



**Escola Superior
de Educação**

Politécnico de Coimbra

Identificação e rotulação das emoções básicas por um grupo de crianças de um Jardim de Infância da cidade de Coimbra

Departamento de Educação

Mestrado em Educação Pré-Escolar



**Escola Superior
de Educação**

Politécnico de Coimbra

Cristiana Lopes Gaspar

Identificação e rotulação das emoções básicas por um grupo de crianças de um Jardim de
Infância da cidade de Coimbra

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

Trabalho realizado sob a orientação da Professora Doutora Vera do Vale

Outubro, 2020

Agradecimentos

Aos meus pais, em especial à minha mãe, por me terem educado no Amor e por sempre me mostrarem que o Amor tudo supera.

À minha irmã, que vive este Amor comigo e que é a minha companheira de todas as aventuras, incluindo esta.

Ao Tomás, com quem espero partilhar este Amor todos os dias da minha vida.

Aos padres André, Eduardo, Manel, Rui e Zé Augusto por serem exemplo do maior Amor. Principalmente, àqueles que estão cansados de me ouvir dizer “agora tem de ser”.

À Joaquina, por ser Amor comigo em todas as loucuras (e pelos abraços apertados).

À Mariana, que não se pode falar de Amor e abraços apertados sem a mencionar.

Aos Putos e Co., por todos estes anos de Amor, que já são para sempre.

Às minhas colegas do Mestrado em Educação Pré-Escolar e aos meus colegas da Licenciatura em Educação Básica. Tantas foram as coisas que aprendi com todos. Em particular, à Mariana e à Rita; à Ni e à Diana; ao Filipe; e à Sílvia, companheira nesta reta final para ambas.

Aos professores da Licenciatura e do Mestrado. Especialmente, à Prof.^a Dr.^a Vera do Vale, minha orientadora.

Às educadoras e professoras cooperantes que me receberam como parte dos seus grupos e me ensinaram tanto.

Às crianças com quem me fui cruzando e com quem hoje gostava de me cruzar novamente, em particular às que estiveram comigo neste trabalho. É um gosto vê-las crescer.

À Paula e à Maria Inês, que continuam à espera que eu devolva o livro que me emprestaram. É agora.

À K&Batuna e a todas as pessoas com quem partilhei a vida tunante e que a vida permitiu que a amizade fosse além disso.

A toda a minha família, especialmente às minhas primas mais velhas, que ser das mais novas dá-me o privilégio de ser babysitter dos seus filhos.

À minha madrinha, que achava que eu não a tinha convidado para a defesa do meu Relatório Final. Agora já posso.

A todos os que continuam a perguntar-me “Então e a tese?”. Continuo a olhar para essa pergunta como uma prova de Amor.

Sou tão grata por cada um e pelo testemunho de Amor que cada um é na minha vida!

P.S.: Rui, já posso ir à tua ordenação!

Identificação e rotulação das emoções básicas por um grupo de crianças de um Jardim de Infância da cidade de Coimbra

O presente trabalho incide sobre objetivos que vão ao encontro da compreensão do desenvolvimento emocional de um grupo de crianças de um Jardim de Infância da cidade de Coimbra.

Para atender aos objetivos formulados, que pretendiam compreender se as crianças identificam e rotulam, em si e nos outros, as emoções básicas “Tristeza”, “Raiva”, “Alegria” e “Medo”, elencando as situações que as despoletam e sugerindo modificações a fazer para a adaptação à situação em causa, foram formuladas perguntas para cada um dos objetivos e realizadas entrevistas a cada uma das crianças, individualmente.

Para estas entrevistas, recorreu-se ao material pedagógico “Emocina & Companhia”, nomeadamente, aos dois bonecos (a Emocina e o Gregório) cujas faces são amovíveis e representam cada uma das quatro emoções básicas mencionadas.

Ao longo deste trabalho, desenvolveram-se os conceitos de Inteligência Emocional, Emoção e Regulação Emocional; a concluir, observaram-se as fases do desenvolvimento emocional que este grupo, na sua generalidade, já atingiu, podendo afirmar-se que estas crianças conseguem fazer a identificação e rotulação das quatro emoções básicas com facilidade ao observarem os bonecos, e conseguem sugerir causas para o despoletar de cada uma delas. É possível ainda referir que as crianças conseguem propor formas de regulação e transição da emoção.

Palavras-chave: Inteligência emocional, regulação emocional, educação pré-escolar.

Identification and labeling of basic emotions by a group of children of a kindergarten in the city of Coimbra

The following work focuses on objectives that pretend to understand the emotional development of a group of children from one Kindergarten in Coimbra.

To attend these objectives, that intend to understand if these children are able to identify and label, in themselves and in the others, the basic emotions "Sadness", "Anger", "Happiness" and "Fear", listing situations that trigger those emotions and suggesting what can be modified to adapt properly to those situations, questions were elaborated and children were individually interviewed.

The interviews were made using two dolls with removable faces, one for each emotion mentioned.

Throughout this work, the concepts of "Emotional Intelligence", "Emotion" and "Emotional Regulation" were clarified; to conclude, the phases of the emotional development that this group, in general, as reached were observed, and it can be affirmed that these children can identify and label the four basic emotions easily and suggest causes that trigger them. It is also possible to say that these children are able to propose ways to regulate and transition from these emotions.

Keywords: Emotional education, emotional regulation, pre-school education.

Sumário

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA	3
1. A educação socioemocional.....	4
2. Emoções	5
2.1. O que são?	5
2.2. As emoções básicas (Tristeza, Raiva, Alegria, Medo)	7
2.2.1. Tristeza	7
2.2.2. Raiva	8
2.2.3. Alegria	9
2.2.4. Medo	10
3. A autorregulação emocional.....	11
CAPÍTULO II ESTUDO DE INVESTIGAÇÃO	13
1. Definição dos objetivos do estudo.....	14
2. Material Pedagógico	14
2.1. O kit pedagógico “Emocina e Companhia”	14
2.1.1. A Emocina e o Gregório	15
2.2. O grupo de crianças	16
2.2.1. Caracterização do grupo e do contexto pré-escolar	16
2.2.2. A amostra	17
2.3. A entrevista	17
2.3.1. O procedimento	18
3. Apresentação e discussão dos dados recolhidos.....	19
NOTAS CONCLUSIVAS	26
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	29
Apêndice A – Respostas das crianças às perguntas relativas à Emocina/ao Gregório	32
Apêndice B – Respostas das crianças às perguntas relativas a elas próprias	34
Apêndice C – Respostas das crianças às perguntas relativas aos outros.....	36

Lista de abreviaturas

1. ESEC – Escola Superior de Educação de Coimbra
2. IE – Inteligência Emocional
3. RE – Regulação Emocional
4. OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

Lista de Gráficos

GRÁFICO 1 – NÚMERO DE CRIANÇAS QUE OBSERVOU CADA UMA DAS FACES AMOVÍVEIS	19
GRÁFICO 2 - RESPOSTAS À PERGUNTA "JÁ TE SENTISTE ASSIM?" PARA CADA UMA DAS EMOÇÕES BÁSICAS	23
GRÁFICO 3 - RESPOSTAS À PERGUNTA "JÁ VISTE ALGUÉM SENTIR-SE ASSIM?" PARA CADA UMA DAS EMOÇÕES BÁSICAS	24
GRÁFICOS 4, 5, 6 E 7 - RECONHECIMENTO DA EXPRESSÃO DAS EMOÇÕES EM CRIANÇAS E/OU ADULTOS PELAS CRIANÇAS ENTREVISTADAS	24

Lista de figuras

TABELA 1 - RESPOSTAS À PERGUNTA "COMO É QUE SABES QUE ELA/ELE ESTÁ A SENTIR ISSO?"	20
TABELA 2 - CAUSAS DAS EMOÇÕES NOS BONECOS, NAS CRIANÇAS E NOS OUTROS PROPOSTAS PELAS CRIANÇAS	21
TABELA 3 - PROPOSTAS DADAS PELAS CRIANÇAS PARA REGULAR AS EMOÇÕES	22
TABELA 4 - RESPOSTAS DAS CRIANÇAS ÀS PERGUNTAS RELATIVAS À EMOCINA/AO GREGÓRIO.....	32
TABELA 5 - RESPOSTAS DAS CRIANÇAS ÀS PERGUNTAS RELATIVAS A ELAS PRÓPRIAS.....	34
TABELA 6 - RESPOSTAS DAS CRIANÇAS ÀS PERGUNTAS RELATIVAS AOS OUTROS	36

INTRODUÇÃO

Introdução

Chegando ao fim deste longo capítulo que foi o Mestrado em Educação Pré-Escolar, na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra, conclui-se o documento que será o culminar das aprendizagens adquiridas nas unidades curriculares Prática Educativa I e II.

Este documento, que pretende dar a conhecer a realidade de um grupo de crianças de um Jardim de Infância da cidade de Coimbra relativamente ao seu desenvolvimento socioemocional, no ano letivo de 2018, dividiu-se em dois capítulos.

O primeiro capítulo, que diz respeito à revisão da literatura, faz uma contextualização teórica dos temas abordados ao longo do trabalho, nomeadamente a inteligência socioemocional, as emoções (particularmente as emoções básicas – “Tristeza”, “Raiva”, “Alegria” e “Medo”) e a autorregulação emocional.

No segundo capítulo apresenta-se uma descrição do processo de estudo, que inclui tudo o que ao processo diz respeito, revelando os seus objetivos, os instrumentos de recolha de dados, a apresentação e a discussão dos mesmos.

Terminado este trabalho, elencam-se as notas conclusivas, as referências bibliográficas e os apêndices que clarificam todos os dados obtidos.

