

Inês Isabel Estêvão Mendes

**Literacia emocional na educação pré-escolar:
saber sentir**



UNIVERSIDADE DO ALGARVE
Escola Superior de Educação e Comunicação
2018

Inês Isabel Estêvão Mendes

**Literacia emocional na educação pré-escolar:
saber sentir**

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada para a
obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar

Trabalho realizado sob a orientação de:

Professora Doutora Cláudia Luísa



UNIVERSIDADE DO ALGARVE
Escola Superior de Educação e Comunicação
2018

«Literacia emocional na educação pré-escolar: saber sentir»

Declaração de autoria do Relatório da Prática de Ensino Supervisionada

Declaro ser a autora deste trabalho, que é original e inédito. Autores e trabalhos consultados estão devidamente citados no texto e constam da listagem de referências incluída.

Nome

Copyright – Inês Isabel Estêvão Mendes – A Universidade do Algarve reserva para si o direito, em conformidade com o disposto no Código do Direito de Autor e dos Direitos Conexos, de arquivar, reproduzir e publicar a obra, independentemente do meio utilizado, bem como de a divulgar através de repositórios científicos e de admitir a sua cópia e distribuição para fins meramente educacionais ou de investigação e não comerciais, desde que seja dado crédito ao autor e editor.

Aos meus avós e aos meus filhos, Mateus e Lourenço,
obrigada pelo vosso amor incondicional.

Resumo

É no âmbito da unidade de Prática de Ensino Supervisionada, do Mestrado em Educação Pré-escolar, que o presente relatório de investigação surge com o propósito de expor aspetos importantes decorrentes da minha prática educativa, em contexto de jardim-de-infância, com um grupo de dez crianças com três e quatro anos de idade.

A questão que motivou esta investigação foi: «*Em que medida a promoção da literacia emocional é facilitadora do desenvolvimento da inteligência emocional em crianças de 3/4 anos?*». Face a esta questão, e perante o inicial diagnóstico do grupo de crianças, houve a necessidade de procurar estratégias que possibilitassem atingir o objetivo principal: «promover o reconhecimento e a gestão das emoções com vista ao desenvolvimento da inteligência emocional», de modo a compreender de que forma esta pode ser trabalhada e, por outro lado, que repercussões tem nas próprias crianças.

Assim, surge o tema do presente estudo: «*Literacia emocional na educação pré-escolar: saber sentir*», o qual dá visibilidade e retrata de forma fidedigna toda esta investigação, de natureza qualitativa, cujos métodos consistiram na análise documental, na observação direta, numa conversa informal com a educadora e nos registos escritos (notas e diários de campo).

Concluiu-se, então, que os resultados obtidos confirmam e evidenciam a importância que o trabalho feito ao nível da inteligência emocional tem no desenvolvimento holístico das crianças, nomeadamente, no domínio do saber sentir.

Palavras-chave: inteligência emocional; educação pré-escolar; emoções; desenvolvimento.

Abstract

It is within the scope of the Supervised Teaching Practice Unit of the Master's in Pre-school Education that this research report arises with the purpose of exposing important aspects arising from my educational practice, in the context of kindergarten, with a group of children with three and four years old.

The question that motivated this research was: «*In which extent do the promotion of emotional literacy enables the development of emotional intelligence in children aged three and four?*». Faced this question, and given the initial diagnosis of the group of children, there was a need to look for strategies that could achieve the main objective: "promote the recognition and management of emotions for the development of emotional intelligence", in order to understand how this can be worked out and, on the other hand, what repercussions it has on themselves.

Thus, the theme of the present study is: "Emotional Literacy in Preschool Education: Know how to feel", which gives visibility and portrays in a real way all this research, based on qualitative properties, which the methods consisted in documentary analysis, direct observation, informal conversation with the kindergarten teacher and in written records (field notes and journals).

In conclusion, the results obtained confirm and highlight the importance that the work done on emotional intelligence has on the holistic development of children, namely in the field of knowing how to feel.

Keywords: emotional intelligence; pre-school education; emotions; development.

Índice Geral

Resumo.....	ii
Abstract	iii
Índice Geral	iv
Índice de figuras	vii
Índice de apêndices.....	ix
Introdução.....	1
Parte I – Enquadramento concetual	4
Capítulo 1- Inteligência emocional.....	4
1.1. Teorias e conceitos sobre a inteligência emocional ao longo da história.....	4
Capítulo 2 – O desenvolvimento emocional na educação Pré-Escolar	8
2.1. A importância do desenvolvimento emocional na Educação Pré-Escolar	8
2.2. O papel do educador na promoção da inteligência emocional das crianças.....	11
Parte II – Estudo Empírico	15
Capítulo 3 – Questões e objetivos de pesquisa	15
3.1. Questões de pesquisa	15
3.1.1. Questão de partida.....	15
3.1.2. Questões orientadoras.....	15
3.2. Objetivos	16
3.2.1. Objetivo geral	16
3.2.2. Objetivo específicos	16
Capítulo 4 – Metodologia.....	17
4.1. Natureza do estudo.....	17
4.2. Métodos de recolha de dados.....	18
4.2.1. Análise documental e contextualização da prática.....	18
4.2.2. Conversa informal com a educadora cooperante.....	19
4.2.3. Observação.....	20
4.2.4. Notas e diários de campo.....	21
4.3. Participantes.....	22
4.4. Procedimentos éticos.....	22
4.5. Projeção e delineamento da ação educativa	22
Capítulo 5 – Intervenção	26
5.1. Fase 1 – Diagnóstico.....	27

5.1.1. Leitura e exploração da história “Monstro das Cores”	28
5.1.2. Barómetro das emoções	30
5.1.3. Leitura e exploração da história “Pássaro da alma”	32
5.1.4. Apresentação e análise dos resultados de diagnóstico (fase 1)	35
5.1.4.1. Leitura e exploração da história “Monstro das cores”	35
5.1.4.2. Barómetro das emoções	38
5.1.4.3. Leitura na natureza da história “ Pássaro da Alma”	40
5.2. Fase 2 – Estratégias de intervenção educativa para exploração de cada emoção	42
5.2.1. Exploração da alegria	43
5.2.1.1. Sessão de dança com a boneca maria Alegria e a sua amiga Rã Gargalhadas	44
5.2.2. Exploração da tristeza	46
5.2.2.1. Leitura e exploração da história “A pequena nuvem cinzenta”	47
5.2.3. Exploração da raiva	49
5.2.3.1. Leitura e exploração da história “O Zé zangado”	49
5.2.4. Exploração da calma.....	52
5.2.4.1. Leitura e exploração da história “A pequena tartaruga”	52
5.2.4.2. A tenda da calma.....	54
5.2.4.3. Sessão de meditação na natureza “A paisagem dentro de nós”	54
5.3. Fase 3 – Estratégias de intervenção educativa para exploração das quatro emoções	57
5.3.1. “Oiço, sinto e pinto”	57
Capítulo 6 – Análise interpretativa.....	59
6.1. Apresentação e análise dos resultados das intervenções educativas implementadas para exploração de cada emoção (fase 2)	60
6.1.1. Intervenções educativas para exploração da alegria	60
6.1.1.1. Sessão de dança com a boneca Maria Alegria e a sua amiga Rã Gargalhadas	60
6.1.2. Intervenções educativas para exploração da tristeza.....	62
6.1.2.1. Leitura e exploração da história “A pequena nuvem cinzenta”	62
6.1.3. Intervenções educativas para exploração da raiva	63
6.1.3.1. Leitura e exploração da história “O Zé zangado”	63
6.1.4. Intervenções educativas para exploração da calma	64
6.1.4.1. Leitura e exploração da história “A pequena tartaruga”	64
6.1.4.2. A tenda da calma.....	67
6.1.4.3. Sessão de meditação na natureza “A paisagem dentro de nós”	68
6.2. Análise final	71

6.2.1. Apresentação e análise dos resultados das intervenções educativas implementadas para exploração das quatro emoções (fase3).....	71
6.2.1.1. “Oiço, sinto e pinto”	71
6.2.2. Conversa informal com a educadora cooperante.....	79
Considerações finais.....	80
Referências Bibliográficas	84

Índice de figuras

Figura 5.1 - Apresentação da história “Monstro das cores”	30
Figura 5.2 - Leitura da história “Monstro das cores” com recurso ao pau de chuva	30
Figura 5.3 - Desenho do autorretrato ao espelho	29
Figura 5.4 - Recorte do autorretrato	29
Figura 5.5 - Associação das imagens de cada emoção à caixa com a cor correspondente	30
Figura 5.6 - Recorte dos potes das emoções para construção do barómetro das emoções	30
Figura 5.7 - Potes das emoções pintadas com a cor referente a cada emoção	30
Figura 5.8 - Apresentação do Barómetro das emoções ao grupo	30
Figura 5.9 - Identificação das emoções sentidas pelas crianças, através de colagens dos cartões representativos das mesmas no Barómetro das emoções	30
Figura 5.10 – Procura do Pássaro da alma na Mata.....	32
Figura 5.11 – Descoberta do Pássaro da alma na Mata.....	32
Figura 5.12 – Descoberta da história: “O Pássaro da alma”	33
Figura 5.13 - Leitura na natureza da história “Pássaro da alma”	33
Figura 5.14 - Construção do mural com recurso a tampinhas: “Vida com cor”	33
Figura 5.15 - Mural “Vida com cor” terminado.....	33
Figura 5.16 – Apresentação da boneca “Maria Alegria”	43
Figura 5.17 – Dança “cutxitxi” com a boneca Maria Alegria	43
Figura 5.18 – Dança “Uma rã pequenininha” com paraquedas e a Rã Gargalhas	44
Figura 5.19 – Exploração livre do paraquedas	44
Figura 5.20 - Pinturas representativas da emoção "alegria"	44
Figura 5.21 – Expressões faciais representativas da emoção “alegria”	44
Figura 5.22 – Conto da história “A pequena nuvem cinzenta” com recurso a um flanelógrafo	46
Figura 5.23 – Pintura representativa da emoção “tristeza”	46
Figura 5.24 - Pinturas representativas da emoção “tristeza”	46
Figura 5.25 - Expressões faciais representativas da emoção “tristeza”	47
Figura 5.26 - Leitura e exploração da história “O Zé Zangado”	49
Figura 5.27 - Utilização da almofada do coração para reconforto.....	49
Figura 5.28 - Expressões faciais representativas da emoção “raiva”	51
Figura 5.29 - Pinturas representativas da emoção “raiva”	49
Figura 5.30 - Adoção da posição da tartaruga dentro da sua carapaça (posição fetal).....	53
Figura 5.31 - Jogo “palavra amiga”	51

Figura 5.32 - A “Tenda da calma”	52
Figura 5.33 - Exploração livre da “Tenda da calma”	54
Figura 5.34 - Sessão de meditação na natureza: “A minha paisagem interior”	54
Figura 5.35 – Massagem coletiva com bolas.....	54
Figura 5.36 – Pintura de pedras	56
Figura 5.37 - Pedras pintadas com as cores das paisagens interiores das crianças.....	56
Figura 5.38 - Colagem de elementos da natureza representativos das paisagens interiores	57
Figura 5.39 - Expressão da música nº1 (relativamente à emoção “alegria”).....	58
Figura 5.40 - Postura adotada pelo grupo de forma livre, enquanto escuta a música	58
Figura 5.41 - Representação gráfica, em pequenos grupos, das quatro músicas.....	58

