemas (Vale, 2012). Por fim, a dimensão comportamental abrange a alteração da expressão, pensamentos ou comportamentos ligados à experiência emocional, bem como ser capaz de organizar-se de modo a orientar a ação com rumo ao objetivo pessoal (Gottman e Katz, 1989; Miller e Green, 1985, referidos por Vale, 2012)

Apesar de o adulto desempenhar um papel fundamental no processo de regulação emocional da criança, esta deve tentar algumas vezes, autonomamente, regular as suas emoções.

Para Denham (2007) existem algumas estratégias às quais as crianças costumam recorrer para modelar ou diminuir as suas experiências emocionais. Uma delas prende-se com a tentativa de se auto acalmarem. Outra estratégia que algumas crianças são capazes de utilizar é a de prevenir uma determinada situação ou mudarem o que sentem para que não haja certas reações. Poderão, ainda, alterar o seu foco, em caso de rejeições, evitando conflitos.

4.3. Compreensão das causas e consequências das emoções

Um aspeto chave para que a criança compreenda as suas próprias emoções e as dos outros, é o facto de conseguir identificar quais as principais situações que desencadeiam as emoções básicas. Ao longo do pré-escolar a criança vai melhorando este aspeto, ainda que seja mais fácil para si identificar as expressões de alegria e tristeza, face a outras emoções negativas, que facilmente associam a tristeza, por não conseguirem percebê-las tão bem.

Desta forma, a criança vai começando a compreender cada vez melhor as situações que suscitam emoções, sendo que primeiro compreende as situações de alegria, de seguida as de tristeza e só depois as de raiva e de medo. Ao compreender as emoções básicas a criança conseguirá uma melhor adaptação ao pré-escolar, uma vez que ao longo do dia vive muitas emoções.

As crianças na Educação Pré-Escolar já são capazes de categorizar de forma bastante coerente e têm consciência de situações e relações emocionais, relatando a sua vida, a dos pares e a dos pais (Vale, 2012). Neste sentido, as crianças recorrem ao que já experienciaram, para conseguirem identificar como se dão as emoções de alegria, tristeza, raiva e medo.

Para além disto, entender que as causas das emoções dependem de quem as está a viver assim como o resultado destas, começa a fazer parte das competências da criança. Conseguem, ainda, indicar o que as faz ficar alegres, com medo ou tristes. Denham e Zoller (1991), indicam que as crianças apontam eventos não sociais que lhes transmitem alegria, aspetos sociais para a tristeza e raiva e situações ligadas ao imaginário para justificar os medos.

Outra capacidade das crianças em idade pré-escolar é o facto de conseguirem indicar o porquê das emoções dos seus pares e dos seus pais, mencionando causas internas, sociais e não sociais para justificar alegria, tristeza e raiva. Contudo, as crianças são mais capazes de explicar as causas das suas próprias emoções do que as dos seus pares e dos seus pais, apresentando explicações mais adequadas quando se trata das suas próprias emoções.

Nesta idade, as crianças têm, ainda, a capacidade de perceber a diferença entre causas e consequências das emoções, o que favorece a tomada de decisões, uma vez que ao conhecer as consequências irão perceber como agir em determinadas situações sociais.

4.4. Compreensão das emoções dos outros

Mesmo que a criança seja capaz de recorrer a vocabulário sobre as emoções, de expressar as emoções, de perceber em que circunstâncias ocorrem as emoções e até quais as causas e as consequências das emoções, ainda não apresenta tudo o que é necessário para identificar os sinais emocionais dos outros.

Assim sendo, para Gnepp e Chilamkurti (1988), existem três componentes cruciais no que diz respeito ao conhecimento da experiência emocional dos outros. Numa primeira fase, é importante perceber se é possível que haja mais do que uma emoção ao mesmo tempo. Depois, verificar se há algum fator que esteja a influenciar os padrões de expressão da pessoa e a própria situação. Por fim, conferir se é precisa informação personalizada.

De modo a perceber a emoção que o outro está a demonstrar, deve-se primeiro perceber se a situação pressupõe uma única emoção forte. No entanto, nem sempre as situações envolvem uma única emoção forte, dado que as pessoas, não sendo todas iguais, podem sentir uma emoção diferente perante a mesma situação. Desta forma, as crianças vão percebendo que, em certos momentos, precisam de mais informações para interpretar as emoções, começando a perceber a imprecisão própria de determinadas situações (Denham, 1998).

4.5. Regulação Emocional

A regulação emocional corresponde à capacidade de regular a experiência emocional e a expressão emocional. Para regular a experiência emocional é necessário que consigamos compreender as emoções e perceber que estas são inerentes à nossa existência. Relativamente à regulação da expressão emocional, devemos perceber como expressamos as nossas emoções e em que situações.

Assim, a regulação emocional é eficaz quando somos capazes de ajustar as nossas emoções às situações em que nos encontramos, através da modelação, sendo, ainda, capazes de começar ou preservar estados emocionais positivos e reduzir os negativos. Um aspeto positivo da regulação emocional é a ativação de emoções, aumentando a sua intensidade e, por vezes, dando origem a determinados comportamentos como resposta (Bridges, Denham e Ganiban, 2004).

4.5.1. Treino Emocional

Considera-se treino emocional a abordagem que se desenvolve a partir da comunicação, auxiliando as crianças no início do desenvolvimento de vocabulário para exprimir as suas emoções. A comunicação verbal dos seus sentimentos, ao observar comportamentos ou expressões faciais, constituirá uma mais-valia para a aprendizagem da criança. Desta forma, à medida que vão aperfeiçoando o seu vocabulário no que diz respeito às emoções, as crianças melhoram, também, a sua capacidade de regular as emoções e comportamentos (Mendonça, 2017).

Assim, é bastante importante que a criança vá aumentando o seu vocabulário, dando mais importância às emoções positivas face às negativas e procurando estratégias que indiquem que a criança pode aprender a gerir as suas emoções negativas. O educador ao ajudar a criança quando esta está chateada ou incomodada, está a fomentar a sua autoconfiança e capacidade de autorregulação.

Para o treino das emoções positivas, é costume tentar entender e definir a emoção que a criança está a sentir, associando, ainda, o motivo para essa emoção. Desta forma, a criança começa a relacionar o sentimento com a causa. É importante dar atenção a estes sentimentos, pois pode possibilitar a permanência de um estado emocional positivo.

Contudo, não nos podemos esquecer dos sentimentos negativos, ainda que sejam mais desagradáveis e complicados, pois dar demasiada atenção a estes sentimentos pode fazer com que a criança fique mais aborrecida. Neste sentido, se treinarmos estes sentimentos regularmente, poderá ajudar a criança a regular as suas emoções e a tranquilizar-se. Assim, ao invés de nos centrarmos nos sentimentos negativos e lhes darmos demasiada atenção, podemos sugerir estratégias para lidar com eles, auxiliando a criança a mudar os sentimentos negativos para positivos.

Caso estas estratégias não resultem, devemos dar tempo e espaço à criança, para que se acalme e, só depois tentar outra vez. Assim, evitamos que a criança se irrite ainda mais e durante mais tempo (Webster-Stratton, 2011).

4.5.2. Conhecimento de Estratégias de Regulação Emocional

As crianças aprendem como regular as suas emoções e as dos outros, ou seja, como alterar emoções positivas e negativas (Stein e Lavine, 1989). Assim, uma forma de perceber o que as crianças sabem relativamente à alteração das emoções é referir uma emoção e perguntar-lhes o que podem fazer para a modificar.

Outra forma de verificar quais as estratégias utilizadas pelas crianças para modificar as emoções é ler-lhes histórias e questioná-las acerca do que pode ser feito para auxiliar o protagonista a alterar uma emoção.

É bastante importante perceber quais são as ações que se devem evitar de modo que as emoções positivas se mantenham. No entanto, as crianças não percebem quando são questionadas relativamente a alterar o estado emocional alegria.

Assim, no pré-escolar, as crianças começam a ter um maior entendimento sobre a regulação emocional, percebem que há certas coisas que se podem fazer para regular as emoções e possuem um grande conhecimento sobre estratégias externas.

5. Papel do Educador na manutenção de relações com as crianças

Formosinho et al (2006, p.22) sugere que o “conflito é inevitável entre os membros de qualquer grupo de crianças participativo; não deve ser, e provavelmente não pode ser, completamente eliminado”.

Assim sendo, o/a educador/a deverá evitar a intervenção, sempre que for possível, permitindo às crianças solucionarem os seus próprios problemas. Contudo, deverá ter em conta a regularidade com que isto ocorre, de modo que as crianças não se envolvam num ciclo recorrente negativo. Para que consiga fazer uma boa análise e perceber qual a melhor altura para intervir, o/a educador/a deverá estar atento ao grupo de crianças, observando as interações destas e as suas capacidades individuais para resolver conflitos sozinhas, para fazerem uso e defenderem os seus direitos e para participarem eficazmente nas tarefas e brincadeiras.

O/a educador/a deverá ter bastante atenção à forma como interage com a criança (O'Connor 1969, 1972, referido por Formosinho et al, 2006). Deverá, então, ter o cuidado de não transmitir à criança lições, mas sim promover interações que lhes permitirão resolver conflitos. Outra estratégia que deverá adotar é a de perceber o que a criança pensa das suas sugestões, colocando questões que não sejam ordens indiretas. Isto irá fazer com que a criança aceite a sugestão e a utilize como modelo a seguir na resolução de conflitos.

Quando não existe uma boa relação entre o educador e a criança, poderá existir um atraso no desenvolvimento socio emocional e originar problemas comportamentais (Webster-Stratton 2003). Desta forma, é bastante importante que a criança crie uma relação positiva com o educador e os seus pares, de modo a obter um desenvolvimento emocional positivo.

Neste sentido, as relações que a criança estabelece com o educador irão afetar o seu desenvolvimento emocional, bem como as estratégias e o padrão de comportamento da criança quando interage com o educador e os seus pares. Assim, pode afirmar-se que o desenvolvimento emocional ocorre, geralmente, por parte da modelação, sendo que a expressividade da criança corresponde à expressividade do educador (Cummings e Cummings, 1988, referidos por Vale, 2012).

É a partir da modelação que o educador irá transmitir às crianças quais as emoções que são aceitáveis, as que se adequam perante determinadas situações e quais os comportamentos que são regularmente relacionados com essas emoções.

Ao longo da primeira infância, as crianças precisam de auxílio para identificar os seus sentimentos e para saberem como devem lidar com eles. Para além da expressividade do educador, este pode recorrer à comunicação verbal para ajudar a criança a perceber o significado das emoções tendo em conta o contexto, fomentando, assim, o desenvolvimento emocional (Saarni, 1987, referido por Vale, 2012). Desta forma, está a evitar que as crianças demonstrem comportamentos descontrolados devido a emoções negativas.