CAPÍTULO I CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA

Contextualização Teórica

1. A educação socioemocional

Foram os autores Peter Salovey e John Mayer que introduziram pela primeira vez o termo Inteligência Emocional (IE), em 1990 (Chabot, 2000; Vale, 2003). Foi nesse ano, portanto, que surgiu o conceito de Inteligência Emocional: “um subtipo 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 ações” (Mayer & Salovey 1990, p.189, como referido em Vale, 2003).

Até à data de 1995, o termo era pouco conhecido e quase exclusivo da comunidade científica. Foi graças ao autor Daniel Goleman que o termo passou a atingir outros públicos, após a publicação do seu livro *Emotional Intelligence*, que motivou publicações acerca deste tema. Segundo Goleman, a Inteligência Emocional é “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 subjuguie a faculdade de pensar; de sentir empatia e de ter esperança” (Goleman, 1997, p.54, como referido em Vale, 2003).

Encontramos referências ao aprofundamento da clarificação do conceito nos anos de 1997 e 1999, pelos autores Mayer e Salovey. Estes afirmaram que para o compreender é necessária a exploração dos conceitos de inteligência e de emoção: compreender inteligência como a capacidade de discutir conceitos e de raciocinar; e relacionar emoção com a parte afetiva, humor, sensações de fadiga ou energia (Brackett & Salovey, 2006, como referido em Franco & Nóbrega, 2017; Fernandes, 2017). Tendo em conta esta característica e as definições apresentadas, verificaram-se 4 habilidades que a IE abrange, publicadas em 1997, que surgem como fases do desenvolvimento emocional (Silva, 2011): *perceção emocional*, que é a capacidade de identificação das emoções em si próprio e nos outros de uma forma clara e precisa através não só da fala, mas também de expressões faciais e corporais, desenhos e comportamentos (Fernández-Berrocal, & Pacheco, 2005, como referido em Franco & Nóbrega, 2017; Mayer & Salovey, 1999, como referido em Fernandes, 2017); *facilitação ou assimilação emocional*, ou seja, a forma como as emoções facilitam o modo de pensar, como auxiliam o processo cognitivo e como ajudam o indivíduo na tomada de decisão (Fernández-Berrocal, & Pacheco, 2005, como referido

em Franco & Nóbrega, 2017); *compreensão emocional*, isto é, o reconhecimento de estados emocionais e da transição para diferentes emoções (Mayer & Salovey, 1997, como referido em Franco & Nóbrega, 2017), que, segundo Mayer & Salovey (como referido em Fernandes, 2017), começa com o processo de rotulação e só mais tarde se torna possível a sua interpretação e utilização; e *gestão emocional*, que engloba o controlo das emoções: perceber que determinada situação desencadeia uma emoção específica, compreender a conveniência de alguns estados emocionais, refletir acerca da emoção que está a sentir e encontrar uma estratégia para se acalmar, promovendo o crescimento emocional e intelectual do indivíduo (Mayer & Salovey, 1997, como referido em Franco & Nóbrega, 2017; Mayer & Salovey, 1999, como referido em Fernandes, 2017).

São de referir algumas características do desenvolvimento emocional que estão diretamente relacionadas com as crianças, que Gomes (1989, como referido em Fernandes, 2017) nos dá a conhecer: antes de mais, o autor afirma que o ser humano é um todo e que, dessa forma, os domínios cognitivo, social e emocional não podem ser vistos separadamente, como também tomamos conhecimento através das características citadas acima, que relacionam cada um destes domínios. O desenvolvimento emocional, defende o autor, começa a partir do momento em que a criança nasce e as relações sociais e emocionais que vai construindo fortificam-se à medida que a criança cresce, uma vez que as suas aprendizagens emocionais dependem das suas interações com o meio. O autor diz-nos, ainda, que as respostas emocionais da criança são positivas e mais duradouras quanto mais as pessoas com quem interage lhe proporcionem emoções mais prazerosas. Oatley e Jenkins (2002, como referido em Fernandes, 2017) dão-nos um exemplo daquela que pode ser uma ferramenta importante na ajuda da regulação das emoções da criança: a fala. Conversar com a criança sobre o que a incomoda, o que está a sentir e dar nomes às suas emoções (rotular) pode ter um grande impacto na sua vida e na sua relação com o adulto cuidador.

2. Emoções

2.1. O que são?

A etimologia da palavra “emoção” é latina. É fácil encontrarmos, na literatura, diferentes referências ao seu étimo, por exemplo, Chabot (2000) afirma que o termo provém do verbo *emovere*, que significa “pôr em movimento”. Vale (2003) refere que a sua raiz é

motere, a junção da palavra “motor” e o prefixo “e”, cujo significado é “mover para”. Esta diversidade é, no fundo, unidade, porque ambas as referências preveem o radical latino *movēre*, que se traduz, no Dicionário de Latim-Português (1994), por “mover, agitar”, “mover-se”. Podemos concordar, portanto, que não se diz a palavra “emoção” sem se dizer *moção*, que é, pelo Dicionário Priberam da Língua Portuguesa, o “ato ou efeito de mover”. Esta certeza é o que têm em comum os diversos autores, Chabot (2000), Vale (2003) e, numa publicação mais recente, Magalhães (2013), como referido em Arruda (2014), todos concordam que a emoção é o motor para os nossos comportamentos, o impulso para as nossas ações. Vale (2003) e Magalhães (2013, como referido em Arruda, 2014) acrescentam, ainda, que as emoções nos movem a determinada ação de forma automática, intensa e rápida, inconsciente, ou consciente, mediante estímulos internos e externos.

Apesar destas certezas, não parece haver um conceito único de emoção (Branco, 2004). Silva (2011) afirma não ser possível chegar a um consenso porque a emoção “é complexa, sujeita a grandes variações de intensidade, dependente do estado de saúde, das crenças e valores dos sujeitos.” (p.16). Branco (2004) apresenta-nos várias definições para este conceito: expõe a definição de Plutchik (1984), que entende emoção como uma complexa sequência de reações na presença de um estímulo, e de Hothershall (1985), que diz que a emoção é “uma experiência subjetiva ou sentimento, constituída por três tipos de comportamentos: o direcionado ao objetivo (atacar, fugir), o expressivo (sorriso, enfado) e *arousal* fisiológico (taquicardia, sudação, defecação)” (p.28). Cita Fisher, Shaver e Carnochan (1990), que admitem o carácter organizado, significativo e adaptativo das ações às quais chamam emoções, e Carlson e Hatfield (1991), que definem emoção como “a predisposição motivacional genética e adquirida, para responder cognitiva, fisiológica e comportamentalmente a determinados estímulos internos e externos” (Branco, 2004, p.29). Branco (2004) mostra, ainda, a definição de Damásio (1995, 2000, 2003), que entende a essência da emoção como uma série de mudanças no que ele chama de estado de corpo, mudanças essas induzidas pelos órgãos através das terminações nervosas e suscetíveis de serem observadas do exterior ou só pelo próprio.

2.2. As emoções básicas (Tristeza, Raiva, Alegria, Medo)

Arruda (2014) dedicou-se à compreensão das emoções básicas e refere-se a estas com base nas reflexões de diferentes autores, que se complementam. As emoções básicas são emoções que não controlamos, inatas, pré-organizadas e relacionadas com o processo adaptativo do ser humano, nomeadamente em termos de estratégias de proteção, ideia defendida, também, por McDougall, como referido em Branco (2004), que afirma que as emoções básicas surgem como resposta às necessidades básicas de sobrevivência. Caracterizam-se, ainda, por serem socialmente construídas, uma vez que – apesar de inatas – quando aprendemos o termo que designa uma emoção, aprendemo-lo segundo o jogo linguístico no qual é classificada, tendo em conta as regras e padrões de uma determinada cultura (Magalhães (2007), Damásio (1995) e Santos (2003), como referido em Arruda, 2014).

Quanto ao número de emoções básicas que existem não há um consenso. Branco (2004) esclarece a posição de dois autores: Watson (1924), que defende a existência de 4 emoções básicas (cólera, felicidade, mágoa e medo), e Paul Ekman (1980), que acrescenta a esse conjunto de emoções básicas outras três (desgosto, surpresa e tristeza). Vale (2003) escreve, também, sobre isto e faz referência ao que Goleman (1997) escreveu: alguns autores garantem a existência de apenas 3 emoções básicas (ira, ansiedade e depressão) e outros defendem que existem 6 (felicidade, tristeza, ira, surpresa, medo e desgosto). No presente trabalho, contemple-se a posição dos autores Oatley & Jenkins (2002, como referido em Fernandes, 2017) que afirmam a existência de 4 emoções básicas: alegria, tristeza, raiva e medo, a primeira uma emoção positiva e as restantes emoções negativas.

2.2.1. Tristeza

A tristeza é a emoção negativa mais frequentemente experienciada (Branco, 2004). É a resposta natural face à separação física ou psicológica (Branco, 2004), a perdas significativas (Silva, 2011) e à decepção (Filliozat, 1998). É a causa da sensação de vazio (Branco, 2004), da perda de motivação e do aumento das inquietações (Arándiga & Tortosa, 2000, como referido em Silva, 2011).

A morte de uma pessoa próxima, a perda de um bem material necessário e a rutura de um relacionamento são exemplos do que pode provocar esta emoção. Exemplos concretos do que pode despoletar esta emoção nas crianças são a perda do brinquedo

com que mais se identificam, a rejeição face a alguma coisa que pediram e a repreensão por um comportamento inadequado.

Apesar do impacto negativo que a tristeza causa no indivíduo, tais como a adoção de uma atitude pessimista, a diminuição das atividades que anteriormente lhe provocavam prazer e a diminuição das interações sociais (Arándiga & Tortosa, 2000, como referido em Silva, 2011), a tristeza também produz resultados positivos, Melo (2005), como referido em Arruda (2014) revela que esta emoção concede ao indivíduo o estreitamento da capacidade de empatia.