Índice de apêndices

Apêndice I – Documento de autorização dirigido aos encarregados de educação	89
Apêndice II – Planificação 1: Leitura e exploração da história “Monstro das cores”	90
Apêndice III – Planificação 2: Barómetro das emoções	91
Apêndice IV – Planificação 3: “Pássaro da alma”	92
Apêndice V – Planificação 4: Exploração da alegria	93
Apêndice VI – Guião da Dramatização da boneca Maria Alegria e Rã Gargalhadas.....	94
Apêndice VII – letra da canção “Uma rã pequenininha” da Coleção Cantar Juntos 1	96
Apêndice VIII – Planificação 5: Exploração da tristeza.....	97
Apêndice IX – Guião da História “A pequena nuvem cinzenta”	98
Apêndice X – Planificação 6: Exploração da raiva	100
Apêndice XI – Planificação 7: Exploração da calma	101
Apêndice XII – Guião da História “A pequena tartaruga” (adaptado)	102
Apêndice XIII – Canção “Flor Mágica” (adaptado)	104
Apêndice XIV – Guião da Sessão de Meditação “A minha paisagem interior”	105
Apêndice XV – Planificação 8: “Oiço, sinto e pinto”	106
Apêndice XVI – Músicas referentes à atividade “oiço, sinto e pinto”	107
Apêndice XVII – Grelha de observação direta acerca das conceções das crianças referentes à leitura e exploração da história “Monstro das cores” (Fase 1).....	108
Apêndice XVIII – Grelha de observação direta acerca da interpretação das crianças sobre os seus autorretratos (Fase 1)	109
Apêndice XIX – Grelha de observação direta acerca da frequência das emoções que cada criança diz sentir num período de cinco dias (Fase 1)	112
Apêndice XX – Notas de campo nº1 e nº2	116
Apêndice XXI – Grelha de observação direta acerca das conceções das crianças referentes à leitura e exploração da história “Pássaro da alma” (Fase 1).....	117
Apêndice XXII – Grelha de observação direta acerca das conceções das crianças referentes à sessão de dança com a boneca Maria Alegria e Rã Gargalhadas (Fase 2)	118
Apêndice XXIII – Notas de campo nº 3 e nº 4	120
Apêndice XXIV – Nota de campo nº5	121
Apêndice XXV – Grelha de observação direta acerca das conceções das crianças referentes à leitura e exploração da história da minha autoria “A pequena nuvem cinzenta” (Fase 2)	122
Apêndice XXVI – Grelha de observação direta acerca das conceções das crianças referentes à leitura e exploração da história “O Zé Zangado” de Rita Castanheira Alves (Fase 2).....	124
Apêndice XXVII – Grelha de observação direta acerca das conceções das crianças referentes à leitura e exploração da história “A pequena tartaruga” (adaptado) (Fase 2)	126

Apêndice XXVIII – Grelha de observação direta acerca das concepções das crianças referentes à sessão de meditação na natureza “A minha paisagem interior” (Fase 2)	127
Apêndice XXIX – Nota de campo nº6	128
Apêndice XXX – Grelha de observação direta acerca das concepções das crianças referentes à audição e interpretação da música nº1 (Fase 3).....	129
Apêndice XXXI – Grelha de observação direta acerca das concepções das crianças referentes à audição e interpretação da música nº2 (Fase 3).....	130
Apêndice XXXII – Grelha de observação direta acerca das concepções das crianças referentes à audição e interpretação da música nº3 (Fase 3).....	131
Apêndice XXXIII – Grelha de observação direta acerca das concepções das crianças referentes à audição e interpretação da música nº4 (Fase 3).....	132
Apêndice XXXIV – Grelha de observação direta acerca das concepções das crianças referentes à reprodução gráfica das quatro músicas (Fase 3).....	133
Apêndice XXXV – Grelha de reflexão pessoal acerca das pinturas da atividade “Oiço, sinto e pinto” (Fase 3).....	135
Apêndice XXXVI – Conversa informal com a educadora cooperante	136

Introdução

O presente relatório de investigação assume-se como o culminar de um percurso formativo, de desenvolvimento profissional e pessoal, no decorrer do Mestrado em Educação Pré-Escolar do ano letivo de 2015/2016, no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada (PES), a qual possibilitou, aos seus formandos, a possibilidade de reproduzir, reformular, questionar e refletir, em contexto real, os seus conhecimentos e fundamentos teóricos apreendidos anteriormente.

Tratando-se a Instituição, onde decorreu a minha prática educativa, de um Colégio católico, esta tem a particularidade de ter, a par do Projeto Educativo e do Projeto Curricular de Grupo, um Projeto Pastoral, os quais estabelecem entre si o tom do caminho a percorrer pela Instituição no que diz respeito ao desenvolvimento (individual e holístico) de cada criança.

Assim sendo, também a minha ação guiou-se pelos mesmos fundamentos, os quais tomo como meus na sua essência. É deles, e do contexto observado e vivido de um grupo de dez maravilhosas crianças em ambiente de pré-escolar, que surge o tema do presente relatório de pesquisa: «*Literacia emocional na educação pré-escolar: saber sentir*».

Este emerge de uma série de necessidades e interesses encontrados no grupo, nomeadamente no que toca aos relacionamentos interpessoais (na relação com os outros) e, também, a nível intrapessoal (na relação consigo mesmo).

De uma forma geral, identificou-se neste grupo uma dificuldade em identificar, expressar e validar as próprias emoções bem como as dos outros.

Reconhecendo que na criança “diariamente parece ocorrer progressos em todas as áreas do desenvolvimento – falar, pensar, correr, saltar e brincar com os outros“ (Denham, 1998, p. 9), conseguimos perceber a importância que o desenvolvimento socioemocional tem no seu próprio desenvolvimento global, na medida em que é o meio envolvente da criança que determinará e influenciará estas competências, bem como o seu grau de desenvolvimento socioemocional, ou seja, de competências ao nível da inteligência emocional.

Deste modo, atribuí como objetivo principal a ser trabalhado com as crianças, o reconhecimento das emoções, com vista a desenvolver a sua inteligência emocional, na promoção da capacidade que cada uma tem em “saber sentir”.

Após um diagnóstico previamente elaborado, as emoções que mais se justificaram abordar foram: a alegria, a tristeza, a raiva e a calma.

Assim sendo, conduzi o presente estudo com base naquilo que as crianças me ofereciam e sentiam necessidade e interesse em abordar. Servi-me sempre de uma prática pedagógica de escuta aliada a uma ação interventiva com base no lúdico e nas expressões, acreditando em pleno que estas potenciam o conhecimento de si, dos outros e do mundo.

No que se refere à sua estrutura, o relatório encontra-se dividido por duas partes: a primeira parte, onde se inserem os capítulos 1 e 2, que se caracteriza por um referencial teórico no qual abordo, primeiramente, as diferentes definições e teorias da inteligência emocional ao longo da história debruçando-me, depois, na importância que o desenvolvimento emocional tem na educação, bem como o papel que o educador deverá assumir na promoção da mesma.

Na segunda parte inserem-se os restantes capítulos, os quais dizem respeito ao estudo empírico em si, onde especifico as questões e os objetivos do estudo (capítulo 3); a metodologia (capítulo 4), na qual se define a natureza do estudo, os métodos de recolha de dados, os participantes, os procedimentos éticos e a projeção e delineamento da ação educativa; a intervenção (capítulo 5), onde descrevo toda a intervenção educativa, dividindo-a em três partes: o diagnóstico (fase 1); as estratégias de intervenção educativa para exploração de cada emoção separadamente (fase 2); e as estratégias de intervenção educativa para exploração das quatro emoções conjuntamente (fase 3).

Por fim, dá-se a apresentação e análise interpretativa (capítulo 6), que se refere à exposição dos resultados das fases anteriores, procedendo, paralelamente, à sua análise e interpretação com base nos dados obtidos pelos diferentes instrumentos de recolha (observação direta, fotografias, áudio, diários e notas de campo e grelhas das conceções das crianças acerca de cada atividade), os quais permitem refletir e avaliar as estratégias de intervenção aplicadas com base no efeito que estas tiveram no grupo e, conseqüentemente, perceber se os objetivos propostos foram alcançados, possibilitando-me, conseqüentemente, responder à questão de partida do presente estudo (“Em que medida a promoção da literacia emocional é facilitadora do desenvolvimento da inteligência emocional em crianças de 3/4 anos?”), comprovando e justificando a importância e a urgência em promover a inteligência emocional das “nossas” crianças.

O relatório termina com as considerações finais onde, de forma sintetizada, apresento a minha postura face a este tema e as minhas conclusões acerca de todo o processo investigativo, as dificuldades sentidas e os resultados obtidos, refletindo e reconhecendo, de igual modo, a importância que a própria investigação teve na minha construção enquanto pessoa e profissional.

Parte I – Enquadramento concetual

Capítulo 1- Inteligência emocional

Neste primeiro capítulo pretendo fazer um enquadramento concetual no que concerne ao desenvolvimento das definições e teorias acerca do conceito de «inteligência emocional». Para isso, recorro a uma compilação de autores que se debruçaram sobre esta temática oferecendo-me, assim, uma visão global e cronológica sobre as diferentes perceções, posições e importância dadas ao tema retratado nos diferentes períodos da história.

1.1. Teorias e conceitos sobre a inteligência emocional ao longo da história

Remetendo-me à conhecida obra “A Origem das espécies” de Darwin (1859), é possível encontrar diretrizes comuns ao tema deste estudo uma vez que a mesma se refere à luta pela sobrevivência das espécies, tendo, posteriormente, influenciado nos estudos do domínio da psicologia, nomeadamente no que se refere à chamada hereditariedade da inteligência.

A menor superioridade que certos indivíduos, em certa idade ou durante uma época qualquer, podem ter sobre aqueles com os quais se encontram em concorrência, ou a adaptação mais perfeita às condições ambiente, fazem, no decurso do tempo, pender a balança em seu favor. (Darwin, 1859, p.400)

Esta “luta pela existência” e a “persistência do mais apto” nos animais e nas plantas que Darwin (1859) refere pode-se comparar também à inteligência emocional no ser humano, na medida em que esta é uma ferramenta indispensável e determinante para a sua “sobrevivência” no meio social onde se insere, podendo ser fator decisivo para o seu sucesso ou fracasso, consoante o seu nível de desenvolvimento, o qual depende do seu grau de adaptação e relação consigo mesmo, com os outros e com o ambiente.

Na perspetiva de Piaget, citado por Wadsworth (1993), o desenvolvimento intelectual é composto por uma vertente cognitiva e outra afetiva onde ambas se desenvolvem paralelamente desde a primeira infância. Este autor vem enfatizar o papel

dos afetos no desenvolvimento da inteligência o que, até então, era menosprezado, ocupando “um lugar secundário em relação à cognição” (Wadsworth, 1993, p.36), acrescentando ainda que “os sentimentos afetivos emergem no decorrer do desenvolvimento sensorio-motor, e cedo já se pode observá-los desempenhando um papel na seleção das ações infantis” (Wadsworth, 1993, p.39).

Posto isto, debruçando-me sobre o conceito de inteligência, Gardner (1995), autor da teoria das inteligências múltiplas, refere-se à mesma como a “capacidade de resolver problemas ou elaborar produtos que são importantes num determinado ambiente ou comunidade cultural.” Acrescentando, ainda, que esta “permite à pessoa abordar uma situação em que um objetivo deve ser atingido e localizar a solução adequada para esse objetivo” (p.21).

Perante este conceito de “inteligência”, Gardner (1995) demonstra uma complexidade maior em descrevê-la, uma vez que refere tratar-se de um conjunto de habilidades que são estimuladas dentro de um contexto social e que, por isso, se desenvolvem independentemente, dependendo dos estímulos a que estão sujeitas.

De entre as oito inteligências descritas pelo autor (a inteligência linguística, a inteligência lógico-matemática, a inteligência espacial, a inteligência musical, a inteligência corporal e sinestésica, a inteligência intrapessoal, a inteligência interpessoal e a inteligência naturalista) considero a inteligência interpessoal (capacidade relacional do indivíduo com os outros, no que diz respeito ao reconhecimento das emoções dos outros e na capacidade de intervir e reagir perante elas) e a inteligência intrapessoal (capacidade relacional do indivíduo consigo próprio, no que diz respeito ao reconhecimento das suas emoções e na gestão das mesmas), como sendo partes integrantes da inteligência emocional, uma vez que, cada uma delas se refere, meticulosamente, à sua definição e, conseqüentemente, aos objetivos do presente estudo.