Outra influência no desenvolvimento emocional da criança são as reações que o educador demonstra através de comportamentos ou emoções, face a um comportamento desajustado. Assim, o educador ao reagir adequadamente a uma situação que envolva uma emoção negativa da criança, está a demonstrar-lhe qual o comportamento adequado emocionalmente (Eisenberg, Cumberland e Spinrad, 1998; Gottman, Katz e Hooven, 1997, referidos por Vale, 2012).

Para perceberem que a qualidade dos relacionamentos estabelecidos entre os educadores e as crianças afeta a “exibição das emoções, as competências de negociação, a regulação emocional e a transferência de expectativas” (Vale, 2012, p.82), estes devem conhecer essas relações. Assim, quando as crianças não estabelecem uma boa relação com o educador, tendem a camuflar as suas emoções, a fingir o que sentem ou a amplificar a expressão das mesmas (Crittenden, 1992).

Relativamente às negociações, as crianças que estabelecem uma boa relação com os educadores costumam negociar diretamente, enquanto as que não sentem segurança relativamente ao educador, tendem a não negociar com medo de rejeições ou recorrem a comportamentos abusivos. No que diz respeito à regulação emocional, o cenário é semelhante, uma vez que as crianças que sentem segurança são capazes de regular as suas emoções, recorrendo à ajuda do educador. No entanto, as que não se sentem seguras, evitam a ajuda do educador, dado que preveem que este não as irá ajudar, tentando, então, regular as suas emoções sozinhas (Vale, 2012).

Para além disto, as expectativas formuladas relativamente às relações estabelecidas entre o educador e as crianças irão afetar futuras relações, ou seja, uma criança pode criar uma expectativa negativa em relação aos outros, o que irá influenciar futuros relacionamentos.

Apesar de nem sempre os/as educadores/as deterem as capacidades necessárias para ajudar as crianças a ultrapassar determinadas dificuldades sociais, este/a deverá proporcionar um contexto a partir do qual, a criança seja capaz de aprender, individualmente, como gerir os seus impulsos e interagir com os seus colegas.

O respeito pelos sentimentos das crianças deverá estar incluído no ambiente de sala. Neste sentido, o facto de o/a educador/a respeitar o sentimento de resistência que a criança tem em participar numa atividade, não quer dizer que este/a acredite que esses sentimentos se justificam. Por outras palavras, o/a educador/a pode compreender que a criança tenha medo de algo, mas não deve confirmar que existe perigo (Formosinho et al, 2006).

Para um melhor relacionamento entre o adulto e a criança, o/a educador/a deverá transmitir à criança credibilidade, ou seja, que a criança poderá sempre confiar neste, uma vez que tudo o que diz é verdade. Só desta forma é que conseguirá auxiliar as crianças a gerir os seus impulsos, dado que as suas sugestões, pedidos ou ordens transmitem credibilidade. Para além disto, deverá ser bastante claro quanto ao que espera da criança, expressando-se simples e diretamente.

Uma das formas de ajudar as crianças a ter um comportamento adequado é comunicar de forma clara e direta o que é esperado delas. Desta forma, não é correto tentar comparar comportamentos de duas crianças, elogiando uma criança por um determinado comportamento, na tentativa de alterar o de outra. Esta situação irá criar um clima de conflito entre as crianças e não fará com que o comportamento desajustado seja alterado. Este tipo de estratégia poderá ainda fazer com que a criança se sinta ameaçada quando o/a educador/a elogia o comportamento do colega, sentindo que quando um colega é elogiado, ela é consequentemente criticada. Outra consequência que pode surgir é a criança sentir medo de ser chamada para atividades de grupo (Formosinho et al, 2006).

Por outro lado, o recurso excessivo ao elogio, poderá fazer com que a criança se preocupe mais em como faz as coisas do que com o que faz, o que se poderá traduzir na falta de persistência e baixa autoestima (Formosinho et al, 2006).

No que diz respeito às regras e normas de sala, o/a educador/a não deverá ser demasiado autoritário, no entanto, deverá ser firme em algumas situações, sem nunca humilhar ou insultar uma criança, de modo a não deixar de conseguir dominar o grupo. Desde que os seus sentimentos e interesses sejam respeitados e que tenha sido criada uma relação positiva, as crianças não irão ficar tristes com a firmeza do adulto (Formosinho et al, 2006).

Para criar um bom ambiente de sala, o/a educador/a deverá explicitar às crianças que as regras e rotinas se adequam a todas as crianças de igual modo e que serão consideradas as necessidades de cada criança individualmente. Assim, deve estar presente o sentido de justiça, ou seja, a criança deverá perceber que o/a educador/a agirá de forma igual caso uma das crianças seja magoada, independentemente de qual for.

O papel do/a educador/a na educação dos sentimentos e emoções, é o de auxiliar a criança a perceber o que é ou não uma tragédia. Assim, deverá estar atento às crianças, de modo que estas não gerem um ambiente de conflito por considerarem que tudo o que não corre à sua maneira é uma tragédia pessoal. Por exemplo, no caso de uma criança estragar algo que outra esteja a fazer, deverá dar-se a entender que esta pode voltar, na maioria dos casos, a fazer. Assim como, quando uma criança é rejeitada por outra, o/a educador/a deverá confortar a criança dizendo que de facto é algo desagradável, mas que esta pode sempre brincar com as restantes crianças (Formosinho et al, 2006).

Desta forma, o/a educador/a mostra que valoriza os sentimentos da criança, mas não confirma que são adequados. Assim, existirá uma menor probabilidade de ocorrerem “explosões emocionais” (Formosinho et al, 2006, p. 35).

Em suma, é importante que o educador se mostre disponível e que responda às necessidades de todas as crianças pelas quais está responsável, transmitindo-lhes que estará sempre ali para o que elas precisarem.

6. Estratégias de Resolução de Conflitos

“Muitas crianças possuem os entendimentos e competências para lidar com as situações sociais, mas a predisposição para usar as suas competências não é suficientemente sólida” (Formosinho et al, 2006, p. 31). Algumas crianças necessitam de ser estimuladas em situações de conflito, de modo a conseguirem resolver problemas como confrontos e saber esperar pela sua vez.

Quando o/a educador/a verifica que uma criança não está a conseguir resolver um conflito com outra, poderá tentar saber junto dela o que esta tentou até ao momento, incentivando-a a pensar numa outra estratégia. No entanto, no caso de crianças sem experiência neste tipo de situação, deverá ser o/a próprio/a educador/a a sugerir uma estratégia, indicando sempre que a criança regresse caso a estratégia não resulte para que possam tentar chegar a uma outra juntos. Esta estratégia, segundo Formosinho et al (2006), irá fazer com que a criança não desista quando as suas tentativas não resultam.

Nas resoluções de conflitos, o/a educador/a nunca deverá interrogar as crianças com questões às quais já sabe as respostas, pois irá fazer com que estas se coloquem na defensiva. Apesar de o/a educador/a pretender que as crianças resolvam os seus conflitos verbalmente e não recorrendo à agressão, este tipo de estratégia irá fazer com que a sua credibilidade seja diminuída. Não deverá, também, recorrer a ameaças para tentar alterar o comportamento das crianças. As crianças não serão capazes de associar a ameaça ao comportamento indesejado e transmitirá à criança que o/a educador/a não tem autoridade, diminuindo a sua credibilidade. Outro aspeto que poderá fazer diminuir a credibilidade do/a educador/a, é obrigar a criança a pedir desculpa a um colega, apesar de esta não sentir que o deve fazer. Deverá apenas sugerir à criança que peça desculpa, se e quando se sentir arrependida.

PROBLEMÁTICA DA INTERVENÇÃO

1. Apresentação da problemática

O presente Relatório Final tem como questão-problema: Como ajudar as crianças da Educação Pré-Escolar a gerir emoções e sentimentos?

A escolha deste tema deveu-se ao facto de, em experiências anteriores com crianças em idade pré-escolar, quer em situação de estágio, quer em ambiente mais familiar, ter percebido que estas tinham alguma dificuldade em gerir e controlar as suas emoções, fazendo com que, por vezes, reajam com alguma agressividade e frustração, quando contrariadas ou em situações de conflito. Neste sentido, e após observar, em contexto de estágio, que a minha preconceção se confirmava, considerei que seria um tema importante a abordar no meu relatório final, na medida em que desconhecia quais as formas de atuar nestas situações e como ajudar as crianças a gerir as suas emoções e sentimentos.

Os objetivos gerais delineados para a intervenção com base no tema acima explicitado foram os seguintes:

- Perceber como gerem as crianças as suas emoções
- Perceber como reagem perante os conflitos
- Ajudar as crianças a resolver autonomamente os conflitos
- Ajudar as crianças a lidar com situações de frustração, raiva, etc.

1.1. Abordagem metodológica

O projeto desenvolvido teve como abordagem metodológica a investigação-ação, seguindo alguns dos passos da Metodologia por Projeto. Comecei por fazer o levantamento das conceções das crianças, de modo a perceber quais as suas ideias sobre as emoções. Para além disto, também foi construída uma teia ao longo do projeto com as atividades desenvolvidas e, por fim, foi feita uma avaliação, recolhendo a opinião das crianças relativamente às atividades desenvolvidas.

As atividades foram planeadas antecipadamente por mim e os objetivos das mesmas delineados, no entanto, foram acautelados momentos onde as crianças tiveram uma participação ativa.

1.2. Instrumentos e técnicas de recolha de dados

Existem múltiplos instrumentos e técnicas de recolha de dados, tais como, por exemplo, a observação, questionários, entrevistas, entre outros. Contudo, a recolha de dados deste relatório final foi efetuada essencialmente através da observação e registo, recolha de imagens, fotografias, produções das crianças e notas de campo. Foram ainda feitas entrevistas às crianças, que foram gravadas em áudio e transcritas, de modo a obter as suas conceções acerca das emoções, bem como para perceber o que mais e menos gostaram de fazer ao longo do projeto e o que aprenderam. A seleção destes instrumentos e técnicas de recolha de dados deveu-se à natureza da investigação ação, uma vez que a mesma se trata de uma investigação do tipo qualitativo, ou seja, uma investigação focada no conteúdo e não em dados quantitativos (Álvares, 2021)

1.3. Participantes

A investigação foi realizada num Jardim de Infância inserido num centro educativo que integra dois níveis de ensino (Pré-Escolar e 1.º Ciclo). A sala onde desenvolvi o projeto era composta por um grupo heterogéneo de 25 crianças, com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos, sendo que duas delas não fizeram parte, uma vez que os seus encarregados de educação não assinaram o consentimento informado. Contudo, apesar

de não fazerem parte da amostra , fizeram parte do projeto e puderam participar nas atividades propostas.