Sobre a forma como esta emoção se expressa fisicamente, com incidência no rosto, Magalhães (2007), como referido em Arruda (2014) diz: “as sobrelhas descaem e ficam mais juntas; as pálpebras superiores também descaem e as pálpebras inferiores contraem-se, fazendo um movimento para baixo e na horizontal; as narinas contraem-se, fazendo um movimento descendente; a raiz do nariz encorriha muito para baixo; nas bochechas não se verifica qualquer movimento; a boca fica fechada mas contraída; e o queixo fica tenso e pode até franzir” (p.31), Branco (2004) acrescenta “choro mais ou menos intenso” (p. 39).

2.2.2. Raiva

A raiva é considerada por Goleman (1995, como referido em Branco, 2004) a emoção mais intensa, mais instável e mais difícil de gerir. Está relacionada com a sensação de frustração e é a resposta a uma ofensa, a uma falta (Filliozat, 1998) e/ou à ameaça à dignidade/integridade física ou moral do indivíduo e/ou dos que lhe são próximos (D’Urso, 1998, como referido em Silva, 2011).

Quando esta emoção é despoletada, o indivíduo tem tendência a reagir agressivamente, através da violência verbal ou física, atitude que revela outra característica desta emoção: a dificuldade no autocontrolo (Izard, 1991, como referido em Silva, 2011).

São exemplos do que pode provocar esta emoção a ofensa verbal a um familiar próximo e a fila interminável do trânsito a caminho de um evento importante. No caso específico das crianças, podem servir para despoletar a raiva o momento em que uma outra criança não partilha um brinquedo, em que uma outra criança lhe tira um brinquedo com que

estava a brincar e/ou o momento em que um adulto não autoriza a criança a realizar uma ação que ela queria.

Ao nível do impacto negativo e positivo que esta emoção pode causar, encontramos no leque negativo as ações não premeditadas, tais como a hostilidade e o comportamento violento; e no leque positivo a organização e regulação de processos físicos e psicológicos para a autodefesa.

Lê-se em Arruda (2014) a descrição pormenorizada da expressão física da raiva, feita por Magalhães (2007): “as sobrancelhas descaem, a testa enrugase, as têmporas contraem, os olhos cerram, a raiz do nariz contrai-se, as narinas dilatam, dá-se a contração para dentro da infra-orbital, a boca fica fechada e o queixo contrai-se.” (p.34)

2.2.3. Alegria

A alegria é, das emoções básicas apresentadas, a mais desejada pelo indivíduo. É provocada por acontecimentos favoráveis e está na base do bem-estar físico e psicológico e da satisfação, mostrando sempre um impacto positivo no organismo (Silva, 2011).

São diversas as situações em que podemos experienciar esta emoção. Por exemplo, na conquista de um objetivo, no momento em que revemos um familiar ou amigo que não vemos há muito tempo, na obtenção de um bem material, entre outros. No caso das crianças, não é diferente, experienciam esta emoção quando, por exemplo, recebem uma prenda, conseguem montar um puzzle sozinhas e brincam com um brinquedo de que gostam muito.

Esta sensação de alegria, causando o impacto positivo no organismo que já foi referido, traz benefícios para o ser humano que a experimenta. Sabe-se que é causa do aumento da serotonina, um importante neurotransmissor, que prolonga o sentimento de otimismo e os pensamentos positivos. (Arándiga & Tortosa, 2000, como referido em Silva, 2011). É, ainda, motivo para a autorrealização e, conseqüentemente, para a aquisição de novas competências e o aumento da autoestima (Branco, 2004). Branco (2004) afirma que a alegria é a base dos comportamentos sociais e relacionais. Ideia essa que é corroborada por Melo (2005), como referido em Arruda (2014) que expõe, a partir da sua revisão da literatura, a ideia de que um indivíduo que experimente a emoção alegria tende a aproximar-se mais dos outros por ter uma maior abertura de si próprio.

A alegria exprime-se no indivíduo através de expressões corporais e faciais, o que mais se evidencia é, no rosto, o sorriso (Branco, 2004). Magalhães na sua publicação “A Psicologia das emoções: o Fascínio do Rosto Humano” (como referido em Arruda, 2014, pp. 29-30) faz uma descrição detalhada da expressão facial que se associa à alegria: “a glabella franze-se, as sobrancelhas e as pálpebras superiores e inferiores elevam-se, os olhos dilatam-se e semicerram, as têmporas contraem-se, a raiz do nariz eleva-se e encorriha, as zonas laterais do nariz elevam-se, as bochechas contraem-se para cima e para trás, os cantos da boca alargam-se, esticam-se um para cada lado e sobem e o queixo estica-se.”

2.2.4. Medo

O medo é a reação do nosso organismo face àquilo que considera ser perigoso/uma situação de perigo (Arándiga & Tortosa, 2000, como referido em Silva, 2011). Branco (2014) afirma que “os causadores de medo podem ser de ordem fisiológica (incapacidade em respirar); de ordem psiconevrosista (dor, abandono); modificações súbitas e intensas na estimulação (aproximação súbita; a noção de envergadura)” (p.38). Esta emoção provoca no indivíduo uma reação de defesa, que pode ser de fuga/afastamento ou de luta/confronto, que pode ser desencadeada por uma situação de desastre natural (terremoto, a erupção de um vulcão, entre outros), um acidente de carro e/ou participar como refém num assalto a um banco. Para além destes exemplos, as crianças são mais propícias a sentir medo quando estão perante estas situações: ouvem um som desconhecido dentro de casa e/ou ficam sozinhas num espaço (sensação de abandono).

Em determinadas situações, o medo pode causar o pânico no indivíduo, paralisando e deixando-o sem qualquer reação, este fenómeno está diretamente relacionado com as fobias (Arándiga & Tortosa, 2000, como referido em Silva, 2011). Este comportamento pode também ser pouco vantajoso para a situação, uma vez que ao focar a sua atenção no perigo, o indivíduo desliga a atenção de tudo o resto que acontece à sua volta. Por outro lado, a ativação desta emoção, através da identificação do perigo, conduz o indivíduo à adoção de uma atitude face a ele, o que poderá impedir que este se magoe.

O reconhecimento desta emoção dá-se por meio de gestos e posturas (respostas motoras) e, também, através de respostas neurovegetativas, como a taquicardia e o suor. Estas manifestações são perceptíveis pelo outro através do retraimento social, da apatia e da dificuldade de concentração em trabalhos ou brincadeiras (Melo, 2005, como referido em

Arruda, 2014) e, ainda, através de comportamentos relacionados com a ansiedade, a apreensão, o nervosismo, o pavor e a preocupação (Magalhães, 2007, como referido em Arruda, 2014).

3. A autorregulação emocional

Intimamente relacionada com a educação socioemocional, a autorregulação das emoções apresenta-se como a capacidade de o indivíduo influenciar as suas emoções quando e como as experiencia e expressa (Gross, 2014, como referido em Freitas, 2019). Considerando o momento em que uma emoção é ativada, a regulação emocional (RE) diz respeito às modificações operadas para garantir a adaptação do indivíduo àquela emoção, naquele momento (Rocha, Candeias & Silva, 2018). Como o nome indica, a RE procura regular (diminuir, manter ou aumentar) a emoção em si com vista à concretização de objetivos pessoais, numa tentativa de influenciar o que se sente. Pode dizer-se, ainda, que a regulação emocional tem como função reorganizar o organismo com fim a alterar o seu estado, canalizando/controlando a emoção e permitindo a adaptação do indivíduo. Além disto, o processo de regulação das emoções pode acontecer antes da existência da emoção, tendo em conta que a pessoa evita ou procura situações e contextos que podem desencadear determinadas emoções (Rocha, Candeias & Silva, 2018).

Nesta mesma linha de pensamento, vale a pena focar estes dois tipos de processos regulatórios: emoções reguladas e emoções como reguladoras. Por um lado, o indivíduo, adulto ou criança, procura e evita situações e contextos que desencadeiem certas emoções, e se sustém de transformações sobre a própria resposta emocional. Designando-se este processo por emoções reguladas. “Por exemplo, uma criança que chora e tenta abrir uma porta para procurar a mãe que saiu, deixando-a com um estranho” (Rocha, Candeias & Silva, 2018, pp.13). Por outro lado, é possível também que os processos emocionais relacionados com a emoção em causa influenciem outros sistemas cognitivos, sociais e comportamentais, funcionando a emoção como reguladora. “Por exemplo, o facto de uma criança de um ano chorar por estar em distress pode gerar que uma outra pessoa cuide dela” (Rocha, Candeias & Silva, 2018, pp.13). Neste caso, sem que tenha havido intenção da criança de regular as suas emoções, a sua expressão emocional influenciou o comportamento de outra pessoa.

Podemos também acrescentar à definição de RE características que se prendem com o carácter intrínseco e extrínseco do processo regulatório. Gross e Thompson (2007, como referido em Freitas, 2019) afirmam que a RE envolve processos intrínsecos (cognições) e extrínsecos (suporte dos pais), que é o mesmo que dizer que pode assumir um foco intrapessoal (recorrer a uma dada estratégia para elevar o seu nível emocional) ou interpessoal (recorrendo a um par) (Eisenberg & Spinrad, 2004, como referido em Rocha, Candeias & Silva, 2018).