Encontradas as definições de “inteligência” ou, mais propriamente, de “inteligências”, debruço-me agora na definição de inteligência emocional. Para a descrever, encontro em Goleman (1995) uma fonte credível e perspicaz.

As aptidões chamadas de inteligência emocional, (...) incluem autocontrolo, zelo e persistência, e a capacidade de nos motivar a nós mesmos”, acrescentando que as mesmas “podem ser ensinadas às crianças, proporcionando-lhes uma melhor oportunidade de empregar qualquer

potencial intelectual que lhes tenha dado a loteria genética (Goleman, 1995, p.3).

Para Goleman (1995) “todas as emoções são, em essência, impulsos para agir, planos instantâneos para lidar com a vida que a evolução nos infundiu” (p.7). O autor refere-se, também, ao conceito de literacia emocional, a qual consiste, resumidamente, em desenvolver a capacidade de compreender, expressar e gerir as próprias emoções, bem como lidar com as emoções dos outros.

De acordo com o dicionário Priberam, “literacia” entende-se pela “capacidade para perceber e interpretar o que é lido”. Desta forma, Literacia emocional poderá entender-se como a capacidade em perceber as suas emoções (e as dos outros), interpretando-as e descodificando-as, tal qual interpretamos e descodificamos um texto cheio de palavras com diferentes sentidos e significados.

Na perspetiva de Buck (1991), citado por Strongman (2004), a capacidade emocional define-se, portanto, como “a aptidão para lidar com o ambiente interno das próprias sensações e desejos” (p. 127). Referindo, ainda, que “a capacidade para sentir e expressar os afetos é inata e não aprendida, mas as circunstâncias em que eles se experimentam e as formas em que são expressos, são aprendidas” (Strongman, 2004, p. 126). Ou seja, a criança nasce com a capacidade de sentir e de se expressar (nomeadamente, numa primeira instância, através do choro), porém necessita de uma orientação (pela educação emocional) para aprender a gerir as suas emoções e comportamentos.

Buck (1991), citado por Strongman (2004), referindo-se à capacidade emocional, sugere, ainda, que “as três fontes das regras que utilizamos para gerar capacidades destas espécies são o corpo, o eu e o ambiente exterior” (p. 127). Acrescentando, que a apreensão destas regras a partir da infância promove a perceção que a criança tem de si própria, conduzindo de forma eficaz ao desenvolvimento da sua inteligência emocional.

Neste sentido, a forma como este autor perspetiva a promoção da inteligência emocional das crianças – e a forma como se deve fazer a educação emocional – passa por três dimensões interligadas: Eu, os outros e o mundo.

Considerando a primeira dimensão (a dimensão do eu, ou seja, do autoconhecimento), Buck, citado por Strongman (2004), refere que a educação emocional “começa na infância e nos leva a aprender a entender algumas coisas no ambiente interno

[...], em seguida a compreender os eventos e finalmente a responder-lhes”, aumentando assim a “capacidade emocional do sujeito”. (p. 126)

Depois, no que concerne à dimensão do “outro” (o heteroconhecimento), este atribui, também, importância ao “bio feedback emocional no processo da educação emocional, sugerindo que nós vimos a compreender as nossas sensações em parte pelo efeito que a sua expressão tem nos outros” (Strongman, 2004, p. 127). Desta forma aprendemos a adaptar a forma como comunicamos uns com os outros, em diferentes ocasiões, controlando, nomeadamente, as nossas “expressões faciais e corporais e, também, as nossas sensações e desejos” (Strongman, 2004, p. 127).

Assim, o autor relaciona as capacidades sociais do indivíduo com as emocionais, na medida em que uma interfere com a outra inevitavelmente.

A expressão emocional é, portanto, vista como forma de comunicação – quer seja entre nós e o nosso interior, como também entre nós e o mundo.

De acordo com Hiese e O’Brien (1993), citados por Strongman (2004), “a expressão da emoção é considerada como uma espécie de comportamento inteligente que se baseia em regras culturais com o objetivo de atingir resultados particulares de forma interpessoal.” [...] Como tal, a forma de cada um se expressar emocionalmente é considerada por este autor como “uma espécie muito sofisticada de discurso” (p.191).

As emoções e sentimentos são os sensores para o encontro, ou falta dele, entre a natureza e as circunstâncias. E por natureza refiro-me tanto à natureza que herdamos enquanto conjunto de adaptações geneticamente estabelecidas, como à natureza que adquirimos por via do desenvolvimento individual através de interações com o nosso ambiente social, quer de forma consciente e voluntária, quer de forma inconsciente e involuntária. Os sentimentos, juntamente com as emoções que os originam, não são um luxo. Servem de guias internos e ajudam-nos a comunicar aos outros sinais que também os podem guiar (Damásio, 1996, p. 4).

Damásio não considera as emoções como “entidades impalpáveis e diáfanas. [...] O tema de que tratam é concreto, e a sua relação com sistemas específicos no corpo e no cérebro não é menos notável do que a da visão ou da linguagem.” (Damásio, 1994, p. 169).

Capítulo 2 – O desenvolvimento emocional na educação Pré-Escolar

2.1. A importância do desenvolvimento emocional na Educação Pré-Escolar

“Uma boa educação implica mais que o intelecto. [...] A boa educação requer emoção” (Gottman & Declair, 2000, p.16).

Tendo por base a teoria de Piaget, o desenvolvimento intelectual assume duas variáveis: o desenvolvimento cognitivo, por um lado, e por outro, o desenvolvimento afetivo. Assim sendo, os afetos têm um papel determinante no desenvolvimento intelectual da criança, sendo passíveis de se desenvolverem tal como o intelecto se desenvolve.

Considerando o papel dos afetos no desenvolvimento, a forma como então nos ligamos emocionalmente a algum tema vai determinar a forma como apreendemos, gerimos e lidamos com essa situação. Assim, para o funcionamento do nosso intelecto, tanto o afeto como a cognição assumem papéis relevantes, funcionando indissociável e paralelamente, intervindo por isso no processo e ritmo de desenvolvimento da criança.

Wadsworth (1993), citando Piaget, acrescenta:

É óbvio que os fatores afetivos estão envolvidos mesmo nas formas mais abstratas de inteligência. Para um estudante [ou criança] resolver um problema (...) deve haver um interesse intrínseco, um interesse extrínseco ou uma necessidade de partida. Enquanto trabalha, estados de prazer, desapontamento, ansiedade tanto quanto sentimentos de fadiga, esforço, aborrecimento, etc., entram em cena. (p. 37)

Piaget argumenta também que “todo comportamento apresenta ambos os aspetos: o afetivo e o cognitivo”, dando o exemplo de que se uma criança tiver interesse e gosto numa certa área/disciplina irá ter melhores resultados do que outra que não tenha o mesmo interesse. Em ambos os casos, “o comportamento é influenciado pela afetividade” (Wadsworth, 1993, p. 38). Como tal, é urgente haver uma educação emocionalmente inclusiva, onde as emoções e os afetos obtenham um papel relevante a par de outros conteúdos do currículo.

Denzin, citado por Strongman (2004), enaltece a importância da educação emocional na formação do indivíduo como ser humano, afirmando que a emocionalidade e sua investigação deverá ser centro das disciplinas humanas.

Olhando para a educação pré-escolar em específico, considerando o documento orientador dos educadores de infância, ou seja, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, pode-se constatar que o desenvolvimento emocional (em todo o seu conjunto de capacidades) se insere numa das três áreas de conteúdo, a qual se refere, em linhas gerais, ao desenvolvimento e construção da identidade da criança enquanto ser único e individual inserido na sociedade e no mundo, tendo por isso um caráter transversal em toda a ação educativa.

É nesta área de conteúdo, designada por Área de Formação Pessoal e Social, que se reconhece a criança como “sujeito e agente do processo educativo, cuja identidade única se constrói em interação social, influenciando e sendo influenciada pelo meio que a rodeia” (Ministério da Educação, 2016, p. 33). O trabalho educativo desenvolvido com base nesta área de conteúdo, “incide no desenvolvimento de atitudes, disposições e valores, que permitem às crianças continuar a aprender com sucesso e a tornarem-se cidadãos autónomos, conscientes e solidários” (Ministério da Educação, 2016, p.6).

Encontrar razões que justifiquem uma educação com base nas emoções, mais propriamente focada em fazer desenvolver a inteligência emocional das crianças, parece-me relativamente fácil já que os argumentos são claros.

Em primeiro lugar, a criança é um ser holístico, logo a educação também terá de o ser. A criança é constituída por várias dimensões: a dimensão cultural, social, cognitiva, física, espiritual e, também, emocional, tendo esta última, ao contrário do que se tem vindo a crer, um papel determinante no sucesso e no desenvolvimento da criança ao longo da vida.

Gottman & Declair (2000) argumentam que “a consciência emocional e a capacidade em lidar com os seus sentimentos são muito mais determinantes que o QI para o sucesso e a felicidade em todas as fases da vida” (p.16). De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar:

O desenvolvimento da criança processa-se como um todo [...], assumindo uma configuração holística, tanto na atribuição de sentidos em relação ao mundo que a rodeia, como na compreensão das relações que estabelece

com os outros e na construção da sua identidade (Ministério da Educação, 2016, p. 10).

É preciso respeitar as características individuais da criança, é preciso educar para e pela diversidade, é portanto preciso educar por inteiro.

Por outro lado, as crianças precisam de se sentir para que se possam conhecer e conectar consigo mesmas e com o mundo. Se conhecemos o mundo através dos sentidos, impedir as crianças de sentir verdadeiramente e de forma que lhes é individual e única, é privar-lhes o direito de se conhecer e desenvolver. Como refere Gardner (1995), “o maior desafio é conhecer cada criança como ela realmente é, saber o que ela é capaz de fazer e centrar a educação nas capacidades, forças e interesses dessa criança” (p.21).

“A construção da identidade passa pelo reconhecimento das características individuais e pela compreensão das capacidades e dificuldades próprias de cada um, quaisquer que estas sejam” (Ministério da Educação, 2016, p.34).

Depois, porque vivemos no mundo cada vez mais multicultural e interligado, a chamada “aldeia global”, fazendo sentido, por isso mesmo, que a educação se molde ao que lhe é hoje exigido: uma educação com vista a criar capacidades socioemocionais, assente nas relações entre as pessoas, com base em valores e capacidades como a cooperatividade, resiliência, persistência, empatia e interajuda. Precisamos de um conjunto de ferramentas emocionais para nos situarmos nas exigências da sociedade moderna.

Strongman (2004) aborda o trabalho de Denzin (1984, 1989 e 1990) onde defende que “a emocionalidade constitui a base da interpretação e compreensão da vida” (p.280), acrescentando que tal compreensão intervém na elaboração dos padrões sociais e morais da sociedade. Deste modo, é dever da educação construir, nas crianças, uma base sólida de competências socioemocionais para que estas possam descobrir, desde cedo, o seu papel na sociedade, trata-se, ao fim ao cabo, de uma educação para a cidadania.

Assim, “a educação pré-escolar tem um papel importante na educação para os valores, que não se “ensinam”, mas se vivem e aprendem na ação conjunta e nas relações com os outros” (Ministério da Educação, 2016, p.33). É, deste modo, por meio da prática do educador, dos seus valores e conduta, que se cria um “contexto social e relacional facilitador da Formação Pessoal e Social” (Ministério da Educação, 2016, p.33).