1.4. Procedimentos e considerações éticas

Tal como defende Máximo- Esteves (2008), o primeiro passo numa investigação, em questões de ética, é garantir o consentimento dos participantes, expondo a sua finalidade e objetivos. Assim, antes de iniciar a investigação, elaborei um documento de consentimento informado (apêndice 1), tendo o mesmo sido entregue aos Encarregados de Educação das crianças do grupo no qual iria ser desenvolvido o projeto, com a finalidade de obter o seu consentimento, e poder dar início à intervenção. Foi garantido o anonimato dos participantes, não sendo nunca divulgado o rosto ou os nomes das crianças.

Para além dos encarregados de educação, também as crianças foram questionadas em relação ao seu interesse em participar nas atividades propostas, tendo estas assinado um documento em como aceitavam participar. Para este efeito, foi entregue uma folha onde podia ler-se “Aceitamos participar em todas as atividades propostas sobre as emoções”, contendo ainda a data e um espaço para que escrevessem o seu nome. Desde o início, foi garantido o interesse das crianças, sendo que, se a qualquer momento alguma delas não quisesse participar em alguma das atividades propostas, não seria forçada a tal.

2. Intervenção e Materiais

A intervenção realizada foi dividida por sessões, de modo a facilitar a organização das atividades, bem como a definição de objetivos. Desta forma, as atividades foram desenvolvidas tendo em conta uma sequência lógica, para que a experiência das emoções acontecesse de forma mais significativa. Esta sequência previa a recolha das conceções das crianças, seguida de várias atividades em que as crianças podiam experienciar emoções através de diferentes expressões artísticas e, por fim, a aprendizagem e experimentação de uma estratégia de autorregulação emocional. Esta sequência teve como objetivo perceber o que as crianças sabiam sobre as emoções e, depois, que elas experienciassem as emoções para facilitar a aplicação da estratégia.

1ª Sessão – Levantamento das conceções das crianças

Objetivos: Encorajar as crianças a falarem das emoções e dos sentimentos

Inicialmente, as crianças foram questionadas relativamente ao que sabiam sobre as emoções, sendo colocadas as seguintes questões: O que é a alegria? O que sentes no teu corpo quando estás alegre? O que é a tristeza? O que sentes no teu corpo quando estás triste? O que é o medo? O que sentes no teu corpo quando estás com medo? O que é a raiva? O que sentes no teu corpo quando estás com raiva?.

Este diálogo foi estabelecido em pequenos grupos, de forma a não influenciar as respostas das crianças, dado que, por vezes, as crianças mais novas ou as mais tímidas, acabam por não partilhar as suas opiniões em conversas de grande grupo (apêndice 2).

2ª Sessão - Expressar as emoções através do corpo

Depois de analisadas sumariamente as respostas dadas pelas crianças na 1ª sessão foram definidos os seguintes objetivos:

- Ajudar as crianças a identificarem as suas próprias emoções
- Ajudar as crianças a compreenderem as próprias emoções e as dos outros e
- Ajudar as crianças a perceberem as diferentes características da expressão emocional

Nesta sessão, foi introduzido o jogo das estátuas, sendo que enquanto a música tocava as crianças deveriam deslocar-se pelo espaço e, quando a música parava, deviam ficar em estátua, simulando a emoção indicada pelo adulto. No decorrer da atividade, foram tiradas fotos às crianças a representar as emoções, a fim de se poder dar um feedback da atividade às mesmas. Estas fotos foram posteriormente utilizadas na construção de um “Mobile das Emoções” (apêndice 3). Este foi pendurado na sala de atividades para que as crianças o pudessem complementar, ao longo do processo, com recortes de revistas ou imagens que considerassem pertinentes.

Figuras 1 e 2

Jogo das Estátuas



3ª Sessão - Expressar as emoções através das artes - parte I

Objetivos:

- Levar as crianças a experienciar, através da música e da arte plástica, a emoção que a música “As quatro estações” de Vivaldi, lhes transmite.

Foi estabelecido um diálogo com as crianças após uma primeira audição da música “As quatro estações” de Vivaldi, trecho da Primavera, questionando quais as cores

que associavam à mesma. Assim, as crianças selecionaram 3 cores para executarem a sua obra: cor-de-rosa, azul-claro e laranja.

Posteriormente, foram colocadas à sua disposição as tintas selecionadas, pinceis e folhas brancas tamanho A3, de modo que as crianças se expressassem, através da pintura, ao som da música acima referida.

Figuras 3, 4 e 5

Pintura através do trecho "primavera" de Vivaldi



4ª Sessão – Expressar as emoções através das artes - parte II

Objetivo:

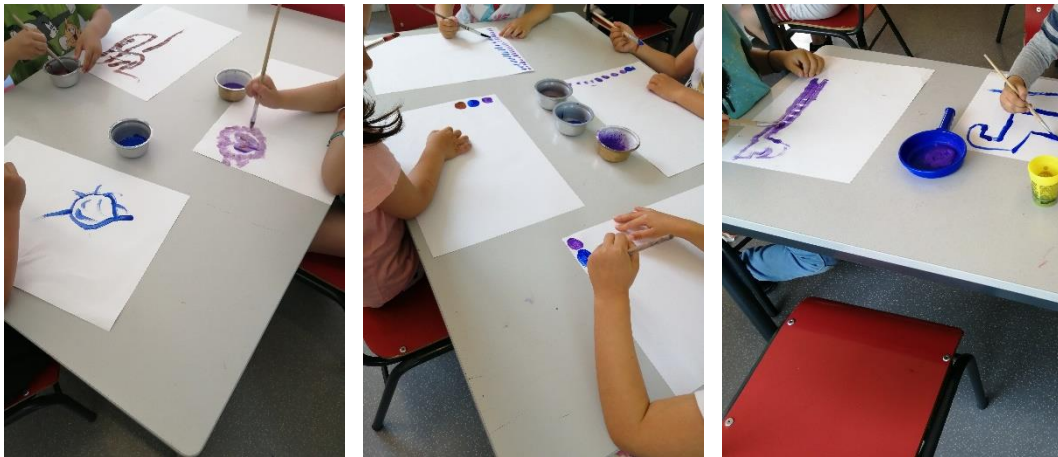
- Levar as crianças a experienciar, através da música e da arte plástica, a emoção que a música Sonata ao Luar, de Beethoven, transmite.

Nesta atividade, foi possibilitada uma primeira audição da música “Sonata ao Luar” de Beethoven, sendo estabelecido um diálogo com as crianças, questionando relativamente às cores que associavam à mesma. Neste sentido, as cores selecionadas foram: roxo, azul-escuro e castanho.

Num segundo momento, foram colocadas à disposição das crianças as cores selecionadas, pinceis e folhas brancas de tamanho A3, proporcionando-lhes que, ao som da música mencionada, pintar o que esta lhes transmitia.

Figuras 6, 7 e 8

Pintura através da música "Sonata ao Luar" de Beethoven



5ª Sessão -Análise dos trabalhos produzidos

Objetivo:

- Analisar com as crianças os desenhos/pinturas em função da música para perceber se elas estabelecem relações entre as emoções e as cores, os padrões, o tipo de traços, e as formas representadas.

Nesta sessão foram expostas algumas das pinturas realizadas pelas crianças nas duas sessões anteriores, tendo sido estas convidadas a pronunciar-se relativamente ao que sentiram durante aquela experiência: identificar qual a música correspondente a cada desenho, perceber se os desenhos correspondem à música “mais alegre” ou “mais triste” e que características destacam e porquê.

Posteriormente, foi sugerido às crianças que, ouvindo cada uma das músicas novamente, se movimentassem consoante a emoção que sentiam em cada uma delas. Nesta atividade foram novamente recolhidas imagens de corpo inteiro.

Figuras 9, 10 e 11

Deslocação pelo espaço através da música



6ª Sessão – Identificar características das emoções na face

Objetivo:

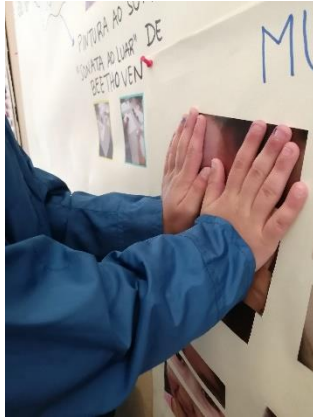
- Ajudar as crianças a identificar características das emoções na face

Aproveitando algumas das fotografias tiradas na 2ª Sessão, foram recortados os vários elementos da cara (olhos, nariz, boca e sobrancelhas) de modo que as crianças, em pequenos grupos, as juntassem tendo em conta cada emoção. Por outras palavras, tendo selecionado um recorte com uma boca que considerassem triste, teriam de procurar o resto dos elementos da face para completar considerando as características dessa emoção. Estas construções foram colocadas em papel de cenário de modo a criar um mural.

Foi, ainda, estabelecido um diálogo com as crianças relativamente às suas escolhas e às características que cada emoção reflete na face.

Figuras 11 e 12

Construção do "Mural das Emoções"



7ª Sessão – Estratégia de autorregulação emocional

Objetivo:

- Ensinar estratégias de autorregulação emocional às crianças

Retomando a teia (apêndice 8) e o que as crianças disseram na 1ª sessão sobre as emoções, foi estabelecido um diálogo de modo que estas identificassem o que fazem quando estão com medo, com raiva ou tristes e o que poderão fazer para se sentirem melhor (apêndice 4).

Quando questionadas relativamente ao que podem fazer para se sentirem melhor ao experienciarem estas emoções, as crianças indicaram que podiam respirar fundo e ir para um canto para se acalmar.

Posteriormente, foi-lhes ensinada a técnica da tartaruga, com o auxílio de um fantoche em forma de tartaruga. Primeiro a “tartaruga” contou-lhes que costumava ficar com muita raiva na escola quando se chateava com os seus amigos, mas que começou a refugiar-se na sua carapaça para se acalmar. Depois, foi-lhes explicada esta técnica. As crianças foram convidadas a experimentarem a técnica com a tartaruga e posteriormente lançado o desafio de começar a utilizar quando sentissem raiva ou medo.

Foi, ainda, pedido que escolhessem a área da sala onde gostariam que a tartaruga ficasse. Na área escolhida pelas crianças foram colocadas duas almofadas, um cartaz exemplificativo da estratégia (apêndice 5) e a tartaruga (o mesmo utilizado para explicar a estratégia). Desta forma, as crianças estariam num local sossegado e confortável, podendo recorrer à tartaruga para as auxiliar numa situação em que necessitassem de acalmar.

Figuras 13, 14 e 15

Exploração do peluche em forma de tartaruga



Após a introdução da estratégia, as crianças foram auxiliadas no recurso à técnica da tartaruga ao experienciar emoções como a raiva e o medo. Assim, nos primeiros dias após a implementação da estratégia, quando se verificava a existência de algum conflito ou havia uma criança a chorar, era sugerido que recorressem à estratégia da tartaruga para se acalmarem.