Suportando-se em vários autores, Rocha, Candeias e Silva (2018) produzem uma imagem do processo regulatório ao longo da vida de uma criança. Numa fase inicial, é feito inteiramente pelos seus cuidadores, tendo em conta a sua dependência. Ao que se segue o uso de estratégias diretas e indiretas para a regulação das emoções, de modo a assegurar o bem-estar da criança e a gerir o comportamento emocional da criança considerando os padrões e expectativas culturais. Nesta fase, o foco já está também em ensinar estratégias alternativas e modelar. À medida em que a criança se torna mais capaz e hábil ao nível físico, cognitivo e neurológico, também a sua capacidade de modular autonomamente as emoções se desenvolve. Progressivamente, a regulação passa de interpessoal para intrapessoal, alcançando o momento em que a criança transita de uma compreensão comportamental das emoções para uma compreensão mental, utilizando estratégias de RE de cunho cognitivo. Ao longo de toda a vida, tanto adultos como crianças continuam a recorrer a estratégias extrínsecas (por exemplo, procurar ajuda, conforto emocional).

CAPÍTULO II ESTUDO DE INVESTIGAÇÃO

Estudo de investigação

1. Definição dos objetivos do estudo

Com base na premissa de Mayer e Salovey (1990, p.189, como referido em Vale, 2003): a inteligência emocional “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 ações”, desenvolveu-se o presente trabalho, numa tentativa de compreender o desenvolvimento da inteligência emocional das crianças envolvidas neste estudo tendo como objetivos:

- Avaliar se as crianças identificam e nomeiam, através da observação de expressões faciais, as quatro emoções básicas: Tristeza, Raiva, Alegria e Medo;
- Perceber se as crianças identificam as situações que desencadeiam as emoções básicas: Tristeza, Raiva, Alegria e Medo;
- Saber se as crianças são capazes de regular as emoções para se adaptarem às situações;
- Compreender se as crianças reconhecem que já experimentaram as quatro emoções básicas: Tristeza, Raiva, Alegria e Medo;
- Saber se as crianças identificam nos outros as quatro emoções básicas – Tristeza, Raiva, Alegria e Medo;

2. Material Pedagógico

2.1. O kit pedagógico “Emocina e Companhia”

O kit pedagógico “Emocina e Companhia” foi criado no âmbito do projeto Violência e Escola, um grupo multidisciplinar de profissionais de diferentes áreas (saúde, psicologia, educação) do concelho de Coimbra coordenado pelo Dr. João Redondo, médico psiquiatra, tendo com o objetivo prevenir situações de violência desde as idades mais precoces até à vida adulta. A ESEC participou neste projeto constituindo para o efeito também uma equipa multidisciplinar coordenada pela Professora Vera do Vale (Docente da área de prática pedagógica de Educação Pré-Escolar).

Ao longo do ano de 2008 esta equipa, que envolveu o trabalho do Núcleo de Apoio ao Aluno (Catarina Pereira, psicóloga), do Centro de Documentação e Informação (Dr^a, Margarida Paiva, e Dr^a Carla Dias) e das alunas do 4º ano da licenciatura em Educação de Infância na unidade curricular de Seminário Interdisciplinar desenvolveu materiais de

exploração socioemocional que vieram a constituir o Kit Emocina e Companhia. Este Kit, destinado a crianças dos 3 aos 6 anos, tem diversas propostas de atividades que têm em vista o desenvolvimento socioemocional e a gestão das emoções.

Mais tarde em colaboração com o docente Dr. Pedro Bandeira Maia e dos alunos do 4º ano de Arte e Design da ESEC, foi desenvolvido um protótipo do Kit.

Fundamentando o seu trabalho na premissa de que a escola deve ter como missão, ao nível da educação socioemocional, ajudar os alunos a “transformar momentos de crise pessoal em lições de competência emocional” (Goleman, 1995, p.302, como referido no documento explicativo do kit “Emocina e Companhia”), a equipa que desenvolveu este projeto revela que a violência é um dos obstáculos com que os professores dos vários graus de ensino se têm deparado e que, neste caso em particular, os profissionais de educação de infância têm de estar cada vez mais despertos para a importância da competência social e dos comportamentos interpessoais na prevenção de futuros problemas de violência. Esta equipa deixa também uma série de conclusões das suas pesquisas, que fundamentam o resultado deste projeto, especificamente, que a educação pré-escolar tem vindo a ser progressivamente reconhecida como um contexto de prevenção para ajudar as crianças a desenvolver com segurança as suas competências sociais e emocionais.¹

2.1.1. A Emocina e o Gregório

Fazem parte do kit “Emocina e Companhia”, entre vários materiais, os bonecos Emocina e Gregório. Dois bonecos que representam o sexo feminino e masculino e as emoções básicas tristeza, raiva, alegria e medo, através de expressões faciais amovíveis, confeccionadas em tecido com velcro. Tendo como base o estudo de Vale (2012), que utiliza os bonecos com o objetivo geral de avaliar a capacidade das crianças em idade pré-escolar de identificar, nomeando, e de reconhecer, apontando, as quatro expressões emocionais, e também perceber se as crianças conseguem identificar as situações que lhes despoletam estas quatro emoções, estes bonecos foram também o objeto utilizado para a realização de entrevistas às crianças que participaram no desenvolvimento deste trabalho.

¹ Informação retirada do documento explicativo do kit pedagógico “Emocina e Companhia”

2.2. O grupo de crianças

2.2.1. Caracterização do grupo e do contexto pré-escolar

O grupo, que participou neste estudo, era constituído por 25 crianças, 12 do sexo masculino e 13 do feminino, com idades compreendidas entre os 4 e os 6 anos, em junho de 2018. A heterogeneidade do grupo é considerada pela educadora uma mais valia, uma vez que, na sua opinião, as capacidades bastante diferenciadas de cada uma das crianças permitem uma maior coesão de grupo, que experimenta relações de cooperação e entreajuda. Esta prática é fundamentada pelo documento das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE, 2016), no qual se defende que a interação de crianças de diferentes idades, que se encontram em momentos de desenvolvimento distintos, facilita e enriquece as interações no grupo, oferecendo momentos de aprendizagem entre crianças.

A educadora considera que o grupo, na sua generalidade, apresenta boas capacidades de comunicação, que se evidenciam nos momentos de reunião de grupo. A sua receptividade a novas propostas e novos desafios é grande e apresentam, também, uma grande autonomia na manipulação de materiais e nas rotinas da vida diária.

A relação entre o jardim de infância e a família é também um aspeto evidenciado pela educadora como muito positivo. Considerando-os os dois contextos sociais mais próximos das crianças, é essencial que se estabeleça uma relação entre eles. Esta relação deve centrar-se na criança e ter em conta que cada um destes contextos tem um papel fundamental na educação de uma mesma criança e que, por isso, a articulação entre ambos deve ser feita de uma forma contínua e flexível e, ainda, com foco na relação entre a educadora e cada família e com foco na relação entre a educadora com todas as famílias, no coletivo. Os pais, na sua generalidade, mostram-se interessados e envolvidos no dia-a-dia dos seus filhos no jardim de infância e são múltiplas as oportunidades que a educadora cria para os pais terem uma participação ativa nas atividades desenvolvidas dentro do espaço jardim de infância, tais como o convite aos pais para realizarem atividades com as crianças, para lerem para o grupo, entre outros exemplos. São também muitas as oportunidades em que as crianças levam o jardim de infância até casa, por exemplo o empréstimo de livros, as propostas de pesquisa e elaboração de projetos familiares, entre outros.

Esta participação ativa das famílias no percurso educativo dos filhos demonstra que os pais das crianças deste jardim de infância são pais que acompanham o dia-a-dia dos seus filhos, situação que indicia que estes são parte integrante de todas as aprendizagens realizadas.

2.2.2. A amostra

Para este estudo, foram entrevistadas 17 crianças, mediante a autorização dos seus pais e/ou encarregados de educação, distribuídas da seguinte forma: 3 crianças com 4 anos; 4 crianças com 5 anos e 10 crianças com 6 anos. Quanto ao sexo, 9 eram do sexo feminino e 8 do masculino.

2.3. A entrevista

Uma pesquisa qualitativa pode ser realizada com recurso a vários métodos. No caso específico deste trabalho foi utilizado um dos métodos mais frequentes: a entrevista. A entrevista é reconhecida como uma técnica de qualidade para recolha de dados, tendo em consideração fatores como a inter-relação, a linguagem comum e a partilha de experiências que é indispensável para a pesquisa qualitativa. (Batista, Matos e Nascimento, 2017).

Segundo Ruquoy (1997), aquando da decisão da utilização da entrevista como método de pesquisa, há que ter em conta que as entrevistas diferem segundo o grau de liberdade. A entrevista é diretiva ou estruturada, quando o objetivo da mesma é verificar dados previamente conhecidos. Nestes casos, é feito um guião, padronizado para todos os entrevistados, com uma ordem preestabelecida, com questões para as quais se espera uma resposta curta. Por outro lado, a entrevista não diretiva ou não estruturada, cujo objetivo é a exploração e o aprofundamento, é utilizada para compreender casos individuais, especificidades culturais num determinado grupo, entre outras. Para esta categoria, existe apenas um tema base pelo qual o entrevistador vai guiando a pessoa que entrevista, dando total liberdade para que este explore livremente. Por fim, a entrevista semi-diretiva ou semiestruturada. Esta difere das restantes na medida em que existe um guião ou um conjunto de questões que podem sofrer alteração durante o decorrer da entrevista e cujo objetivo é o aprofundamento do tema e objetivos da entrevista.

No presente trabalho considere-se a entrevista estruturada, sabendo que houve o cuidado da elaboração de uma série de perguntas que foi usada nas entrevistas a todas

as crianças envolvidas, às quais se esperava uma resposta curta. Difere apenas da definição deste tipo de entrevista o facto de não se poder considerar o seu objetivo: verificar dados previamente conhecidos, uma vez que antes da entrevista não houve qualquer preparação das perguntas com as crianças e/ou qualquer trabalho com elas acerca deste tema.

