

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Departamento de Educação

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Educar no Presente ... Preparar o Futuro: A Gestão de Conflitos na Educação Pré-Escolar

Joana Margarida Piedade Pinto

Coimbra, 2020

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Joana Margarida Piedade Pinto

Educar no Presente ... Preparar o Futuro: A Gestão de Conflitos na Educação Pré-Escolar

Dissertação de Mestrado em Educação Pré-Escolar apresentada 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: Professora Doutora Vera Maria Silvério do Vale

Orientador: Professora Doutora Maria Madalena Belo da Silveira Baptista

Junho de 2020

Agradecimentos

Para sempre guardarei as memórias e as pessoas que me acompanharam durante todo este percurso académico. A todas elas quero agradecer.

À Professora Doutora Madalena Baptista, orientadora da dissertação, agradeço o apoio, a partilha do saber, o permanente encorajamento e a confiança que depositou em mim ao longo do processo de elaboração deste trabalho.

À Educadora de Infância e restante equipa educativa do Jardim de Infância que cooperaram nesta investigação, agradeço a sua disponibilidade e empenhamento. O seu contributo foi condição necessária à concretização deste percurso.

Às famílias e respetivas crianças do Jardim de Infância agradeço a disponibilidade e participação, tendo-me marcado o seu carinho e entrega.

Às minhas colegas e amigas. Cada uma à sua maneira me incentivaram.

A toda a minha família pelo apoio e incentivo.

Aos meus pais um especial obrigado por fazerem de mim a pessoa que sou hoje e por todos os sacrifícios que fizeram para me dar a oportunidade de ser mais feliz para exercer a profissão que tanto amo, assim como toda a paciência e dedicação que têm. Obrigada por terem sempre acreditado em mim.

Ao meu namorado, por toda a paciência e compreensão.

A todos, muito obrigado!

Educar no Presente...Preparar o Futuro: A Gestão de Conflitos na Educação Pré-Escolar

Resumo

O presente relatório reflete uma parte do percurso realizado ao longo de uma Prática de Ensino Supervisionado em Educação Pré-Escolar, inserida no Mestrado em Educação Pré-Escolar. Descreve um projeto realizado numa sala de Jardim de Infância cuja finalidade era proporcionar a 20 crianças (9 do sexo feminino e 11 do sexo masculino), com idades compreendidas entre os 3 e 6 anos e que frequentavam um Jardim de Infância da rede pública de ensino pré-escolar, alternativas para resolverem situações de conflito que não implicassem a intervenção constante da educadora de infância.

A estratégia privilegiada foi a gestão de conflitos através da comunicação das emoções, envolvendo a capacidade crescente das crianças reconhecerem, gerirem e exteriorizarem as suas emoções, terem relações positivas e resolverem problemas e conflitos dialogando. Para o efeito, é imprescindível que os educadores de infância desempenhem o seu importante papel na modelagem social das crianças e no seu desenvolvimento emocional, tal como defendido por Poulou (2016).

Diversos autores, referidos ao longo deste relatório, nomeadamente Onchwari & Keengwe (2011), defendem a importância da intervenção em idades precoces no provimento de andaimes sociais e emocionais sólidos para as crianças, tornando-as mais resistentes e com bases essenciais para toda a sua vida.

Quanto aos principais resultados, concluímos que, de facto, o projeto implementado levou ao desenvolvimento de algumas competências socioemocionais na resolução de conflitos. As crianças, porque passaram a deter o conhecimento e a compreensão das suas emoções e dos outros, evidenciaram uma maior autonomia para a resolução de conflitos entre si, não necessitando mais da intervenção constante da educadora do grupo ou da estagiária para o efeito.

Palavras-chave: conflito; emoção; educação pré-escolar; investigação

Educating in the Present... Preparing for the Future: Conflict Management in Preschool Education

Abstract

This report reflects a part of the journey taken during a Supervised Teaching Practice in Pre-School Education, inserted in the master's degree in Preschool Education. It describes a project carried out with a group of children whose purpose was to provide 20 children (9 females and 11 males), aged between 3 and 6 years old, who attended a kindergarten in the public pre-school system-school, alternatives to resolve conflict situations that do not imply the constant intervention of the kindergarten teacher.

The privileged strategy was conflict management through the communication of emotions, involving the growing capacity of children to recognize, manage and externalize their emotions, have positive relationships and solve problems and conflicts by dialoguing. To this end, it is essential that childhood educators play their important role in the social modeling of children and their emotional development, as advocated by Poulou (2016).

Several authors, mentioned throughout this report, namely Onchwari & Keengwe (2011), defend the importance of intervention at early ages in the provision of solid social and emotional scaffolding for children, making them more resistant and with essential bases for their entire lives.

As for the main results, we conclude that, in fact, the implemented project led to the development of socio-emotional competences in conflict resolution. The children, because they started to have the knowledge and understanding of their emotions and that of others, showed greater autonomy to resolve conflicts between themselves, no longer needing the constant intervention of the group's educator or the intern for this purpose.

Keywords: conflict; emotion; preschool education; research

Índice

INTRODUÇÃO	1
PARTE I – A COMPONENTE TEÓRICA	7
Capítulo I – O Conflito na Educação Pré-Escolar	9
1.1. O conceito de conflito	9
1.2. A presença do conflito durante o desenvolvimento da criança	9
1.3. O papel do educador de infância na gestão de conflitos	11
Capítulo II – As Emoções na Educação Pré-Escolar	15
2.1. O conceito de emoção	15
2.2. O desenvolvimento emocional da criança	15
2.3. A inteligência emocional	16
2.3.1. A regulação das emoções	19
2.3.1.1. O papel do adulto na promoção da regulação emocional nas crianças ..	20
2.4. A aprendizagem socioemocional	22
PARTE II – A COMPONENTE PRÁTICA	25
Capítulo III - A Contextualização da Prática de Ensino Supervisionada	27
3.1. O ambiente educativo	27
3.1.1. O estabelecimento educativo	27
3.1.2. O grupo	28
3.1.3. A participação e envolvimento da família	28
3.1.4. A educadora de infância	29
Capítulo IV – O Itinerário do Estudo	31
4.1. A temática do estudo	31
4.2. A questão de investigação	31
4.3. As particularidades da investigação	32
4.3.1. O paradigma da investigação	32
4.3.2. Os participantes	32
4.3.3. Os procedimentos iniciais	33
4.3.4. Os instrumentos de recolha de dados	33
4.3.5. Os procedimentos para o tratamento e análise dos dados	35
4.3.6. As limitações ao estudo	35
Capítulo V – O projeto “Vamos Gerir as Emoções...”	36
5.1. O início do projeto: elemento indutor	36

5.1.1.	As linhas orientadoras	36
5.1.2.	Os objetivos	37
5.1.3.	Os momentos de intervenção.....	37
5.2.	A apresentação e discussão dos resultados.....	38
5.2.1.	A observação anterior à intervenção.	38
5.2.2.	A entrevista inicial à educadora de infância.....	39
5.2.3.	A descrição dos momentos planificados	40
5.2.3.1.	‘Ouve com atenção o teu coração!’	41
5.2.3.2.	‘Eu sinto, nós pensamos, eu decido!’	42
5.2.3.3.	‘Mãos que comunicam!’	42
5.2.3.4.	‘Árvore especial!’	43
5.2.4.	A observação durante a implementação do projeto.....	43
5.2.5.	A observação posterior à intervenção.....	44
5.2.6.	A observação global (antes, durante e depois da intervenção).....	44
5.3.	A avaliação do projeto.....	46
CONSIDERAÇÕES FINAIS		51
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS		57
ANEXOS		65

Abreviaturas

EI – Educação de Infância

EPE – Educação Pré-Escolar

ESE – Escola Superior de Educação

IPC – Instituto Politécnico de Coimbra

JI – Jardim de Infância

ME – Ministério da Educação

MEPE – Mestrado em Educação Pré-Escolar

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PES – Prática de Ensino Supervisionado

Anexos

Anexo 1: Consentimento Informado das Famílias

Anexo 2: Tabela de Registo do Índice Mensal de Procura do Adulto para a Resolução de Conflitos

Anexo 3: Tabela de Registo de Observação de Ocorrências Inicial

Anexo 4: Tabela de Registo de Observação de Ocorrências Final

Anexo 5: Planificação da Entrevista à Educadora de Infância

Anexo 6: Guião da Entrevista à Educadora de Infância

Anexo 7: Questionário às Famílias

Anexo 8: Roteiro do Projeto “Vamos Gerir as Emoções...”

Anexo 9: Registo de Observação de Ocorrências Inicial

Anexo 10: Documentação Pedagógica do Momento de Leitura

Anexo 11: Documentação Pedagógica do Momento de Intervenção “Ouve com atenção o teu coração!”

Anexo 12: Documentação Pedagógica do Momento de Intervenção “Eu sinto, nós pensamos, eu decido!”

Anexo 13: Documentação Pedagógica do Momento de Intervenção “Mãos que comunicam!”

Anexo 14: Documentação Pedagógica do Momento de Intervenção “Uma árvore especial!”

Anexo 15: Documentação Pedagógica (Panfleto)

Anexo 16: Registo de Observação de Ocorrências Final

Anexo 17: Índice Mensal de Procura do Adulto para a Resolução de Conflitos

Anexo 18: Registo Quantitativo de Situações de Conflito com a Mediação do Adulto

Anexo 19: Índice Mensal de Procura do Adulto para a Resolução de Conflitos

INTRODUÇÃO

Introdução

A investigação no âmbito da educação emocional da criança tem sido uma prioridade na última década. No entanto, são escassas as vezes em que aparece diretamente associada ou visível a sua relação com a resolução de conflitos na Educação Pré-Escolar (EPE).

Apesar de reconhecida a importância das emoções relativamente ao bem-estar e ao desempenho académico das crianças e, também, a sua relevância na promoção de aprendizagens sociais e emocionais, a forma como a regulação emocional influencia a resolução de conflitos não tem sido devidamente evidenciada. Esta temática vai ao encontro do que está descrito nas *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE)*, “é nos contextos sociais em que vive, nas relações e interações com outros e com o meio que a criança vai construindo referências, que lhe permitem tomar consciência da sua identidade e respeitar a dos outros, desenvolver a sua autonomia como pessoa e como aprendiz, compreender o que está certo e errado, o que pode e não pode fazer, os direitos e deveres para consigo e para com os outros, valorizar o património natural e social” (Lopes da Silva [coord.], Marques, Mata, & Rosa, 2016: 33).

Nesta linha, e no âmbito da Prática de Ensino Supervisionado (PES) inserida no Mestrado em Educação Pré-Escolar (MEPE) da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra (ESE-IPC), este relatório descreve de forma reflexiva um projeto implementado, os percursos seguidos e o impacto do mesmo, tendo em vista a resolução de um problema observado durante o estágio.

Deste modo, o presente estudo partiu do interesse e da ambição de apoiar esforços para dar a cada criança o melhor começo de vida possível, procurando apoiar o seu bem-estar social, emocional e mental.

A seleção da temática em estudo surgiu no seguimento de observações diárias das interações entre as crianças da faixa etária dos 3 aos 6 anos de idade, tendo-se constatado que nos diferentes espaços do Jardim de Infância (JI) eram frequentes as situações de conflito entre as crianças, sendo estas ocorrências solucionadas através de estratégias de agressão ou solicitando sistematicamente a intervenção dos adultos.

No intuito de dar forma a este interesse e viabilizar a sua formulação como objeto de estudo, adotamos a perspectiva de que, à medida de que se defende a promoção de aprendizagens sociais e emocionais desde as idades mais precoces, torna-se indispensável compreender a essência desta prática e a sua ação na resolução de conflitos entre crianças.

O estudo desenvolvido compôs-se tendo por base a sua validação conceptual em torno da resolução de conflitos a partir da regulação emocional e, no campo metodológico, tendo por base um projeto de intervenção.

Consideramos, ainda, importante clarificar, aspetos inerentes à estrutura usada para a apresentação da presente investigação. A estrutura concretizou-se através da divisão em duas partes distintas, remetendo estas partes para a componente teórica e para a componente prática do estudo.

A primeira parte tem início com um capítulo reservado à temática dos conflitos na EPE. Nesse capítulo pretende-se traçar um quadro geral da presença do conflito ao longo do desenvolvimento da criança e, no final, centrar-nos-emos no papel do educador de infância na resolução dos conflitos.

O segundo capítulo centra-se no estudo da temática das emoções na EPE, tratando-a sob o ponto de vista da relevância da abordagem da regulação emocional no contexto educativo de JI. Nesse capítulo são também abordadas informações acerca da inteligência emocional e da aprendizagem socioemocional das crianças.

A apresentação do projeto desenvolvido em contexto de JI tem início na segunda parte da presente dissertação.

Assim, no terceiro capítulo é exposto o contexto educativo em que ocorreu a investigação, sendo descrito o contexto da intervenção e, sumariamente, apresentados os seus intervenientes.

No quarto capítulo são descritos aspetos relacionados com a temática selecionada, os procedimentos, os instrumentos de recolha de dados e, ainda, algumas limitações que surgiram no decorrer do projeto.

Finalmente, no quinto capítulo, são apresentadas todas as informações relacionados com o projeto, as suas linhas orientadoras, os objetivos e, ainda, todos os dados recolhidas e a leitura interpretativa dos momentos de intervenção desenvolvidos no âmbito do projeto. Neste capítulo é, também, realizada uma avaliação do projeto

desenvolvido com as crianças do JI, bem como analisada a pertinência deste projeto no contexto educativo.

PARTE I – A COMPONENTE TEÓRICA

Capítulo I – O Conflito na Educação Pré-Escolar

1.1.O conceito de conflito

As relações interpessoais afetam duas ou mais pessoas. Situações de desacordo e momentos onde os sujeitos apresentam opiniões díspares são conjeturas que podem desencadear conflitos (Mader, 2009).

Para Hartup et al. (1988) e Chen et al. (2001), o conflito é uma oposição entre dois sujeitos, podendo ser caracterizado por um acontecimento em que uma pessoa resiste, retalia ou protesta contra as ações de outra (Ashby & Neilsen-Hewett, 2012).

Mader (2009) defende a ideia de que os conflitos consistem em trocas emocionais durante as quais um indivíduo se opõe numa ocorrência envolvendo outro sujeito. Os conflitos podem surgir através de incompatibilidade de pontos de vista e opiniões, entre formas de agir, de resultados e objetivos desejados, de valores e ideias e, ainda, a nível afetivo (Mader, 2009).

O reconhecimento da necessidade de obtenção de uma solução possibilita a conclusão do conflito e o surgimento de um problema. Uma situação de difícil resolução propõe-se ser resolvida, pretendendo cerrar as diferenças entre a situação desejada e a situação existente (Ferreira, 1995; Academia das Ciências, 2001).

1.2.A presença do conflito durante o desenvolvimento da criança

A criança depara-se com inúmeros desafios durante o seu quotidiano. Estes desafios são oportunidades para o desenvolvimento de aprendizagens fundamentais e de atitudes e valores estruturantes para o seu futuro como cidadão ativo (Lopes da Silva [coord.], Marques, Mata & Rosa, 2016). O contacto entre crianças em JI permite o desenvolvimento saudável da criança e, ainda, o estabelecimento de relações significativas (Howes, 1988; Whaley & Rubenstein, 1994 citados por Ashby & Neilsen-Hewett, 2012).

A liberdade das crianças se movimentarem pelo espaço e de brincarem entre si determina a existência do conflito (Caplan et al., 1991, citado por Ashby & Neilsen-Hewett, 2012).

Corsaro (1985) desenvolveu um estudo em que conclui que “(...) no jardim de infância, uma grande percentagem da interacção social que as crianças estabelecem entre si, diz respeito à tentativa de entrar em grupos de jogos e resistir à tentativa que outros entrem também, solicitando que a criança faça, assim, uso das suas capacidades de participação e sucesso social.” (Katz & MacClellan, 1997, citados por Vale, 2012, pp. 106-107)

As interações sociais e a capacidade de se envolverem entre si são habilidades vitais ao desenvolvimento das crianças. O conflito e a resolução de conflitos são um componente da interação social (Wittmer, 2008; Laursen et al., 2001, citados por Ashby & Neilsen-Hewett, 2012).

Segundo Vale (2012), algumas crianças não estão dotadas de competências de participação, interação, envolvimento e sucesso social quando começam a frequentar o JI. Momentos de conflito surgem com a inexperiência de interações sociais e de controlo dos impulsos. Chen (2003) refere que conflitos de curta duração são causados pela posse de um brinquedo e pela permanência num ambiente (Gloeckler & Cassell, 2012).

A arquitetura do cérebro é construída num processo contínuo que se inicia antes do nascimento e prossegue na idade adulta (Tierney & Nelson III, 2009). O National Scientific Council on the Developing Child (2007) equipara o desenvolvimento do cérebro com a construção de uma casa, o processo de construção começa com a fundação, a estrutura das salas e a fiação do sistema elétrico e continua com a inclusão de características distintas que refletem o aumento da individualidade ao longo do tempo.

O ambiente e as experiências individuais de cada criança nos primeiros anos de vida desempenham um papel crucial no desenvolvimento do cérebro (Finnegan & Lawton, 2016). Ao longo da primeira infância e à medida que as diferentes áreas do cérebro se desenvolvem é relevante o auxílio dos adultos na gestão das emoções e dos comportamentos das crianças (Huttenlocher & Dabholkar citados por Hawley, 2000).