Por fim, a forma como a sociedade de hoje se encontra alucinantemente envolvida numa demanda para educar para a competição e individualismo, conduz, cada vez mais,

a diagnósticos de doenças do foro psicológico, como a depressão e a ansiedade que, na sua maioria, não são mais que uma falha de comunicação entre a criança (o que ela realmente é e necessita) e o mundo (o qual repele por inteiro a essência da criança e os seus interesses). É por isso que as crianças respondem de forma negativa ao mundo. O deficiente (muitas vezes inexistente) contato com a natureza, é exemplo disso. Este afastamento progressivo das nossas origens, do que realmente importa e é essencial, nomeadamente da natureza da criança, tem-se revelado a causa maior dos problemas da atualidade.

A educação precisa de se moldar à imagem da criança: viva, enérgica, criativa, emotiva, inspiradora e livre.

2.2. O papel do educador na promoção da inteligência emocional das crianças

É notório o grande papel que o educador desempenha no desenvolvimento das “suas” crianças, pois é com ele que elas passam a maior parte do tempo, durante os seus primeiros anos de vida. “Para muitas crianças, os adultos que as educam e que tomam conta delas nos primeiros anos da infância são as primeiras relações importantes que estabelecem fora da família” (Formosinho, 2006, p.25). Assim, os adultos que fazem parte da vida da criança irão ver nela o espelho das suas atitudes e valores, pois “nas crianças em idade pré-escolar, a noção do eu está ainda em construção e é influenciada positiva ou negativamente pelo modo como os adultos significativos e as outras crianças a reconhecem” (Ministério da Educação, 2016, p. 34).

O educador apresenta-se, então, como um modelo de valores, atitudes, comportamentos e práticas pelo qual a criança se vai entrelaçar durante o seu crescimento.

É nessa inter-relação que a criança vai aprendendo a atribuir valor aos seus comportamentos e atitudes e aos dos outros, reconhecendo e respeitando valores que são diferentes dos seus, [...], valores que não se “ensinam”, mas se vivem e aprendem na ação conjunta e nas relações com os outros. (Ministério da Educação, 2016, p. 33)

O educador tem, por isso, o dever de ser observador atento da criança: atento aos seus comportamentos; à forma como ela se manifesta quando se encontra sozinha e

quando está na companhia de outros; às suas emoções e estados de alma, questionando-se e adequando a sua prática individualizada a cada uma, orientando-a e assegurando-se de que é ouvida. É preciso, principalmente, criar um vínculo afetivo com cada criança para que se estabeleça entre ambos uma relação bilateral de respeito e afeto, onde as dimensões cuidar e educar coexistam de uma forma saudável com vista ao seu desenvolvimento.

Na educação de infância, cuidar e educar estão intimamente relacionados, pois ser responsável por um grupo de crianças exige [...] prestar atenção ao seu bem-estar emocional e físico. [...] Este cuidar ético envolve assim uma criação de um ambiente securizante em que cada criança se sente bem e em que sabe que é escutada e valorizada. (Ministério da Educação, 2016, p. 24)

Concluindo, “a práxis pedagógica não é mera prática como mero fazer baseado numa aprendizagem implícita [...]. É uma prática que resulta da interação de rotinas e técnicas com as emoções, sentimentos e afetos que envolvem toda a ação humana” (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 15).

No que diz respeito ao desenvolvimento da inteligência emocional das crianças, este passa por elas terem a “capacidade de controlarem os impulsos, de aprofundarem o prazer e motivarem-se a si próprias, aprendendo a ler os «sinais» das outras pessoas e a lidar com os altos e baixos da vida” (Gottman & Declair, 2000, p.16). É aqui que a ação do educador é determinante, por meio da sua convivência no dia-a-dia com a criança.

É fulcral que o educador entenda que a sua ação vai estar sempre predeterminada pela sua forma de ser e de estar no mundo. É ele – e a família – o modelo principal das crianças, uma vez que a “aprendizagem emocional funciona não só através das coisas que os pais [e educadores] dizem e fazem diretamente às crianças, mas também [e principalmente] dos modelos que oferecem no modo como lidam com os seus próprios sentimentos” (Gottman & Declair, 2000, p.16). Para fazer desenvolver emocionalmente as crianças deveremos ter, primeiramente, adultos emocionalmente desenvolvidos. Assim, também o educador deverá mostrar empatia pelas crianças, colocando-se no seu lugar, validando o que esta sente ao invés de menosprezar e banalizar as suas emoções.

Colocarmo-nos no lugar da criança, é atribuir-lhe a oportunidade de se sentir aceite tal como ela é, valorizando-a. Para o educador, permite-lhe agir em conformidade

com a necessidade que a criança demonstra no momento para, mais tarde, procurarem em conjunto uma solução para o problema. De acordo com Gottman e Declair (2000) “a empatia é a capacidade de sentir o que a outra pessoa está a sentir” (p.71). Cabe ao educador primeiramente demonstrá-la.

“A relação que o/a educador/a estabelece com as crianças e o modo como incentiva a sua participação facilita as relações entre as crianças do grupo e a cooperação entre elas” (Ministério da Educação, 2016, p. 28).

Esta forma de ser e de estar permite-lhe, também, contruir pontes de comunicação, afeto e segurança entre si e as crianças e, também, entre as próprias crianças, desenvolvendo um forte sentido de união e de pertença a um grupo, essencial para a construção individual de cada criança enquanto pessoa única e singular, bem como o desenvolvimento de uma boa autoestima.

“A construção da autoestima depende, assim, da forma como os adultos, nomeadamente o/a educador/a, intencionalmente valorizam, respeitam, estimulam a criança e encorajam os seus progressos, pelo modo como apoiam as relações e interações no grupo” (Ministério da Educação, 2016, p.34).

Como tal, atribuo ao educador, em linhas gerais, a concretização de três ações-chave para fazer desenvolver emocionalmente as suas crianças, são elas: validar, orientar e traçar limites.

Primeiro, validar as emoções das crianças (sejam elas prazerosas de se sentir ou não), é estar a permitir que a criança se expresse sem julgamentos e se conheça. Validar as emoções das crianças é, também, criar uma relação empática entre o grupo, contribuindo para a construção de um ambiente emocionalmente saudável.

No que diz respeito ao desenvolvimento da capacidade de empatia da criança, nomeadamente, no que concerne à relação que esta tem com as emoções dos outros, cabe ao educador desconstruir a ideia de que a criança é muito pequena para se conseguir colocar no lugar do outro, atuando, pelo contrário, por forma a validar e a “apoiar a compreensão que as crianças têm, desde muito cedo, dos sentimentos, intenções e emoções dos outros, facilitando o desenvolvimento da compreensão do que os outros pensam, sentem e desejam” (Ministério da Educação, 2016, p. 25). Este exercício levará a criança a compreender e aceitar diferentes pontos de vista, promovendo, também, o seu pensamento crítico e reflexivo sobre si, sobre os outros e sobre o mundo.

Esta será uma adoção da pedagogia participativa, a qual envolve a criança na sua “construção da aprendizagem”, numa “experiência contínua e interativa”, tomando a criança como “um ser com competência e atividade” (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 28).

Depois, orientar a criança de acordo com a emoção que está a sentir é dar significado a toda essa “explosão” de sensações, sobre a qual a criança não sabe atuar, por não ter recursos linguísticos, comunicacionais ou comportamentais suficientemente sofisticados, capazes de dar resposta ao que sente.

É o educador que, desta forma, dará nome e significado ao que a criança sente, levando-a a descobrir os “sinais” que ela poderá encontrar no surgimento de determinada emoção a fim de esta começar a saber geri-la, cada vez mais, autonomamente.

Por fim, traçar limites ajudará a criança a perceber até onde e de que modo é legítimo expressar o que sente, isto é, é necessário, delinear limites e oferecer alternativas para os comportamentos (e não para as emoções), de forma a que a criança se sinta confiante e segura em expressá-los.

As regras impostas pelo grupo e não somente pelo educador são uma forma de dar à criança segurança, autonomia, responsabilidade e autoconfiança (ela percebe que é capaz), educando-a, assim, para a cidadania.

A participação das crianças no processo educativo através de oportunidades de decisão comum, de regras coletivas indispensáveis à vida social e à distribuição de tarefas necessárias à organização do grupo constituem experiências de vida democrática que permitem tomar consciência dos seus direitos e deveres (Ministério da Educação, 2016, p. 25).

A sala de atividades deverá ser, então, uma pequena sociedade democrática onde os seus intervenientes deverão ter o direito da palavra, assim como o dever igual de a fazer cumprir. Construir um espaço seguro, de afetos, onde todos conhecem os limites e saibam como se movimentar e atuar, cria um ambiente fértil pelo qual as crianças se tornarão adultos emocionalmente preparados para a vida. O ambiente educativo deverá ser, por isso, reconhecido como “um contexto democrático em que as crianças participam na vida do grupo e no desenvolvimento do processo de aprendizagem” (Ministério da Educação, 2016, p. 33).

Parte II – Estudo Empírico

Capítulo 3 – Questões e objetivos de pesquisa

3.1. Questões de pesquisa

No decorrer da minha prática pedagógica, tendo em conta as características e necessidades do grupo de crianças com o qual convivi, surgiram uma série de indicadores que me possibilitaram determinar uma problemática a estudar.

Foi a partir desta problemática, identificada no grupo de crianças, que pude formular uma questão de partida abrangente e globalizante do tema.

Depois, de forma a complementar, expandir e sistematizar os caminhos a percorrer no presente estudo, projetaram-se ainda outras questões orientadoras, as quais auxiliaram tanto no processo de planificação das atividades de intervenção, como nos momentos de análise e avaliação dos objetivos propostos.

3.1.1. Questão de partida

Tomei como questão de partida do presente estudo a seguinte:

- Em que medida a promoção da literacia emocional é facilitadora do desenvolvimento da inteligência emocional em crianças de 3/4 anos?

3.1.2. Questões orientadoras

A partir da questão de partida, surgiram ainda outras questões:

- Conseguirão as crianças reconhecer as suas emoções?
- Conseguirão as crianças expressar as suas emoções através da expressão facial e corporal?
- Conseguirão as crianças encontrar e expressar o(s) motivo(s) que as levam a sentirem-se de determinada forma?
- Conseguirão as crianças encontrar soluções para a gestão das suas próprias emoções?

3.2. Objetivos

Assim como as questões acima mencionadas, também os objetivos se agrupam por uma linha hierárquica: primeiro, o objetivo geral, o qual sintetiza nele o cerne da questão investigativa e depois, os objetivos específicos, os quais descortinam o caminho a seguir para alcançar, de certa forma, o primeiro.

3.2.1. *Objetivo geral*

Com base na problemática identificada e no tema da presente investigação, atribuo como objetivo geral da mesma o seguinte:

- Promover o reconhecimento e a gestão das emoções com vista ao desenvolvimento da inteligência emocional.

3.2.2. *Objetivo específicos*

Consideram-se como objetivos específicos os seguintes:

- Promover um conhecimento mais profundo acerca das emoções;
- Identificar os motivos/causas que desencadeiam as referidas emoções;
- Promover a capacidade de gestão das próprias emoções;
- Promover a noção de empatia (perceção e interiorização das emoções e necessidades do outro);
- Promover a construção de uma boa autoestima e autoconfiança;
- Promover as relações interpessoais dentro do grupo (criança/criança e criança/adulto);
- Promover a comunicação das emoções através de diferentes linguagens (oral, facial e corporal) e expressões (musical, dramática e plástica);
- Promover a reflexão crítica e autorreflexão da criança.

Capítulo 4 – Metodologia

4.1. Natureza do estudo

A presente investigação foi planeada tendo por base um problema detetado e descrito, através da observação direta de um campo de ação educativa, posteriormente analisado e interpretado.

Insere-se no paradigma qualitativo e interpretativo, onde o investigador procura entender os fenómenos segundo a perspetiva dos participantes, interpretando os seus dados.