Minayo (2010, como referido em Batista, Matos e Nascimento, 2017) atribui ainda outras classificações a este instrumento de recolha de dados. Entre as várias classificações, é relevante dar a conhecer a entrevista projetiva. Este tipo de entrevista recorre a dispositivos visuais: vídeos, fotografias, desenhos, contos, entre outros. Os bonecos Emocina e Gregório são considerados os dispositivos visuais desta entrevista.

2.3.1. O procedimento

As crianças foram entrevistadas individualmente. Estas entrevistas foram gravadas em áudio. A cada criança do sexo feminino foi apresentada a boneca Emocina e a cada criança do sexo masculino foi apresentado o boneco Gregório. Cada uma delas observou a Emocina ou o Gregório com duas das quatro faces amovíveis representativas das emoções básicas (Tristeza, Raiva, Alegria e Medo), escolhidas aleatoriamente. Para cada face foram colocadas às crianças algumas perguntas, tendo em conta os objetivos do trabalho.

Para o objetivo de avaliar se as crianças identificam e nomeiam, através da observação de expressões faciais, as quatro emoções básicas: Tristeza, Raiva, Alegria e Medo”, foram colocadas as perguntas: “Que emoção achas que a Emocina/o Gregório está a sentir?” e “Como é que sabes que ela/ele está a sentir isso?”.

Para o objetivo de perceber se as crianças identificam as situações que desencadeiam as emoções básicas: Tristeza, Raiva, Alegria e Medo”, foi colocada a pergunta: “Porque é que achas que a Emocina/o Gregório está a sentir-se assim?” e as variantes dessa pergunta para os momentos em que a criança experimentou essa emoção: “Porque é que te sentiste assim?”; e para as circunstâncias em que observou alguém a sentir aquela emoção: “Porque é que [a pessoa] se sentiu assim?”.

Para o objetivo de saber se as crianças são capazes de regular as emoções para se adaptarem às situações, foram colocadas as perguntas: “O que pode fazer a Emocina/o

Gregório para deixar de se sentir assim?”, “O que fizeste para mudar o que sentias?” e “O que fez [a pessoa] para mudar o que sentia?”, apenas no caso das emoções negativas.

Para o objetivo de compreender se as crianças reconhecem que já experimentaram as quatro emoções básicas foi colocada a pergunta: “Já te sentiste assim?”.

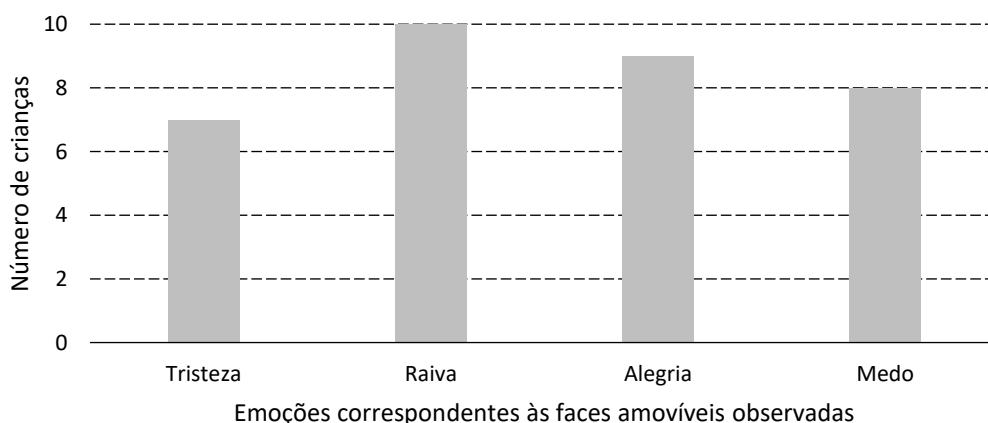
E, por fim, para o objetivo de saber se as crianças entrevistadas identificam nos outros as quatro emoções básicas foi colocada a pergunta “Já viste alguém sentir-se assim?”, à qual se acrescentou, algumas vezes, a pergunta “Quem?”, após uma resposta afirmativa, para perceber se quem já viram sentir-se assim foi um adulto ou uma criança.

3. Apresentação e discussão dos dados recolhidos

Os dados aqui apresentados estão listados detalhadamente nos Apêndices A, B e C, distribuídos pelas Tabelas 4, 5 e 6, que mostram as respostas das crianças às perguntas relativas aos bonecos Emocina e Gregório, relativas a elas próprias e relativas aos outros.

Os próximos parágrafos elencam, por extenso e/ou ilustrativamente, com recurso a tabelas ou gráficos, os dados recolhidos. Tendo em consideração que cada uma das crianças observou a Emocina ou o Gregório com duas das quatro faces amovíveis representativas das emoções básicas (Tristeza, Raiva, Alegria e Medo), escolhidas aleatoriamente, vale a pena referir, para melhor compreensão dos dados, que sete crianças observaram a face amovível “Tristeza”, dez crianças observaram a face amovível “Raiva”, nove crianças observaram a face amovível “Alegria” e oito crianças observaram a face amovível “Medo”, como representado no Gráfico 1.

Gráfico 1 – Número de crianças que observou cada uma das faces amovíveis



Relativamente à primeira pergunta: “O que achas que a Emocina/o Gregório está a sentir?”, era pretendido que a criança identificasse, nomeando, a emoção que observou. Para a emoção “Tristeza”, a resposta mais dada foi “triste”, vocábulo que pertence à classificação do estado emocional que provoca, e houve também a resposta “a chorar”, que remete à leitura facial dos bonecos. Para a emoção “Raiva”, o léxico utilizado foi, na grande maioria, “zangado”, havendo espaço também para a designação “irritada”, que caracterizam o estado da emoção, e para a rotulação correta da emoção: “raiva”. Para a emoção “Alegria”, uma das crianças utilizou a palavra “sorrir”, o que evidencia a leitura facial do boneco em questão, enquanto as restantes utilizaram o vocábulo “feliz”. Para a emoção “Medo”, o vocabulário foi mais alargado. “Assustado” e “espantado” foram os vocábulos mais utilizados e apareceram, ainda, as respostas “admirado” e “emocionado”.

Nove das dezassete crianças entrevistadas, foram questionadas “Como é que sabes que ela/ele está a sentir isso?”, pergunta essa que tinha como fim perceber se a criança conseguia descrever a expressão facial correspondente à emoção do boneco ou da boneca. As respostas destas nove crianças estão inscritas na Tabela 1.

Tabela 1 - Respostas à pergunta “Como é que sabes que ela/ele está a sentir isso?”

EMOÇÃO	Nº CRIANÇAS QUESTIONADAS	EXPRESSÃO FACIAL RECONHECIDA PELA CRIANÇA				
		“cara vermelha”	“está a sorrir”	“o sorriso”	“A boca”	Não soube responder
TRISTEZA	0	-	-	-	-	-
RAIVA	4	4	-	-	-	-
ALEGRIA	4	-	2	1	-	1
MEDO	1	-	-	-	1	-

Na Tabela 1 observamos que para a emoção “Tristeza”, a pergunta supramencionada não foi colocada; Quatro crianças foram questionadas acerca da emoção “Raiva” e todas deram a resposta “cara vermelha”; Relativamente à emoção “Alegria”, quatro crianças foram questionadas e a resposta mais frequente foi “está a sorrir”, houve ainda a resposta “o sorriso” e uma criança que não soube responder a esta pergunta; Para a emoção “Medo”, a única criança questionada respondeu “a boca”.

No que diz respeito às perguntas relacionadas com o segundo objetivo, a intenção era perceber se a criança compreendia que situações despoletam determinada emoção. Esta questão foi colocada de três maneiras, uma relacionada com a boneca/o boneco, outra relacionada consigo próprio e outra relacionada com alguém que a criança já tivesse visto

a expressar a emoção em causa. As respostas a estas perguntas são elencadas na Tabela 2, categorizadas à semelhança de Vale (2012), que se baseou na categorização de Denham & Zoller (1991). As categorias são: Causas não-sociais, em que não intervêm pessoas; causas sociais, associadas a pessoas ou acontecimentos; causas sociais verbais, relativas a situações em que a emoção é desencadeada por verbalizações; e causas físicas, verbais e não verbais, que inclui situações em que o contacto físico, positivo ou negativo, está na origem da situação.

Tabela 2 - Causas das emoções nos bonecos, nas crianças e nos outros propostas pelas crianças

CAUSAS	EMOÇÕES			
	“TRISTEZA”	“RAIVA”	“ALEGRIA”	“MEDO”
NÃO SOCIAIS	“estragou o vestido novo” “fiquei muitos dias sem ir à escola”	“não quer mudar de casa” “não queria ir às vacinas”	“plantou flores” “semeou uma planta” “o pai deu-lhe um gelado” “brincar” “quando jogo futebol” “quando caiu o primeiro dente na escola” “fiz anos” “ganhei um livro” “o Miguel ganhou um cromó” “estava a brincar lá fora”	“viu uma coisa que nunca tinha visto” “sonhou com alguma coisa assustadora” “viu alguma coisa que nunca tinha visto” “vi um tigre gigante (...) ele podia ter partido a grade e podia ter saído”
	SOCIAIS	“ninguém quis brincar com ela” “rasguei os collants e a minha mãe zangou-se comigo” “ninguém queria brincar comigo”	“alguém pode tê-lo aleijado” “se calhar não a deixavam brincar” “não tem amigas” “o amigo não quis brincar com ela” “quando o Zé me tira os brinquedos” “um menino pôs o pé à frente e eu tropecei” “o meu primo tinha desarrumado tudo e não arrumou” “quando os meninos batem uns nos outros”	“os meus avós vão a minha casa” “foram a minha casa” “dei um desenho ao pai”
SOCIAIS VERBAIS			“falou com a amiga”	“apareceu uma pessoa e «buh!»” “a minha mãe disse «Ai! Um urso atrás de ti!!»”