Gloeckler e Cassell (2012) defendem que as crianças em situações de conflito têm dificuldade em compreender o outro e, também, carência de capacidades linguísticas necessárias para explicar o seu ponto de vista dos acontecimentos. A intervenção do adulto nestes momentos é recorrentemente solicitada pelas crianças, a par de atitudes que demonstram agressividade, tristeza, arrependimento, assim como conciliação (Vale, 2012).

O envolvimento das crianças na resolução de conflitos permite a compreensão e a consciencialização de que todos os indivíduos têm um ponto de vista importante e único. Desde cedo, as crianças podem aprender a cooperar, a pedir o que querem e precisam, a partilhar e a ouvir os outros (McLennan, 2011).

1.3.O papel do educador de infância na gestão de conflitos

As relações que as crianças estabelecem desde os primeiros anos de vida modelam a maneira como estas veem o mundo e, ainda, afetam todas as áreas do seu desenvolvimento. As crianças desenvolvem-se, aprendem e prosperam de forma saudável num contexto de relações positivas e significativas (Moore, 2007; Gordon & Bayrami, 2018).

As relações mais significativas iniciam-se na família. No entanto, geralmente envolvem outros adultos que desempenham papéis importantes na vida das crianças, incluindo prestadores de cuidados na infância. O educador de infância é um dos responsáveis pela promoção de saúde e bem-estar social e emocional das crianças, bem como de competências iniciais necessárias no desenvolvimento das crianças e, conseqüentemente, na resolução de conflitos (Niemiec & Ryan, 2009; Newland, Lawler, Giger, Roh & Carr, 2015, citados por Gordon & Bayrami, 2018).

O ambiente educativo poderá ser preditor de potenciais conflitos entre crianças. Projetar o ambiente de forma a corresponder ao nível de interesse de cada criança e conceber rotinas e transições que mantêm as crianças envolvidas permite ao adulto maximizar as oportunidades de aprendizagem e da redução de conflitos (Gloeckler & Cassell, 2012; Vale, 2012). Ainda assim, “ (...) o modo como o educador de infância reconhece e valoriza as características individuais de cada criança, respeita e dá

resposta às suas diferenças, de modo a que todas se sintam incluídas no grupo (...)” é, também, um fator relevante na diminuição de conflitos, visto estar o ambiente adequado ao desenvolvimento de cada criança (Vale, 2012; Lopes da Silva [coord.], Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 10).

O tempo despendido pelas crianças em JI influencia, igualmente, a ocorrência de situações de conflito entre crianças. O educador de infância tem o papel de “(...) procurar minimizar o *stress* que as crianças possam sentir quando estão em grupos de pares durante muito tempo” (Katz & MacClellan, 1997, citados por Vale, 2012, p. 108).

Segundo Gloeckler e Cassell (2012), os efeitos de um estudo piloto realizado com crianças em idade Pré-Escolar revelaram que em situações em que ocorreram conflitos sociais e agressões físicas, as crianças e o educador de infância envolveram-se em uma de duas formas de resolução de conflitos: a resolução de conflitos para as crianças e a resolução de conflitos com as crianças. As duas situações proporcionam diferentes formas de desenvolvimento social e de autorregulação nas crianças.

A resolução de conflitos para as crianças envolve a intervenção ativa do adulto nos desafios sociais entre crianças. O educador de infância aborda o problema ou conflito pelas crianças com pouca ou nenhuma intervenção das mesmas (Gloeckler & Cassell, 2012).

A resolução de conflitos para as crianças tem como objetivo ultimar o comportamento do problema rapidamente. Para Kovach e Da Ros (1998), estas práticas dos educadores de infância não permitem que as crianças usufruam de oportunidades para desenvolver uma estrutura de resolução de problemas sociais que apoiem a sua autorregulação e desenvolvimento da linguagem (Gloeckler & Cassell, 2012). A implicação das crianças na resolução de conflitos e, conseqüente, resolução de conflitos com as crianças permite a saudável promoção do desenvolvimento social e da autorregulação nas crianças, devendo envolver o educador e as crianças na discussão e sua resolução.

A *HighScope Educational Research Foundation* desenvolveu uma abordagem de resolução de conflitos baseada em seis etapas simples de mediação a usar com crianças: (I) abordar as crianças com calma e parar qualquer ação inadequada, tentando depois obter a cooperação das crianças; (II) identificar, rotular e descrever as emoções

e os sentimentos das crianças, reconhecendo o seu direito de tê-los e ajudando-os a começar a identificá-los; (III) reunir informações, criando espaço para que todos possam ter a chance de falar; (IV) repetir a situação conflituosa, refletindo com as crianças o que o adulto entende sobre o conflito; (V) pedir pareceres às crianças para possíveis soluções, escolhendo uma solução em conjunto; (VI) estar preparado para dar suporte e acompanhamento, uma vez que as crianças necessitam que o adulto fique por perto de forma a garantir que as suas sugestões são seguidas (Church, s/d).

Para Chen (2003) e Denham (2005), o auxílio do adulto permite que os sujeitos que se envolvem no conflito social aprendam a gerir os conflitos e, posteriormente, a negociá-los ao mesmo tempo que se fornece uma estrutura para que as crianças conheçam como efetivamente interagir e se relacionar com os outros, sendo esta uma componente-chave da competência social (Gloeckler & Cassell, 2012; McLennan, 2011).

No entanto, um estudo de Roseth et al. (2008), sugere que as crianças não precisam da intervenção de adultos para a resolução de conflitos (Andrews, 2017).

A resolução de conflitos é uma das competências importantes para uma interação social bem-sucedida para as crianças em idade Pré-Escolar. O desenvolvimento desta aptidão, fornece à criança a capacidade de resolver situações de conflito e influencia o tipo e a qualidade dos relacionamentos da criança ao longo da sua vida.

A maioria dos programas de resoluções de conflitos reduzem a quantidade de tempo que os adultos se concentram a solucionar um conflito e melhoram o clima escolar e o autocontrole entre as crianças (Heydenberk & Heydenberk, 2007).

Heydenberk e Heydenberk (2007), apoiando-se em Smith e Sandhu (2004), referem que vários investigadores reconheceram os domínios da inteligência emocional como fundamentais para o sucesso e a resiliência das crianças.

Segundo Shonkoff et al. (2000) e Thompson (2009), os adultos atuam como reguladores externos das emoções e comportamentos das crianças, permitindo o desenvolvimento do controlo emocional necessário para as crianças se autorregularem. Através do aumento da regulação emocional da criança, o educador de infância deve focar a atenção da criança nas interações com outros indivíduos para a resolução de conflitos. Quando o educador de infância aborda os desafios sociais vivenciados pelas

crianças, estas adquirem a linguagem própria para a expressão das emoções e necessidades (Gloeckler & Cassell, 2012).

O *National Scientific Council on the Developing Child* (2007), num documento intitulado *The Science of Early Childhood Development: Closing the Gap Between What We Know and What We Do*, defendeu a relevância do tempo despendido pelos cuidadores a realçar as emoções nas histórias, a cantar músicas sobre emoções e a utilizar o espelho para envolver as crianças na rotulação das diferentes expressões faciais. Para Denham et al. (2003) e Izard et al. (2001), o educador de infância ao oferecer oportunidades para discutir emoções, ao referir particularidades sobre o comportamento da criança e, também, ao rotular as emoções dos sujeitos, as crianças começam a reconhecer as expressões faciais e as próprias emoções, adquirindo, assim, o conhecimento emocional (Gloeckler & Cassell, 2012).

A oferta de andaimes emocionais e sociais às crianças incute uma variedade de resultados no seu desenvolvimento integral (Gloeckler & Cassell, 2012).

Capítulo II – As Emoções na Educação Pré-Escolar

2.1.O conceito de emoção

No século XX, as emoções foram consideradas respostas que orientam o comportamento do indivíduo e servem como informação que ajuda este indivíduo a alcançar metas, dependendo de estímulos internos ou externos fornecidos ao sujeito (Bretherton et al, 1986; Buch, 1985; Campos et al., 1989; Brenner & Salovey, 1999, referidos por Vale, 2012).

António Damásio considera que existe uma distinção entre emoções e sentimentos. As emoções são experiências físicas observáveis através da face, voz e comportamentos do indivíduo (Damásio, 2003, citado por Vale, 2012; Martins, Pedrosa & Matoso, 2017). Os sentimentos consistem em experiências mentais, isto é a forma como o cérebro decifra as emoções (Martins, Pedrosa & Matoso, 2017). Através dos sentimentos, orientados para o interior e privados, as emoções, dirigidas para o exterior e públicas, iniciam o seu impacto na mente. O impacto dos sentimentos exige a consciência dos mesmos e a necessidade de os sentimentos serem conhecidos pelo indivíduo (Damásio, 2004).

Para Gillespie e Beech (2016), as emoções são estados mentais que surgem naturalmente, sendo frequentemente acompanhadas por diferenciadas mudanças fisiológicas. Thompson (1991), Gross (2002) e Gross e Thompson (2007) defendem que as emoções são respostas comportamentais, experienciais e fisiológicas, que combinadas afetam a forma como os sujeitos respondem a determinadas situações (Silva & Freire, 2014).

2.2.O desenvolvimento emocional da criança

Investigadores referem que para o desenvolvimento global das crianças é primordial a existência daquilo a que chamam ‘saúde emocional’ (Onchwari & Keengwe, 2011).

Os indivíduos são seres aptos para influenciar que tipo de emoções têm, quando as têm e como as experienciam e expressam devido ao papel do neocórtex na previsão,

elaboração, controlo e reflexão das reações emocionais (Vale, 2012; Kashdan, 2007; Gross, Richards, & John, 2006 citados por Silva & Freire, 2014). Estudos de Joseph LeDoux verificaram, ainda, a existência de “(...) circuitos cerebrais que partem directamente dos órgãos dos sentidos para o sistema límbico (...)” não conduzindo as informações para o tálamo e o neocórtex, tornando os indivíduos em agentes passivos que experienciam emoções (Vale, 2012, p. 22).

As emoções podem ser experienciadas de forma positiva ou negativa, bem como de forma rápida ou prolongada no tempo e com diversos níveis de intensidade. As emoções encontram-se constantemente a moderar as situações em que o indivíduo se encontra, levando-o a reavaliar e responder conforme a situação se desenvolve (Gross & Thompson, 2007, citado por Gillespie & Beech, 2016).

Segundo Abe e Izard (1999) e Camras e Allison (1985), a maioria das crianças com 3 anos reconhece “(...) emoções individuais e as situações que as provocam (...)” aos 4 anos, a maioria das crianças identifica as quatro emoções básicas e a expressão facial correspondente (Vale, 2012, p. 29).

Jones, Gebelt e Stapley (1999) defenderam três fases do desenvolvimento emocional: as fases de aquisição, refinamento e transformação. Na fase de aquisição, a expressão de emoções ocorre de forma inata nos bebés com diferentes intensidades e fatores desencadeadores. Para Gebelt & Stapley (1999), a rotulagem das emoções caracteriza, também, esta fase do desenvolvimento emocional das crianças. A fase de refinamento consiste no aperfeiçoamento da fase anterior, mais concretamente, na manifestação e na descodificação das emoções. Na fase de transformação verificam-se as influências dos estados emocionais nos processos de pensar, agir ou aprender e, também, da experiência e do conhecimento no processo emocional (Vale, 2012).

2.3.A inteligência emocional

Salovey e Mayer (1990) desenvolveram, pela primeira vez, o termo ‘inteligência emocional’ referindo-se 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” (Vale,

2012, p. 8). A inteligência emocional encontra-se inerente à percepção das emoções, assim como ao uso das emoções como facilitador do pensamento, da compreensão e da gestão das emoções (Salovey & Mayer, 1990, citados por Poulou, 2016).

Os mesmos autores redefiniram, mais tarde, a inteligência emocional como "a capacidade de compreender com precisão, avaliar e expressar emoções; a capacidade de perceber e/ou gerar sentimentos quando facilitam os pensamentos; a capacidade de compreender a emoção e o conhecimento emocional; e a capacidade de regular emoções para promover o crescimento emocional e intelectual" (Mayer & Salovey, 1997, citados por Onchwari & Keengwe, 2011, p. 279).

Diversas investigações sobre a aprendizagem baseada no cérebro referem que as emoções e a saúde são fundamentais para uma aprendizagem eficaz pelas crianças (Onchwari & Keengwe, 2011). De forma a garantir o sucesso social e académico das crianças é essencial perceber como elas aprendem, estando aí intrínsecos aspetos relacionados com a confiança, curiosidade, intencionalidade, autocontrole, relacionamento, capacidade de comunicação e capacidade de colaborar. Segundo Goleman (1997), todas estas competências são elementos da inteligência emocional e encontram-se correlacionadas com hábitos físicos, sociais e emocionais saudáveis nas crianças.

Outro aspeto relevante na inteligência emocional é a capacidade de gerir e regular as emoções. A gestão das emoções envolve o retorno a um estado de equilíbrio em um período de tempo razoável, quando confrontado com contextos emocionais difíceis (Mayer & Salovey, 2000, citado por Onchwari & Keengwe, 2011).

Investigações sobre a inteligência emocional e a área relacionada com a aprendizagem socioemocional forneceram certezas de que as capacidades socioemocionais são fundamentais para o estabelecimento de relações positivas entre indivíduos (Elias, 1997; Goleman, 1995, 1998, citados por Poulou, 2016). Zeidner, Matthews e Robert (2004) mencionam que "(...) as competências emocionais ajudarão um indivíduo a ser bem sucedido na transmissão das suas ideias, objetivos e intenções no seu local de trabalho. Para desenvolver um trabalho em equipa é necessário reunir competências sociais, e no caso dos líderes, as competências socioemocionais ajudam a criar um clima organizacional solidário" (Vale, 2012, pp. 11-12).

Walden e Field (1990) defendem a existência de uma relação complexa entre a competência emocional e a social. As crianças que adquiriram as competências socioemocionais “(...) são mais espontaneamente expressivas são olhadas como melhores parceiras nas brincadeiras e mais divertidas; conseguem usar estrategicamente a expressividade, obter objectivos sociais; compreendem as emoções experienciadas pelos pares e estão em vantagem quando respondem apropriadamente às emoções dos outros durante as brincadeiras (...)” (Vale, 2012, p. 73).

Segundo Smith e Sandho (2004), ajudar as crianças a identificar emoções negativas e a gerar estratégias de resposta positiva desenvolve a inteligência emocional nas crianças. Nos programas de inteligência emocional, as emoções negativas não são excluídas, estas são percecionadas como uma oportunidade para a criança desenvolver uma compreensão mais profunda de si e dos outros, bem como de processar as emoções negativas (Heydenberk & Heydenberk, 2007).

Quando o adulto não se encontra social e emocionalmente habilitado, este tem dificuldade em estabelecer boas relações com as crianças, podendo ainda enfatizar uma incapacidade de compreender e gerir emoções. As perceções dos educadores de infância sobre a inteligência emocional sugerem um clima relacional positivo com as crianças (Poulou, 2016).

Segundo Goleman (1997), indivíduos com níveis altos de inteligência emocional são socialmente equilibrados, extrovertidos e alegres, não sendo orientados ao medo ou à ruminação. Estes sujeitos têm capacidade de compromisso com pessoas ou causas, assumem responsabilidades e são atenciosos nos seus relacionamentos (Onchwari & Keengwe, 2011). Gerits, Derksen, Verbruggen e Katzko (2005) revelaram que “(...) indivíduos com elevado nível de inteligência emocional sofrem menos de *stress* subjectivo, apresentam melhor saúde e bem-estar geral, demonstram melhor desempenho na gestão e têm menos probabilidades de experienciar o *burn-out*¹” (Vale, 2012, p. 12).

¹ Segundo Borges (2002), o termo de ‘burn-out’ remete para o “(...) processo de deteriorização nos cuidados e atenção profissional dos trabalhadores de organizações. Ao longo dos anos esta síndrome de “queimar-se” tem-se estabelecido como uma resposta ao stress laboral crónico integrado por atitudes e sentimentos negativos” (Vale, 2012, p. 12).

A pertinência da promoção da inteligência emocional nas crianças é motivo de estudo. Sullivan e Lewis (2003) reconheceram a importância da relação entre a capacidade das crianças de entender e gerir as emoções com o seu desempenho escolar e as relações entre pares com a saúde no seu todo (Onchwari & Keengwe, 2011).

2.3.1. A regulação das emoções

Segundo Vale (2012), a interação das crianças entre si exige a existência de competências de regulação emocional. “Uma simples brincadeira entre pares está repleta de conflitos e, ao contrário dos adultos, as crianças ainda não têm uma qualificação em negociação, nem são capazes de oferecer assistência na regulação emocional” (Vale, 2012, p. 43).

A regulação emocional compreende a consciencialização e a compreensão das emoções e, conseqüentemente, o seu impacto no comportamento e na capacidade de gerir as emoções de forma positiva, sem permitir que elas acarretem prejuízos na vida, rotina ou relacionamentos do sujeito.

Segundo Rolston e Lloyd-Richardson (2017), o termo ‘regulação emocional’ é empregado para descrever a capacidade do indivíduo para gerir e responder a uma experiência emocional. Gross e Thompson (2007, citados por Silva & Freire, 2014) mencionam que a regulação emocional alude aos sistemas internos e externos do ser humano que influenciam a forma com que os sujeitos contactam com as diferentes emoções, bem como a forma com que estes expressão essas mesmas emoções.

Eisenberg et al. (2004) referiu que a regulação emocional consiste num processo de iniciar, evitar, inibir, manter ou modular uma ocorrência. No entanto, a forma, intensidade ou duração da situação e os processos fisiológicos relacionados à emoção são aspetos a considerar. Segundo Fujiki et al. (2002), a regulação emocional não é uma comportamento único, mas uma coleção variada de processos e estratégias (Onchwari & Keengwe, 2011).