Nesta metodologia, “os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos” (Bogdan & Biklen, 1994, p.49), ou seja, o que nos interessa perceber e analisar é o caminho percorrido e não tanto o resultado final.

Bogdan e Biklen (1994, p.50) explicam, também, que o investigador desenvolve a análise a partir de padrões encontrados nos dados, em vez de os recolher para demonstrar modelos, teorias ou verificar hipóteses.

“Para um investigador qualitativo que planeie elaborar uma teoria sobre o seu objecto de estudo, a direcção desta só se começa a estabelecer após a recolha dos dados e o passar de tempo com os sujeitos” (Bogdan & Biklen 1991, p.50).

Deste modo, os investigadores que trabalham neste tipo de abordagem interessam-se pelos diferentes sentidos que os sujeitos dão à vida, como a veem e explicam. Aqui o papel do investigador é interpretar os dados, adequando-os às diferentes perspetivas dos participantes. Dentro da área da educação, os investigadores qualitativos, questionam regularmente os sujeitos de investigação, com o intuito de compreender “aquilo que eles experimentam, o modo como eles interpretam as suas experiências e o modo como eles próprios estruturam o mundo social em que vivem” (Psathas, 1973, citado por Bogdan & Biklen, 1994).

Uma investigação interpretativa é uma investigação interativa concebida através de um processo contínuo de construção de significados. Estes surgem através da arrumação de indicadores (palavras, frases, padrões de comportamento, entre outros) que se destacam nas observações e que tem ligação com o problema enunciado. (Máximo-esteves, 2008, p.103)

A investigação interpretativa encontra-se presente ao longo de toda a investigação permitindo-me questionar o significado da informação recolhida, originando uma “reflexão progressiva sobre as configurações que vão emergindo em torno das questões de partida o que origina um movimento de vai e vem entre os novos dados que vão sendo coligidos e as posteriores interpretações dos mesmos” (Máximo-Esteves, 2008, p.103).

4.2. Métodos de recolha de dados

4.2.1. *Análise documental e contextualização da prática*

Partindo do pressuposto de que para uma boa prática é necessário o conhecimento e apropriação do PEE (Projeto Educativo de Escola) e o PCG (Projeto Curricular de Grupo) da Instituição onde me encontro, pretendi tomar conhecimento dos referidos documentos para que pudesse ajustar e adaptar, da melhor forma, os meus comportamentos e a minha prática à realidade onde estava inserida, na tentativa, também, de uma melhor fundamentação do presente estudo.

Tratando-se a referida Instituição de um colégio católico, este tem a particularidade de ter, a par do Projeto Educativo, um Projeto Pastoral, o qual tem como tema: “Com Maria, desperta a luz que há em ti”.

Por sua vez, o presente Projeto Educativo (com a validade de 2015 a 2018) tem como tema: “Fazer mais, ser melhor”; o qual define o tom de todo o trabalho desenvolvido nos diferentes níveis educativos do Colégio (desde o Jardim de Infância até ao 3º ciclo): uma educação com base nos afetos e valores.

No que diz respeito ao Projeto Curricular de Grupo, este é desenhado tendo em conta as características e necessidades do grupo de crianças, porém, é também construído em parceria com a outra sala de Jardim de Infância (a sala dos 5 anos) tendo, por isso, três projetos em comum entre as duas salas:

1. “A minha amiga mata” (Área de Conhecimento do Mundo): Um projeto de descoberta e respeito pela natureza;
2. “Inteligência emocional” (Área de formação Pessoal e Social): Um projeto que vai ao encontro de uma série de necessidades encontradas nas crianças;

3. “Cantinho dos avós” (Área de Expressão e Comunicação): Um projeto aberto às famílias; na partilha de vivências, histórias, saberes...Os quais proporcionaram momentos diferenciados de expressão e comunicação entre todos os intervenientes.

Não posso deixar de fazer, também, referência à presença das Irmãs Salesianas, as quais dão identidade própria ao Colégio e fazem parte, de uma outra forma, da ação educativa do mesmo, tentando transpor para esta realidade a sua pedagogia, baseada nas seguintes dimensões: “razão, religião e afeto”.

Assim sendo, é de se notar que os objetivos de toda a minha prática encontram-se naturalmente com os objetivos e prática recorrente da instituição onde realizei a minha investigação, uma vez que no Projeto curricular de grupo consta a inteligência emocional como um objetivo a ser trabalhado, no âmbito da área de Formação Pessoal e Social, por ser esta uma necessidade encontrada no grupo de crianças.

4.2.2. Conversa informal com a educadora cooperante

Perceber o contexto onde se insere o grupo de crianças passa, forçosamente, por conhecer o meio onde estas se encontram, nomeadamente, a educadora já que é ela quem, à partida, melhor poderá conhecer e descrever o seu grupo de crianças.

Foi face a esta premissa que me servi de um momento informal de conversa com a educadora cooperante como instrumento de recolha de material empírico, acreditando ser uma mais-valia, tanto na análise do contexto onde realizei a minha prática e presente estudo, como também na recolha de dados importantes para a investigação, por forma a construir uma opinião contextualizada, fundamentada e globalizante acerca do tema de investigação referido.

4.2.3. Observação

Segundo Sousa e Batista (2011), a observação assume-se como “uma técnica de recolha de dados que se baseia na presença do investigador no local da recolha desses mesmos e pode usar métodos categoriais, descritivos ou narrativos” (p.88).

Assim sendo, para a recolha dos dados do presente estudo, recorri sempre à observação direta e participante, de momentos de interação, brincadeira livre e atividades orientadas do grupo de crianças, quer dentro da sala de atividades ou fora dela, bem como à observação indireta por meio de registos fotográficos.

Na medida em que a observação, aliada a uma pedagogia de escuta, me permitirá perceber o modo como as crianças socializam e aprendem, é através dela que as consigo conhecer verdadeiramente. Esta é, por isso, uma etapa indispensável para a implementação de estratégias que melhor se adequem à minha intencionalidade educativa e ao grupo de crianças, pois foi através do período de observação que identifiquei, por um lado, as características das crianças: no gosto que nutrem pelas expressões, pelo conto de histórias e por atividades de movimento; e, por outro lado, apercebi-me das suas necessidades: no que diz respeito a descortinar e gerir as suas próprias emoções e, também, as dos outros.

Para os autores Bogdan e Biklen (1994, p.47), o investigador deve preocupar-se e despende grande parte do seu tempo no contexto educativo onde o problema se encontra inserido. Os dados têm de ser recolhidos e complementados através da observação direta do “ambiente natural”, assim como dos seus intervenientes onde decorre o problema, pois “os investigadores qualitativos frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto. Entendem que as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência.

A partir deste método, os investigadores desenvolvem conceitos e ideias através do trabalho com valores, hábitos, atitudes e opiniões que ocorrem no local da investigação. Deste modo, nesta metodologia que é descritiva, também, as observações feitas por meio de registos fotográficos demonstram ser relevantes no decurso da investigação.

Como tal, toda a informação retirada deve ser através de palavras ou de imagens, pois “os resultados escritos da investigação contêm citações feitas com base nos dados para ilustrar e substanciar a apresentação. Os dados incluem transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos, documentos pessoais, memorandos e outros registos

oficiais” (Bogdan & Biklen, 1994, p.48). A transcrição dos atos observados é sempre passada para a descrição escrita destes, pois existe todo um trabalho de campo que contextualiza a investigação, onde tudo o que se observa tem potencial para ser objeto de estudo. A observação – através dos meios pela qual é feita – acaba, assim, por constituir a base do planeamento e da avaliação, auxiliando na recolha de dados. Serve, portanto, de suporte à minha intencionalidade e ação.

4.2.4. Notas e diários de campo

Sendo a metodologia utilizada na presente investigação de carácter qualitativo e interpretativo, também fizeram parte dos instrumentos metodológicos utilizados para a recolha dos dados, as notas e os diários de campo.

As notas de campo auxiliam o investigador na interpretação dos dados recolhidos por tratarem-se de um relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha, abrangendo assim, registos pormenorizados do sujeito, do contexto, do diálogo e das ações e interações. No entanto, dado que as notas de campo são utilizadas numa perspectiva qualitativa e interpretativa, estas incluem ainda, numa segunda parte: inferências relativas ao observado anteriormente, material reflexivo, notas interpretativas, interrogações, sentimentos, ideias e impressões que emergem no decorrer da observação ou após as suas primeiras leituras onde coloco interrogações à situação, sentimentos surgidos no momento e ponderações, ideias e reflexões.

Os Diários, por sua vez, apresentam-se como um relato descritivo de determinados acontecimentos que considere relevantes para a investigação da problemática em estudo. Descrevem pormenorizadamente situações que me deixaram reflexiva e através das quais poderei retirar informações fundamentais para esclarecer o tema estudado.

Assim sendo, a metodologia utilizada nesta investigação, através do rigor e dos instrumentos fundamentais de análise, permite-me ter um “pensamento reflexivo” sobre a temática estudada, o que não considero fundamental, já que um “professor [ou educador], para poder intervir no real de modo fundamentado, terá de saber observar e problematizar, ou seja, interrogar a realidade e construir hipóteses explicativas” (Estrela & Estrela, 2001, p.26), ou seja, tem de saber pensar e refletir para poder agir em conformidade com as necessidades das crianças e melhorar constantemente a sua prática pedagógica.

4.3. Participantes

Fez parte do presente estudo um grupo de dez crianças com idades compreendidas entre três e quatro anos, sendo três do género feminino e sete do género masculino.

A escolha das crianças foi feita aleatoriamente havendo, porém, uma intenção clara em primar pela diversidade existente no que diz respeito ao género, faixa etária e desenvolvimento individual.

O grupo caracteriza-se pelo seu grande interesse em ouvir e contar histórias, em movimentar-se e explorar a sua criatividade, principalmente em momentos de motricidade e de expressão plástica e musical, e em explorar os espaços ao seu redor, revelando-se bastante curioso e perspicaz na forma como comunica e argumenta.

Porém, revelou, inicialmente, dificuldade em expressar emoções e, por outro lado, em reconhecê-las nos outros (respeitando-as e validando-as), sendo-lhe difícil gerir e ultrapassar momentos de frustração ocorridos no dia-a-dia. Não era comum verbalizarem acerca do seu estado de ânimo nem muito menos sobre como poderiam sentir-se melhor, existindo por isso, em algumas ocasiões, comportamentos menos adequados.

Deste modo, foi a inexistência de ferramentas para lidar com todo o espectro emocional, revelada no referido grupo de crianças, que me impeliu a realizar a presente investigação.

4.4. Procedimentos éticos

Para a realização do presente estudo foi obrigatória a produção de um documento de autorização dirigido aos encarregados de educação (Apêndice I) de forma a, primeiramente, elucidar sobre as finalidades da investigação e, depois, pedir a sua autorização para a participação dos seus educandos no mesmo, assegurando e salvaguardando sempre a sua identidade.

4.5. Projecção e delineamento da ação educativa

O delineamento da ação educativa foi feito com base no documento orientador dos educadores de infância: as OCEPE (Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar).

Considerando a criança como um ser holístico e complexo, a qual se desenvolve por meio de diferentes linguagens, uma vez que “não há uma personalidade constituída pela associação de diferentes fatores, como se fosse uma manta de retalhos, mas um todo único, indissociável” (Sousa, 2009, p. 11) e acreditando que a criança, tal como nós adultos, possui “múltiplos canais para comunicar as [suas] verdades, os [seus] planos e os [seus] sonhos” (Gomes-Pedro, 1989, p.64), planeei a minha abordagem na perspectiva da interdisciplinaridade. Acreditando que, deste modo, vou ao encontro da criança na sua plenitude, respeitando a sua individualidade e essência.