	"magoou-se"		
SOCIAIS	"pode ter-se	"magoou-se a jogar	
FÍSICAS	magoado"	à bola"	"ouviram coisas
VERBAIS E	"aleijou-se"	"se calhar caiu na	engraçadas"
NÃO	"pode ter caído"	escola"	
VERBAIS	"aleijei-me"		
	"magoei-me"		

A análise às respostas elencadas na Tabela 2 verifica que as crianças consideram que as situações que desencadeiam a emoção "Tristeza" são, na sua maioria, de causas físicas, nomeadamente momentos de sofrimento físico: "magoou-se", "pode ter caído", entre outros exemplos semelhantes. Relativamente à emoção "Raiva", a maioria das situações indicadas pelas crianças são de carácter social, relacionadas com agressões físicas por parte dos colegas: "alguém pode tê-lo aleijado", e com momentos em que as crianças são impedidas de concretizar um objetivo: "quando o Zé me tira os brinquedos". Situações de concretização e realização pessoal são grande parte da explicação para a emoção "Alegria", que estão concentradas na categoria de "causas não sociais": "plantou flores", "caiu o primeiro dente", "ganhei um livro". No caso da emoção "Medo", também dominam as causas não sociais, grupo em que são descritas situações em que se enfrenta o desconhecido: "viu alguma coisa que nunca tinha visto", "sonhou com alguma coisa assustadora".

Relativamente à regulação das emoções, as perguntas colocadas, para todas as emoções negativas, "Tristeza", "Raiva" e "Medo, obtiveram as seguintes respostas, listadas na Tabela 3:

Tabela 3 - Propostas dadas pelas crianças para regular as emoções

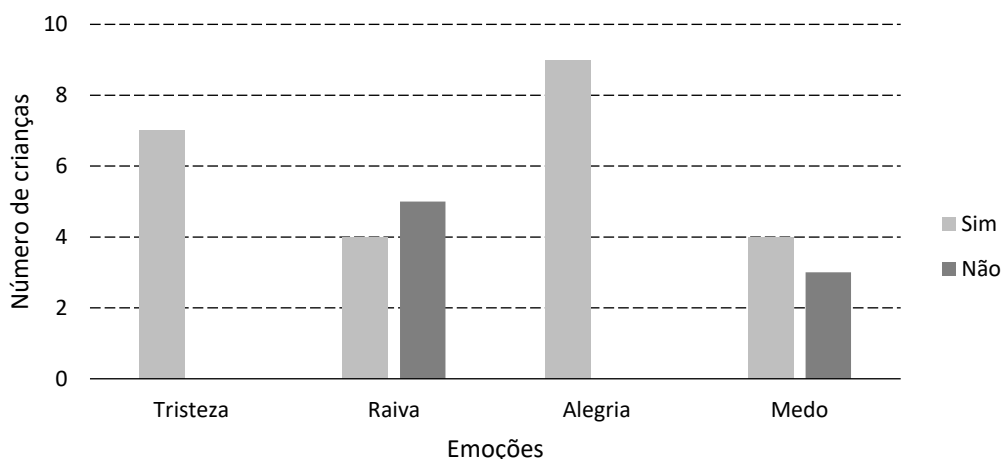
COMO REGULAR AS EMOÇÕES		
"TRISTEZA"	"RAIVA"	"MEDO"
"Tomar um remédio"	"Falar com a amiga"	"Dar um abraço"
"Ir ter com a mãe"	"Ficar contente" (não sabe como)	"Dizer ao pai e à mãe"
"Deixar de pensar nisso"	"Pode respirar fundo"	"Jogar jogos calmos (...)
"Tomei um remédio"	"Brincar a coisas calmas" (ex. desenhar)	Puzzles, desenhar, ver livros"
"Acalmei-me"	"Comer um gelado"	"A mãe deu-me um abraço"
"Pus um penso"	"A mãe disse que ia comprar um livro"	"Lembrei-me que o pai tinha ido para a farmácia e fui lá ter."
"Fui à minha mãe"	"Fui sentar-me"	
"Fui vestir umas calças e fui brincar outra vez"	"Vou dizer ao pai"	
	"O primo foi arrumar"	

Tendo em consideração que as causas mais apontadas para a emoção "Tristeza" foram sociais físicas, nota-se nesta resposta uma tendência para recorrer a soluções como

“tomar um remédio”, “pus um penso” e “fui à minha mãe”, havendo lugar, ainda, para “acalmar-se” e “deixar de pensar nisso” como forma de modificar esta expressão emocional. Em relação à emoção “Raiva”, encontram-se as sugestões “respirar fundo”, “brincar a coisas calmas”, “dizer ao pai”, “comer um gelado” e metade das crianças não soube responder a esta questão. No caso do “Medo”, “jogar jogos calmos” também é sugerido como forma de modificar o estado emocional em que se encontra o boneco; além deste, “a mãe deu-me um abraço” e “dizer ao pai e à mãe” são também dados como resposta. É notório nestas perguntas o recorrer às figuras paternas numa tentativa de que o adulto seja o regulador da situação que desencadeou a emoção.

As perguntas “Já te sentiste assim?” e “Já viste alguém sentir-se assim?”, formuladas para dar resposta aos dois últimos objetivos, tiveram as respostas que estão ilustradas nos Gráficos 2 e 3:

Gráfico 2 - Respostas à pergunta “Já te sentiste assim?” para cada uma das emoções básicas

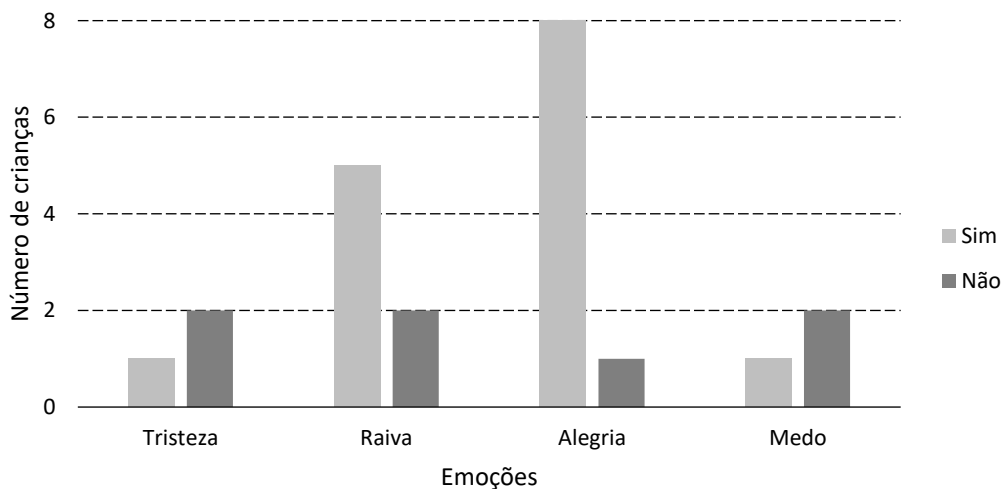


Em relação à primeira pergunta, cujas respostas afirmativas e negativas se veem no Gráfico 2, todas as crianças responderam que já tinham sentido a emoção “Tristeza”, apesar de algumas não saberem identificar a situação em que aconteceu; Para a emoção “Raiva”, uma das crianças hesitou na resposta, concluindo que nunca a tinha sentido, e as respostas das restantes dividiram-se igualmente entre “sim” e “não”, sendo que apenas uma das crianças que respondeu “sim” não sabia nomear o momento em que sentiu esta emoção. Esta pergunta não foi colocada a uma das crianças que observou a face amovível “Raiva”; Para a emoção “Alegria”, todas as crianças responderam afirmativamente à

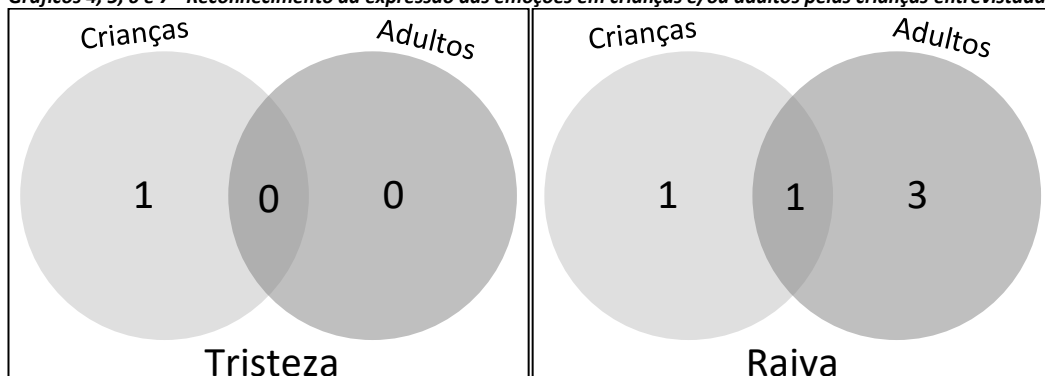
pergunta e souberam identificar o momento em que sentiram “Alegria”, duas destas precisaram de ajuda na formulação de uma resposta; Para a emoção “Medo”, as respostas “não” são mais que as respostas “sim” e todas as crianças que responderam afirmativamente souberam reconhecer o momento em que experimentaram essa expressão emocional. Esta pergunta não foi colocada a uma das crianças que observou a face amovível “Medo”.