A desregulação emocional, ou a carência da aptidão do indivíduo em gerir as emoções, é reconhecida como um dos impulsionadores de perturbações mentais (Gross, 1998; Jazaieri, Urry & Gross, 2013, citados por Gillespie & Beech, 2016). Segundo Yap et al. (2007) e Neumann et al. (2011), a depressão e a ansiedade são duas

perturbações mentais relacionadas com a desregulação emocional, uma vez que existem défices na regulação de emoções negativas e a dificuldade em manter estados emocionais positivos no quotidiano dos indivíduos. Estas perturbações mentais similarmente encontram-se relacionadas a défices da regulação das emoções positivas (Gilbert, 2012; Kashdan, 2007, citados por Gillespie & Beech, 2016).

Alguns investigadores concluíram que as emoções e a sua regulação afetam o desenvolvimento do sujeito. A regulação emocional tem o potencial de inibir ou promover interações positivas, influenciando o desenvolvimento das crianças (Strayer, 2002, citado por Séguin & MacDonald, 2016).

2.3.1.1.O papel do adulto na promoção da regulação emocional nas crianças

Segundo Goleman (2006), diversos investigadores referem que a interação social com os cuidadores tem impacto na competência social das crianças, assim como na sua vida. Em diferentes estudos das neurociências foi estudado o impacto das relações sociais no cérebro humano (Séguin & MacDonald, 2016).

Para Denham (1998), Eisenberg et al. (1998) e Garner (2010), subsistem três mecanismos que traçam a socialização da emoção e que influenciam o desenvolvimento da competência emocional das crianças: (I) modelar a expressividade emocional, uma vez que a expressividade emocional dos socializadores demonstra às crianças como expressar e regular as emoções; (II) reagir às emoções, contribui para regulação emocional das crianças para posterior exercício social; (III) ensinar as emoções, permite que as crianças aceitem emoções de outras, confortem outras crianças, bem como ensina a tolerar e controlar as emoções (Denham, Bassett, & Zinsler, 2012). Ao passo que diretrizes enganadoras por parte do adulto faz com que as crianças possam desenvolver conhecimentos emocionais distorcidos (Gottman et al, 1997; Eisenberg et al, 2003; Valiente et al, 2004, citados por Denham, Bassett & Zinsler, 2012).

O papel dos educadores de infância passa por assegurar que a carência de competência emocional não dificulta o bom desenvolvimento global das crianças. Em conjunto com as famílias, os educadores de infância são os responsáveis pela

promoção ou impedimento da competência emocional nas crianças (Buscemi et al. 1996; Rimm-Kaufman et al. 2000 citados por Denham, Bassett, & Zinsler, 2012).

O educador de infância tem a responsabilidade de estar social e emocionalmente qualificado e, ainda, sentir-se competente para a implementação da aprendizagem socioemocional com as crianças. O adulto tem o papel de ensinar as crianças a aliviar o *stress*, a controlar a raiva e a lidar com as interações sociais, bem como a responsabilidade de promover uma sensação de segurança e bem-estar entre as crianças (Poulou, 2016).

Algumas investigações sugerem que a aptidão de regular as emoções dependem de vários fatores, podendo estar relacionada a práticas culturais e ao contexto (Eisenberg et al., 2003 citado por Sarmiento-Henrique, Lucas-Molina, Quintanilla-Cobián & Giménez Dasí, 2017). Apesar da influência do contexto ter sido pouco estudada, investigações recentes indicam como esse fator afeta a capacidade de regulação emocional (Campos, Walle, Dahl & Main, 2011).

Segundo Sarmiento-Henrique, Lucas-Molina, Quintanilla-Cobián e Giménez Dasí (2017), se a capacidade de regulação emocional estiver relacionada com o contexto, torna-se necessário avaliar a competência de regulação emocional da criança tendo em conta o contexto em que esta se encontra inserida.

Segundo Stein e Lavine (1990), as crianças adquirem estratégias de regulação emocional ao longo do tempo. O adulto tem o papel de avaliar a competência de regulação emocional das crianças. Este pode assumir diferentes abordagens de avaliação: (I) identificar as ideias das crianças sobre a mudança de emoções; (II) referir uma emoção e questionar as crianças acerca do que fazer para a alterar a emoção; (III) contar histórias às crianças e perguntar como ajudar a personagem a mudar uma emoção; (IV) questionar sobre as ações a evitar para manter emoções positivas (Vale, 2012, p. 60).

Avaliar a aptidão de regulação emocional das crianças também depende da capacidade do adulto para esse facto. O educador de infância encontra-se mais suscetível à regulação emocional das crianças, uma vez que é profissional de educação e conhece os padrões de desenvolvimento das crianças. Alguns pais afirmam não serem capazes de determinar a presença ou ausência de regulação emocional nas

crianças (Sarmiento-Henrique, Lucas-Molina, Quintanilla-Cobián, & Giménez Dasí, 2017).

A natureza do contexto e as características do adulto têm implicações na avaliação da regulação emocional e na intervenção para a promoção da competência de socioemocional nas crianças em idade pré-escolar (Sarmiento-Henrique, Lucas-Molina, Quintanilla-Cobián, & Giménez Dasí, 2017).

2.4.A aprendizagem socioemocional

As crianças aprendem competências socioemocionais desde a primeira infância. A empatia, regulação emocional, resolução de problemas, gestão de relacionamentos, prevenção de problemas de comportamento manifestados em altos índices de ansiedade, agressão, impulsividade e comportamentos desafiantes e disruptivos são manifestações da competência socioemocional nos indivíduos (Campbell, 2002; Ladd, Herald & Kochel, 2006; Raver, 2002; Saarni, 1990; Shonkoff & Phillips, 2000 citados por Vale, 2012).

Os prestadores de cuidados para a infância desempenham um papel importante na modelagem social das crianças e no seu desenvolvimento emocional. O desenvolvimento emocional envolve a crescente capacidade das crianças de reconhecerem e gerirem as suas emoções, terem relações positivas e resolverem problemas (Elias et al. 1997 citados por Connors-Burrow, Patrick, Kyzer & McKelvey, 2016).

O *Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning* identificou um conjunto de domínios que promovem o desenvolvimento integrado e interrelacionado de competências cognitivas, emocionais e sociais. Estas competências incluem: (I) o autoconhecimento, que envolve a capacidade de reconhecer as emoções, sentimentos, pensamentos e a influência sobre o comportamento; (II) a autogestão, que implica a capacidade de regular e expressar as emoções, pensamentos e comportamentos de forma ajustável em diferentes momentos e, ainda, saber adaptar-se a situações de *stress*, controlo de impulsos e capacidade de automotivação; (III) a consciência social, devendo desenvolver empatia, assumir a perspetiva dos outros, compreender as

normas sociais e éticas orientadoras do comportamento e a procura de auxílio na comunidade; (IV) a relação interpessoal, que envolve a capacidade de estabelecer e manter relacionamentos diversificados saudáveis com indivíduos e grupos, pressupondo comunicar com clareza, ouvir ativamente, cooperar, resistir à pressão dos pares e social, saber negociar de forma construtiva os conflitos, oferecer e procurar ajuda quando necessário; (V) a tomada de decisão responsável, respeitando a capacidade de fazer escolhas construtivas e positivas sobre o comportamento pessoal e interações sociais, questões de segurança, normas sociais, avaliação realista das consequências de várias ações para o bem-estar pessoal e dos outros (Zins et al., 2007; Denham e Brown, 2010 citados por Connors-Burrow, Patrick, Kyzer & McKelvey, 2016).

Segundo Copple e Bredekamp (2009), o adulto é o responsável pelo ensino das competências socioemocionais, juntamente com as competências académicas. A aprendizagem socioemocional abrange o domínio e o uso apropriado de competências interpessoais e de pequenos grupos, assim como a interiorização de atitudes pró-sociais e de valores necessários para alcançar objetivos, resolver problemas, envolver-se socialmente na aprendizagem e no trabalho e ter sucesso durante a vida (Zins, Weissberg, Wang & Walberg, 2004). Elias e Zins et al. (1997) defendem que a aprendizagem socioemocional “(...) é o processo pelo qual as crianças e os adultos ganham a habilidade de reconhecer e gerir as suas emoções, tomar decisões responsáveis, estabelecer relações positivas com os outros e tornarem-se mais saudáveis e produtivos individualmente (...)” (Gardner, 1993, citado por Vale, 2012, p. 139).

Para a aprendizagem social e emocional eficaz são necessários ambientes de suporte à criança. Diversas investigações referem a importância de um clima emocional positivo e de interações de alta qualidade entre o adulto e as crianças para um desenvolvimento social e emocional saudável (Zins et al., 2007; Pianta et al., 2009; Raver et al., 2009, citados por Connors-Burrow, Patrick, Kyzer, & McKelvey, 2016).

Os efeitos de interações sociais negativas e de conflitos não resolvidos afetam as crianças durante todo o seu desenvolvimento (Heydenberk & Heydenberk, 2007). O sucesso e o bem-estar do indivíduo no futuro dependem da aquisição de

competências socioemocionais na infância (Cherniss & Adler, 2000, Humphrey, Curran, Morris, Farrell & Woods, 2007, citados por Vale, 2012).

PARTE II – A COMPONENTE PRÁTICA

Capítulo III - A Contextualização da Prática de Ensino Supervisionada

3.1.O ambiente educativo

A abordagem sistémica e ecológica do ambiente educativo possibilita o entendimento do contexto educativo e, por sua vez, permite adaptá-lo às características e necessidades das crianças e da realidade educativa (Lopes da Silva [coord.], Marques, Mata, & Rosa, 2016).

A abordagem sistémica e ecológica é definida por Bronfenbrenner como um sistema de estruturas agrupadas, interdependentes e dinâmicas. O autor destaca ainda a importância que tem o estudo dos ambientes em que a criança se desenvolve, uma vez que o seu desenvolvimento é visto como uma modificação durável entre o modo como a pessoa percebe o ambiente que a rodeia, isto é o seu ambiente ecológico, e o modo como se relaciona com ele (Bairrão, 1992).

Na Educação de Infância (EI), as aprendizagens ocorrem de forma holística e integrada. Para que isso aconteça é essencial ter em consideração que a criança pertence a um grupo, está inserida num espaço e sujeita a um tempo (Lopes da Silva [coord.], Marques, Mata, & Rosa, 2016).

Neste sentido, consideramos ser de máxima relevância a caracterização do contexto onde o projeto decorreu.

3.1.1. O estabelecimento educativo

A PES foi desenvolvida num JI situado na zona norte da cidade de Coimbra, sendo este um estabelecimento educativo incluído na rede pública.

O edifício tinha apenas um piso, tendo um espaço exterior não arborizado na sua entrada. A criação do JI pretendeu servir a população da periferia da cidade e do concelho.

Os recursos humanos englobavam pessoal docente e não docente: 2 educadores de infância, 8 assistentes operacionais, 1 professor especialista de expressão físico-motora e 1 professor especialista de inglês.

No Projeto Educativo de Estabelecimento/Agrupamento não se encontrava definido um modelo específico que sirva de inspiração para a prática em JI. Os educadores de infância tinham liberdade na escolha da metodologia a utilizar com o grupo de crianças.

3.1.2. O grupo

O grupo de crianças era constituído por 20 crianças (9 do sexo feminino e 11 do sexo masculino) com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos de idade e com diferentes tempos de habituação ao contexto deste JI. Para uma delas, esta terá sido uma experiência recente, uma vez que se juntou ao grupo no final do ano letivo.

A heterogeneidade do grupo em relação à idade era uma opção pedagógica da instituição. No entanto, este era um pressuposto divergente assumido pela equipa educativa, sendo que alguns elementos consideravam esta organização do grupo como mais-valia e outros elementos como uma dificuldade.

A educadora de infância responsável pelo grupo alvo da intervenção assumia a última posição. A opção defendida pela educadora de infância não reflete a referência nas OCEPE relativamente à forma como a organização do grupo, através da interação entre crianças em momentos diferentes de desenvolvimento e com saberes diversos, pode ser facilitadora do desenvolvimento e aprendizagens e, ainda, pode aumentar a diversidade e tornar as interações no grupo mais ricas (Lopes da Silva [coord.], Marques, Mata, & Rosa, 2016).

3.1.3. A participação e envolvimento da família

No JI alvo da investigação, a preocupação centrava-se na criação de espaços e momentos onde as famílias tomavam conhecimento do processo educativo desenvolvido com as crianças e de festas comemorativas celebradas na instituição. No grupo de crianças, onde o projeto de intervenção foi implementado, o envolvimento

das famílias foi escasso, tendo sido pontual o contacto entre famílias e educadora de infância.

Consideramos que as instituições educativas têm o papel de complementar a ação da família, com a qual se deve estabelecer comunicação e cooperação (Lei n.º 5/97). Nesse sentido, as OCEPE mencionam a importância da relação entre as famílias e o estabelecimento educativo, devendo estes serem co-educadores da criança. Promover a participação e o envolvimento das famílias na rotina do JI e, ainda, fazer com que façam parte do processo educativo desenvolvido no estabelecimento educativo deve ser privilegiado (Lopes da Silva [coord.], Marques, Mata, & Rosa, 2016).

O educador de infância deve reconhecer e valorizar a importância da relação família-educador. A criança está no meio da relação família-educador, tendo ambos o objetivo de oferecer o melhor cuidado e educação (Post & Hohmann, 2003).

O envolvimento das famílias permite ao educador o conhecimento do contexto familiar e social em que a criança se desenvolve e, assim, compreender o contexto de vida das crianças (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016).

3.1.4. A educadora de infância

Da prática da educadora de infância destaca-se a escassa promoção da independência e autonomia das crianças. Este aspeto era visível em diferentes momentos do dia: durante os momentos de saída para o exterior, as crianças vestiam os casacos com o auxílio do adulto, iam à casa de banho acompanhadas, entre outros exemplos. Acresce referir que a educadora de infância não proporcionava momentos em que as crianças fizessem escolhas e participassem ativamente na planificação das atividades. As crianças não eram envolvidas no quotidiano do JI e não eram ouvidas em relação aos seus interesses. Dar espaço às crianças para expressar as suas opiniões e iniciativas e, também, tomar decisões era diminuto.

Segundo Marques (1999), a prática da educadora de infância enquadra-se no modelo pedagógico de âmbito tradicional. A definição de um conjunto de aprendizagens consideradas importantes e essenciais, transmissão das mesmas ao

grupo de crianças e a realização persistente de trabalhos escritos baseados na repetição eram uma constante no trabalho da educadora de infância.

Esta prática educativa opõe-se à perspetiva atual de muitos pedagogos e ao modelo de aprendizagem apresentado nas OCEPE (2016). Práticas alicerçadas na transmissão de informação não permitem ao educador de infância adequar a sua prática às especificidades de cada criança e concretizar o princípio da diferenciação pedagógica defendido no documento acima referenciado. O conhecimento profundo da criança e do seu desenvolvimento fundamentam essa diferenciação pedagógica, tendo em conta as características da criança e criando oportunidades que permitam desenvolver todas as suas potencialidades (Lopes da Silva [coord.], Marques, Mata, & Rosa, 2016).

Capítulo IV – O Itinerário do Estudo

4.1.A temática do estudo

A procura pelo desenvolvimento de aprendizagens fundamentais e de atitudes e valores estruturantes para aprendizagens futuras conduz à necessidade de estar atento ao bem-estar emocional e físico da criança.

Segundo as OCEPE, o desenvolvimento da criança processa-se através de diferentes dimensões que se interligam entre si – cognitiva, social, cultural, física e emocional. Estas dimensões permitem que a criança estabeleça relações com outros intervenientes, bem como na construção da sua identidade

Relativamente à dimensão emocional, o educador de infância tem o papel de auxiliar a criança na compreensão dos sentimentos, intenções e emoções dos outros e de si. O educador de infância deve apoiar a criança nas situações de conflito, coadjuvando a negociação e a resolução conjunta do problema (Lopes da Silva [coord.], Marques, Mata, & Rosa, 2016).

4.2.A questão de investigação

Toda a investigação científica tem início com a escolha e definição de um problema e, sendo o objetivo do estudo a análise de estratégias de apoio que ofereçam oportunidades do desenvolvimento de capacidades de autorregulação nas crianças dos 3 aos 6 anos, considerou-se essencial proporcionar momentos de análise e reflexão das 4 emoções primárias - alegria, raiva, medo e tristeza. Estas emoções estão presentes diariamente no quotidiano das crianças.

Sabendo que a abordagem das emoções é primordial e importante no JI, a questão proposta para esta investigação foi: “De que forma é que a abordagem da temática das emoções, a partir de uma história social, pode ter um impacto positivo para a gestão de conflitos, no âmbito da Educação Pré-Escolar?”.

De acordo com o problema enunciado, definimos os objetivos que orientam o desenvolvimento do estudo. Pretendemos contribuir para: (I) fomentar a Área de Formação Pessoal e Social, nomeadamente as emoções para a gestão de conflitos; (II) refletir sobre as estratégias usadas ao longo do projeto; (III) recolher algumas evidências dos contributos que a intervenção nesta área proporcionou relativamente à gestão de conflitos, no sentido de alterar a postura pedagógica da educadora do grupo.

4.3.As particularidades da investigação

4.3.1. O paradigma da investigação

Este estudo tem um caráter qualitativo. Aires (2015), referindo-se a Denzin (1994), indica que o processo de investigação qualitativa consiste numa trajetória que vai do campo ao texto e do texto ao leitor, constituindo-se um processo reflexivo e complexo.