8ª Sessão - Avaliação do projeto com as crianças

Objetivo: Avaliar com as crianças o que mais e menos gostaram e o que aprenderam ao longo das sessões

Nesta sessão foi realizada uma entrevista às crianças, individualmente, de modo a perceber o que estas tinham gostado mais de todas as atividades desenvolvidas, o que menos gostaram e o que aprenderam ao longo das sessões anteriores.

3. Apresentação e Discussão dos Resultados

Recorrendo à tabela de avaliação do bem-estar social e emocional de Kingston, Melhuish e Siraj (2015) (anexo 1) e, tendo em conta a escala presente na mesma, considero que a instituição onde foi desenvolvido o estudo, mais concretamente a sala de atividades onde realizei o estágio, se encontra no nível 2, uma vez que não atinge todos os parâmetros mencionados no nível 3. Sendo mais concreta, a equipa educativa demonstrava alguma preocupação com os sentimentos e emoções das crianças, acolhendo-as quando estavam tristes. Contudo, em algumas situações, desvalorizavam o que as crianças sentiam, por considerarem tratar-se de birras e indicavam que as crianças estavam a ter comportamentos desadequados para a sua idade. Para além disto, recorriam a punições e castigos quando as crianças apresentavam comportamentos desajustados. Apesar de recorrerem a castigos e punições, não considero que a instituição esteja situada no nível 1, dado que existem momentos em que a equipa demonstra ser carinhosa e afetuosa com as crianças. Outro aspeto de realçar deve-se ao facto de serem proporcionados momentos de partilha e de interação entre as crianças, sendo, por isso, o ambiente organizado nesse sentido.

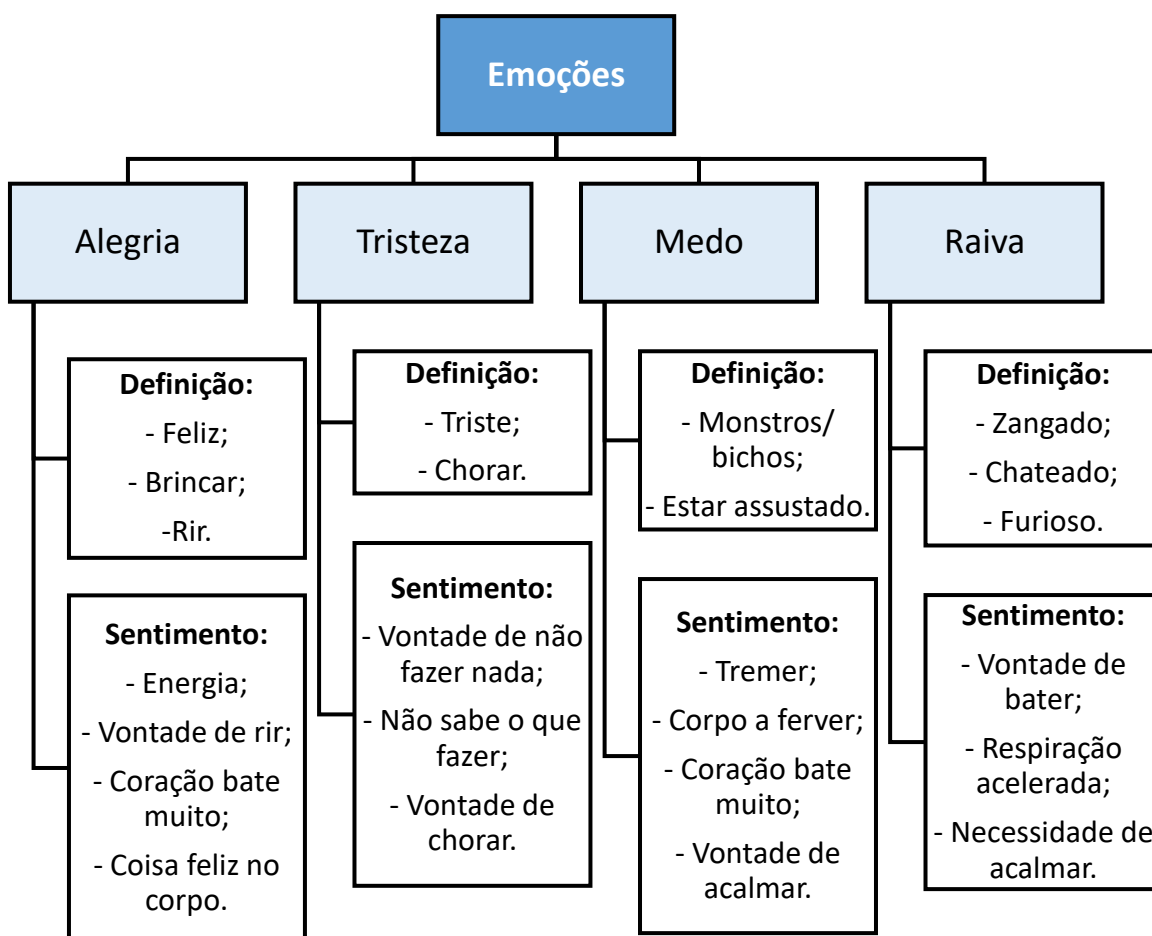
Tendo em conta este contexto e observando atentamente o grupo de crianças, verifiquei que estas apresentavam uma enorme dificuldade ao nível da gestão emocional, sendo que as suas reações a conflitos e frustrações passavam por atitudes agressivas para com os colegas. Além disto, muitas vezes também choravam e procuravam o consolo e auxílio do adulto, demonstrando não conseguir resolver os conflitos e gerir as suas emoções sozinhas. Aqui reflete-se a dificuldade da equipa educativa em ajudar as crianças na regulação emocional, evidenciando pouco conhecimento e experiência na área.

Deveria existir um cuidado maior ao nível da compreensão e valorização dos sentimentos e emoções das crianças, permitindo-lhes expressar o que sentem e ajudando-as a transformar as suas emoções negativas em emoções positivas. Neste sentido, tendo observado o contexto da instituição e verificado que as crianças da mesma apresentavam uma enorme dificuldade em gerir as suas emoções e sentimentos perante conflitos e situações de frustração, não existindo muito apoio por parte da equipa educativa, tornou-se importante debruçar-me neste tema e realizar o estudo sobre este.

A partir dos diálogos estabelecidos com as crianças relativamente às suas conceções sobre as emoções (apêndice 2) e tendo em conta as questões que lhes foram colocadas, obtiveram-se as categorias apresentadas no diagrama seguinte.

Figura 16

Conceções das crianças



Analisando as respostas obtidas, no caso da alegria, a maioria das crianças referiu que era estar feliz e relacionou com a vontade de brincar (atividade natural da criança). Este aspeto deve-se ao facto de nesta emoção se dar “o aumento da energia existente” (Goleman, 1995, p.35) o que se traduz em “disposição e entusiasmo para a execução de qualquer tarefa” (Goleman, 1995, p.35). No caso do medo, este surge sempre associado

à fantasia e a animais, sendo que muitas crianças associaram esta emoção a ter medo do escuro, de sonhos, de monstros e de bichos.

De referir que a emoção que estas tiveram mais dificuldade em descrever foi a raiva, uma vez que quando as questionei relativamente ao que sentiam quando estavam com raiva, as crianças não sabiam o que responder, ficando pensativas e referindo apenas aspetos relativos ao que é estar com raiva. Este aspeto deve-se ao facto de as crianças começarem por saber identificar situações de alegria, seguidas das de tristeza e só depois as de raiva e medo (Vale, 2012).

No entanto, considero importante de referir que, de uma forma geral, as crianças apresentaram uma enorme dificuldade em conseguir definir sintomas fisiológicos provocados pelas emoções. A maioria das crianças não sabia responder a esta questão, tendo tido imensa dificuldade em perceber o que lhes estava a ser questionado. Neste sentido, tive de repetir várias vezes a mesma, explicitando melhor o que pretendia com ela.

Relativamente ao jogo das estátuas, as crianças conseguiram perceber o que lhes fora pedido, representando sempre a emoção que lhes tinha sido indicada. Contudo, tendo observado o desempenho das mesmas ao longo da atividade, posso concluir que a emoção que estas representaram mais facilmente foi a raiva, ao contrário do que aconteceu na primeira sessão, em que as crianças tiveram alguma dificuldade em falar sobre esta emoção.

Nas figuras seguintes (17 e 18) pode observar-se através da expressão corporal que a emoção representada é a tristeza, apesar de a face não estar evidenciada. Ao representar esta emoção, as crianças baixavam os ombros e direcionavam o olhar para baixo. Muitas delas também faziam “beicinho”. Esta emoção pressupõe “uma perda de energia e de entusiasmo pelas atividades da vida, em particular por diversões e prazeres” (Goleman, 1995, p.36).

Figuras 17 e 18

Representação da emoção tristeza através do corpo



Relativamente à emoção medo, esta está representada nas figuras (19 e 20). Mais uma vez, ainda que não sejam visíveis as expressões faciais, podemos verificar através da expressão corporal características ligadas a esta emoção. Uma das características que pode indiciar esta emoção é o facto de as crianças estarem com as duas mãos fechadas junto à boca. Este foi um aspeto comum a quase todas as crianças quando lhes pedi que representassem esta emoção.

Figuras 19 e 20

Representação da emoção medo através do corpo



As figuras (21 e 22) demonstram gestos que a maioria das crianças utilizou para representar a emoção raiva. Estes passaram por cerrar os punhos com os braços levantados, tal como se estivessem numa luta. Estas expressões corporais demonstram o que muitas delas indicaram quando as questioneei sobre o que sentiam quando estavam com raiva, muitas crianças responderam “vontade de bater”. Tal como refere Goleman (1995, p.35) “os batimentos cardíacos aceleram-se e uma onda de hormônios, a adrenalina, entre outros, gera uma pulsação, energia suficientemente forte para uma atuação vigorosa” e daí a predisposição das crianças para se envolver em conflitos.

Figuras 21 e 22

Representação da emoção raiva através do corpo



No caso da alegria (figuras 23 e 24) muitas das crianças representaram esta emoção como se estivessem a posar para uma fotografia e sorriram. Outras também começaram a fazer brincadeiras, pois, tal como indicaram na entrevista, a alegria faz com que tenham vontade de rir e brincar, uma vez que aumenta a sua predisposição.

Figuras 23 e 24

Representação da emoção alegria através do corpo



No que diz respeito às pinturas através da música, as crianças foram capazes de identificar qual a música que correspondia a cada desenho, indicando que os desenhos relativos à primeira música (trecho primavera, da música “As quatro estações” de Vivaldi) eram compostos por mais traços e que preenchiam mais o espaço da folha, uma vez que a música era mais alegre e mexida. Mais uma vez também foram capazes de indicar que as cores que escolheram para realizar as pinturas eram mais claras porque as cores mais claras são mais alegres.