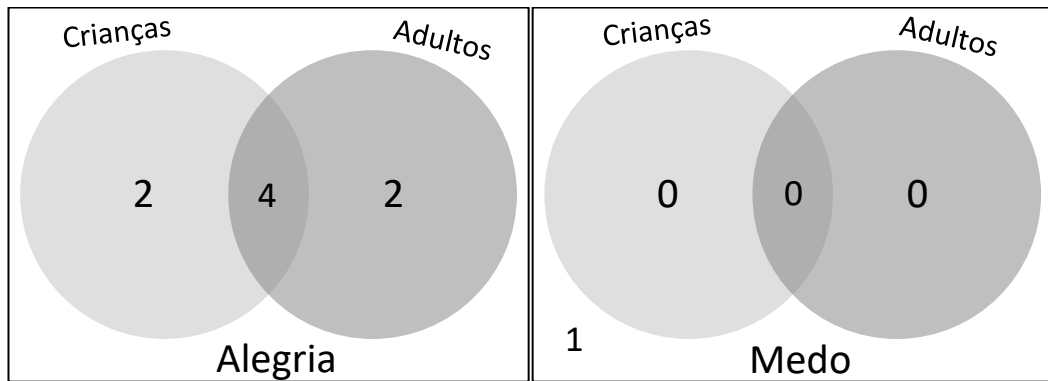
Por fim, a pergunta “Já viste alguém sentir-se assim?”, que não foi colocada a todas as crianças, obteve as respostas ilustradas no próximo gráfico. O Gráfico 3 mostra o número de crianças que respondeu a esta questão para cada uma das emoções e se responderam afirmativa ou negativamente. Os Gráficos 4 a 7 resumem as respostas afirmativas das crianças face à observação da emoção em causa em crianças e/ou adultos.

Gráfico 3 - Respostas à pergunta "Já viste alguém sentir-se assim?" para cada uma das emoções básicas



Gráficos 4, 5, 6 e 7 - Reconhecimento da expressão das emoções em crianças e/ou adultos pelas crianças entrevistadas





Apenas três crianças responderam a esta pergunta para a emoção “Tristeza”, uma delas afirmativamente, reconhecendo que já tinha observado uma outra criança a sentir “Tristeza”; Para a emoção “Raiva”, apenas sete crianças responderam a esta pergunta, cinco delas afirmativamente. Das que responderam “sim”, uma afirma ter observado tanto crianças com adultos a sentir o estado emocional “Zangado”, outra afirma ter observado outras crianças e as restantes afirmam ter observado adultos; Todas as crianças responderam a esta pergunta para a emoção “Alegria”, sendo que, à exceção de uma, responderam positivamente. Dessas, quatro crianças observaram tanto adultos como crianças a sentirem “Alegria”, as restantes respostas dividem-se igualmente entre ter observado crianças ou adultos; Em relação à emoção “Medo”, a pergunta não foi colocada a cinco crianças. Há apenas uma resposta positiva, no entanto, a criança em questão não sabe identificar a pessoa que observou a sentir “Medo”. Com base nestas respostas, não é possível compreender se as crianças entrevistadas reconhecem melhor as emoções noutras crianças ou em adultos.

NOTAS CONCLUSIVAS

Notas conclusivas

Tendo em conta os objetivos propostos e as perguntas colocadas para cada um deles, foi possível tirar algumas conclusões e apresentá-las agora nestas breves notas conclusivas.

Em relação ao primeiro objetivo, avaliar se as crianças identificam e nomeiam, através da observação de expressões faciais, as quatro emoções básicas: Tristeza, Raiva, Alegria e Medo, evidencia-se nas perguntas colocadas que a maioria das crianças consegue identificar a emoção associada a cada uma das faces amovíveis que observou, nomeando e interpretando as expressões faciais representadas, ainda que se note a utilização de léxico que caracterize o estado da emoção e não o seu nome, por exemplo “triste”, “zangado”, “feliz” ou “assustado”.

No que diz respeito ao segundo objetivo, perceber se as crianças identificam as situações que desencadeiam as emoções básicas: Tristeza, Raiva, Alegria e Medo, é possível concluir que a maioria das crianças consegue dar, pelo menos, uma sugestão para a situação que terá desencadeado as emoções em causa e/ou identificar a situação que despoletou nela ou no outro a expressão dessa emoção.

Saber se as crianças são capazes de regular a emoção para se adaptarem às situações era o terceiro objetivo e as respostas dadas permitiram concluir que grande parte das crianças se socorre de apoio parental para a regulação das emoções, são ainda elencadas algumas sugestões que admitem que algumas crianças compreendem as modificações que têm de acontecer para se adaptarem às situações, por exemplo “respirar fundo” e “acalmar-se” no caso específico da “Raiva”.

Foi possível, também, concluir que em relação ao objetivo de compreender se as crianças reconhecem que já experimentaram as quatro emoções básicas: Tristeza, Raiva, Alegria e Medo, a maioria das crianças além de conseguir afirmar já ter sentido as emoções em causa, também consegue identificar a situação em que a sentiu.

Para o objetivo de saber se as crianças identificam nos outros as quatro emoções básicas – Tristeza, Raiva, Alegria e Medo nota-se uma aproximação do número de crianças que responde “não” ao número de crianças que responde “sim”, sendo este o maior número.

Para o primeiro objetivo, conclui-se que sim, as crianças entrevistadas identificam e nomeiam, através da observação de expressões faciais, as quatro emoções básicas:

Tristeza, Raiva, Alegria e Medo; Para o segundo objetivo, conclui-se que sim, as crianças entrevistadas identificam as situações que desencadeiam as emoções básicas: Tristeza, Raiva, Alegria e Medo; Para o terceiro objetivo, conclui-se que as crianças entrevistadas são capazes de regular a emoção para se adaptarem às situações, socorrendo-se, maioritariamente, de processos extrínsecos (suportado pelos pares e pelos pais); Para o quarto objetivo, conclui-se que as crianças entrevistadas reconhecem que já experimentaram as quatro emoções básicas: Tristeza, Raiva, Alegria e Medo; Para o quinto objetivo, conclui-se que das crianças entrevistadas, algumas não têm qualquer dificuldade em identificar nos seus pares e/ou em adultos as quatro emoções básicas – Tristeza, Raiva, Alegria e Medo, enquanto que outras têm muita dificuldade.

Além destas conclusões, é importante referir que as respostas destas crianças são exemplos das habilidades da IE definidas por Fernández-Barrocal e Pacheco (1997, como referido em Franco & Nóbrega, 2017) e Mayer e Salovey (1999, como referido em Fernandes, 2017) e que Silva (2011) aponta como as fases do desenvolvimento emocional.

O primeiro e os dois últimos objetivos, incluem-se na habilidade *perceção emocional*, no entanto, não nos permite concluir que estas crianças o consigam fazer sem dificuldade, uma vez que são capazes de reconhecer a emoção ao observar a face amovível e nelas próprias, mas quando questionadas se já observaram alguém a senti-la não o conseguem dizer claramente. Os segundo e terceiro objetivos incluem-se nas habilidades *facilitação*, *compreensão* e *gestão emocionais*, uma vez que acolhem respostas que têm em consideração o que as crianças acham que pode ter despoletado qualquer emoção e a forma de a regular para fazer a transição para outra emoção, que se prende também com o processo de tomada de decisão. Em relação a estas habilidades, é possível afirmar, com base nas conclusões tiradas, que a grande maioria das crianças não tem dificuldade em apontar causas e soluções para o despoletar de qualquer emoção.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Referências bibliográficas

Arruda, M. (2014). *O ABC das emoções básicas*. Dissertação de Mestrado, Universidade dos Açores, Ponta Delgada.

Batista, E. C., Matos, L. A. L., Nascimento, A. B. (2017). A entrevista como técnica de investigação na pesquisa qualitativa. *Revista Interdisciplinar Científica Aplicada*, v.11, n.3, p.23-38.

Branco, A. V. (2004). *Competência Emocional*. Coimbra: Quarteto.

Chabot, D. (2000). *Cultive a sua inteligência emocional*. Cascais: Pergaminho.

Dicionário de Latim-Português (1994). Porto: Porto Editora.

Dicionário Priberam da Língua Portuguesa (DPLP). Disponível em: www.dicionario.priberam.org. Data de consulta: 05-09-2018.

Fernandes, M. (2017). *A importância da literatura infantil no desenvolvimento emocional das crianças*. Relatório Final, Escola Superior de Educação de Coimbra.

Filliozat, I. (1998). *A Inteligência do Coração*. Lisboa: Pergaminho.

Franco, M., & Nóbrega, M. (2017). *Inteligência Emocional, Resolução de Problemas Sociais e Rendimento Académico*. *Revista De Estudios E Investigación En Psicología Y Educación*, (10), 098-103. Disponível em <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.10.2899>.

Freitas, S. (2019). *A relação entre dificuldades no funcionamento familiar, auto-regulação e ansiedade e depressão infantil*. Universidade de Lisboa.

Grupo Violência e Escola. (2011). Disponível em: <http://grupovienciaeescola.blogspot.com/>.

Magalhães, A. (2013). *O código de Ekman o cérebro, a face e a emoção*. Porto: Feelab Science Books.

Rocha, A. M.; Candeias, A. A.; Silva, A. L. (2018). *Regulação das emoções na infância: Delimitação e definição*. Imprensa da Universidade de Coimbra.

Ruquoy, D. (1997). Situação de entrevista e estratégia do entrevistador. In L. Albarello, F. Digneffe, J. Hiernaux, C. Maroy, D. Ruquoy & P. Saint-Georges, *Práticas e métodos de investigação em Ciências Sociais* (p.84-116). Lisboa: Gradiva.

Silva, C. (2011). *Estudo de competências emocionais e sua correlação com o auto-conceito*. Dissertação de mestrado, Universidade Fernando Pessoa, Porto.