Neste sentido, a análise dos resultados obtidos não são apenas um fim, mas, também, um princípio e um processo. O contributo para compreender a realidade e aprender com a leitura dos dados possibilita a melhoria dos mesmos.

4.3.2. Os participantes

Ao longo de todo o processo participaram 20 crianças de ambos os sexos, com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos de idade e pertencentes a um dos grupos do JI (cf. Tabela 1).

Tabela 1: Distribuição no número de crianças pela idade e sexo

Idade Sexo	3 anos	4 anos	5 anos	6 anos	Total
Feminino	2	4	3	0	9
Masculino	5	2	3	1	11
Total	7	6	6	1	20

4.3.3. Os procedimentos iniciais

O presente exercício investigativo é levado a cabo em contexto de PES e está inserido num protocolo de formação. Neste âmbito, impôs-se a necessidade de obter previamente a autorização e, posterior, colaboração da educadora de infância no estudo. Os principais objetivos e formas de recolha de dados foram previamente apresentados para seu esclarecimento e consentimento informado.

O consentimento das famílias também foi solicitado (cf. Anexo 1). Segundo Máximo-Esteves (2008), a finalidade e os objetivos da investigação devem ser transmitidos aos envolvidos, bem como é importante garantir a confidencialidade dos dados e assegurar o direito à privacidade. Respeitar os envolvidos e ter consciência do sentido de responsabilidade é primordial (Graue & Walsh, 1998, citados por Máximo-Esteves, 2008).

4.3.4. Os instrumentos de recolha de dados

Os instrumentos de recolha de dados foram diversos, tendo-se utilizado a observação, o registo áudio e fotográfico, a entrevista e o questionário.

Num primeiro momento, procedeu-se à construção de três grelhas de observação em que se apontavam aspetos a serem observados. A primeira grelha teve como finalidade registar a ocorrência de conflitos entre as crianças do JI durante todo

o período de PES (cf. Anexo 2). Através das restantes grelhas procedeu-se ao registo do tipo de conflitos entre as crianças (cf. Anexos 3 e 4), sendo que uma observação foi anterior à implementação do projeto e a outra no período posterior ao projeto de intervenção.

As observações corresponderam a observações estruturadas, uma vez ter-se definido previamente o que observar e, ainda, possuir-se categorias de observação de acordo com os objetivos pretendidos (Cohen, Manion & Morrison, 2000). Com base nessas grelhas, procedeu-se a uma análise dos comportamentos e conflitos das crianças no JI.

O grupo foi observado durante o período de 32 dias, a duração da investigação. O período de observação encontrou-se fragmentado em 3 fases distintas: (I) fase precedente à intervenção com duração de 9 dias; (II) fase interventiva com período temporal de 14 dias; (III) fase posterior à intervenção durante 9 dias.

Realizou-se também uma entrevista semiestruturada à educadora de infância do JI. Esta entrevista visou esclarecer vários tópicos, entre os quais se destaca a atuação da educadora de infância perante situações de conflito e as estratégias utilizadas para combater os conflitos entre as crianças (cf. Anexo 5).

Antecipadamente, concebemos um guião de entrevista tendo em consideração os objetivos definidos no âmbito da investigação, bem como a informação que era necessário recolher junto da entrevistada (cf. Anexo 6).

Para a elaboração do guião, definimos blocos considerados importantes na investigação. Os blocos do estudo são: (I) legitimação e motivação da entrevista; (II) caracterização geral da entrevista; (III) caracterização geral do grupo; (IV) noção de conflito; (V) o conflito entre crianças; (VI) o papel do adulto na gestão de conflitos; (VII) autonomia do grupo de crianças na gestão de conflitos; (VIII) síntese e meta-reflexão sobre a entrevista.

Posteriormente, foram definidos os objetivos relativos a cada uma destes blocos em articulação com os objetivos da investigação. Finalmente, formulamos um conjunto de questões relevantes para atingir os objetivos iniciais.

Na sequência destes procedimentos foi implementado um projeto de intervenção. O projeto “Vamos Gerir as Emoções...” foi desenvolvido com a

totalidade do grupo de crianças dos 3 aos 6 anos e permitiu o diálogo e a reflexão sobre a temática – as emoções.

Finalmente, para avaliar o impacto da intervenção, elaborámos um questionário para as famílias responderem por escrito (cf. Anexo 7)

4.3.5. Os procedimentos para o tratamento e análise dos dados

O tratamento e análise dos dados referentes à observação, que implicou o registo da ocorrência de determinados comportamentos das crianças, assentou num tratamento estatístico descritivo. Segundo Reis (1996), a análise estatística descritiva constitui a recolha, análise e interpretação de dados numéricos através da conceção de instrumentos próprios (Morais, s/d). Neste modelo de estudo, prevê-se a descrição dos dados através da distribuição de registo de frequências. A análise de conteúdo realizada às entrevistas e ao questionário foi uma técnica de tratamento de informação que integrou os devidos procedimentos de construção de categorias (Weber, 1990; Kolbe e Burnett, 1991, citados por Ávila de Lima, 2013).

4.3.6. As limitações ao estudo

As limitações ao estudo não se prenderam com as autorizações para a participação das crianças na investigação. As famílias deram-nos o seu consentimento informado relativamente à participação das crianças.

As dificuldades sentidas relacionaram-se com a participação das famílias no estudo. A dificuldade em contactar as famílias das crianças para a prestação de depoimentos verbais e escritos foram constantes. A participação de 6 famílias na investigação originou uma pequena representatividade da amostra inicialmente prevista (20 famílias).

Capítulo V – O projeto “Vamos Gerir as Emoções...”

5.1.O início do projeto: elemento indutor

O projeto “Vamos Gerir as Emoções...” teve como indutor a história “O Cajueiro da Tia Anifa”, da autoria de Madalena Baptista e ilustrada por Rita Delille.

5.1.1. As linhas orientadoras

Neste projeto tivemos em consideração que a criança sofre naturalmente um processo de desenvolvimento físico e psicológico, nomeadamente ao nível motor, social, emocional, cognitivo e linguístico, que decorre da interação entre a maturação biológica e as experiências proporcionadas à criança. Consideramos cada criança um ser único, com características, especificidades e interesses próprios, não esperando de cada uma delas respostas estandardizadas (Lopes da Silva [coord.], Marques, Mata & Rosa, 2016).

No contexto da elaboração e concretização do projeto, tivemos uma clara intencionalidade educativa. Um propósito claro na ação e refletindo sobre a finalidade do projeto, sabendo o porquê do que fazemos e o que pretendemos alcançar (Lopes da Silva [coord.], Marques, Mata & Rosa, 2016).

Tendo em linha de conta o que recomendam as OCEPE, disponibilizámos um ambiente rico e estimulante. Um ambiente em que as experiências e oportunidades de aprendizagem aconteceram de forma coerente, tendo uma ligação consistente entre si (Lopes da Silva [coord.], Marques, Mata & Rosa, 2016).

No projeto esperava-se que as crianças exercessem os direitos de cidadania, reconhecidos pela Convenção dos Direitos da Criança, exprimindo a sua livre opinião (Art.º 12) e os seus pontos de vista (Art.º 13) relativamente aos diferentes momentos de exploração (Organização das Nações Unidas, 1989).

As OCEPE defendem que o educador de infância “(...) deve apoiar as crianças a compreender, desde muito cedo, os seus sentimentos, intenções e emoções, bem como as dos outros, “facilitando o desenvolvimento da compreensão do que os outros pensam, sentem e desejam.” (Lopes da Silva [coord.], Marques, Mata, & Rosa, 2016,

p. 25). A criança deve ser capaz de expressar as suas emoções e reconhecer, também, as emoções dos outros que a rodeiam (Lopes da Silva [coord.], Marques, Mata & Rosa, 2016).

Através das experiências proporcionadas às crianças, abordaremos as emoções, tema central na construção da identidade atual e futura das crianças.

5.1.2. Os objetivos

A definição dos objetivos do projeto baseou-se nas OCEPE (2016) e, ainda, na leitura de investigações do desenvolvimento socioemocional. Estes objetivos encontram-se associados às linhas orientadoras do projeto de intervenção, formando um todo coeso e dinâmico essencial para a ação.

Com este projeto pretendemos levar a criança a gerir os conflitos no âmbito do grupo onde está inserida sem a sistemática necessidade de intervenção do adulto. Para o efeito, a partir da história: “O Cajueiro da Tia Anifa”, planificamos situações desafiadoras para as crianças, começando por levar a criança a expressar as suas emoções e sentimentos e, ainda, a reconhecer também emoções e sentimentos dos outros, ao longo de 4 momentos programados .

5.1.3. Os momentos de intervenção

A implementação do projeto de intervenção foi realizada durante 4 fases, seguindo o roteiro de atividades previamente concebido (cf. Anexo 8).

Os momentos desenvolvidos com carácter transversal e flexível pretenderam contribuir para o desenvolvimento integral da criança. O seu desenvolvimento pressupôs a exploração de um roteiro criado para cada momento, onde se inclui o nome e a proposta da ação, os objetivos e uma descrição sucinta do seu desenvolvimento.

Os diferentes momentos de intervenção foram intitulados: (I) “Ouve com atenção, o teu coração!”; (II) “Eu sinto, nós pensamos, eu decido!”; (III) “Mãos que comunicam!”; (IV) “Árvore especial!”. Na concretização de cada momento, as

crianças investigaram, experimentaram, cooperaram, refletiram, tomaram decisões, ora individualmente ora em grupo.

De caráter aberto, os momentos desenvolvidos apresentaram-se flexíveis ao contexto e realidade educativa. A adequação às necessidades, interesses, sugestões e características das crianças, assim como ao contexto educativo foram uma prioridade.

Posteriormente, o projeto desenvolvido foi apresentado às famílias através de um panfleto descritivo (cf. Anexo 15).

5.2.A apresentação e discussão dos resultados

Durante o decorrer do estudo foram sendo recolhidos e tratados dados, como forma de ilustrar todo o percurso e avaliar o impacto do mesmo de acordo com o objetivo estabelecido.

5.2.1. A observação anterior à intervenção.

Através da análise dos dados recolhidos e tendo em consideração que durante a fase de observação o número de total de crianças era de 19, verificou-se que as crianças estiveram perante diversas situações de conflito, tendo a mediação do adulto sido necessária para a resolução de conflitos. Num quadro geral, cada criança envolveu-se em média em 2,67 situações de conflito diariamente (cf. Anexo 18).

Relativamente ao registo descritivo das ocorrências, consideramos relevante referir que o objetivo deste registo não se prendeu apenas com a quantificação do número de vezes que o adulto interveio para a resolução dos conflitos. O registo descritivo do tipo de ocorrências analisadas e, ainda, do local em que estas ocorreram era também o ambicionado (cf. Anexo 9).

Em relação ao local em que ocorreu cada situação, verificou-se a predominância no interior da sala de atividades, uma vez que foram registados 11 conflitos neste local e 5 ocorrências no exterior deste espaço do total de ocorrências registadas (cf. Anexo 9).

5.2.2. A entrevista inicial à educadora de infância

Com a entrevista à educadora de infância pretendemos compreender o papel do educador de infância na gestão de conflitos interpessoais das crianças. Para o efeito, estabelecemos como objetivo dar resposta a 3 questões de investigação: (I) “Como atua a educadora de infância perante situações de conflito?”; (II) “Que estratégias a educadora desenvolve para combater os conflitos entre as crianças?”; (III) “Como a sua intervenção influencia, de forma positiva, o desenvolvimento das crianças?”.

Neste ponto do trabalho apresentamos a categoria e as subcategorias provenientes da análise da entrevista realizada à educadora de infância que, de seguida, serão explicadas detalhadamente. A categoria e subcategorias oriundas da análise da entrevista da investigação foram:

C1 – Representações sobre o conflito da EPE

C1.1 – Conceito conflito.

C.1.2 – Importância (relevância) do conflito entre crianças

C1.3 – Conflitos entre crianças no contexto educativo

C1.4 – Abordagens para com os conflitos

C1.5 – Intervenientes principais no conflito

C1.6 – Papel dos intervenientes nos conflitos

C1.7 – Autonomia da resolução de conflitos

A categoria denominada “Representações sobre o conflito na Educação Pré-Escolar” integra as 7 subcategorias acima listadas. Foi nossa intenção identificar e perceber o que a educadora entende ser o conflito e qual a relevância atribuída por ela a este aspeto. Pretendemos conhecer os conflitos mais frequentes entre crianças no contexto educativo e a abordagem utilizada pela educadora para a sua resolução, identificar quais os intervenientes principais nos momentos de conflito e o seu papel nos conflitos e, ainda, conhecer a autonomia das crianças para a resolução de conflitos.

Relativamente ao conflito, a educadora entrevistada considera que este abrange um problema entre duas ou mais crianças em que, posteriormente, se gera uma discussão em torno de um determinado assunto e que, quando as crianças não o conseguem resolver e não alcançam um consenso, originam um conflito.

Segundo a educadora de infância, “os conflitos são importantes para o desenvolvimento sociomoral das crianças, uma vez que através destes estas aprendem”. Além de que, o facto de a criança ter oportunidade de viver conflitos e de poder resolvê-los, permite à criança a aquisição de estratégias para resolver conflitos no momento como, também, no futuro.

Considerando o grupo de crianças alvo da investigação, a educadora de infância não considera o grupo como muito conflituoso, comparativamente com grupos de crianças de anos transatos. No entanto, na ocorrência de conflitos, estes acontecem tanto na sala de atividades, assim como no exterior da mesma, acontecendo o que esta denomina de “queixinhas”. Nestas situações a educadora refere que intervém promovendo o diálogo entre as crianças envolvidas no conflito e tentando compreender a situação. Se, no final, considerar que é necessário castigar, esta fá-lo, sendo que refere não envolver sempre as famílias na resolução destes conflitos.

Questionada sobre a temática em estudo, a educadora de infância indica que é uma problemática pertinente, considerando que “não há dia em que não seja necessário resolver conflitos, a afetividade é o pivô das aprendizagens”. Considera, ainda, que “trabalhar as emoções faz parte da área de Formação Pessoal e Social das crianças, para evitar conflitos e outras situações”, defendendo que esta área das OCEPE (2016) é a área mais importante do documento.

5.2.3. A descrição dos momentos planificados

Neste projeto cogitámos 4 etapas de exploração com o grupo de crianças inspiradas no livro “O Cajueiro da Tia Anifa” de Madalena Baptista.

No sentido de motivar as crianças para a concretização de todo o projeto, utilizámos a estratégia de escrita de mensagens da personagem ‘Tia Anifa’, que comunicava com o grupo de crianças (cf. Anexo 8).

Após a audição da história, motivadas pela leitura e pelas mensagens disponibilizadas, as crianças cumpriram os desafios emanados pela personagem (cf. Anexo 10). Através dos momentos de exploração, tivemos em consideração que “o gosto e o interesse pelo livro e pela palavra escrita iniciam-se na educação de infância”

e, ainda, que a partir da leitura de livros as crianças desenvolvem o prazer de ler, contactando com a escrita (Lopes da Silva [coord.], Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 66). A leitura do livro e a visualização das mensagens contribuíram para, progressivamente, as crianças serem capazes de identificar as funcionalidades da escrita. Estas são algumas das linhas orientadoras presentes ao nível da Área da Expressão e Comunicação, mais concretamente no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, nas OCEPE (2016).

Ao longo de todo o trabalho pretendemos, ainda, criar um clima de comunicação entre o grupo, desenvolvendo progressivamente a linguagem oral através de diálogos.

5.2.3.1. ‘Ouve com atenção o teu coração!’

O primeiro momento teve como principal objetivo a identificação das diferentes emoções e a referência das situações que provocam as emoções (cf. Anexo 11).

Relativamente à emoção “Medo”, as crianças relacionaram esta emoção a diferentes situações, tais como: “Quando o pai está zangado!”; “Quando fizer a prova do cinturão amarelo!”; “Quando vejo aranhas”; “Quando vejo fantasmas!”. Além de que, as crianças referiram sentir medo quando estão assustadas.

Ao nível da “Alegria”, as crianças identificaram-na como estando inerente a situações em que se encontram felizes e associam-na a situações: “Quando brinco com os meus amigos!”; “Quando estou com a mãe!”; “Quando estou a brincar!”; “Quando me dão um abraço!”.

A emoção “Tristeza” foi mencionada pelas crianças relacionada a situações: “Quando não me deixam brincar!”; “Quando me batem!”; “Quando não estou com o mano!”.

Por outro lado, a emoção “Raiva” é identificada como “Quando estamos chateados!” e “Quando estamos zangados!”. Desta forma, as crianças associam a emoção a momentos: “Quando me batem!”; Quando não me deixam brincar!”.

5.2.3.2. ‘Eu sinto, nós pensamos, eu decido!’

O segundo momento teve como principal objetivo a identificação, por parte das crianças, de uma situação que tenha marcado o seu dia, bem como a emoção associada a esse acontecimento (cf. Anexo 12).

A maioria das crianças presentes no JI mencionaram sentir-se felizes e contentes naquele dia, relacionando esse sentimento com a emoção “alegria”. Esta emoção foi identificada, tendo associado situações: “Brinquei com os meus amigos”; “Estive a brincar”; “Brinquei com os meus carros”; “A mãe trouxe-me à escola”; “Estive a brincar às bonecas com a I”; “Estive a saltar no trampolim”.