Figuras 25, 26, 27, 28 e 29

Pintura obtida através da música "As quatro estações"



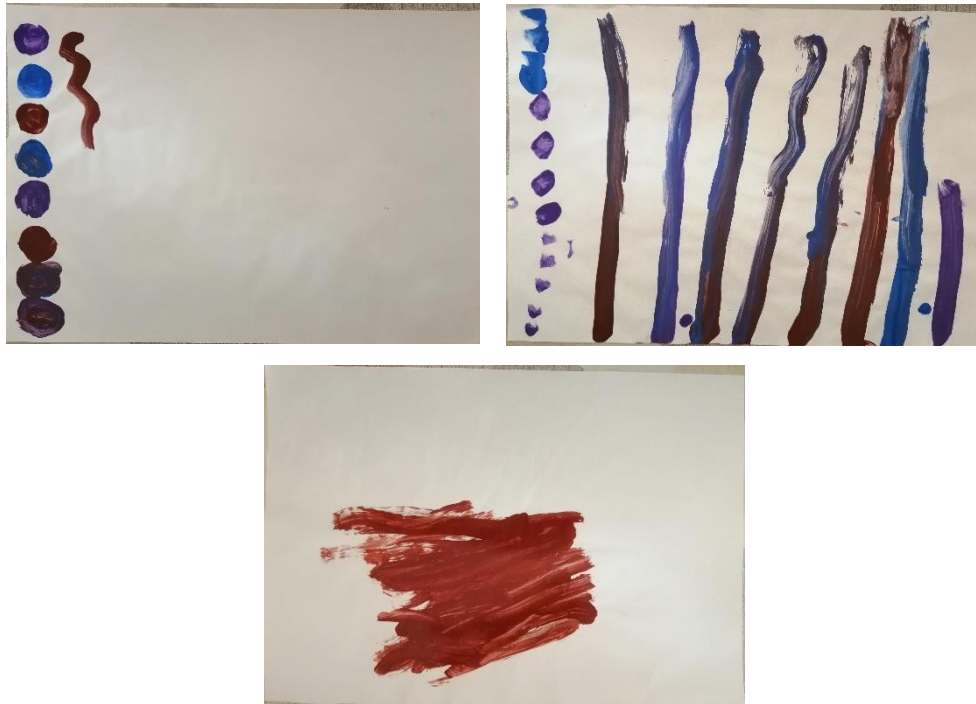


Já relativamente aos desenhos da segunda música (“Sonata ao Luar” de Beethoven) referiram que estes apresentavam menos traços e que ocupavam menos espaço na folha, dado que a música era mais triste e calma. Relativamente às cores utilizadas indicaram que as cores dos desenhos da primeira música eram mais claras e alegres e que as cores utilizadas nos desenhos da segunda música eram mais escuras e tristes.

Figuras 30, 31, 32, 33 e 34

Pintura obtida através da música "Sonata ao Luar"





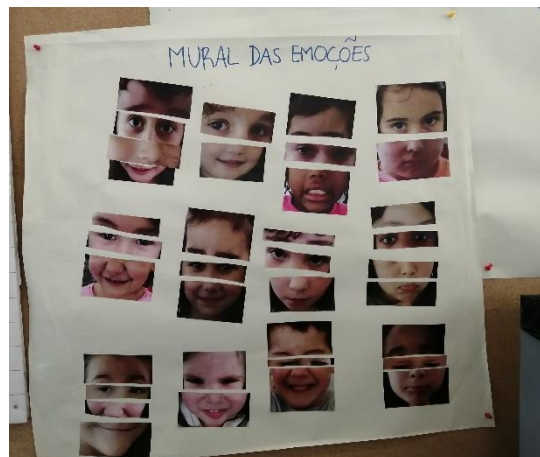
No caso da figura 33 pode verificar-se que a folha está toda preenchida, ao contrário do que aconteceu nas restantes. No entanto, apesar de a folha estar mais preenchida, é possível notar que, comparativamente às figuras 25 a 29 os pontos e traços presentes são em menor número, sendo apenas de maiores dimensões. Isto demonstra que os traços acompanharam o ritmo da música apresentada, uma vez que, para além do seu número reduzido, não apresentam oscilações.

Estabelecido um diálogo com as crianças, no seguimento do mural criado (figura 35) relativamente às suas escolhas e às características que cada emoção reflete na face, as crianças tiveram alguma dificuldade em referir as características da face aliadas a cada emoção, não sabendo justificar as suas escolhas. Indicaram apenas que os elementos escolhidos faziam lembrar determinada emoção. Contudo, na emoção alegria, algumas crianças foram capazes de referir que as bocas selecionadas eram de alegria porque estavam a sorrir. Assim, pode verificar-se que, em termos de identificação de características das emoções na face, a alegria foi a emoção mais fácil para as crianças. No entanto, seria importante que as crianças fossem capazes de identificar as expressões

faciais, na medida que estas transmitem uma informação relevante para que as crianças consigam refletir e conversar sobre as emoções (Vale, 2012).

Figura 35

"Mural das Emoções"

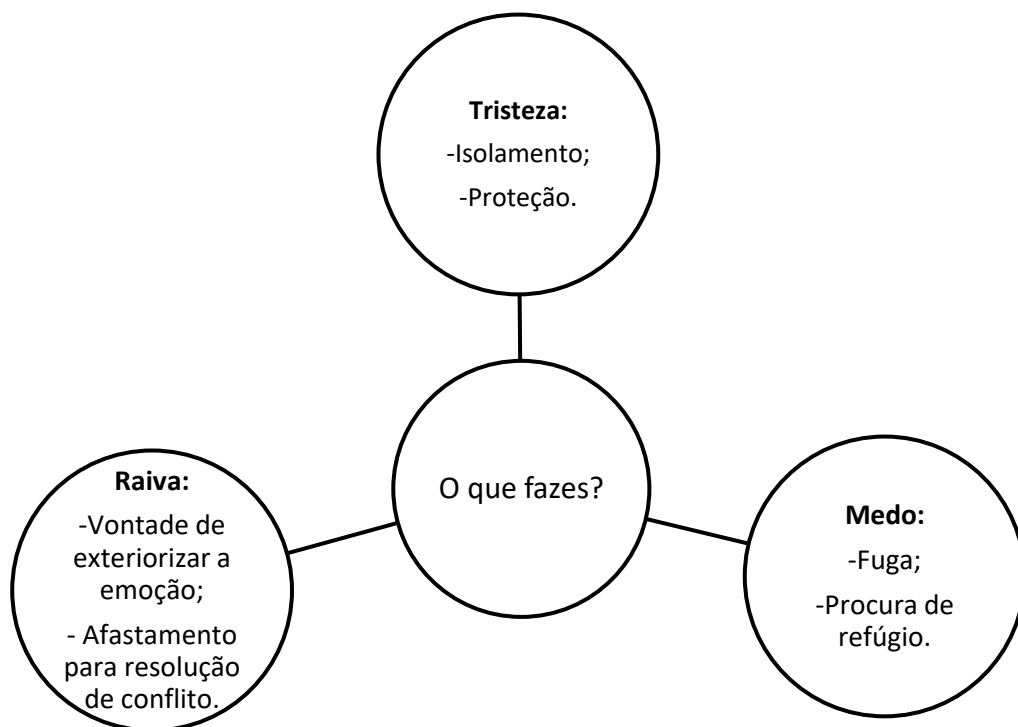


No seguimento das respostas dadas pelas crianças relativamente ao que fazem quando se sentem tristes, com raiva ou com medo, surgiram as categorias apresentadas no esquema (figura 36). Analisando as respostas obtidas, posso afirmar que as crianças tiveram uma maior facilidade em responder a esta questão comparativamente às questões colocadas na primeira sessão, uma vez que foram obtidas mais respostas e estas surgiram imediatamente a seguir a ser colocada a questão. Relativamente à tristeza, as respostas das crianças relacionam-se com o isolamento e proteção, na medida em que a maioria refere que procura ficar sozinha ou o apoio de figuras de referência como a mãe e o pai. No caso do medo, as crianças tentam evitar a emoção, indicando que se tentam esconder ou, mais uma vez, refugiar-se junto das figuras de referência. Segundo Goleman (1995, p. 35) no “medo, o sangue corre para os músculos do esqueleto, como os das pernas, facilitando a fuga”. Nas respostas relacionadas com a raiva, ao contrário do que aconteceu nas outras duas emoções, algumas crianças demonstram ter alguma noção de

como superar a raiva, indicando que se afastam do conflito para se ir acalmar. No entanto, algumas outras referem reações primárias como bater.

Figura 36

Respostas das crianças à pergunta "O que fazes quando sentes..."



No que à estratégia de autorregulação emocional diz respeito, no primeiro dia após a sua aplicação, as crianças mostraram-se muito interessadas com o espaço criado, dirigindo-se para lá para explorar o cartaz e a tartaruga. Duas crianças envolvidas em conflitos foram abordadas, para que fossem experimentar a estratégia para se acalmarem, com ajuda, tendo a mesma resultado muito bem num dos casos, levando a criança a acalmar-se. No outro caso a criança não se acalmou de imediato, mas pouco tempo depois, negociando com a criança com a qual estava em conflito, conseguiram resolvê-lo sem grande aparato.

No que concerne à avaliação do projeto (apêndice 7), a resposta mais dada pelas crianças relativamente ao que mais gostaram, tal como se pode verificar no gráfico apresentado (figura 37), e, também, ao que aprenderam, foi a estratégia da tartaruga. Estas respostas poderão estar relacionadas com o facto de esta ter sido a última coisa do projeto e, por isso, ser o que estava mais presente na memória das crianças. No caso do que menos gostaram, as crianças não conseguiram responder, ficando em silêncio ou indicando que não havia nada que não tivessem gostado. Assim, posso entender que as crianças tiveram alguma dificuldade em responder a esta questão, pois, apesar de conseguirem indicar uma atividade favorita, não conseguiram indicar uma de que não tivessem gostado tanto.

Figura 37

Respostas das crianças à questão "O que mais gostaram?"

Finalizada a observação relativa à introdução da Técnica de Tartaruga e recorrendo às notas de campo (apêndice 6), posso concluir que a mesma, tendo em conta o pouco tempo de aplicação, resultou muito bem, tendo as crianças aderido bastante. As crianças recorreram à estratégia, tal como se pode verificar através das notas de campo (apêndice

6) por diversos motivos, sendo o mais comum o conflito com outras crianças devido a disputas de brinquedos ou por se sentirem incomodadas por algo que outra criança fez. Considero que, caso esta tivesse sido introduzida mais cedo, permitindo observar os resultados durante um período mais longo, as crianças teriam recorrido mais a ela e conseguido resolver melhor os seus conflitos sem a ajuda do adulto. No entanto, penso que os resultados obtidos já foram bastante satisfatórios, na medida em que foram várias as crianças que recorreram à estratégia, mesmo quando retirada a ajuda do adulto. Para além disto, verifiquei que algumas crianças conseguiram perceber o objetivo da técnica da tartaruga e aprenderam que devem canalizar a expressão das emoções, procurando satisfazer a sua necessidade de se acalmar em vez de atacar outras crianças (Schneider e Robin, 1974).