Como tal, pretendi dar lugar de destaque às expressões, não só por as considerar fundamentais no desenvolvimento da criança, mas por se tratarem também de um veículo de comunicação entre nós (crianças e adultos) e as nossas emoções. Lowenfeld, citado por Farinha (2016), acreditava que a expressão livre das crianças era “condição necessária para o seu crescimento saudável e equilibrado” (p. 120), considerando-a “um meio de desenvolvimento da criatividade e sensibilidade que o indivíduo deveria depois aplicar nos diversos aspetos da sua vida” (Farinha, 2016, p. 121).

Na visão de Godinho e Brito (2010) é fundamental que o contato com as expressões artísticas seja estimulado desde cedo, uma vez que “pressupõe a experiência sensorial (observar, escutar, tatear...) e a experiência emotiva que resulta do confronto entre as obras e os sentimentos imediatos ou as memórias de vivências anteriores” (p.99).

Toda a minha intencionalidade e intervenção educativa desenvolveu-se, também, por meio de um contexto de afetividade e segurança, pois “um ambiente suficientemente securizante promove o desenvolvimento das crianças. Com efeito, é o fato de a criança se sentir segura que vai fazer com que ela possa explorar o mundo à sua volta (...), a conhecer-se a si própria, quer dizer, a tomar sentido das suas capacidades e limitações” (Farinha, 2016, p. 60).

No que diz respeito à intervenção propriamente dita, esta desenrolou-se através de uma linha condutora, a qual dá sentido às aprendizagens e onde o aspeto lúdico se enlaça como ferramenta indispensável para aprender.

Como Winnicott, citado por Farinha (2016), refere, “a atividade lúdica cria um “espaço transitivo” de experimentação de si próprio, dos outros, do mundo físico, área na qual a criança tenta exteriorizar a sua realidade interna e interiorizar a realidade externa” (p.165).

Assim, “adotar uma pedagogia organizada e estruturada não significa introduzir na educação pré-escolar certas práticas "tradicionais" sem sentido para as crianças, nem

menosprezar o carácter lúdico de que se revestem muitas aprendizagens” (Ministério da Educação, 1997, p. 18). O carácter lúdico deverá, portanto, ser presença assídua na ação do educador.

Desta forma, considerando a inteligência emocional como a capacidade em identificar e gerir as próprias emoções, bem como as dos outros, tomei como indicadores no delineamento das minhas ações para exploração das emoções (alegria, tristeza, raiva e calma), os seguintes:

1. No que concerne ao autoconhecimento emocional

- Identifica e nomeia as próprias emoções;
- Exterioriza através de diferentes linguagens/expressões (oral, facial, corporal, musical, plástica) as suas emoções;

2. No que concerne ao autocontrolo e regulação das emoções

- Atribui causas/motivos para as suas emoções;
- Procura soluções para a gestão das próprias emoções;

3. No que concerne à capacidade de empatia

- Identifica e nomeia as emoções dos outros e/ou das personagens;
- Demonstra respeito e validação pelas emoções dos outros;
- Atribui causas/motivos para as emoções dos outros e/ou das personagens;

Partindo do pressuposto de que a inteligência emocional engloba não só a relação que o sujeito tem consigo mesmo, mas também, a relação que tem com os outros, fez-me sentido trabalhar as emoções com as crianças de dentro para fora, ou seja, começando por levá-las a olhar para si próprias, passando depois para a relação com os outros e com o mundo.

Assim sendo, numa primeira fase, pretendi explorar com as crianças as emoções perspetivando-se o autoconhecimento emocional (olhar para si próprias, descobrindo-se e validando-se).

Depois, após esse reconhecimento, levá-las a encontrar estratégias para lidarem com o seu interior, autorregulando-se (buscar soluções para contornar dificuldades e/ou emoções menos positivas).

Por fim, numa última abordagem, possibilitar-lhes a descoberta das mesmas emoções nos outros (criando uma ponte entre si), promovendo a sua capacidade de empatia que, apesar de ser considerada inexistente em crianças pertencentes ao estágio de desenvolvimento onde este grupo de crianças pertence (o pré-operatório), acredito haver a possibilidade de a desenvolver mesmo a partir de tenra idade pelos simples fato de acreditar que as crianças são intrinsecamente boas.

Se pensarmos numa situação, a qual a maioria de nós adultos já devemos ter presenciado, onde uma criança pequena responde automaticamente ao choro ou aflição de um indivíduo que lhe é próximo (abraçando-o, acariciando-o ou proferindo-lhe algumas palavras, na tentativa de o reconfortar), é porque, de alguma forma, conseguimos ver efetivamente que a criança entende o sofrimento alheio de uma forma real e em perspectiva com o seu próprio sofrimento (quando também chora ou está aflita), pois é capaz de reproduzir um comportamento que, muito possivelmente, alguém teve com ela no passado, mediante uma situação idêntica.

Como tal, podemos concluir que uma criança que tem esta e outras reações similares, apresenta um certo grau de desenvolvimento e envolvimento emocional com as suas emoções e com a dos outros. Isto porque, primeiramente, reconhece as emoções, pois identifica-as no outro. Depois, demonstra uma capacidade empática e relacional, na medida em que transfere a noção que tem daquela emoção que já experienciou, sendo capaz de a projetar e rever noutra pessoa, relacionando-se com o que o outro está a sentir e, por fim, serve-se da sua memória afetiva – e esta é a razão pela qual é tão importante a criança crescer num ambiente onde é valorizada, cuidada e amada – para perceber qual o comportamento mais adequado a ter no momento, de acordo com o que anteriormente, em situações parecidas, outros tiveram com ela.

Acredito, portanto, que a criança dá o que recebe. Cabe-nos, por isso, oferecer-lhe o nosso melhor.

Capítulo 5 – Intervenção

A minha intervenção educativa foi pensada e implementada com base na seguinte estrutura:

1. Fase 1 – Diagnóstico
2. Fase 2 – Estratégias de intervenção educativa para exploração de cada emoção
3. Fase 3 – Estratégias de intervenção educativa para exploração das quatro emoções (Análise final)

Atribuo grande importância a cada uma das fases acima mencionadas por, na sua conjuntura, serem condutoras desta investigação, possibilitando-me organizar, sistematizar e avaliar os resultados obtidos em cada uma delas, comparando-os e relacionando-os na avaliação final. Em todas as fases houve intervenções educativas, sendo porém distintas no seu propósito e na sua forma. Para cada intervenção procedi à construção de planificações de cada atividade onde constam os objetivos e a descrição das mesmas.

Por considerar as histórias um excelente veículo de construção e apropriação de conhecimentos e aprendizagens, e uma vez que, principalmente nestas idades, as crianças servem-se do seu imaginário para compreender o mundo à sua volta, recorri, sempre e para cada emoção, às mesmas (umas adaptadas e/ou inventadas por mim, consoante a minha intencionalidade) para iniciar a exploração de cada uma.

Um conto, sendo afetivamente muito “cheio”, permite uma espécie de experiência emotiva. [...] O processo identificatório pode ajudar a criança a dar ao conto um significado pessoal, que lhe permita, talvez, compreender as suas dificuldades pessoais e encarar a sua situação segundo um novo prisma e de mudar algo. (Rigolet, 2009, p.178)

As histórias são, por isso, “um valioso instrumento pedagógico, um precioso meio educativo, uma contribuição essencial ao desenvolvimento harmonioso de qualquer ser humano” (Rigolet, 2009, p. 179).

Por sua vez, as expressões tiveram, também, um lugar de destaque já que oferecem à criança a oportunidade de “tomar consciência do próprio corpo, descobrindo a sua

capacidade de expressão [assim como], de torná-lo significante de uma mensagem” (Mégrier, 2005, p. 7). Trabalhar as expressões com crianças em idade pré-escolar é permitir-lhes “escutar, responder, cadenciar a sua comunicação, tomar espontaneamente consciência do outro, enfrentá-lo, compreendê-lo, amá-lo através de situações em que o imaginário se compraz em projetar-se” (Mégrier, 2005, p. 7).

Também a elaboração de instrumentos que enriquecessem os momentos de intervenção, foi determinante para o sucesso e interiorização dos mesmos, já que promovem o envolvimento genuíno da criança naquilo que está a acontecer. Possibilitando também ao educador chegar à criança verdadeiramente, envolvendo-a na sua intencionalidade.

Por fim, mas não menos importante, em todas as intervenções houve espaço para a conversa e discussão de ideias, possibilitando, por um lado, a recolha de dados importantes para a investigação e, por outro, promovendo, para a criança, um momento de desenvolvimento da capacidade de reflexão, promovendo o seu desenvolvimento emocional. Assim, “a melhor forma de estimular o desenvolvimento intelectual [e emocional] será, então, colocar-se-lhe interrogações, situações dilemáticas, problemas [...], a oportunidade de frutuosas discussões” (Vasconcelos, T. (coord.), 2011, p. 12).

É, portanto, no presente capítulo que descreverei cada intervenção educativa implementada e referidos instrumentos pedagógicos, recorrendo às planificações e registos fotográficos para melhor ilustrar e comprovar os fatos ocorridos.

5.1. Fase 1 – Diagnóstico

Era principal objetivo da fase de diagnóstico identificar o nível emocional das crianças, percebendo os seus interesses e necessidades dentro do tema, bem como a forma como cada criança se exprime e comunica.

A promoção de uma ambiente seguro e de comunicação era também um ponto a alcançar, de forma a possibilitar, na fase seguinte, uma interação mais fácil e prazerosa para ambos os lados, contribuindo para uma aprendizagem com sentido e significado para a criança. Como tal, realizei o meu diagnóstico com base em três premissas principais:

Numa primeira abordagem, recorrendo a uma observação direta e não-participante do grupo de crianças, pretendi compreendê-las e conhecê-las principalmente durante os seus momentos de brincadeira (livre e espontânea), os quais nos fornecem imensa

informação sobre a criança como sujeito individual e único, mas também, como sujeito inserido num grupo de crianças da mesma idade. A criança, tal como nós adultos, quando está sozinha age de uma forma diferente de quando se encontra com os seus pares e isso diz-nos muito sobre ela, nomeadamente sobre a sua forma de ser e de agir com ela mesma e com os outros.

Depois, através da observação direta e participante nos diferentes momentos do dia-a-dia das crianças, pretendi privar com elas, possibilitando-lhes a oportunidade de me conhecerem também, promovendo assim um ambiente de segurança e conforto para as mesmas, pois acredito que sem relação afetiva não existe relação educativa;

Por último, realizei o meu diagnóstico através da uma intervenção educativa pensada, planeada e estruturada com base nos dados que anteriormente recolhi do grupo de crianças, através dos meus momentos de observação, tão importantes e fundamentais para uma boa prática educativa.

Deste modo, foi no decorrer da minha prática de ensino supervisionada, por meio das premissas acima mencionadas, que encontrei neste grupo de crianças uma necessidade e interesse em falar sobre as suas emoções e em explorá-las mais aprofundadamente, nomeadamente no que toca aos relacionamentos interpessoais (na relação com os outros) e, também, a nível intrapessoal (na relação consigo mesmo). Neste sentido procedi à implementação de três atividades de diagnóstico, que foram: Leitura e exploração da história “Monstro das Cores”, Barómetro das emoções e Leitura e exploração da história “Pássaro da alma”.

5.1.1. Leitura e exploração da história “Monstro das Cores”

Sendo o reconhecimento das emoções, o objetivo principal a ser trabalhado com as crianças (nomeadamente, com a introdução, por parte da educadora, do Projeto Nino e Nina, o qual constava no Projeto Curricular de Grupo) e, na tentativa de promover uma continuidade educativa, recorri à história “O Monstro das cores” de Anna Llenas para iniciar este projeto e alcançar os objetivos propostos (Apêndice II).