Por outro lado, a emoção “Tristeza” foi a segunda emoção mais reconhecida pelas crianças. Através do sentimento de “tristeza”, esta emoção foi identificada a momentos: “O N não brincou comigo”; “O M gozou comigo”; “Não brinquei”; “O M não me deixou brincar com a bola!”; “O mano não brincou comigo”.

A emoção “Raiva” é identificada apenas por uma criança, tendo esta referido que se encontrava “zangada” por “não me deixarem brincar”.

Relativamente à emoção “Medo”, esta emoção não foi nomeada por nenhuma criança do grupo.

5.2.3.3. ‘Mãos que comunicam!’

O terceiro momento pretendeu que as crianças tomassem conhecimento de novas formas para expressar as emoções, mais concretamente através de gestos relacionados com as emoções na Língua Gestual Portuguesa.

Através desta ação, pretendeu-se dar a conhecer um pouco uma língua que muitos ainda desconhecem, fomentar o respeito e a valorização das pessoas que utilizam esta forma de comunicar e levar as crianças a expressarem as suas emoções utilizando as mãos.

Desta forma, as crianças contactaram com a Língua Gestual Portuguesa, tendo por fim comunicado as diferentes emoções (cf. Anexo 13).

A partir do contacto com esta língua, as crianças demonstraram interesse e curiosidade em saber mais sobre esta forma de comunicar, o que permitiu fazer uma pequena intervenção paralela sobre esta temática.

5.2.3.4. ‘Árvore especial!’

O quarto e último momento teve por base a construção de uma obra artística única e da autoria das crianças. Esta deveria demonstrar as diferentes emoções vividas pelas crianças no seu quotidiano.

A liberdade de expressão oferecida às crianças, resultou na criação de uma obra em que representa unicamente a emoção “Alegria”. Além de que, as crianças ilustraram diversos momentos felizes de brincadeira com os seus amigos e família, sendo que, por sugestão das crianças, esta obra artística foi denominada de “Árvore dos Amigos” (cf. Anexo 14).

Ao tomar em consideração os interesses e as sugestões das crianças, permitimos a flexibilização da ação interventiva junto das crianças. Além de que, existiu a apropriação e o envolvimento das crianças neste momento.

Alguns momentos ilustrados pelas crianças foram descritos como: “Eu e o M a jogar à bola”; “Quando fui com a mãe, o pai e o mano à praia”; “Estou a brincar com a L”.

A concretização da “Árvore dos Amigos” impulsionou o desenvolvimento das “Regras da Amizade”. As crianças definiram entre si as 6 regras da amizade: conversar, brincar, ajudar, respeitar, partilhar e perdoar. No final, as regras foram colocadas na “Árvore dos Amigos”.

5.2.4. A observação durante a implementação do projeto

Durante a concretização do projeto com as crianças, procedeu-se à observação do grupo relativamente à procura do adulto para a resolução de conflitos. De realçar

que durante esta fase de observação o número de total de crianças aumentou de 19 para 20 crianças.

Com a análise dos dados recolhidos percebeu-se a redução de momentos em que as crianças estiveram perante situações de conflito, tendo, no entanto, a mediação do adulto sido fundamental para a sua resolução. Num quadro geral, cada criança envolveu-se em média em 1,39 situações de conflito diariamente (cf. Anexo 18).

5.2.5. A observação posterior à intervenção

A análise dos dados recolhidos nesta fase permitiu verificar uma redução do número de conflitos entre crianças, assim como da necessidade de intervenção do adulto para a resolução das discórdias existentes. Antes da intervenção, verificámos a predominância de uma média de 2,67 situações de conflito diárias por criança. Enquanto que, no final do projeto, constatamos a predominância de em média 1,16 situação de conflito por criança diariamente (cf. Anexo 18).

Para a posterior avaliação dos momentos observados, novamente, foi preenchida uma tabela descritiva que permitiu o registo das ocorrências observadas (cf. Anexo 16).

Consideramos importante reforçar que, o objetivo deste registo não se relacionou apenas com a quantificação do número de vezes que o adulto interveio para a resolução dos conflitos, pretendemos o registo descritivo do tipo de ocorrências analisadas e, ainda, do local em que estas situações ocorreram.

Relativamente ao local em que ocorreram estes incidentes, verificamos, novamente, a predominância de ocorrências no interior da sala de atividades, uma vez que foram registados 6 conflitos neste local e 3 situações no exterior deste espaço do total de ocorrências registadas (cf. Anexo 16).

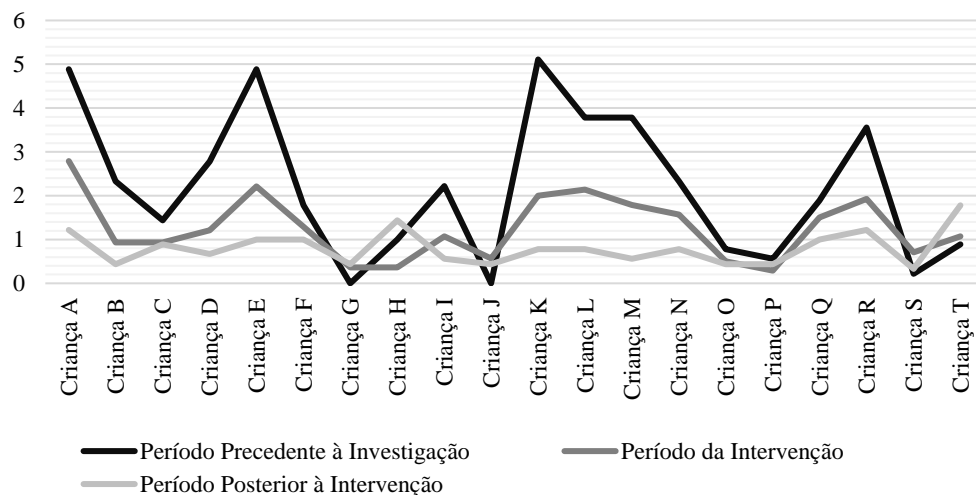
5.2.6. A observação global (antes, durante e depois da intervenção)

Ao longo de todo o estudo, procedemos à observação do grupo relativamente à procura do adulto e, ainda, do registo quantitativo das ocorrências por criança (cf. Anexo 17).

Tal como já tivemos oportunidade de referir anteriormente, o grupo foi observado durante o período de 32 dias, a duração da investigação. O período de observação encontrou-se fragmentado em 3 fases distintas: (I) fase precedente à intervenção com duração de 9 dias; (II) fase interventiva com período temporal de 14 dias; (III) fase posterior à intervenção durante 9 dias. O registo permitiu perceber e inferir o impacto da intervenção no grupo em estudo. Na avaliação do impacto da intervenção iremos confrontar o antes, o durante e o depois da intervenção

Convém, no entanto, referir que ao longo do processo obtivemos dois tipos de situações (cf. Gráfico 1). Registos em que crianças reduziram a procura do adulto para resolução de conflitos e, também, anotações de crianças em que aumentaram a procura do adulto.

Gráfico 1- Índice de procura do adulto para resolução de conflitos



Para facilitar leitura dos dados recolhidos ao longo da investigação, procedemos à reformulação do registo quantitativo apresentado no anexo 17.º. Os dados numéricos recolhidos foram transformados em médias aritméticas, simplificando a leitura do registo evolutivo (cf. Anexo 19).

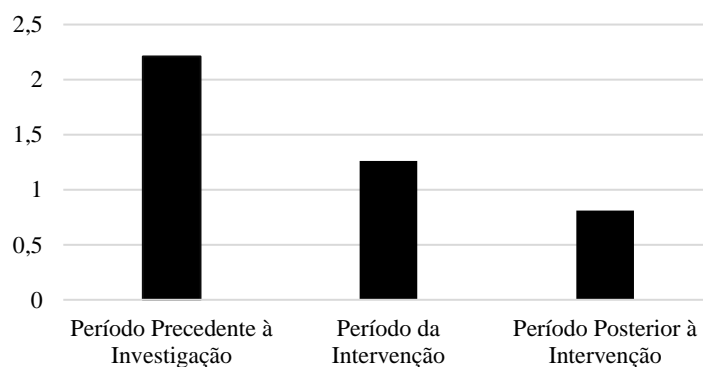
Tomemos como exemplo o caso específico da criança identificada como “Q”, no período anterior à investigação registou um índice médio de procura do adulto para a resolução de conflitos de 1,89, durante a intervenção uma média de 1,5 e depois da intervenção um índice médio de 1.

Por outro lado, a criança identificada como “T”, no período antecedente à investigação obteve um índice médio de 0,89, durante a investigação uma média de 1,07 e no período posterior à intervenção alcançou um índice médio de 1,78.

Apesar da presença de dois tipos de situações, o cálculo do índice médio do grupo total de crianças da procura do adulto para a resolução de conflitos no período durante e posterior à intervenção desceu relativamente ao período inicial (cf. Gráfico 2). No período precedente à investigação (9 dias), foi registado um índice médio de 2,21 e, no período durante a intervenção (14 dias) uma média de 1,26. Enquanto que, no período posterior à intervenção (9 dias), o índice médio atingiu o valor de 0,81.

Podemos, pois, afirmar que se registou uma redução da procura do adulto pelas crianças em situações de conflito.

Gráfico 2 - Índice médio de procura do adulto para resolução de conflitos



5.3.A avaliação do projeto

O projeto “Vamos Gerir as Emoções...” teve a duração de 14 dias e decorreu no ano letivo 2018/2019. O principal objetivo prendeu-se com o auxílio das crianças na gestão de conflitos no seu quotidiano, tendo por base a regulação emocional.

Neste projeto, as crianças exerceram os seus direitos de cidadania reconhecidos pela Convenção dos Direitos da Criança (1989). Segundo as OCEPE, o direito da criança a ser consultada e ouvida, de ter acesso à informação, à liberdade de expressão e de opinião, de tomar decisões em seu benefício e do seu ponto de vista ser considerado são direitos inquestionáveis que o educador de infância deve olhar de forma a que a criança seja o principal agente do seu processo de ensino-aprendizagem (Lopes da Silva [coord.], Marques, Mata, & Rosa, 2016).

O presente trabalho mostrou-se bastante significativo pela oportunidade de experimentação que o grupo vivenciou, tendo tido margem de manobra para agir, refletir e agir novamente, de forma a corrigir trajetórias.

Começámos a desenhar uma intervenção integrada para o JI tendo por base as OCEPE, na atual versão de 2016.

Baseado na noção de que a EPE deve fomentar pequenas ações que façam a diferença e fomentem uma consciência social, interligámos com o desenvolvimento e reconhecimento das emoções, tão importante desde a mais tenra idade. A palavra-chave era simplificar, não perdendo a intencionalidade educativa (Lopes da Silva [coord.], Marques, Mata, & Rosa, 2016). O pretendido prendia-se em criar experimentação nas crianças. Tivemos em consideração que “o desenvolvimento motor, social, emocional, cognitivo e linguístico da criança é um processo que decorre da interação entre maturação biológica e as experiências proporcionadas pelo meio físico e social” (Lopes da Silva [coord.], Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 8).

Delineámos um projeto que consideramos ser coerente e desafiador, passando pelas 4 emoções primárias, nomeadamente, a alegria, a raiva, o medo e a tristeza.

Mais do que seguir objetivos pré-definidos, estivemos atentas à criação de novas possibilidades, permitindo à criança experimentar, discutir e refletir (Vasconcelos, 2009).

Com este projeto, permitimos às crianças ser efetivamente crianças, privilegiando o brincar. Também as OCEPE, preconizam que o brincar, é uma atividade natural que permite a articulação entre áreas do desenvolvimento e aprendizagem, revelando a forma holística da criança aprender (Lopes da Silva [coord.], Marques, Mata & Rosa, 2016).

Uma das partes mais enriquecedoras do nosso estudo relaciona-se com a mudança de atitudes observada durante este processo. Observou-se um contraste entre o antes e o depois do projeto, durante a qual o grupo de crianças apresentou uma generalizada redução de situações de conflito, usando o diálogo e a expressão das suas emoções para o efeito.

Todos os dados recolhidos durante o decorrer do projeto foram cruzados com informações recolhidas na observação anterior e posterior à implementação do projeto, no sentido de entender o impacto do trabalho da regulação emocional nas situações de conflito no quotidiano das crianças, tendo-se no final verificado um impacto positivo no desenvolvimento das crianças.

Considerando as famílias terem um papel ativo, juntamente com os educadores de infância, procurou-se escutar as suas opiniões acerca da pertinência do estudo. Segundo Buscemi et al. (1996) e Rimm-Kaufman et al. (2000), o educador de infância e as famílias têm o papel de assegurar que a carência de competência emocional não dificulta o bom desenvolvimento global das crianças, sendo os responsáveis pela promoção ou impedimento da competência emocional nas crianças (Denham, Bassett, & Zinsser, 2012).

Apesar de não se registar a participação de um número significativo de famílias (apenas 6), as famílias foram unânimes, tendo todos os testemunhos considerado positiva e pertinente a abordagem da temática em estudo no JI: “as crianças passam grande parte do seu tempo lá (Jardim de Infância) e com os seus colegas/amigos e as emoções controlam os seus comportamentos”. O longo período de tempo que as crianças ficam no JI, justifica a necessidade de as instituições abordarem a temática da gestão de conflitos através das emoções, assim como o contacto que cada criança tem com outras crianças de diferentes faixas etárias

Num desenvolvimento harmonioso, Goleman (1997) defende que a inteligência emocional é uma ação tão poderosa e, por vezes, mais poderosa que o Quociente de Inteligência (QI). Na atualidade, damos mais valor à inteligência académica do que à inteligência emocional (Goleman, 1997).

O crescimento emocional está intimamente relacionado com o desenvolvimento da cognição e do cérebro, as competências emocionais também

começam a formar-se a partir dos primeiros meses de vida (Goleman, 1997). A EPE é um período de relevância para desenvolver esta competência.

Os educadores de infância têm a responsabilidade de contribuir para afastar o perigo da iliteracia emocional, pretendendo indivíduos com aptidões emocionais bem desenvolvidas (Goleman, 1997).

Consideramos ainda que com o projeto “Vamos Gerir as Emoções...”, despertamos a educadora de infância do grupo envolvido para a necessidade de maior investimento nesta área da gestão de conflitos. Este projeto exemplificou caminhos possíveis de percorrer que foram acompanhados e registados pela educadora

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerações Finais

As informações apresentadas pela ciência evidenciam o marcante papel da infância e dos primeiros anos de vida no desenvolvimento futuro dos indivíduos. Os problemas emergentes nas idades mais precoces não devem ser ignorados, de forma a que não exista um impacto negativo a jusante. É vital nutrir as crianças durante esse período crítico inicial (Recomendação n.º 3/2011)

Goleman (1997), na sua obra *Inteligência Emocional*, reflete sobre esta capacidade, mencionando que as competências emocionais começam a formar-se desde os primeiros meses de vida do indivíduo. Neste âmbito, Mader (2009) defende, também, que os conflitos consistem em trocas emocionais durante as quais um indivíduo se opõe numa ocorrência envolvendo outro sujeito. Os conflitos podem surgir através de incompatibilidade de pontos de vista e opiniões, entre formas de agir, de resultados e objetivos desejados, de valores e ideias e, ainda, a nível afetivo durante as diferentes etapas de desenvolvimento do indivíduo (Mader, 2009).

Segundo a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) no projeto *The Future of Education and Skills 2030*, diante de um mundo cada vez mais volátil, incerto, complexo e ambíguo, a educação pode fazer a diferença na forma como as pessoas abraçam os desafios com que são confrontadas (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico, 2018, p. 3). Mas, em que estágio do desenvolvimento de uma criança poderíamos ou deveríamos intervir para romper o ciclo de desvantagens emocionais? Quanto mais estudámos a literatura, mais convencidas ficamos de que a resposta deve ser: "cedo" e "quanto antes, melhor". É importante fomentar e apoiar a saúde mental nas instituições educativas, antes que as mudanças biológicas e as pressões académicas entrem em ação.

Findado o longo processo formativo, acreditamos que o processo de aprendizagem deve ser sustentado por uma fase de planeamento, execução e, posterior, reflexão. Consideramos que, mais do que refletir sobre o produto final alcançado, é necessário percorrer todo o trabalho realizado.

O percurso realizado ao longo do Mestrado em Educação Pré-Escolar e, ainda, da Licenciatura em Educação Básica forneceram ensinamentos basilares para a concretização deste Relatório Final.

Neste trabalho, iniciamos com o desenho de uma intervenção para o Jardim de Infância tendo por base as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, na atual versão de 2016, e, mais importante, traçamos como objetivo a concretização de um projeto de intervenção que cumprisse as necessidades do grupo de crianças envolvido neste processo. Não perdendo a intencionalidade educativa, tínhamos como ambição oferecer a cada criança o melhor começo de vida possível.

Observações diárias das interações entre as crianças do Jardim de Infância revelaram reiteradas situações de conflito entre as crianças, sendo estas ocorrências resolvidas através de estratégias de agressão e/ou da intervenção dos adultos.

Formulando esta problemática como objeto de estudo, defendemos a conceção de que a promoção de aprendizagens sociais e emocionais desde as idades mais precoces é imprescindível na compreensão da sua ação na resolução de conflitos entre crianças.

Considerando que “(...) o desenvolvimento motor, social, emocional, cognitivo e linguístico da criança é um processo que decorre da interação entre maturação biológica e as experiências proporcionadas pelo meio físico e social” (Lopes da Silva [coord.], Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 8). O projeto de intervenção desenvolvido em contexto de Jardim de Infância pretendeu promover o desenvolvimento de competências socioemocionais nas crianças, fortalecendo a sua autonomia quanto à resolução de conflitos e, tendo em perspetiva, a melhoria do ambiente educativo. Além de pretendermos, ainda, a sua validação conceptual em torno da resolução de conflitos a partir da regulação emocional.