Na primeira fase, em que ainda estava a ajudar as crianças na utilização da estratégia, o número de crianças que a ela recorreu foi maior. Este aspeto deveu-se ao facto de que, quando passei apenas a observar sem qualquer tipo de intervenção, de modo a perceber se as crianças continuavam a recorrer à estratégia, apenas as crianças de 5 ou 6 anos se lembravam da estratégia para se acalmarem e resolver os seus conflitos. No caso das crianças de 3 ou 4 anos, notei, ainda, alguma dificuldade no recurso à estratégia, assim como na compreensão dos efeitos da mesma. Teria sido necessário dedicar mais tempo à introdução e treino permitindo a este grupo de crianças, assimilar e usar a estratégia sem que para isso fosse necessária a intervenção do adulto.

Em suma, um aspeto bastante importante para que uma criança seja capaz de gerir as suas emoções é saber identificá-las e reconhecê-las. É também fundamental que sejam capazes de falar sobre as suas emoções e as dos outros (Alvarenga, 2007). Só depois as crianças serão capazes de gerir as suas emoções e sentimentos. No caso das crianças inseridas neste estudo, foram capazes de as identificar e reconhecer, contudo, foi-lhes um pouco difícil falar sobre as suas emoções, quando questionadas. Assim sendo, penso que o trabalho desenvolvido ao longo deste projeto, antes de ensinar a estratégia de regulação emocional foi muito útil, na medida em que preparou as crianças para a mesma, visto terem alguma dificuldade nesta área.

Neste sentido, o papel do/a educador/a na gestão emocional das crianças é de extrema importância, devendo estar sempre disponível para as apoiar neste processo e

proporcionar um ambiente seguro e estável, de modo que estas possam ter um desenvolvimento sócio emocional saudável. Apesar de ser essencial que as crianças aprendam a gerir as suas próprias emoções e sentimentos, cabe ao/à educador/a orientá-las neste processo, dado que a regulação emocional é um fator preponderante para evitar comportamentos desajustados e maus relacionamentos (Formosinho et al, 2006). Assim, o/a educador/a poderá ensinar estratégias de regulação emocional às crianças, como a estratégia apresentada, adequando as mesmas às crianças, tendo em conta as suas características pessoais e necessidades. Deste modo, estará a facilitar a aprendizagem das emoções, permitindo-lhes adequar as emoções às situações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerações Finais

Chegando ao fim deste relatório final, importa refletir sobre a realização do mesmo. Tal como referido anteriormente, a escolha deste tema deveu-se ao facto de considerar importante perceber como poderia ajudar as crianças a gerir as suas emoções, dado que era algo que me preocupava bastante ao lidar com crianças pequenas. Assim, considerei que o mesmo tinha pertinência para este estudo e decidi debruçar-me sobre o tema para o meu relatório final.

Inicialmente, quando iniciei a investigação, fiquei um pouco preocupada por verificar que se tratava de uma temática tão complexa. No entanto, à medida que fui lendo mais sobre esta, fui percebendo a sua importância, fazendo com que acreditasse que tinha feito a escolha certa.

Contudo, nem tudo correu como esperava tendo o estudo as suas limitações, como, por exemplo, ao nível do tempo. Teria sido mais benéfico se a aplicação e observação da Técnica da Tartaruga tivesse sido feita durante um período mais extenso, permitindo-me mais e melhores resultados.

Analisando o centro de estágio onde realizei o estudo e outros onde tive oportunidade de estagiar ao longo do meu percurso académico, considero que o desenvolvimento socio emocional é uma área pouco abordada nos jardins de infância, sendo por vezes esquecido que as crianças, tal como os adultos, têm emoções e sentimentos que devem ser entendidos e respeitados. Neste sentido, considero que os/as educadores/as deveriam dar mais ênfase a estas questões uma vez que é de extrema importância para o desenvolvimento da criança e, mais concretamente, para uma vida académica bem sucedida no futuro, pois as “crianças que ingressam no jardim de infância com perfis mais positivos de competência socio emocional não só têm mais sucesso no desenvolvimento de atitudes positivas em relação à escola e uma adaptação precoce mais bem sucedida, como também têm melhores notas e conquistas” (Birch, Ladd, e Blecher-Sass, 1997; Ladd, Birch, e Buhs, 1999; Ladd, Kochenderfer, e Coleman, 1996, referidos por Denham, 2006, p.59). O trabalho das emoções na Educação Pré-Escolar, bem como a sua valorização, são fulcrais uma vez que a criança vive muitas emoções ao longo do dia e deve compreender o que a rodeia.

Assim, os/as educadores/as devem apoiar as crianças, ajudando-as a compreender as suas emoções e sentimentos e ensinando-lhes estratégias de regulação emocional, de modo a promover melhores relacionamentos com os outros, pois “o desenvolvimento de relações afetivas estáveis, em que a criança é acolhida e respeitada, promove um sentimento de bem-estar e a vontade de interagir com os outros e com o mundo” (Silva et al, 2016, p. 9). Para além disto, o/a educador/a deverá proporcionar um ambiente estável, que transmita à criança segurança e confiança, permitindo-lhe expressar-se livremente. A criança deverá sentir-se apoiada e compreendida, criando, assim, uma boa relação com o/a educador/a (Formosinho et al, 2006).

Assim, no que concerne a futuras investigações nesta área penso ser bastante importante o desenvolvimento de mais estudos no âmbito das emoções, principalmente na Educação Pré-Escolar, mais concretamente ao nível da Regulação Emocional, como forma de ajudar as crianças a gerir as suas emoções e sentimentos, dado ser algo que, muitas vezes é difícil para estas, devido ao facto de ainda estarem em desenvolvimento. É fundamental que os/as próprios/as educadores/as tenham alguma formação nesta área, de modo a conseguirem apoiar as crianças numa fase tão importante do desenvolvimento, quer a nível global, quer socio emocional. Desta forma, pretendo, no futuro, procurar saber mais relativamente a estratégias de regulação emocional, de modo a conseguir ensiná-las às crianças pelas quais irei estar responsável, podendo, assim, apoiá-las e fazê-las sentir-se compreendidas (Formosinho et al, 2006).

Finalizando, todo o percurso que percorri até aqui ajudou-me a construir a minha identidade enquanto educadora, permitindo-me perceber que práticas quero levar para o meu futuro e, também, aquilo que não quero ser. Todas as experiências que tive ajudaram-me a perspetivar o papel de educadora que quero ter e que devo sempre trabalhar para ser mais e melhor, proporcionando a melhor infância possível às crianças pelas quais serei responsável, pois, segundo Silva et al (2006, p. 24) “ser responsável por um grupo de crianças exige competências profissionais que se traduzem, nomeadamente, por prestar atenção ao seu bem-estar emocional e físico e dar resposta às suas solicitações (explícitas ou implícitas)”.

BIBLIOGRAFIA

Alvarenga, G. (2007). *O poder das Emoções*. Editora Compos.

Álvares, M. (2021). Introdução à Investigação Quantitativa e Análise SPSS. *Investigação em Administração e Gestão Educacional*. Universidade Aberta. <http://hdl.handle.net/10400.2/10529>

Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. CissPraxis.

Botelho, R. (2015). *A Criança, o Reconhecimento e a Regulação das Emoções através da Literatura Infantil* [Relatório Final de Mestrado, Escola Superior de Educação de Portalegre]. Repositório Comum. <http://hdl.handle.net/10400.26/12299>

Bosaki, S.L. & Moore, C. (2004). Preshoolers' understanding of simple and complex emoticons: Links with gender and language. *Sex Roles*, 50 (9/10), 659-675.

Bridges, L., Denham, S. & Ganiban, J. (2004). Definitional Issues in Emotion Regulation Research. *Child Development*. 75 (2), 340-345

Bullock, M. & Russel, J. A. (1986). Fuzzy concepts and the perception of emotion in facial expressions. *Social Cognition*, 4 (3), 309-341.

Cardoso, C. I. (2013). *As vivências das emoções em contexto Pré-Escolar*. [Dissertação de Mestrado em Educação Pré-Escolar]. Instituto Superior de Educação e Ciências de Lisboa.

Catarreira, C. (2015). *As emoções das crianças em contexto de Educação Pré-Escolar*. [Dissertação de Mestrado em Educação Pré-Escolar]. Escola Superior de Educação de Portalegre.

Chora, M. (2016). *A Compreensão Emocional de crianças em idade Pré-Escolar e o Papel do Envolvimento Paterno em Atividades de Cuidados e Socialização*. [Dissertação de Mestrado Escola de Ciências Sociais e Humanas]. Instituto Universitário de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10071/12693>

Cole, P., Martin, S. & Dennis, T. (2004). Emotion Regulation as a Scientific Construct: Methodological Challenges and Directions for Child Development Research. *Child Development*. 75 (2), 317-333

- Crittenden, M. (1992). Quality of attachment in the preschool years. *Development and Psychopathology*, 4, 209-241.
- Damásio, A. (2003). *Ao Encontro de Espinosa: As Emoções Sociais e a Neurologia do Sentir*. Europa América.
- Davis, K., Christodoulou, J., Seider, S. & Gardner, H. (2011). The Theory of Multiple Intelligences. *Cambridge Handbook of Intelligence*. 24, 485-503.
- De Stacio, S., Fiorilli, C. & Di Chiacchio, C. (2014). Effects of verbal ability and fluid intelligence on children's emotion understanding. *International Journal of Psychology*, 49 (5), 409-414.
- Denham, S. A. (1997). "When I have a bad dream, mommy holds me": Preschoolers' conceptions of emotions, parental socialization, and emotional competence. *International Journal of Behavioral Development*, 20 (2), 301-319. 10.1080/016502597385351
- Denham, S. A. (1998). Introduction. In S. A. Denham (Ed.), *Emotional development in young children* (pp.1-18). The Guilford Press.
- Denham, S. A. (2007). Dealing with feelings: How children negotiate the worlds of emotion and social relationships. *Cognition, Brain, Behavior*, 11 (1), 1-48.
- Denham, S.A. (2006). Social-Emotional Competence as Support for School Readiness: What Is It and How Do We Assess It?. *Early Education and Development*, 17 (1), 57-89. 10.1207/s15566935eed1701_4
- Denham, S. A., Basset, H., Brown, C., Way, E., & Steed, J. (2015). "I know how you feel": Preschoolers' emotion knowledge contributes to early school success. *Journal of Early Childhood Research*, 13 (3), 252-262. 10.1177/1476718X13497354
- Denham, S. A., Blair, K. A., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach-Major, S., & Queenan, P. (2003). Preschool emotional competence: Pathway to social competence? *Child Development*, 74 (1), 238-256. 10.1111/1467-8624.00533
- Deham, S. A. & Zoller, D. (1991). "When my hamster died, I cried": Preschooler's understanding of emotion. *Development Psychology*, 30, 928-936