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

Vale, V. (2003). *Fios e desafios da inteligência sócio-emocional: Percepção dos educadores de infância sobre as suas estratégias de gestão do comportamento das crianças*. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Coimbra.

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*. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Coimbra.

Apêndice A – Respostas das crianças às perguntas relativas à Emocina/ao Gregório**Tabela 4 - Respostas das crianças às perguntas relativas à Emocina/ao Gregório**

Criança	Emoção	"Como é que a Emocina/o Gregório se está a sentir?"	"Como sabes?"	"Porque é que achas que ele/ela se sente assim?"	"O que pode fazer a Emocina/o Gregório para deixar de se sentir assim?"
M.P. (4 anos - masc.)	Raiva	"Coração mau"/ "Zangado"	"Cara vermelha"	"Zangou-se com a amiga"	"Falar com a amiga"
	Alegria	"Feliz"		"Falou com a amiga"	
J. H. (4 anos - masc.)	Medo	"Espantado"		Não sabe responder	
	Tristeza	"Triste"		"Magoou-se"	"Tomar um remédio"
P. (4 anos - masc.)	Tristeza	"Não sei (...) Triste"		"Pode ter-se magoado"	Não sabe responder
	Raiva	"Zangado"		Não sabe responder	"Ficar contente" (não sabe como)
B. (5 anos - fem.)	Raiva	"Irritada"		"Se calhar não a deixavam brincar"	"Pode respirar fundo"
	Tristeza	"Triste"		"Ninguém quis brincar com ela"	Não sabe responder
D. (5 anos - masc.)	Tristeza	"Triste"		"Aleijou-se"	
	Raiva	"Mau"/"zangado"	"Está todo vermelho"	"Magoou-se a jogar à bola"	Não sabe responder
J. N. (5 anos - masc.)	Alegria	"Feliz"	"Está a sorrir"	"Plantou flores"	
	Medo	"Assustado"		"Apareceu uma pessoa e «buh!»"	"Dar um abraço"
Mai. (5 anos - fem.)	Alegria	"Feliz"	"Sorrir"	Não sabe responder	
	Raiva	"Zangada"		"Não tem amigas"	Não sabe responder
A. (6 anos - masc.)	Medo	"Admirado"		"Viu uma coisa que nunca tinha visto"	
	Raiva	Zangado		"Alguém pode tê-lo aleijado"	Não sabe responder
Ca. (6 anos - fem.)	Medo	"Assustada"		"Sonhou com alguma coisa assustadora"	Não sabe responder
	Alegria	"Feliz"		"Semeou uma planta"	
Co. (6 anos - fem.)	Alegria	"A sorrir"		Não sabe responder	
	Tristeza	"A chorar"		Não sabe responder	
F. (6 anos - fem.)	Tristeza	"Triste"		"Pode ter caído"	"Ir ter com a mãe"
	Medo	"Assustada"		"Alguém pode ter dado um susto"	"Dizer ao pai e à mãe"
G.	Alegria	"Feliz"	Não sabe responder	Não sabe responder	

(6 anos - masc.)	Raiva	"Zangado"	"Tem a cara vermelha"	"Não quer mudar de casa"	Não sabe responder
J. M. (6 anos - masc.)	Raiva	"Zangado"		"Se calhar caiu na escola"	"Brincar a coisas calmas" (ex. desenhar)
	Medo	"Espantado"		"Viu alguma coisa que nunca tinha visto"	"Jogar jogos calmos (...) Puzzles, desenhar, ver livros"
J. (6 anos - fem.)	Raiva	"Raiva"	"Cara vermelha"	"O amigo não quis brincar com ela"	"Comer um gelado"
	Alegria	"Feliz"		"O pai deu-lhe um gelado"	
L. D. (6 anos - fem.)	Medo	"Emocionada"		"Não sei"	
	Tristeza	"Triste"		"Aleijou-se ou estragou o vestido novo"	"Deixar de pensar nisso"
L. F. (6 anos - fem.)	Raiva	"Zangada"		Não sabe responder	Não sabe responder
	Alegria	"Feliz"	"O sorriso"	Não sabe responder	
M. (6 anos - fem.)	Alegria	"Feliz"		"Brincar"	
	Medo	"Espantada"	"A boca"	Não sabe responder	

Apêndice B – Respostas das crianças às perguntas relativas a elas próprias**Tabela 5 - Respostas das crianças às perguntas relativas a elas próprias**

Criança	Emoção	"Já te sentiste assim?"	"Porquê?"	"O que fizeste para mudar o que sentias?"
M.P. (4 anos - masc.)	Raiva	Não	"Não me lembro"	
	Alegria	Sim		
J. H. (4 anos - masc.)	Medo	Não	"Um dia doeu-me a garganta e fiquei muitos dias sem ir à escola"	"Tomei um remédio"
	Tristeza	Sim		
P. (4 anos - masc.)	Tristeza	Sim	"Magoei-me"	Não sabe responder
	Raiva	Não		
B. (5 anos - fem.)	Raiva	Não	"Ninguém queria brincar comigo"	"Acalmei-me"
	Tristeza	Sim		
D. (5 anos - masc.)	Tristeza	Sim	"Alejei-me"	"Pus um penso"
	Raiva	"Sim... Não..."	Não sabe responder	
J. N. (5 anos - masc.)	Alegria	Sim	"Quando jogo futebol"	"A mãe deu-me um abraço"
	Medo	Sim	"Num parque, a mãe disse «Um urso atrás de ti!!»"	
Mai. (5 anos - fem.)	Alegria	Sim	Não sabe responder	Não sabe responder
	Raiva	Sim	Não sabe responder	
A. (6 anos - masc.)	Medo	Não		
	Raiva			
Ca. (6 anos - fem.)	Medo	Sim	"Fiquei com medo porque perdi-me do pai"	"Lembrei-me que o pai tinha ido para a farmácia e fui lá ter."
	Alegria	"Não (...) Só um bocadinho"	"Quando caiu o primeiro dente na escola"	
Co. (6 anos - fem.)	Alegria	"Não (...) Sim"	"Fiz anos"	
	Tristeza	Sim	"Não sei"	
F. (6 anos - fem.)	Tristeza	Sim	"Não me lembro"	"Fui à minha mãe"
	Medo	Não		
G. (6 anos - masc.)	Alegria	Sim	"Fui às vacinas e não chorei, por isso ganhei um livro"; "Quando os meus avós vão a minha casa"	"A mãe disse que ia comprar um livro"
	Raiva	Sim	"Não queria ir às vacinas"	
J. M. (6 anos - masc.)	Raiva	Sim	"Um menino pôs o pé à frente e eu tropecei"	"Fui sentar-me"

	Medo	Sim	"Vi um tigre gigante (...) ele podia ter partido a grade e podia ter saído"	
J. (6 anos - fem.)	Raiva	Sim	"Quando o Zé [irmão] me tira os brinquedos"	"Vou dizer ao pai"
	Alegria	Sim	"Estava a brincar lá fora"	
L. D. (6 anos - fem.)	Medo			
	Tristeza	Sim	"Rasguei os collants e a minha mãe zangou-se"	"Fui vestir umas calças e fui brincar outra vez"
L. F. (6 anos - fem.)	Raiva	Não		
	Alegria	Sim	"Não me lembro"	
M. (6 anos - fem.)	Alegria	Sim	"Brincar"	
	Medo	Não		

Apêndice C – Respostas das crianças às perguntas relativas aos outros**Tabela 6 - Respostas das crianças às perguntas relativas aos outros**

Criança	Emoção	"Já viste alguém a sentir-se assim?"	"Porque se sentiu assim?"	"O que fez para mudar o que sentia?"
M.P. (4 anos - masc.)	Raiva	"Sim, a tia"	"O meu primo tinha desarrumado tudo (...) e não arrumou"	"O primo foi arrumar"
	Alegria	"Não"		
J. H. (4 anos - masc.)	Medo	"Não"		
	Tristeza			
P. (4 anos - masc.)	Tristeza	"Sim", "o Zé Miguel"	"Não me lembro"	
	Raiva			
B. (5 anos - fem.)	Raiva	"Não"		
	Tristeza	"Não"		
D. (5 anos - masc.)	Tristeza			
	Raiva			
J. N. (5 anos - masc.)	Alegria	"Sim" Dinis, Tomás, mãe, professora	"Ouviram coisas engraçadas"	
	Medo			
Mai. (5 anos - fem.)	Alegria	"Sim" Zé	"Não me lembro"	
	Raiva	"Sim, a Matilde, a professora, a mãe e o pai"		
A. (6 anos - masc.)	Medo	"Sim". Não se lembra quem	"Quando os meninos batem uns nos outros"	
	Raiva	"Sim, as auxiliares"		
Ca. (6 anos - fem.)	Medo	"Sim", "A Leonor".	"Caiu um dente"	
	Alegria			
Co. (6 anos - fem.)	Alegria	"Sim" "A mãe"	"Não sabe responder"	
	Tristeza			
F. (6 anos - fem.)	Tristeza	"Não"		
	Medo			
G. (6 anos - masc.)	Alegria	"Sim". Vizinhos, pais, professora, amigos.	"O Miguel ganhou um cromo"	
	Raiva	"Sim". A professora		
J. M. (6 anos - masc.)	Raiva			
	Medo			

J. (6 anos - fem.)	Raiva Alegria	"Sim, a avó, a tia, mano, amigos"	"Foram a minha casa"
L. D. (6 anos - fem.)	Medo Tristeza	"Sim, a Leonor F."	"Não me lembro" Não sabe responder
L. F. (6 anos - fem.)	Raiva Alegria	"Não" "Sim", "a mãe, o pai, a professora, os amigos"	"Não sei"
M. (6 anos - fem.)	Alegria Medo	"Sim, o pai" "Não"	"Quando eu dei um desenho ao pai"