Segundo Goleman (1997), a inteligência emocional é “a capacidade de a pessoa se motivar a si mesma e persistir a despeito das frustrações; de controlar os impulsos (...); de regular o seu próprio estado de espírito (...)” (Goleman, 1997, p. 54). O projeto “Vamos Gerir as Emoções...” auxiliou as crianças a colmatar a ausência das capacidades essenciais da inteligência emocional com o aprofundar do seu conhecimento e compreensão sobre as emoções vividas no quotidiano. Vale (2012), orientando-se por Denham (1998), refere que “as crianças que percebem melhor as emoções têm mais relações positivas nas suas interações com pares. As que percebem as emoções dos outros, interagem com mais sucesso, quando um amigo se magoa ou

está zangado com elas. A criança que consegue falar das suas emoções é também melhor a negociar as disputas entre os seus pares” (Vale, 2012, p. 33).

Como responsável pela promoção de competências iniciais necessárias no desenvolvimento das crianças, o educador de infância tem o papel de implicar as crianças na resolução de conflitos e, assim, promover o desenvolvimento social e emocional das crianças. Ao longo da investigação, este foi, também, um aspeto que consideramos relevante apoiar no quotidiano do Jardim de Infância. Para Chen (2003) e Denham (2005), o auxílio do adulto permite que os sujeitos que se envolvem no conflito social aprendam a gerir os conflitos e, posteriormente, a negociá-los ao mesmo tempo que se fornece uma estrutura para que as crianças conheçam como interagir e se relacionar entre si (Gloeckler & Cassell, 2012; McLennan, 2011).

No final, obtivemos a gratificação mais enriquecedora da investigação. A mudança de comportamentos foi notória, as crianças apresentaram uma generalizada redução de situações de conflito, usando o diálogo e a expressão das suas emoções para o efeito.

Respondendo à questão proposta para esta investigação: “De que forma é que a abordagem da temática das emoções, a partir de uma história social, pode ter um impacto positivo para a gestão de conflitos, no âmbito da Educação Pré-Escolar?”. Consideramos que o projeto de intervenção desenvolvido, ao longo da investigação, é a maior prova de como a temática das emoções é fundamental na resolução de conflitos.

As crianças que ingressarem na educação em 2018 serão jovens adultos em 2030. A educação precisa ter como objetivo fazer mais do que preparar os jovens para o mundo do trabalho. É necessário prover as crianças com as competências necessárias para se tornarem cidadãos ativos, responsáveis e competentes (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico, 2018, pp. 2-4).

Muitos dos desafios da sociedade podem ser mitigados ou totalmente evitados provendo o apoio certo para as crianças em situação de vulnerabilidade social nos primeiros anos de vida. Fornecer intervenções precoces que apoiem o bem-estar social, emocional e mental de crianças pequenas é fundamental.

Abordar os problemas apenas quando se enraízam mais tarde na vida, resulta em enormes prejuízos ao nível do sistema de saúde, educação e apoio social, mas, talvez mais importante, prejudica as gerações futuras a longo prazo.

O papel dos educadores de infância e professores é absolutamente vital. As famílias observam os seus filhos à medida que crescem, aprendem, brincam e, ainda, à medida que desenvolvem as suas habilidades sociais que farão a diferença no seu futuro. Os profissionais de educação estão numa posição única de auxílio das crianças a falar sobre seus desafios mentais e emocionais e no direcionamento das famílias e responsáveis para o apoio certo.

Em jeito de conclusão, o porquê do nosso interesse na saúde mental de crianças e jovens. A resposta é simples: consideramos que todas as crianças devem ter o melhor começo de vida possível. Proporcionar segurança social e emocional às crianças nos primeiros anos de vida constrói bases sólidas que persistem durante toda a vida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Referências Bibliográficas

A

- Academia das Ciências. (2001). *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea*. Lisboa: Editorial Verbo.
- Aires, L. (2015). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. Lisboa: Universidade Aberta. Obtido de [https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2028/4/Paradigma_Qualitativo%20\(1ª%20edição_atualizada\).pdf](https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2028/4/Paradigma_Qualitativo%20(1ª%20edição_atualizada).pdf)
- Andrews , M. (2017). *Supporting Conflict Resolution in an Early Childhood Montessori Environment*. St. Catherine University. Obtido de <https://sophia.stkate.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1214&context=maed>
- Ashby , N., & Neilsen-Hewett , C. (2012). Approaches to conflict and conflict resolution in toddler relationships. *Journal of Early Childhood Research* , 10(2), pp. 146-161. doi:10.1177/1476718X11430070
- Ávila de Lima, J. (2013). Por uma Análise de Conteúdo Mais Fiável. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, pp. 7-29. doi:10.14195/1647-8614_47-1_1

B

- Bairrão , J. (1992). A perspectiva ecológica em psicologia da educação. *PSICOLOGIA*, pp. 7-30. doi:<https://doi.org/10.17575/rpsicol.v10i3.661>
- Baptista, M. (2020). O Cajueiro da Tia Anifa. *Coleção Machimbombo*. ISBN: 978-989-54404-2-9

C

- Campos, J., Walle, E., Dahl, A., & Main, A. (2011). Reconceptualizing Emotion Regulation. *Emotion Review*, 3(1), pp. 26-35. doi:10.1177/1754073910380975
- Church, E. B. (s/d). Teaching Techniques: Resolving Conflicts. *Early Childhood Today*. Obtido de <https://www.scholastic.com/teachers/articles/teaching-content/how-you-can-help-children-solve-problems/>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2000). *Research Methods in Education*. Londres: Routledge.

Conners-Burrow, N., McKelvey, L., & Patrick, T. (2016). A Preliminary Evaluation of REACH: Training Early Childhood Teachers to Support Children's Social and Emotional Development. *Early Childhood Education Journal*, pp. 187-199. doi:10.1007/s10643-016-0781-2

D

Damásio, A. (2004). *O Sentimento de Si - O Corpo, a Emoção e a Neurobiologia da Consciência* (15.^a ed ed.). Lisboa: Publicações Europa-América.

Denham, S., Bassett, H., & Zinsser, K. (2012). Early Childhood Teachers as Socializers of Young Children's. *Early Childhood Education Journal*, pp. 137-143. doi:10.1007/s10643-012-0504-2

E

Early Childhood Consultation Partnership. (s/d). *Supporting Young Children: Help Young Children with Conflict Resolution*. Obtido de Early Childhood Consultation Partnership: <http://www.eccpct.com/Resources/Child/Tips-for-Tots/Help-Young-Children-with-Conflict-Resolution/>

F

Ferreira, P. L. (1995). *Resolução de Problemas*. Coimbra: Faculdade de Economia. Universidade de Coimbra. Obtido de <https://eg.uc.pt/bitstream/10316/9964/1/API99501.pdf>

Finnegan, J., & Lawton, K. (2016). *Lighting up young brains: How parents, carers and nurseries support children's brain development in the first five years*. The Save the Children Fund. Obtido de <https://www.savethechildren.org.uk/content/dam/global/reports/education-and-child-protection/lighting-up-young-brains.pdf>

Fujiki, M., Brinton, B., & Clarke, D. (2002). Emotion Regulation in Children With Specific Language Impairment. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, pp. 102-111.

G

- Gillespie, S., & Beech, A. (2016). Theories of Emotion Regulation. *The Wiley Handbook on the Theories, Assessment & Treatment of Sexual Offending*, pp. 245-265.
- Gloeckler, L., & Cassell, J. (2012). Teacher Practices with Toddlers During Social Problem Solving. *Early Childhood Education Journal*, pp. 251-257. doi:10.1007/s10643-011-0495-4
- Goleman, D. (1997). *Inteligência Emocional*. Lisboa: Temas e Debates.
- Gordon, M., & Bayrami, L. (2018). *Think, Feel, Act: Empowering Children in the Middle Years*. The Ontario Public Service. Obtido de http://www.edu.gov.on.ca/childcare/brief_4_power_en.pdf

H

- Hawley, T. (2000). *Starting Smart: How Early Experiences Affect Brain Development*. Ounce of Prevention Fund; ZERO TO THREE. Obtido de <https://www.theounce.org/wp-content/uploads/2017/03/StartingSmart.pdf>
- Heydenberk, W., & Heydenberk, R. (2007). More than Manners: Conflict Resolution in Primary Level. *Early Childhood Education Journal*, 35(2), pp. 119-126. doi:10.1007/s10643-007-0185-4
- Hohmann, M., & Weikart, D. (1997). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

L

- Landsheere, G. (1982). *A investigação experimental em pedagogia* (1.º ed.). (U. Moderna, Ed.) Lisboa: Dom Quixote.
- Lei n.º 46/86 de 14 de outubro. (1986). *Diário da República n.º 237/1986, Série I de 1986-10-14*. Lisboa: Assembleia da República.
- Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro. (1997). *Diário da República n.º 34/1997, Série I-A de 1997-02-10*. Lisboa: Assembleia da República.
- Lopes da Silva [coord.], I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.

M

- Mader, J. (2009). *Resolução de Conflitos*. Lisboa: GAPsi – Gabinete de Apoio Psicopedagógico. Obtido de https://ciencias.ulisboa.pt/sites/default/files/fcul/institucional/gapsi/Resolucao_de_Conflitos.pdf
- Marques, R. (1999). *Modelos Pedagógicos Atuais* (1.ª ed.). Lisboa: Plátano Edições Técnicas.
- Martins, I. M., Pedrosa, M. M., & Matoso, M. (2017). *Cá Dentro - Guia para descobrir o cérebro* (1.ª ed. ed.). Lisboa: Planeta Tangerina.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- McLennan, D. P. (2011). Using Sociodrama to Help Young Children Problem Solve. (S. S. B.V., Ed.) *Early Childhood Education Journal*, pp. 407-412. doi:10.1007/s10643-011-0482-9
- Moore, T. (2007). The nature and role of relationships. *Second Conference of the International Society on Early Intervention*. Croatia.
- Morais, C. (s.d.). *Descrição, análise e interpretação de informação quantitativa*. Bragança: Escola Superior de Educação - Instituto Politécnico de Bragança.

N

- National Scientific Council on the Developing Child. (2007). Closing the Gap Between What We Know and What We Do. *The Science of Early Childhood Development*. Obtido de https://developingchild.harvard.edu/wp-content/uploads/2015/05/Science_Early_Childhood_Development.pdf

O

- Onchwari, G., & Keengwe, J. (2011). Examining the Relationship of Children's Behavior to Emotion. (S. S. B.V., Ed.) *Early Childhood Education Journal*, pp. 279-284. doi:10.1007/s10643-011-0466-9
- Organização das Nações Unidas. (1989). *Convenção sobre os Direitos da Criança e Protocolos Facultativos* (Comité Português para a UNICEF: Edição revista 2019 ed.). Nova Iorque: Comité Português para a UNICEF. Obtido de

https://www.unicef.pt/media/2766/unicef_convenc-a-o_dos_direitos_da_crianca.pdf

Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico. (2018). *The Future of Education and Skills Education 2030*. Paris. Obtido de [https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf)

P

Plano Nacional de Leitura. (2017). *Quadro Estratégico.:Plano Nacional de Leitura 2027*. Obtido de http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/data/quadro_estrategico_pnl_2027.pdf

Post, J., & Hohmann, M. (2003). *Educação de Bebés em Infantários*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Poulou, M. (2016). Social and Emotional Learning and Teacher–Student. *Early Childhood Education Journal*, pp. 427-435. doi:10.1007/s10643-016-0800-3

R

Recomendação n.º 3/2011. (2011). Diário da República, 2.ª série — N.º 79 .

Reis, E. (1996). *Estatística Descritiva*. Lisboa: Edições Sílabo.

Rolston, A., & Lloyd-Richardson, E. (2017). What is emotion regulation and how do we do it? *Cornell Research Program on Self-Injury and Recovery.*, pp. 1-5.

S

Sarmiento-Henrique, R., Lucas-Molina, B., Quintanilla-Cobián, L., & Giménez Dasí, M. (2017). La evaluación multi-informante de la regulación emocional en edad preescolar: un estudio longitudinal. (C. O. Madrid, Ed.) *Psicologia Educativa*, 23(1), pp. 1-7.

Séguin, D., & MacDonald, B. (2016). The role of emotion regulation and temperament in the prediction of the quality of social relationships in early childhood. *Early Child Development and Care*. doi:10.1080/03004430.2016.1251678

Silva, E., & Freire, T. (2014). Regulação emocional em adolescentes e seus pais: Da psicopatologia ao funcionamento ótimo. *Análise Psicológica*, pp. 187-198. doi:10.14417/ap.746

T

Thompson, R. (1991). Emotional Regulation and Emotional Development. *Educational Psychology Review*, pp. 269-307. doi:10.40-726X/91/1200-0269506.50/

Thornberg, R. (2016). Values Education in Nordic Preschools: A Commentary. *International Journal of Early Childhood*, pp. 241–257. doi:10.1007/s13158-016-0167-z

Tierney, A., & Nelson III, C. (2009). *Brain Development and the Role of Experience in the Early Years*. National Institute of Health. Obtido de <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3722610/pdf/nihms-227033.pdf>

V

Vale, V. M. (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 em Ciências da Educação: Especialização em Psicologia da Educação, Universidade de Coimbra, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Coimbra.

Vasconcelos, T. (2009). *Educação de Infância no Cruzamento de Fronteiras*. Lisboa: Texto.

Z

Zins, J., Weissberg, R., Wang, M., & Walberg, H. (2004). *Building Academic Success on Social and Emotional Learning: What Does the Research Say?* Teachers College Press.

ANEXOS

Anexo 1: Consentimento Informado das Famílias

No âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar irei elaborar o meu Relatório Final com a temática *“Educar no Presente ... Preparar o Futuro: A Gestão de Conflitos na Educação Pré-Escolar”*. Este faz parte de um processo de investigação/intervenção da minha autoria, sendo essencial na minha formação académica.

Assim, eu, Joana Margarida Piedade Pinto, aluna do Mestrado em Educação Pré-Escolar pelo Instituto Politécnico de Coimbra - Escola Superior de Educação, em estágio no [REDACTED], solicito a sua autorização para a participação e recolha de imagem (fotografia) do seu educando no âmbito do meu projeto de Relatório Final que irei desenvolver durante o ano letivo. As imagens realizadas servirão unicamente para fins académicos estando a identidade e privacidade das crianças assegurada, nomeadamente através da ocultação, sempre que se justifique, da face da criança.

A Mestranda,

(Joana Margarida Piedade Pinto)



PEDIDO DE CAPTAÇÃO DE IMAGENS

Autorizo

Não Autorizo

... a participação e a captação de imagens do/a _____ para fins do Relatório Final *“Educar no Presente ... Preparar o Futuro: Gestão de Conflitos na Educação Pré-Escolar”*.

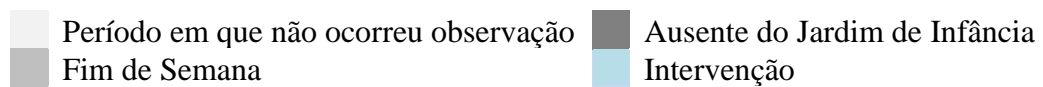
O Encarregado de Educação,

Anexo 2: Tabela de Registo do Índice Mensal de Procura do Adulto para a Resolução de Conflitos

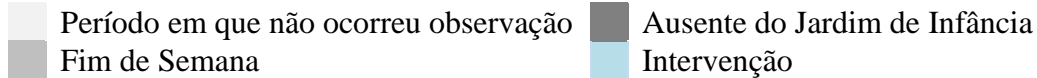
Crianças	<u>Índice de Procura do Adulto</u>																														
	Março																														
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31
A																															
B																															
C																															
D																															
E																															
F																															
G																															
H																															
I																															
J																															
K																															
L																															
M																															
N																															
O																															
P																															
Q																															
R																															
S																															
T																															

Período em que não ocorreu observação
 Ausente do Jardim de Infância
 Fim de Semana
 Intervenção

Crianças	<u>Índice de Procura do Adulto</u>																														
	Abril																														
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31
A																															
B																															
C																															
D																															
E																															
F																															
G																															
H																															
I																															
J																															
K																															
L																															
M																															
N																															
O																															
P																															
Q																															
R																															
S																															
T																															



Crianças	Índice de Procura do Adulto																															
	Junho																															
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	
A																																
B																																
C																																
D																																
E																																
F																																
G																																
H																																
I																																
J																																
K																																
L																																
M																																
N																																
O																																
P																																
Q																																
R																																
S																																
T																																



Anexo 3: Tabela de Registo de Observação de Ocorrências Inicial

Período de Observação: De 20 de março de 2019 a 5 de abril de 2019	
Estabelecimento Educativo: Rede Pública	
Número de Crianças: 19 crianças	Faixa Etária: 3 – 6 anos
Observador: Joana Margarida Piedade Pinto	

	<u>Data</u>	<u>Ocorrência Observada</u>	<u>Contexto da Observação</u>				
			<u>Atividade</u>			<u>Espaço</u>	
			AI	APG	AGG	EI	EE
Criança A							
Criança B							
Criança C							
Criança D							
Criança E							
Criança F							
Criança G							
Criança H							
Criança I							
Criança J							
Criança K							
Criança L							
Criança M							
Criança N							
Criança O							
Criança P							
Criança Q							
Criança R							
Criança S							
Criança T							

Legenda:

AI - Atividade Individual

APG - Atividade de Pequeno Grupo

AGG - Atividade de Grande Grupo

EI - Espaço Interior

EE - Espaço Exterior

Anexo 4: Tabela de Registo de Observação de Ocorrências Final

Período de Observação: De 03 de junho de 2019 a 14 de junho de 2019	
Estabelecimento Educativo: Rede Pública	
Número de Crianças: 20 crianças	Faixa Etária: 3 – 6 anos
Observador: Joana Margarida Piedade Pinto	

	<u>Data</u>	<u>Ocorrência Observada</u>	<u>Contexto da Observação</u>				
			<u>Atividade</u>			<u>Espaço</u>	
			AI	APG	AGG	EI	EE
Criança A							
Criança B							
Criança C							
Criança D							
Criança E							
Criança F							
Criança G							
Criança H							
Criança I							
Criança J							
Criança K							
Criança L							
Criança M							
Criança N							
Criança O							
Criança P							
Criança Q							
Criança R							
Criança S							
Criança T							

Legenda:

AI - Atividade Individual

APG - Atividade de Pequeno Grupo

AGG - Atividade de Grande Grupo

EI - Espaço Interior

EE - Espaço Exterior

Anexo 5: Planificação da Entrevista à Educadora de Infância

	Passos Necessários	Descrição
Decisão	Propósito	<p><u>Problema de estudo:</u> <i>Qual o papel do educador de infância na gestão de conflitos interpessoais das crianças?</i></p> <p><u>Objetivo:</u> dar resposta às três questões de investigação:</p> <p><i>Q₁ - Como atua a educadora de infância perante situações de conflito?</i></p> <p><i>Q₂ - Que estratégias é que a educadora desenvolve para combater os conflitos entre as crianças?</i></p> <p><i>Q₃ - Como é que a sua intervenção influencia, de forma positiva, o desenvolvimento das crianças?</i></p> <p><u>Dimensão:</u> restrição a uma sala de um Jardim de Infância, sendo este um estabelecimento de ensino da rede pública.</p>
	Entrevistados	<p>Educadora:</p> <p>- de uma sala de Jardim de Infância da rede pública.</p>
	Meio de comunicação	Tipo – oral (gravada, se com consentimento).