- Ekman, P. (2003). *A linguagem das Emoções*. Lua de Papel
- Formosinho, J., Katz, L., MacClellan, D., & Lino, D. (2006). *Educação pré-escolar. A construção social da moralidade*. Texto Editora.
- Frijda, N.H. (2008). The psychologists' point of view. In M. Lewis & J.M. Haviland - Jones (Eds.), *Handbook of emotions* (3rd ed.), pp. 68-87). The Guildford Press.
- Gnepp, J., Chilamkurti, C. (1988). Children' use of personality attributions to predict other people's emotional and behavioral reactions. *Child Development*, 59, 743-754.
<https://www.jstor.org/stable/1130573>
- Goleman, D. (1995). *Inteligência Emocional: A teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente*. Editora Objetiva.
- Kingston, D., Melhuish, E. & Siraj, I. (2015). *Assessing Quality in early Childhood Education and Care: Sustained shared thinking and emotional well-being (SSTEWE) for 2-5 year-olds provision*. Trentham Books.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Editora.
- Mendonça, A. (2017). *O Desenvolvimento Socioemocional: A Regulação Emocional em Creche*. [Relatório Final de Mestrado]. Escola Superior de Educação de Coimbra.
<http://hdl.handle.net/10400.26/18900>
- Ornaghi, V., Grazzani, I., Cherubin, E., Conte, E. & Piralli, F. (2015). "Let's talk about emoticons!". The effect of conversational training on preschoolers' emotion comprehension and prosocial orientation. *Social Development*, 24 (1), 166-183.
- Parker, J.G. & Asher, S.R. (1987). Peer Relations and Later Personal Adjustment: Are Low-Accepted Children At Risk? *Psychological Bulletin*. 102 (3), 357-389.
10.1037/0033-2909.102.3.357
- Pereira, C. et al (2014). Conhecer as emoções: a aplicação e avaliação de um programa de intervenção. *Estudos de Psicologia*, 19, 102 – 109.
- Salovey, P., & Mayer, J. (1990). *Emotional Intelligence. Imagination, cognition and personality*. Basic Books.

- Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. The Guildfiord Press
- Silva, I.L., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação.
- Schneider, M. & Robin, A. (1974). *Turtle Manual*. Office of Education Grant.
- Vale, V. (2012). *Tecer para não ter de Remendar. O Desenvolvimento Socioemocional em Idade Pré-Escolar e o Programa Anos Incríveis para Educadores de Infância*. [Dissertação de Doutoramento, Especialização em Psicologia da Educação] Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação de Coimbra. <http://hdl.handle.net/10316/18273>
- Webster- Stratton, C. (2011). *Incredible Toddlers. A Guide and Journal of Your Toddler's Discoveries. Promoting Toddler's Safety and Their Social, Emotional and Language Development*. Incredible Years Press
- Webster-Stratton, C., & Reid, M. (2003). Treating conduct problems and strengthening social and emotional competence in young children: The Dinosaur treatment program. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 11, 130-143. [10.1177/10634266030110030101](https://doi.org/10.1177/10634266030110030101)

ANEXOS

Anexo 1 – Tabela de avaliação do bem-estar socio emocional (Kingston, Melhuish & Siraj, 2015)

Inadequado 1	2	Mínimo 3	4	Bom 5	6	Excelente 7
1.1. Os sentimentos expressados pelas crianças são minimizados, ignorados ou ridicularizados. 1.2. A equipa não demonstra carinho e acolhimento às crianças. 1.3. A equipa não organiza o ambiente ou atividades de forma a estimular a interação social.		3.1. A equipa demonstra empatia com as crianças e ajuda-as a lidar com os sentimentos que expressam. 3.2. A equipa encoraja as crianças a brincar umas com as outras, proporcionando brinquedos/ adereços adicionais e recursos para dar apoio à continuidade do brincar. À medida que as crianças vão progredindo no brincar em conjunto, a equipa apoia-as na entreajuda e na partilha. 3.3. É prestada atenção positiva à maioria das crianças num determinado momento ao longo do dia. 3.4. A equipa é calorosa, amiga e calma. Utiliza gestos para acalmar,		5.1. As crianças são encorajadas a expressar/ dizer o que sentem e precisam. 5.2. O planeamento mostra evidências de intenções de aprendizagem que são projetadas para apoiar a interação social, incluindo o incentivo a atividades colaborativas e brincadeiras. 5.3. As crianças são encorajadas a procurar o apoio dos adultos quando têm problemas. 5.4. A equipa é responsiva às necessidades das crianças, sentimentos e humores. Brincam, mostram vivacidade e		7.1. A equipa proporciona oportunidades para as crianças falarem sobre os sentimentos e necessidades, usando as suas próprias experiências. Podem usar histórias ou adereços. Por exemplo: “O fantoche sente falta da sua família, como podemos fazê-lo sentir-se melhor?” 7.2. As crianças são convidadas a mostrar ou dizer o que conseguem perceber a partir das expressões não verbais dos outros, a partir de livros de histórias, fotografias, DVDs etc. 7.3. A equipa apoia as crianças na comunicação, reconhecimento e resposta aos sentimentos dos outros, mesmo

		proximidade física, aconchegos e abraços quando necessário e apropriado.		divertem-se com as crianças, apoiando as suas emoções positivas.		quando as crianças demonstram dificuldades a expressar as suas necessidades e desejos. 7.4. A equipa olha para além das crianças para explicar os seus sentimentos, fazendo alterações do ambiente/ rotina, etc., quando necessário.
--	--	--	--	--	--	--

APÊNDICES

Apêndice 1 – Consentimento informado

CONSENTIMENTO INFORMADO

Exmo. Senhor (a) Encarregado (a) de Educação,

Assunto: Pedido de consentimento informado em participação no processo de realização do Relatório Final de Joana Branco no âmbito do mestrado em Educação Pré-Escolar na Escola Superior de Educação de Coimbra.

O meu Relatório Final tem como temática a “Gestão Emocional na Educação Pré-Escolar” e pretende dar resposta à questão-problema de como se pode ajudar as crianças em idade pré-escolar a gerir as suas emoções e sentimentos.

1.Descrição: a intervenção a ser feita com as crianças corresponderá a um conjunto de sessões com vista ao trabalho das emoções de modo a que as crianças as compreendam e aprendam estratégias de autorregulação emocional. Serão utilizados como instrumentos de recolha de dados materiais criados em conjunto com as crianças e grelhas de observação.

2. Riscos:

Este projeto não acarreta riscos, a confidencialidade e anonimato serão assegurados e os processos de recolha de dados não são intrusivos.

3.Confidencialidade

A informação obtida será estritamente confidencial.

Os resultados dos estudos serão objeto de análise, por mim e pelas minhas orientadoras, passando a constar do meu Relatório Final, podendo ser apresentados em eventos científicos, sendo mantida a confidencialidade da identidade dos participantes e do local onde decorreu.

A participação das famílias e educandos é totalmente voluntária, sendo que podem desistir da mesma a qualquer momento do processo mesmo tendo assinado concordar em participar.

.....destacar e entregar à Educadora.....

CONSENTIMENTO

Li e compreendi toda a informação contida neste documento.

Concordo e aceito a minha participação e a do meu educando no processo.

Nome da criança

Nome do Encarregado de Educação

Assinatura do Encarregado de Educação

Data _____

Apêndice 2 – Respostas das entrevistas da 1ª Sessão

O que é a alegria?

- “Estar feliz”
- “É feliz”
- “Está um dia de muito calor, estás muito feliz para ir para a piscina”
- “Ficar feliz”
- “Nunca parar de brincar”
- “Arranjar novas amigas, brincar às mães e aos pais”
- “Quando estamos muito felizes”
- “É quando as pessoas começam a rir muito”
- “É ser feliz”

O que sentes quando estás alegre?

- “Adoramos tudo e podemos fazer tudo o que queremos”
- “Sinto que quero correr”
- “Sinto-me ansioso”
- “Sinto-me alegre”
- “Sinto alegria no coração”
- “Sinto-me com muita energia”
- “Sinto vontade de rir”
- “Sinto muita alegria”
- “Sinto felicidade”
- “Sinto uma coisa feliz no corpo”
- “Eu sinto que o meu coração está a bater muito”
- “Sinto que estou muito feliz para ir brincar”

O que é a tristeza?

- “É triste, estar a chorar”

- “É chorar”
- “É triste”
- “É ficar triste, chorar”
- “É quando estamos tristes”

O que sentes quando estás triste?

- “Sinto que estou triste”
- “Quero ficar com a mãe e o pai”
- “Sinto os olhos a chorar”
- “Sinto tristeza no coração”
- “Sinto vontade de chorar”
- “Sinto muita tristeza”
- “Sinto uma coisa triste”
- “Sinto que não quero fazer nada”
- “Sinto que não sei o que fazer”

O que é o medo?

- “Chorar”
- “É o Monstro”
- “Assustar”
- “Ter medo de alguma coisa”
- “É quando vejo um monstro ou um bicho”
- “É quando tenho um sonho”
- “Quando aparece um monstro”
- “É ter muito medo de coisas”
- “É quando temos medo do escuro ou medo de ficar sem luz”
- “É quando temos medo de alturas”
- “O medo é assustado”

O que sentes quando tens medo?

- “Sinto-me a tremer”
- “Sinto o corpo a arder”
- “Sinto o corpo a ferver”
- “Que preciso de me acalmar”
- “Sinto que não quero ir”
- “Sinto que o coração está a bater muito”
- “Sinto que é melhor ir para outro sítio para não estar tão assustado”

O que é a raiva?

- “É ficar zangado”
- “É ficar muito raivosa”
- “Estar muito chateada com uma pessoa, estar com muita raiva”
- “É quando as pessoas estão muito nervosas ou muito zangadas”
- “É quando estamos furiosos”

O que sentes quando estás com raiva?

- “Os outros não querem ouvir o que nós queremos”
- “Sinto que alguém não gosta de mim”
- “Sinto que estou muito chateada e com muita raiva”
- “Sinto vontade de bater em alguém”
- “Sinto vontade de me acalmar”
- “Sinto no corpo que estou zangada”
- “Os pulmões estão a bater muito”

Apêndice 3 – Mobile das Emoções



Apêndice 4 – Respostas das entrevistas da 7ª Sessão

O que fazes quando estás alegre?

- “Quero brincar a tudo”
- “Vou para a minha piscina”
- “Vou ao Mc Donald’s”
- “Não paro de brincar”
- “Brinco”
- “Salto, corro”
- “Faço coisas divertidas”
- “Rio muito e brinco muito”
- “Jogo futebol, vou à piscina e jogo à apanhada com o meu pai”

O que fazes quando estás triste?