Caraterizei-me de Monstro das cores, criando um fato com recurso a um saco de plástico preto, sobre o qual coleí vários conjuntos de penugem de diferentes cores (criando a sensação de pelo “fofinho” tal como o monstro aparenta ter na história), o que suscitou uma vontade enorme nas crianças em tocar e explorar esse material e, por outro lado, criou uma dimensão fictícia e fantasiosa, que promove a imaginação da criança e,

ao mesmo tempo, cria um interesse genuíno acerca do que está a acontecer, atribuindo sentido e significado nas descobertas que a própria criança irá, por meio da minha intervenção, fazer. Depois, contei a história utilizando a entoação e expressividade necessária de acordo com a emoção que estava a ser expressada, com o propósito de lhes passar desde logo “sinais” indicadores das diferentes emoções, para que as pudessem começar a (re)conhecer. Recorri também a instrumentos (como o pau de chuva para retratar a tristeza) e a objetos/materiais (como papelinhos vermelhos para “atirar com raiva”, denotando a emoção que pretendia retratar, entre outros).

Após o conto da história, falámos em grande grupo e lembrámos as diferentes emoções do monstro, tentando retratá-las com recurso à expressão facial. Em consequência desse momento, levei um espelho para que nos pudessemos ver mais atentamente; propus, então, realizarmos o nosso autorretrato com especial atenção aos pormenores da nossa cara, pois o conhecimento e apropriação das características individuais de cada um (as físicas e as emocionais) são essenciais para a aceitação de nós próprios e, conseqüentemente, dos outros. Este momento foi promotor da capacidade de concentração, mas também mostrou ser uma experiência de autoconhecimento do nosso exterior que, tal como o interior, é sempre diferente do dos outros, sendo belo por isso mesmo. Todos, incluindo educadora, auxiliares e estagiária, realizaram os seus autorretratos, pois como modelo que são, constituíram um bom ponto de partida, criando um porto seguro, para que as crianças consigam expressar-se sem reservas e preocupações.

Também a nível de vocabulário, partindo do meu autorretrato, pretendi fornecer “pistas” sobre a forma como as crianças poderiam descrever a sua obra aquando a sua partilha com o resto do grupo. Quando terminámos os desenhos, pudemos revê-los e “adivinhar” (em grande grupo) quem era o menino ou a menina retratado/a no desenho, por meio de uma análise interpretativa das características encontradas no mesmo.



Figura 5.1 - Apresentação da história "Monstro das cores"



Figura 5.2 - Leitura da história "Monstro das cores" com recurso ao pau de chuva



Figura 5.3 - Desenho do autorretrato ao espelho



Figura 5.4 -Recorte do autorretrato

5.1.2. Barómetro das emoções

Esta atividade consistiu na construção de um "Barómetro das emoções" (Apêndice III) que, à partida, teria apenas 4 emoções a serem trabalhadas: a alegria, a raiva, a tristeza e o medo. Cada uma associada a uma cor. Porém, para meu espanto, as crianças, após a leitura e exploração da história "O Monstro das cores", demonstraram um sério interesse em relação a uma outra emoção: a calma. Assim, também a calma foi introduzida no barómetro das emoções por se revelar uma necessidade das crianças (o que, refletindo, é bastante curioso e revelador da sociedade de hoje. As crianças fizeram questão que a "calma" estivesse presente no barómetro, sendo, também, a emoção que elas mais diziam sentir todos os dias; talvez por se sentirem deveras "calmas" ou, talvez, por desejarem sentir-se assim. Já o "medo" foi a emoção que as crianças menos disseram sentir, sendo na maioria das vezes inexistente na tabela. Desta forma, não se justificou a exploração desta emoção no presente estudo.

Este barómetro fez parte dos instrumentos de pilotagem da sala de atividades, fazendo assim parte da rotina das crianças (tal como o mapa das presenças, o calendário, entre outros).

Todos os dias as crianças “colavam” o cartão com a imagem de uma expressão facial referente à emoção que estavam a sentir e, em grande grupo, percebíamos o porquê de a estarem a sentir e como poderiam ultrapassá-la (se fosse esse o caso), criando um momento de reflexão, debate e argumentação por parte de todas as crianças.

Este era um momento que acontecia na primeira parte da manhã, quando nos sentávamos em roda. No entanto, consoante a necessidade (quer das crianças, como dos adultos) poderia ocorrer várias vezes ao dia, caso houvesse alguma situação de conflito, por exemplo. Neste caso, a criança recorria, por sua própria vontade, ao barómetro e retirava o cartão referente à emoção que estava a sentir no princípio do dia, substituindo-o por outro cartão com a emoção que estaria agora a sentir. Assim, abria-se espaço, através da própria iniciativa da criança, para discutirmos, sobre o que aconteceu e como esta se sentiu.



Figura 5.5 - Associação das imagens de cada emoção à caixa com a cor correspondente

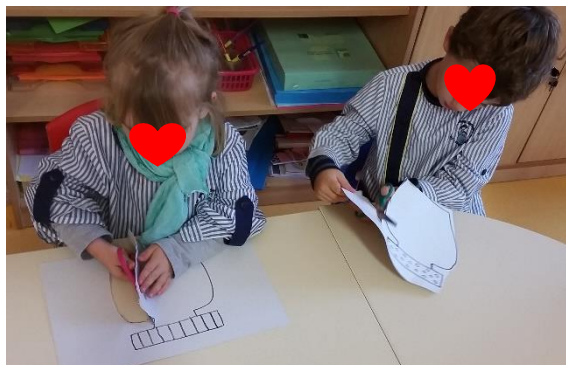


Figura 5.6 - Recorte dos potes das emoções para construção do barómetro das emoções



Figura 5.7 - Potes das emoções pintados com a cor referente a cada emoção



Figura 5.8 - Apresentação do Barómetro das emoções ao grupo



Figura 5.9 - Identificação das emoções sentidas pelas crianças, através da colagem dos cartões representativos das mesmas no Barómetro das emoções

5.1.3. Leitura e exploração da história “Pássaro da alma”

A história “Pássaro da alma” de Michal Snunit foi, propositadamente, a última história que explorei com as crianças durante a fase de diagnóstico (Apêndice IV). É uma história que implica uma abertura e disponibilidade genuína – que as crianças naturalmente têm – em sentir e conectar-se consigo mesmas, com os outros e com o mundo. Tem de ser lida e ouvida com o coração.

Trata-se de uma história com a qual me identifico e a qual tomo como minha. Nela as emoções são geridas por um pássaro que as guarda em gavetas (abre a gaveta da alegria quando está contente e fecha a da tristeza...).

Assim, recorrer à Mata do colégio como palco para desembrulhar o presente que esta história nos oferece pareceu-me naturalmente certo e adequado, na medida em que acredito que é na Natureza que estamos em contacto mais profundo com o nosso ser.

Era meu objetivo falar sobre a alma; sobre as nossas emoções e, também, a alma que existe em todos os outros seres vivos (promovendo o respeito pelos mesmos); contactar com a Natureza; as árvores, as pedras, a terra, as flores... Receber a luz do sol e sermos gratos por isso. Queria ir um pouco mais longe. O interesse das crianças pelo tema das emoções era grande e, como tal, a sua necessidade em abordá-las também. Por isso, achei por bem alargar os horizontes, tentando que as crianças saíssem de dentro delas mesmas (algo difícil, pois são naturalmente egocêntricas) e conseguissem olhar para além de si próprias.

Assim sendo, como forma de motivação e de apelo à imaginação e ao maravilhoso, construí uma marioneta do Pássaro da alma, a qual atei a um tronco de uma árvore da Mata (bem cedo, para que as crianças não me vissem e não estragasse a surpresa) e coloquei ao seu lado o livro da história “Pássaro da alma” como se tivesse sido o próprio pássaro a trazer-nos este presente com segredos escritos lá dentro.

De manhã, após a nossa rotina dos “bons dias”, dirigimo-nos então à Mata, não sabendo as crianças do que se iria passar. Ao chegar, logo conseguiram avistar o pássaro na árvore e começaram a correr em direção ao mesmo, descobrindo a história a seu lado. Tal fator bastou para que se despertasse um interesse genuíno em saber o que a história “dizia” e em prolongar aquele momento.

Após o conto da história, sentados em círculo (uma postura de aceitação e disponibilidade para o outro) nos pedregulhos existentes neste espaço, falámos sobre o que era a alma e ficámos surpreendidos com o fato do pássaro saber que já andávamos a falar acerca das nossas emoções há algum tempo.

Com esta história, descobrimos algo muito importante: por um lado, percebemos que temos um pássaro dentro de nós, o qual nos ajuda a “arrumar” as nossas emoções em gavetas, sendo, por isso, mais fácil abrir ou fechar uma ou outra quando necessário. Tal como acontece com a nossa casa que deve estar arrumada para não perdermos as nossas coisas e conseguirmos movimentarmo-nos e sentirmo-nos melhor dentro dela; por outro lado, apercebemo-nos que todos os seres vivos, tal como nós, têm alma e que, como tal, devem ser respeitados.

Face ao fervilhar de comentários e intervenções das crianças no decorrer do conto da história, e utilizando tampinhas que havíamos separado anteriormente, achámos por bem construir posteriormente (através da colagem) um mural de tampinhas denominado de “Vida com cor” que se caracterizava por uma silhueta de uma árvore branca com um gradiente de cores como fundo.

Foi meu propósito servir-me da arte como promotora do pensamento divergente e da sensibilidade. Neste trabalho de expressão plástica perspetivei com as crianças, ainda que indiretamente e de forma subtil, uma analogia às emoções que nós sentimos (retratadas nas tampinhas de várias cores), as quais também existem na natureza e nos animais (retratados pela silhueta da árvore).



Figura 5.10 - Procura do Pássaro da alma na Mata



Figura 5.11 - Descoberta do Pássaro da alma na Mata



Figura 5.12 - Descoberta da história: "O Pássaro da alma"



Figura 5.13 - Leitura na natureza da história "Pássaro da alma"



Figura 5.14 - Construção do mural com recurso a tampinhas: "Vida com cor"



Figura 5.15 - Mural "Vida com cor"

5.1.4. Apresentação e análise dos resultados de diagnóstico (fase 1)

A fase de Diagnóstico (Fase 1) teve um papel determinante e imprescindível no presente estudo na medida em que sem um diagnóstico adequado dificilmente se encontraria uma resposta certa e apropriada para o problema.

Assim, o diagnóstico passou então por conhecer, principalmente, a identidade do grupo de crianças, os seus interesses, necessidades e particularidades (na sua vertente individual e de grupo) para só depois analisá-lo, no que diz respeito ao seu nível de conhecimento sobre a temática “emoções”, com o objetivo de desenhar um plano interventivo que, partindo daquilo que o grupo já conhece, se prolongaria na sua complexidade e aprofundamento.

5.1.4.1. Leitura e exploração da história “Monstro das cores”

A leitura da história “Monstro das cores” possibilitou-me, de uma forma lúdica, prazerosa e em conformidade com os interesses do grupo de crianças, a introdução do tema das emoções, semeando no mesmo um interesse sincero e intrínseco em descobri-las em si e, também, nos outros.

De acordo com os dados obtidos após a leitura da história (Apêndice XVII), posso deduzir que as crianças perceberam a história e a mensagem que ela continha, uma vez que, à pergunta «Esta história fala-nos sobre o quê?», as crianças responderam com alguma clareza: “Do Monstro com as cores e a menina” (criança «B»); “Um Monstro que estava perdido” (criança «G»); “Do Monstro que estava confuso porque não sabia o que estava a sentir” (criança «J»).

Em relação à pergunta «O que é que o Monstro estava a sentir?», apenas algumas crianças conseguiram referir algumas emoções ou momentos da história: “Estava a dormir na árvore” (criança «D»); “Ficou vermelho quando estava zangado” (criança «J»). Havendo muitas crianças que não souberam responder.