		Espaço – espaço reservado (uma sala) no edifício escolar. Momento – a definir com a entrevistada.
	Tempo da entrevista	De 45 a 60 minutos
Elaboração	Entrevista	<u>Variáveis a serem estudadas:</u> - Conflitos interpessoais; - Estratégias para a resolução de conflitos;
	Marcação da entrevista	Apresentar de forma breve a investigação. Decidir o espaço e o tempo com o entrevistando.
Realização	Critérios gerais a ter em conta	Embora seja apenas feita uma análise de conteúdo às palavras transcritas do entrevistado, deve-se ter em conta: - O estado de espírito do entrevistado (confiança, confusão, constrangimento...); - Contradições do entrevistado; - Momentos em que o entrevistado manifesta as suas emoções; - Linguagem corporal; - Tonalidade e ritmo da linguagem do entrevistando; - Género de linguagem utilizada; - Ambiente onde a entrevista é realizada.
	Aspetos formais a ter em conta	<u>Apresentação:</u>

	<ul style="list-style-type: none">- Criar um ambiente descontraído, mostrando gentileza e atenção para com o entrevistado;- Manter o profissionalismo, procurando levar o entrevistado a responder às questões e esclarecendo dúvidas que este possa ter. <p><u>Descrição da investigação:</u></p> <ul style="list-style-type: none">- Referir o âmbito da entrevista. <p><u>Consentimento:</u></p> <ul style="list-style-type: none">- Solicitar a autorização do entrevistado. <p><u>Decorrer da entrevista:</u></p> <ul style="list-style-type: none">- Ajudar o entrevistado a expressar-se claramente;- Focar o entrevistado nos tópicos principais;- Estimular o entrevistado a expor mais acerca dos tópicos mais importantes. <p><u>Terminar da entrevista:</u></p> <ul style="list-style-type: none">- Atender ao limite de tempo da entrevista;- Fazer um apanhado das ideias principais;- Apresentar um agradecimento final. <p><u>Tomar notas:</u></p> <ul style="list-style-type: none">- Anotar as disposições corporais e emocionais do entrevistado;- Eventualmente, apenas no caso da não autorização da gravação da entrevista, proceder à transcrição direta da entrevista.
--	--

Anexo 6: Guião da Entrevista à Educadora de Infância

Temas	Objetivos	Questões
1. Caraterização geral da entrevista	<p>1.1. Recolher informação sobre o percurso académico da entrevistada;</p> <p>1.2. Recolher informação sobre o percurso profissional da entrevistada.</p>	<p>Qual a sua motivação para escolher esta profissão?</p> <p>Qual a sua formação académica?</p> <p>Qual foi a duração da sua formação?</p> <p>Quando terminou o curso começou logo a trabalhar? Como chegou até aqui?</p>
2. Caraterização geral do grupo	2.1. Recolher informação sobre o grupo.	<p>Qual a faixa etária em que se insere o grupo?</p> <p>Como é o grupo de crianças?</p> <p>São quantos rapazes e quantas raparigas?</p> <p>Em termos/níveis de desenvolvimento e maturidade, como caracteriza este grupo?</p>

<p>3. Tipos de conflitos mais frequentes observados</p>	<p>3.1. Identificar quais são os conflitos observados pela educadora de infância, em contexto educativo.</p>	<p>Com os seus grupos anteriores, quais os conflitos que costumavam ocorrer com mais frequência?</p> <p>Pensando no seu grupo atual, quais os conflitos que costumam ocorrer com mais frequência?</p> <p>Onde costumam ocorrer com mais frequência?</p> <p>Observa diferenças nos conflitos entre os rapazes e as raparigas? Poderia exemplificar?</p> <p>Com os seus colegas também funciona assim?</p>
<p>4. Tipos de estratégias utilizadas face aos conflitos</p>	<p>4.1. Conhecer as abordagens adotadas para lidar com os conflitos;</p> <p>4.2. Identificar o papel de cada</p>	<p>Como é que as crianças reagem às suas intervenções?</p> <p>Costuma envolver a família na gestão dos conflitos no Jardim de Infância? Se sim,</p>

	<p>interveniente na gestão de conflitos.</p>	<p>exemplifique. Nota em alguns efeitos positivos ou vantagens?</p> <p>Costuma envolver outros intervenientes na gestão de conflitos das crianças? Se sim, exemplifique.</p> <p>Observa a evolução das crianças com o passar do tempo, se se tornaram mais autónomas na gestão/resolução de conflitos?</p>
<p>5. Autonomia do grupo de crianças face aos conflitos</p>	<p>5.1. Averiguar a evolução da autonomia do grupo na resolução dos conflitos;</p> <p>5.2. Indagar sobre eventuais intervenções para promover a autonomia do grupo na</p>	<p>Observa uma evolução do grupo atual? Em que medida?</p> <p>Como é que se sente o grupo neste domínio, na resolução de conflitos?</p> <p>Pensa que já estão mais autónomos ou que ainda há muito trabalho a fazer nesse sentido, com as crianças? O que pensa</p>

	resolução dos conflitos.	vir a fazer eventualmente?
--	-----------------------------	-------------------------------

Anexo 7: Questionário às Famílias

“EDUCAR NO PRESENTE ... PREPARAR O FUTURO: A GESTÃO DE CONFLITOS NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR”

Projeto de Intervenção “Vamos Gerir as Emoções...”

Exm. ^o(^a)

Na fase final do projeto “Vamos Gerir as Emoções...”, venho agradecer a sua colaboração e a oportunidade que vossa excelência me deu para implementar a minha intervenção baseada nas emoções no âmbito do meu Relatório Final de Mestrado.

Todavia, venho também solicitar a sua participação na resposta a um pequeno questionário acerca da temática da presente intervenção. Desta forma, pretendo recolher as perspetivas dos pais/familiares das crianças para ser alvo do estudo que estou a desenvolver. As informações recolhidas servirão unicamente para fins académicos, estando a sua identidade preservada.

Para a compreensão da intervenção em causa, envio-lhe um panfleto que apresenta as ideias gerais da intervenção.

Agradeço novamente a sua participação,

Joana Margarida Piedade Pinto

Mestranda de Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação de Coimbra

Questionário da Investigação
“EDUCAR NO PRESENTE ... PREPARAR O FUTURO: A GESTÃO DE
CONFLITOS NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR”

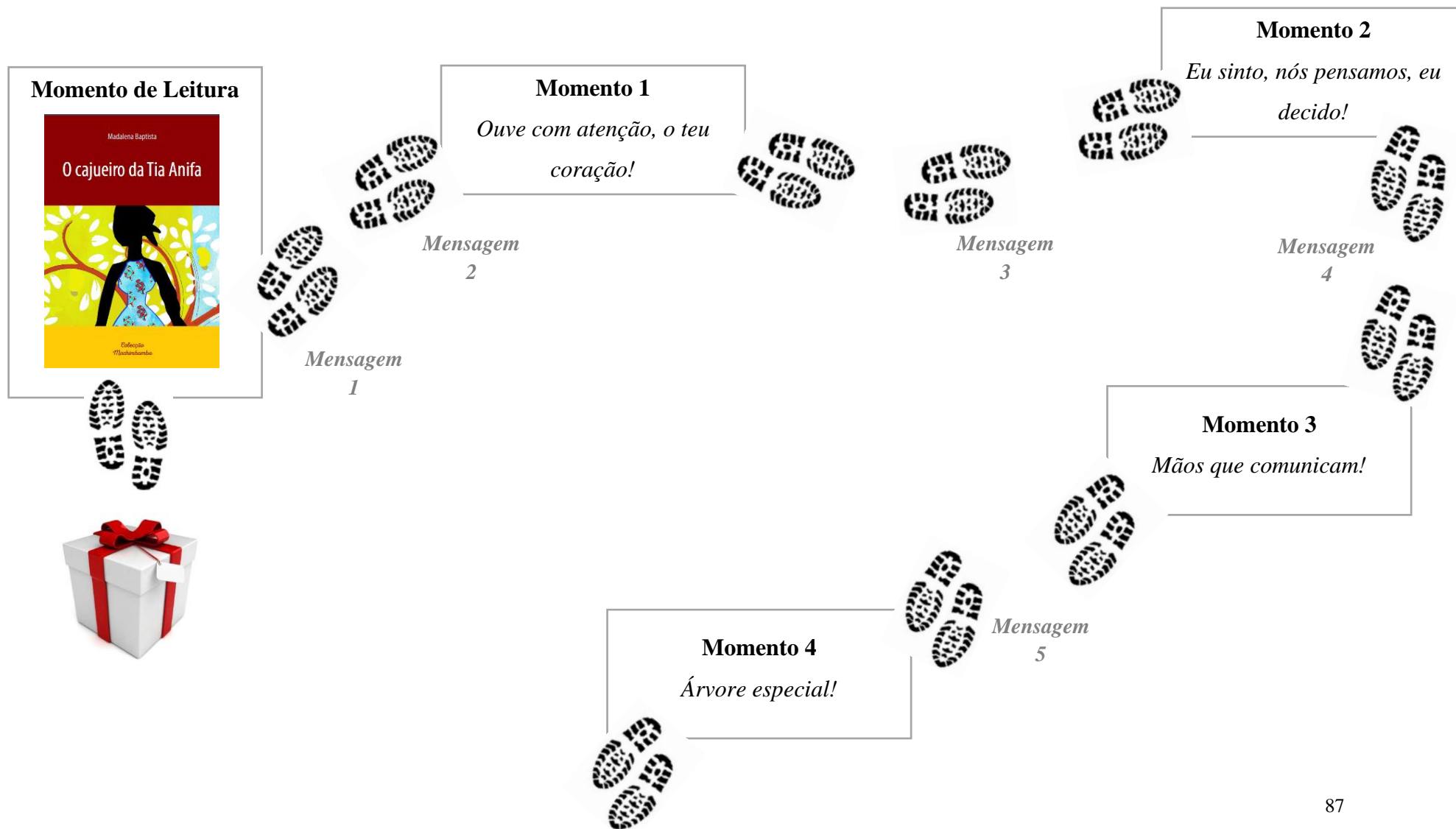
Na sua perspetiva, qual a razão pela qual ocorrem conflitos entre crianças? Em que ocasiões ocorrem?

Considera que o adulto deve intervir nos conflitos das crianças, de forma a auxiliá-las a resolvê-los? Ou deve intervir apenas quando solicitado e deixar as crianças resolverem os seus próprios conflitos?

Na sua opinião, considera importante abordar a temática das emoções no Jardim de Infância?

Para si existe relação entre os conflitos e as emoções das crianças?

Anexo 8: Roteiro do Projeto “Vamos Gerir as Emoções...”



Momento 1 - *Ouve com atenção, o teu coração!*

Proposta de atividade (mensagem 2)

As emoções vais ter de conhecer, para as poderes identificar a valer. Alegria? Tristeza? Raiva? Talvez! Com tantas emoções, uma vais ter de tirar e dizer o que pode significar. E, no fim, diz quando te sentes assim para a atividade acabar!

Objetivos

- Reconhecer e valorizar as emoções;
- Desenvolver a capacidade de expressão e comunicação;
- Interpretar códigos visuais para uma compreensão da mensagem;

Conteúdos

- Emoções

Introdução da proposta

O/A educador/a deverá ler a proposta de atividade ao grupo de crianças. Esta mesma proposta deverá ser apresentada às crianças como um dos desafios que estas receberão ao longo do projeto.

Processo de trabalho

O/A educador/a deverá mostrar um saco com várias imagens que expressam emoções e deverá pedir a cada criança para retirar uma delas. A partir dessa imagem, a criança deverá identificar a emoção que a imagem representa e dizer em que circunstâncias ou situações é que se sente daquela forma.

O/A educador/a deverá registar por escrito numa tabela, todas as informações referidas pelas crianças.

Momento 2 - *Eu sinto, nós pensamos, eu decido!*

Proposta de atividade (mensagem 3)

Para que os teus amigos te conheçam melhor que tal mostrares como te sentes? Alegre? Triste? Zangado? Não sei! Mas diz a tua emoção para os teus amigos te ajudarem com a solução!

Objetivos

- | | | |
|---|---|--|
| <ul style="list-style-type: none">· Respeitar e valorizar as perspetivas dos outros, repudiando qualquer tipo de discriminação; | <ul style="list-style-type: none">· Reconhecer e valorizar as ideias de cada criança do grupo;· Reconhecer e valorizar as emoções; | <ul style="list-style-type: none">· Desenvolver a capacidade de expressão e comunicação;· Interpretar códigos visuais para uma compreensão da mensagem; |
|---|---|--|

Conteúdos

- Emoções

Introdução da proposta

As crianças deverão inicialmente de contactar com a proposta de atividades entregue pelo/a educador/a. A mesma proposta deverá ser apresentada às crianças como um dos desafios que estas receberão ao longo do projeto.

Processo de trabalho

O/A educador/a deverá colocar, em cima de uma mesa ou noutro local, imagens que simbolizam diferentes emoções. Posteriormente, deverá solicitar a cada uma das crianças que escolha a emoção que melhor representa a forma como se sente no momento. Depois pedir que cada criança explique porque é que se sente dessa forma.

As restantes crianças têm o papel de sugerir soluções para ajudar a melhorar a emoção.

O/A educador/a deverá registar por escrito numa tabela, todas as informações referidas pelas crianças.

Momento 3 - Mãos que comunicam!

Proposta de atividade (mensagem 4)

Pela tua cidade andas todos os dias e muitas coisas podes ver,

Pessoas, animais, casas, lojas, pontes, jardins, monumentos!

Uma enorme lista sem fim!

Mas de tudo, já reparaste que há pessoas que comunicam com as mãos?

Com as tuas mãos transmite a tua emoção e os teus amigos têm que adivinhar a tua criação!

Objetivos

- | | | |
|---|---|--|
| <ul style="list-style-type: none">· Respeitar e valorizar as outras pessoas, repudiando qualquer tipo de discriminação; | <ul style="list-style-type: none">· Reconhecer a existência de diferentes formas de comunicar;· Reconhecer os símbolos da Língua Gestual Portuguesa; | <ul style="list-style-type: none">· Desenvolver a capacidade de expressão e comunicação;· Interpretar códigos visuais para uma compreensão da mensagem; |
|---|---|--|

Conteúdos

- Língua Gestual Portuguesa;
- Emoções.

Introdução da proposta

O/A educador/a deverá ler a proposta de atividade ao grupo de crianças. Esta mesma proposta deverá ser apresentada às crianças como um dos desafios que estes receberão ao longo do projeto.

De seguida, o/a educador/a deve questionar as crianças se estas sabem que há pessoas que comunicam com as mãos e que a língua que é expressa com as mãos e percecionada com os olhos chama-se Língua Gestual ou Língua de Sinais.

Processo de trabalho

O/A educador/a deverá colocar, em cima de uma mesa ou noutra local, imagens que simbolizam diferentes emoções em Língua Gestual Portuguesa. Posteriormente, deverá solicitar a cada uma das crianças que retire do saco uma emoção e fazer o gesto correspondente. Os outros deverão decifrar o significado do gesto realizado.

Momento 4 - *Uma árvore especial!*

Proposta de atividade (mensagem 5)

E que tal brindar a um projeto fenomenal.

Começa já a pensar, a desenhar e a colar para o teu copo preencher com as tuas emoções a valer.

E que tal se com todos os copos fizermos a nossa árvore especial, para termos uma obra artística genial?