- “Quero ficar com a mãe”
- “Vou para a cama”
- “Vou para a cama a chorar”
- “Fico sentada, num canto”
- “Fico sentado, sem fazer nada”
- “Não brinco”
- “Fico num canto sentada sem ninguém”
- “Sento-me no sofá até ficar feliz”

O que fazes quando estás com medo?

- “Esconder”
- “Correr”
- “Quando estou a dormir no meu quarto vou para a cama da mãe”
- “Vou fugir”
- “Fico perto da mãe e do pai”
- “Escondo-me em baixo da cama”

- “Escondo-me”
- “Arranjo esconderijos”
- “Corro para os meus pais”
- “Vou pedir ajuda”
- “Abraço-me à minha mãe”

O que fazes quando tens raiva?

- “Bato no meu irmão”
- “Fico muito triste e dá-me vontade de fazer coisas más”
- “Apetece-me bater em pessoas”
- “A primeira coisa que tento fazer é acalmar-me e depois procuro alguém disponível e que goste de lutar com raparigas”
- “Vou para um canto”
- “Quando estou a brincar com alguém e estou com raiva paro de brincar”

Apêndice 5 – Cartaz exemplificativo da Técnica da Tartaruga (tamanho A4)



Apêndice 6 – Notas de campo da observação da Técnica da Tartaruga

Nota de campo n. º1

Data: 25.06.2021

Hora: 10h08

Local: Sala de atividades

Descrição: Uma criança começou a chorar e eu dirigi-me a ela para tentar perceber o que se passava. Ao conversar comigo, indicou-me que uma das outras crianças do grupo a tinha assustado. Nesse momento eu questionei se ela queria ir acalmar-se para a área definida para aplicação da estratégia e ela aceitou. Foi para o cantinho, aplicou a estratégia e, passado poucos minutos, já mais calma, voltou a brincar.

Comentário do Observador: A estratégia resultou muito bem com esta criança, uma vez que, não só aceitou de imediato ir aplicá-la, mas também porque a levou a acalmar-se.

Nota de campo n. º2

Data: 25.06.2021

Hora: 11h32

Descrição: Uma criança estava a chorar e eu tentei saber, junto dela, o que se tinha passado. A criança referiu que uma colega a tinha chateado e eu sugeri que se fosse acalmar no cantinho, aplicando a técnica da tartaruga. A criança aceitou e foi para o cantinho aplicar a estratégia. Tendo aplicado a estratégia, indicou que já se sentia mais calma e foi brincar.

Comentário do observador: Neste caso, posso afirmar que a estratégia resultou muito bem, fazendo com que a criança, apesar de não ter ido autonomamente aplicá-la, conseguisse perceber que já se encontrava mais calma e que já podia sair do cantinho.

Nota de campo n. º3

Data: 29.06.2021

Hora: 11h30

Descrição: Uma criança começou a chorar porque outra lhe bateu. Dirigi-me a ela e perguntei se queria ir acalmar-se utilizando a estratégia ensinada no espaço destinado para o efeito e ela disse que sim. Fui com ela e, com o auxílio do cartaz, ajudei-a a aplicar a estratégia. Perguntei-lhe se já estava mais calma e ela disse que não, sendo que depois perguntei se queria ficar mais um pouco e se preferia ficar sozinha ou comigo. A criança indicou que queria ficar um pouco sozinha e assim foi. Passado uns minutos a criança saiu do cantinho, já mais calma e voltou a brincar.

Comentário do observador: Nesta situação, a criança precisou de mais tempo para se acalmar, tendo-lhe sido dado o espaço de que necessitava. Apesar de lhe ter sido sugerida a aplicação da estratégia após o conflito, o facto de ter ficado sozinha a acalmar-se permitiu que a criança tivesse autonomia para sair do cantinho assim que se sentisse mais calma, demonstrando que a criança percebeu o objetivo da estratégia e a eficácia da mesma.

Nota de campo n. 94

Data: 29.06.2021

Hora: 11h27

Descrição: Uma criança começou a chorar porque outra lhe tinha estragado algo que tinha feito e eu perguntei se esta queria ir para o cantinho para aplicar a estratégia, mas a criança não quis.

Comentário do observador: Nesta situação, a criança encontrava-se muito perturbada e não queria ouvir as sugestões ou propostas que lhe faziam e, por isso, recusou aplicar a estratégia. Assim, foi-lhe dado o espaço e o tempo que necessitava para se acalmar.

Nota de campo n. 95

Data: 29.06.2021

Hora: 10h10

Descrição: Uma criança teve um conflito com outra, pois esta tirou-lhe um autocolante que tinha colado no braço e começou a chorar. Perguntei-lhe se queria ir aplicar a estratégia e ela aceitou. Assim fui com ela para a auxiliar na aplicação da estratégia e ela acalmou-se, voltando a ir brincar.

Comentário do observador: Neste caso, a estratégia resultou muito bem, tendo a criança conseguido acalmar-se com a estratégia e percebendo os seus efeitos.

Nota de campo n. 96

Data: 1.07.2021

Hora: 11h23

Descrição: Uma criança estava zangada com outra e dirigiu-se sozinha para o cantinho para aplicar a estratégia e se acalmar. Quando já estava mais calma, foi brincar.

Comentário do observador: Neste caso, a criança não necessitou de intervenção do adulto para ir aplicar a estratégia, tendo recorrido à mesma sozinha. Ao aplicar a estratégia

evitou um conflito com a outra criança. Para além disso, a criança conseguiu perceber que já estava mais calma.

Nota de campo n. 97

Data: 1.07.2021

Hora: 11h56

Descrição: Duas crianças chatearam-se uma com a outra, porque uma estava a mentir e foram para o cantinho acalmar-se. Passado uns minutos, saíram de lá já mais calmas.

Comentário do observador: A estratégia resultou muito bem nesta situação, mesmo estando duas crianças a aplicar a estratégia ao mesmo tempo. As duas decidiram ir para o cantinho acalmar-se, sem intervenção do adulto. As crianças conseguiram, ainda, perceber quando já estavam mais calmas.

Nota de campo n. 98

Data: 8.07.2021

Hora: 9h10

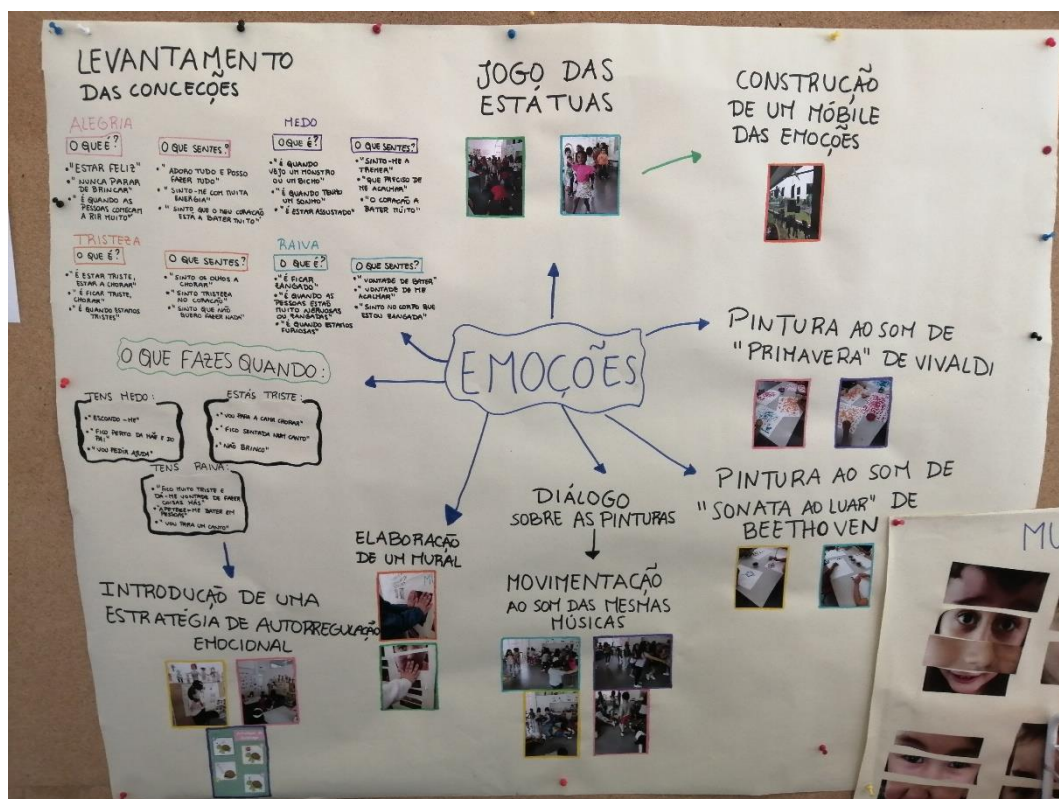
Descrição: Uma criança foi para o cantinho sozinha, para se acalmar, porque outra a tinha empurrado. Passado pouco tempo, estando mais calma, voltou a brincar.

Comentário do observador: Nesta situação, a estratégia resultou muito bem, na medida em que a criança tomou a iniciativa de aplicar a estratégia para evitar um conflito com a outra criança. Conseguiu acalmar-se com recurso à estratégia e perceber quando já estava calma.

Apêndice 7 – Avaliação do projeto

O que mais gostaram	O que aprenderam
“Jogo das estátuas”	“A não bater nos amigos”
“Gostei da estratégia e do jogo da estátua, mas também gostei das pinturas”	“A ficar mais calmo”
“Gostei de tudo”	“A estratégia da tartaruga”
“Gostei mais da estratégia”	“A fazer como a tartaruga”
“Gostei da estratégia”	“A estratégia”
“Eu gostei mais da estratégia da tartaruga”	“A ficar feliz”
“Da tartaruga”	“A fazer igual à tartaruga”
“A pintura”	“A estratégia da tartaruga”
“Da estratégia da tartaruga”	“A estratégia”
“Da tartaruga”	“A tartaruga”
“Gostei da tartaruga e do cartaz com as fotos”	“A esconder como a tartaruga”
“De tudo”	“Muitas coisas”
“Da tartaruga”	“A estratégia”
“Da tartaruga”	“Aquilo da tartaruga”
“Gostei mais das fotografias” (Mobile)	“As emoções”
“Das caras” (Mural das emoções)	“As caras das emoções”
“Gostei da dança, das pinturas e da tartaruga”	“Pintar com música”
“Da pintura”	“A tartaruga”
“Do jogo de andar pelo espaço”	“A ficar sozinho para acalmar”
“Da tartaruga”	“A ir para o cantinho”
“Da tartaruga”	“A estratégia”

Apêndice 8 – Teia final do projeto



A Gestão das Emoções na Educação Pré-Escolar