Objetivos

- Reconhecer as manifestações da vida vegetal;
- Dar a conhecer os cuidados a ter com a preservação do meio ambiente;

- Reconhecer diferentes formas de representação do espaço: bi e tridimensionais;
- Promover experiências culturais/artísticas vitais e enriquecedoras, conhecendo-se e conhecendo o outro;

- Promover a dimensão estética através da apreciação das várias formas de arte e técnicas artísticas;
- Dar a conhecer obras de artistas que trabalham o tema da natureza.

Conteúdos

- As emoções;
- Os seres vivos e o seu ambiente: reconhecer manifestações da vida vegetal e animal;

- Preservação do meio ambiente;
- A expressão artística para a compreensão da cultura contemporânea;

- Diferentes técnicas artísticas;
- Da concetualização à execução de projetos artísticos.

Introdução da proposta

Inicialmente, as crianças deverão contactar com a proposta de atividades entregue pelo/a educador/a. A mesma proposta deverá ser apresentada às crianças como um dos desafios que estes receberão ao longo do projeto.

O/a educador/a pode ainda mostrar imagens de diferentes jardins existentes na sua cidade. Pode, também, mostrar como alguns artistas trabalham a arte-natureza: Agustín Ibarrola; Andy Goldsworthy e Richard Shilling, fazendo uma exploração de diferentes olhares sobre as obras. Ao mesmo tempo que conduz a apreciação das obras artísticas, o/a educador/a deve dar informações sobre os artistas. A

conversa com o grupo pode, ainda, centrar-se sobre elementos formais (como a cor, o contraste, a textura) e o significado das imagens (a mensagem que o artista pretendeu comunicar).

Processo de trabalho

A atividade consiste em brindar às emoções sentidas pelas crianças ao longo do projeto.

Cada criança desenha num copo a emoção que pretende representar, bem como um momento que caracterize a emoção.

No final, será construída uma árvore com os copos utilizados pelas crianças. Desta forma, ficará construída a sua obra artística com as diferentes emoções que as crianças sentiram ao longo do projeto.

Anexo 9: Registo de Observação de Ocorrências Inicial

Período de Observação: De 20 de março de 2019 a 5 de abril de 2019	
Estabelecimento Educativo: Rede Pública	
Número de Crianças: 19 crianças	Faixa Etária: 3 – 6 anos
Observador: Joana Margarida Piedade Pinto	

	Data	Ocorrência Observada	Contexto da Observação					
			Atividade			Espaço		
			AI	APG	AGG	EI	EE	
Criança A	27-03-2019	A criança A deu um pontapé à criança M, uma vez que esta lhe tirou a bola de futebol. O conflito foi resolvido com a intervenção do adulto.		X				X
Criança B	04-04-2019	A criança B não partilhou os materiais com a criança F, o que provocou que estas tentassem tirar o material uma à outra. O conflito foi resolvido com a intervenção do adulto.		X		X		
Criança C	28-03-2019	A criança C começou a rir-se da criança E por esta estar a chorar, o que provocou que a outra criança a confrontasse. O conflito foi resolvido com a intervenção do adulto.		X				X
Criança D	29-03-2019	A criança D riu-se da criança R por uma afirmação da mesma, fazendo com que as restantes também se rissem. O conflito foi resolvido com a intervenção do adulto.			X	X		
Criança E	05-04-2019	A criança E começou a chorar quando algumas crianças não o deixaram brincar, o que provocou que as outras ficassem agressivas para com ele. O conflito foi resolvido pelas crianças.		X				X
Criança F	05-04-2019	A criança F não partilhou brinquedo com a criança Q, o que provou que esta criança tentasse tirar-lhe o brinquedo. O conflito foi resolvido com a intervenção do adulto.		X		X		
Criança G	27-03-2019	A criança G bateu a criança R por esta não lhe dar um brinquedo. O conflito foi resolvido com a intervenção do adulto.		X		X		
Criança H	29-03-2019	A criança H mordeu na criança Q sem qualquer motivo observado. O conflito foi resolvido com a intervenção do adulto.		X		X		
Criança I	29-03-2019	A criança D riu-se da criança R por uma afirmação da mesma, fazendo com que as restantes também se rissem. O conflito foi resolvido com a intervenção do adulto.			X	X		
Criança J	-	Sem registo de ocorrência	-	-	-	-	-	-
Criança K	29-03-2019	A criança D riu-se da criança R por uma afirmação da mesma, fazendo com que as			X	X		

		restantes também se rissem. O conflito foi resolvido com a intervenção do adulto.					
Criança L	29-03-2019	A criança D riu-se da criança R por uma afirmação da mesma, fazendo com que as restantes também se rissem. O conflito foi resolvido com a intervenção do adulto.			X	X	
Criança M	28-03-2019	A criança M não partilhou brinquedo com a criança A, o que provou que esta criança tentasse dar-lhe um pontapé. O conflito foi resolvido com a intervenção do adulto.		X			X
Criança N	27-03-2019	A criança N derrubou a construção da criança G, por esta não lhe dar um material. O conflito foi resolvido com a intervenção do adulto.		X			X
Criança O	-	Sem registo de ocorrência	-	-	-	-	-
Criança P	-	Sem registo de ocorrência	-	-	-	-	-
Criança Q	03-04-2019	A criança Q bateu na criança F por esta não lhe dar um brinquedo. O conflito foi resolvido com a intervenção do adulto.		X		X	
Criança R	04-04-2019	A criança R chorou quando a criança T lhe tirou um brinquedo. O conflito foi resolvido com a intervenção do adulto.		X		X	
Criança S	-	Sem registo de ocorrência	-	-	-	-	-
Criança T	04-04-2019	A criança T tirou o brinquedo à criança R, o que provocou que esta chorasse. O conflito foi resolvido com a intervenção do adulto.		X		X	

Legenda:

AI - Atividade Individual

APG - Atividade de Pequeno Grupo

AGG - Atividade de Grande Grupo

EI - Espaço Interior

EE - Espaço Exterior

Anexo 10: Documentação Pedagógica do Momento de Leitura



Anexo 11: Documentação Pedagógica do Momento de Intervenção “Ouve com atenção, o teu coração!”



<u>Criança</u>	<u>Sentimentos/Emoções</u>	<u>O que achas que isto significa?</u>	<u>Quando te sentes assim?</u>
A	Medo	“Quando estamos assustados!”	“Quando tenho medo!”
B	Alegria	Não respondeu	“Quando brinco com os meus amigos!”
C	Medo	“Quando estamos com medo!”	“Quando o pai está zangado!”
D	Alegria	Não respondeu	“Quando brinco com os amigos!”
E	Medo	“Quando estamos assustados!”	“Quando fizer a prova do cinturão amarelo!”
F	Tristeza	Não respondeu	“Quando não me deixam brincar!”
G	Alegria	Não respondeu	“Quando estou com a mãe!”
H	FALTOU	FALTOU	FALTOU
I	Medo	“Quando temos medo!”	“Quando vejo aranhas”
J	Alegria	Não respondeu	“Quando estou a brincar!”
K	Raiva	“Quando estamos chateados!”	“Quando me batem!”
L	Alegria	“Quando estou feliz!”	“Quando brinco com os meus amigos!”
M	Medo	“Quando temos medo!”	“Nunca tenho medo!”
N	Raiva	“Quando estamos zangados!”	“Quando não me deixam brincar!”
O	Tristeza	“Quando estamos tristes!”	“Quando me batem!”
P	Tristeza	Não respondeu	“Quando não me deixam brincar!”
Q	Medo	Não respondeu	“Quando vejo fantasmas!”
R	Alegria	“Quando estou muito feliz!”	“Quando me dão um abraço!”
S	Tristeza	Não respondeu	“Quando não estou com o mano!”
T	Raiva	Não respondeu	Não respondeu

Anexo 12: Documentação Pedagógica do Momento de Intervenção**“Eu sinto, nós pensamos, eu decido!”**

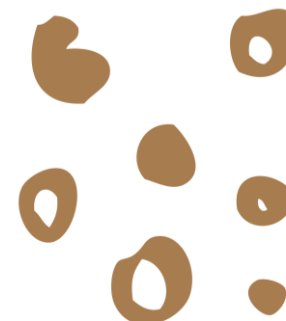
<u>Criança</u>	<u>Como te sentes hoje?</u>	<u>Emoções</u>	<u>Porque te sentes assim?</u>
A	Feliz	Alegria	“Brinquei com os meus amigos”
B	Feliz	Alegria	“Estive a brincar”
C	Triste	Tristeza	“O N não brincou comigo”
D	Contente	Alegria	“Brinquei com os meus carros”
E	Triste	Tristeza	“O M gozou comigo”
F	Triste	Tristeza	“Não brinquei”
G	Feliz	Alegria	“A mãe trouxe-me à escola”
H	FALTOU	FALTOU	FALTOU
I	Feliz	Alegria	“Brinquei com a K”
J	Feliz	Alegria	“Estive a brincar!”
K	Feliz	Tristeza	“Estive a brincar às bonecas com a I”
L	Feliz	Alegria	“Quando brinco com os meus amigos!”
M	FALTOU	FALTOU	FALTOU
N	Zangado	Raiva	“Quando não me deixam brincar!”
O	Feliz	Alegria	“Estive a saltar no trampolim”
P	Triste	Tristeza	“O M não me deixou brincar com a bola!”
Q	Não respondeu	Não respondeu	Não respondeu
R	Feliz	Alegria	“Brinquei com os meus amigos”
S	Triste	Tristeza	“O mano não brincou comigo”
T	Não respondeu	Não respondeu	Não respondeu

Anexo 13: Documentação Pedagógica do Momento de Intervenção “Mãos que comunicam!”



Anexo 14: Documentação Pedagógica do Momento de Intervenção “Uma árvore especial!”





Anexo 15: Documentação Pedagógica (Panfleto)

A construção da identidade e da autoestima “passa pelo reconhecimento das características individuais e pela compreensão das capacidades e dificuldades próprias de cada um” (Lopes da Silva [coord.], Marques, Mata, & Rosa, 2016: 34).

Uma característica que nos torna singulares, são as emoções que sentimos.

Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, a criança deve ser capaz de expressar as suas emoções e, também, reconhecer as emoções e sentimentos dos outros que a rodeia (Lopes da Silva [coord.], Marques, Mata, & Rosa, 2016: 35). Assim, é importante apoiar as crianças na compreensão, desde muito cedo, dos seus sentimentos, intenções e emoções, bem como das dos outros, “facilitando o desenvolvimento da compreensão do que os outros pensam, sentem e desejam” (Lopes da Silva [coord.], Marques, Mata, & Rosa, 2016: 25).

Obrigado

Joana Margarida Piedade Pinto

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Escola Superior de Educação de
Coimbra

2018/2020

Vamos Gerir as Emoções...

PROJETO DE
INTERVENÇÃO EM
EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Vamos Gerir as Emoções...

"Vamos Gerir as Emoções" visou a implementação de um Projeto de Intervenção em ambiente Jardim de Infância, desenvolvido para crianças dos 3 aos 6 anos.

Através das experiências proporcionadas às crianças, foram abordadas as emoções, tema central na construção da identidade atual e futura das crianças.

Com a intervenção apresentada, pretendi compreender como o desenvolvimento de trabalhos regulares de contacto com esta temática pode alterar a forma como as crianças lidam com as emoções e, posteriormente, com situações de conflito no seu quotidiano.



As emoções “(...) funcionam como guias nesta aventura que é cada um dos nossos dias.”

(Martins, Pedrosa, & Matoso, 2017: 174)



Roteiro do Projeto

OUVE COM ATENÇÃO, O TEU CORAÇÃO!

As crianças identificaram uma das emoções sorteada, tendo identificado o momento em que se sentiram daquela forma.

EU SINTO, NÓS PENSAMOS, EU DECIDO!

As crianças referiram como se sentiram naquele dia, sendo que as restantes criaram soluções para ajudar os amigos a melhorar a emoção.

MÃOS QUE COMUNICAM!

As crianças contactaram com outra forma de identificar as emoções, nomeadamente através da Língua Gestual Portuguesa.

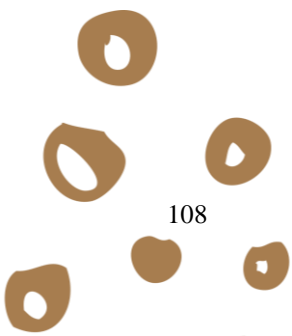
ÁRVORE ESPECIAL!

As crianças contruíram uma obra de arte com as suas emoções, tendo criado a *Árvore dos Amigos*. Por opção das crianças foram contemplados momentos felizes da sua amizade.

REGRAS DA AMIZADE

Uma vez que as crianças retrataram na sua árvore momentos felizes com os seus amigos, foram definidas as seis regras da amizade: conversar, brincar, ajudar, respeitar, partilhar e perdoar.

Estas mesmas regras foram colocadas na *Árvore dos Amigos*.



Anexo 16: Registo de Observação de Ocorrências Final

Período de Observação: De 03 de junho de 2019 a 14 de junho de 2019
Estabelecimento Educativo: Rede Pública
Número de Crianças: 20 crianças
Faixa Etária: 3 – 6 anos
Observador: Joana Margarida Piedade Pinto

	<u>Data</u>	<u>Ocorrência Observada</u>	<u>Contexto da Observação</u>					
			<u>Atividade</u>			<u>Espaço</u>		
			AI	APG	AGG	EI	EE	
Criança A	11-06-2019	A criança A torceu o pulso à criança P, fazendo esta chorar. O conflito foi resolvido com a intervenção do adulto.	x				x	
Criança B	-	Sem registo de ocorrência	-	-	-	-	-	-
Criança C	13-06-2019	A criança C deu pontapés à criança A, fazendo com que esta correspondesse a essa ação. Com o incentivo do adulto, o conflito foi resolvido pelas crianças.			x		x	
Criança D	-	Sem registo de ocorrência	-	-	-	-	-	-
Criança E	-	Sem registo de ocorrência	-	-	-	-	-	-
Criança F	06-06-2019	A criança F dirigiu-se ao adulto a chorar dizendo que a criança D não a deixava brincar. Com o incentivo do adulto, as crianças resolveram o conflito e brincaram em conjunto.		x			x	
Criança G	11-06-2019	A criança G bateu a criança R por esta lhe tirar um brinquedo. O conflito foi resolvido com a intervenção do adulto.	x				x	
Criança H	13-06-2019	A criança H bateu na criança R, fazendo esta chorar. O conflito foi motivado pela não partilha de um brinquedo. Com o incentivo do adulto, as crianças resolveram o conflito e partilharam o brinquedo.	x					x
Criança I	-	Sem registo de ocorrência	-	-	-	-	-	-
Criança J	05-06-2019	A criança J não partilhou o brinquedo com a criança S, o que fez com que a criança S se dirigisse ao adulto. Com o incentivo do adulto, as crianças resolveram o conflito e partilharam o brinquedo.		x				x
Criança K	-	Sem registo de ocorrência	-	-	-	-	-	-
Criança L	07-06-2019	A criança L não permitiu que a criança O brincasse com o grupo. Com o incentivo do adulto, as crianças resolveram o conflito e brincaram em conjunto.		x			x	

Criança M	11-06-2019	A criança M não permitiu que a criança G brincasse com ele, o que provou que esta criança começasse a chorar. O conflito foi resolvido com a intervenção do adulto.		x			x	
Criança N	-	Sem registo de ocorrência	-	-	-	-	-	-
Criança O	-	Sem registo de ocorrência	-	-	-	-	-	-
Criança P	-	Sem registo de ocorrência	-	-	-	-	-	-
Criança Q	-	Sem registo de ocorrência	-	-	-	-	-	-
Criança R	-	Sem registo de ocorrência	-	-	-	-	-	-
Criança S	11-06-2019	A criança S não partilhou o brinquedo com a criança J, o que fez com que a criança J se dirigisse ao adulto. Com o incentivo do adulto, as crianças resolveram o conflito e brincaram em conjunto.	x					x
Criança T	-	Sem registo de ocorrência	-	-	-	-	-	-

Legenda:

AI - Atividade Individual

APG - Atividade de Pequeno Grupo

AGG - Atividade de Grande Grupo

EI - Espaço Interior

EE - Espaço Exterior

Anexo 18: Registo Quantitativo de Situações de Conflito com a Mediação do Adulto

Situações de conflito	<u>Período Temporal</u>		
	Precedente à Investigação	Durante a Intervenção	Posterior à Intervenção
	9 dias	14 dias	9 dias
8	0	0	0
7	3	0	0
6	9	1	0
5	14	3	0
4	22	9	0
3	30	29	2
2	22	58	94
1	31	94	100
0	18	61	58
Média	2,67	1,39	1,16

Anexo 19: Índice Mensal de Procura do Adulto para a Resolução de Conflitos

Crianças	<u>Índice de Procura do Adulto</u>		
	Precedente à Investigação	Intervenção	Posterior à Intervenção
	9 dias	14 dias	9 dias
A	4,89	2,79	1,22
B	2,33	0,93	0,44
C	1,44	0,93	0,89
D	2,78	1,21	0,67
E	4,89	2,21	1
F	1,78	1,29	1
G	0	0,36	0,44
H	1	0,36	1,44
I	2,22	1,07	0,56
J	0	0,57	0,44
K	5,11	2	0,78
L	3,78	2,14	0,78
M	3,78	1,79	0,56
N	2,33	1,57	0,78
O	0,78	0,5	0,44
P	0,56	0,29	0,44
Q	1,89	1,5	1
R	3,56	1,93	1,22
S	0,22	0,71	0,33
T	0,89	1,07	1,78
Total	2,21	1,26	0,81