Nesta linha de pensamento, de forma a atribuir significado ao que o monstro estava a sentir, coloquei a pergunta «O que são emoções?», constatando, mais uma vez, ser difícil para a maioria das crianças responder à mesma, sendo que três crianças responderam de forma esclarecedora e até com alguma profundidade: “São coisas dentro da nossa cabeça” (criança «E»); “É o que o Monstro tinha” (criança «G»); “São os nossos sentimentos” (criança «J»).

Por fim, por forma a perceber as conceções das crianças relativamente às quatro emoções a serem trabalhadas, questionei-lhes sobre cada uma separadamente.

Em relação à pergunta «O que é a alegria», apenas quatro crianças responderam: “É estar feliz” (criança «A»); “É quando rimos” (criança «C»); “Estar feliz” (criança «F»); “É quando estamos felizes” (criança «J»).

Face à pergunta «O que é a tristeza?», apenas cinco responderam: “É estar a chorar” (criança «A»); “É chorar” (criança «B»); “Quando estamos tristes” (criança «C»); “Quando choramos” (criança «F»); “É ficar triste” (criança «J»).

Perante a pergunta «O que é a raiva?», quatro crianças responderam: “É quando estamos mal” (criança «A»); “É quando estamos zangados” (criança «D»); “É ficar zangado” (criança «F»); “É quando estamos furiosos (criança «J»).

Por último, apenas três crianças responderam à pergunta «O que é a calma?»: “É verde” (criança «C»); “É quando o monstro está na floresta” (criança «F»); “É quando estamos calmos” (criança «J»).

Posso concluir, portanto, que nesta primeira abordagem às emoções e ao que implica saber sentir, as crianças demonstraram pouco entendimento sobre ambas, sendo incapazes de formular respostas claras e complexas (tendo muitas delas não respondido) às perguntas feitas sobre o que entendem por cada emoção. Não houve, também, outros indícios (a nível de expressão corporal e facial, por exemplo) demonstrativos de uma consciência e inteligência emocional desenvolvida a nível do grupo em geral.

A atividade que se desenrolou posteriormente à apresentação da história (os Autorretratos) veio, por um lado, comprovar a necessidade que as crianças sentiam em conhecer-se mais a si e aos outros e, por outro, possibilitou-me perceber a forma como as crianças se viam a si mesmas e aos seus pares com quem constroem uma relação diariamente. Perceber até que ponto se conseguem desenhar e descrever por palavras e, por outro lado, de que forma conseguem descobrir, nos autorretratos dos amigos, pormenores que lhes permitem identificar o/a amigo/a retratado/a e o seu “estado de espírito”, foi algo que me levou a realizar esta atividade com o grupo. Por sua vez, como sabia que as crianças ainda não se tinham olhado ao espelho a partir de uma intenção pedagógica, e como também não tinham tido ainda a oportunidade de realizarem o seu autorretrato, percebi que esta seria certamente uma mais-valia para a minha pesquisa e, claro, para o desenvolvimento das crianças.

Era meu objetivo, então, perceber a forma como as crianças se viam (num processo de reconhecimento de identidade e autoestima), retratando-se através do

desenho, e também identificar a forma como comunicam e se descrevem (a si mesmas e aos outros), qual os argumentos que usam e, principalmente, até onde vão para se descreverem e descreverem os seus amigos, ou seja, se se regem apenas pelo aspeto exterior ou se vão mais fundo, procurando descrever o seu “estado de espírito” conforme as “pistas” que o retrato lhe oferece (por exemplo, uns olhos grandes e um sorriso poderá denotar um estado de alegria ou, pelo contrário, um sorriso invertido que poderá denotar tristeza, entre outras possibilidades).

“Neste processo de identidade e da autoestima, o reconhecimento das características singulares de cada criança desenvolve-se simultaneamente com a perceção do que tem em comum e do que a distingue de outros, pelo que o reconhecimento de laços de pertença social e cultural faz também parte da construção da identidade e da autoestima” (Ministério da Educação, 2016, p. 34).

Desta intervenção, percebi, em primeiro lugar, que as crianças, no que diz respeito ao seu exterior, não estavam habituadas a olharem para si e a verem-se efetivamente tal como elas são, a falar sobre si, a apontar os pormenores da sua cara, etc.

Percebi ainda em algumas crianças dificuldades em desenharem-se, pois estavam habituadas a desenhar um menino ou uma menina qualquer, mas não a si mesmas, com as suas próprias características, o que se demonstrou bastante revelador da inexistência de intervenção educativa ao nível da inteligência emocional neste grupo de crianças, o qual deverá começar sempre partindo daquilo que a criança é e identifica em si, ou seja, do seu autoconhecimento (a nível externo e interno).

Por isso, a forma como as crianças se autorretrataram, na sua maioria, foi feita através de argumentos pouco complexos, na medida em que se referem apenas ao seu exterior, não conseguindo relacionar (na maioria das vezes) os elementos exteriores com os interiores, ou seja, não conseguiram fazer uma ponte entre a expressão física e a emoção que poderá estar implícita nessa mesma expressão (Apêndice XVIII).

Apesar de ser um exercício que poderá não ser sempre linear (ou seja, um sorriso pode não indicar que a pessoa esteja necessariamente contente e feliz), numa primeira abordagem às emoções, e com vista a um desenvolvimento da sua inteligência emocional, as crianças deverão ser capazes de perceber em si e nos outros, “sinais” indicadores de estados emocionais, os quais servirão para si de guias/normas padrão de resposta ao outro com quem se relaciona. Por outras palavras, é detentor de inteligência emocional, aquele que, também, consegue “ler nas entrelinhas”, através das “pistas” ou “sinais” de expressão ou comportamento da outra pessoa, os desejos e as necessidades da outra pessoa,

conseguindo desta forma, prever os seus comportamentos, encontrando a melhor forma em abordá-la (conforme aquilo que ela estará a sentir, a pessoa que ela é e como se apresenta). Foi este exercício que me propus fazer com as crianças (de uma forma simples e adequada ao seu conhecimento), pelo qual, as levei – ainda na fase de diagnóstico – a começarem a olhar-se por inteiro e a verem-se e sentirem-se a si e aos outros.

5.1.4.2. Barómetro das emoções

É pelo diálogo e exteriorização das emoções e pensamentos que o ser humano conhece o mundo à sua volta e a si mesmo, evoluindo, transformando-se e, consequentemente, transformando a sociedade em que vive.

É nestes momentos que também se possibilita à criança o ensaio de valores e de normas, nomeadamente, o da cidadania: um papel que a criança aprende a desempenhar desde tenra idade dentro da pequena sociedade que é a sala de atividades.

O barómetro das emoções foi considerado um instrumento de pilotagem da sala de atividades, na medida em que todos os dias era utilizado como um jogo ativo e real das emoções, onde as crianças eram levadas a parar e a escutarem-se, identificando e procurando perceber a origem das suas emoções; um ensaio para a autorregulação, empatia, comunicação e resiliência, competências necessárias para uma vida de sucessos. Autorregularmo-nos ajuda-nos a sermos felizes e esta regulação da vida começa com a regulação de nós próprios, porque ser feliz é, ao contrário do que muitas vezes se pensa, uma decisão consciente de cada um.

Deste modo, esta atividade possibilitou às crianças começarem a exprimir por palavras o que sentiam, descodificando, com o apoio do adulto, o significado das emoções em geral e, principalmente, das suas. Descrever o que sentem e, mais importante, o porquê de se sentirem de determinada forma, revelou-se um exercício eficaz no que diz respeito ao auto e hétero conhecimento individual das crianças.

Por outro lado, ao partilharem umas com as outras as suas emoções e as razões que as levaram a sentirem-se de determinada maneira, promoveu, em cada uma, o desenvolvimento da sua capacidade empática, no sentido em que escutaram o outro, encontrando nele as mesmas fragilidades e forças que também fazem parte delas próprias,

o que lhes permite treinar esta capacidade tão difícil de se obter que é a capacidade de nos colocarmos efetivamente no lugar do outro.

Deste modo, o barómetro constituiu uma importante ferramenta de diagnóstico das crianças já que pude verificar qual/quais a/as emoção/emoções que cada criança sentia mais frequentemente e a explicação/o seu entendimento sobre o porquê de se sentir assim. Como se pode observar nos dados recolhidos (Apêndice XIX), as emoções mais frequentemente sentidas eram a “alegria” (com um total de 14 manifestações num período de cinco dias) e a “calma” (com um total de 25 ocorrências num período de cinco dias), sendo esta a que as crianças mais alegavam sentir no decorrer do período de estágio.

O “medo” – presente na história “Monstro das cores” – foi praticamente inexistente na partilha das crianças (com apenas 1 ocorrência num período de cinco dias), sendo por isso excluído do presente estudo. A “raiva” e a “tristeza” estiveram sempre equiparadas no que toca à frequência com que surgiam nas crianças, havendo apenas no espaço de cinco dias 6 ocorrências para a “raiva” e 4 para a “tristeza”.

Assim, as emoções que, à partida pretendia trabalhar com as crianças (alegria, tristeza, medo e raiva), foram repensadas, tendo-se excluído o “medo” e incluindo a “calma”, atribuindo a esta última maior destaque, uma vez que foram as próprias crianças que assim o entenderam. Este foi um momento notório da importância que a fase de diagnóstico teve na elaboração e objetivo inerente da minha intervenção: ir ao encontro dos reais interesses e necessidades das crianças, perceber o que faz de veras sentido explorar com este grupo de crianças e, por outro lado, perceber em que nível se encontram no que concerne às emoções.

Em relação às causas apresentadas pelas crianças sobre as emoções que dizem sentir, é perceptível, mais uma vez, a existência pobre de argumentos, derivada, na minha opinião, à falta de estímulo e trabalho nesse sentido com elas.

As crianças, depois da história “Monstro das cores” e com os debates e conversas que se desenrolaram com a utilização do “Barómetro das emoções”, demonstraram conseguir identificar nelas a emoção que melhor representa o seu estado de ânimo num determinado momento, porém, no que diz respeito a explicar concretamente o porquê de se sentirem de determinada forma existe ainda um grande vazio a ser colmatado.

Por outro lado, a presença do “Barómetro das emoções” no dia a dia das crianças, demonstrou-se uma mais valia na construção de relações próximas não só entre todos os intervenientes da sala de atividades (crianças, educadora, estagiária e auxiliares), mas também nas relações dentro de casa, levando esta nova forma de estarmos atentos a nós

próprios também para fora da sala, tal como se pode observar nas notas de campo nº1 e 2 (Apêndice XX).

5.1.4.3. Leitura na natureza da história “Pássaro da Alma”

Através da história “Pássaro da alma” consegui não só ir ao encontro das necessidades e interesses deste grupo de crianças, como também abordei, acredito de forma respeitosa e séria, o Projeto Pastoral do Colégio que tem como tema “Com Maria, desperta a luz que há em ti”, retratando essa “luz” e entendendo-a como um conjunto de capacidades que cada um tem dentro de si: a bondade, a compaixão, a gratidão, o respeito, entre tantas outras; as quais deverão ser projetadas não só nas pessoas, mas em todos os seres vivos, nomeadamente nos animais e na natureza.

Assim, com esta intervenção, pretendi perceber a forma como as crianças olhavam para o mundo, com vista a alargar a sua perspetiva no que toca às emoções e ao saber sentir. Para mim, saber sentir implica não só o contato com a dimensão do eu e do outro, mas mais que isso, deverá alargar-se a uma dimensão maior, a do mundo e de todos os seus seres. Saber sentir, implica também ser consciente do respeito e da gratidão que devemos ter perante a generosidade daquela que é a nossa casa.

Servi-me, por isso, da figura do pássaro da alma para fazer a ponte entre as pessoas (que sentem) e os seres vivos (que também sentem como nós). Curioso foi também perceber que é o pássaro quem nos ajuda a gerir as nossas emoções, portanto, pudemos constatar que também é na natureza e nos animais (e não só em nós próprios) que podemos encontrar o equilíbrio e as respostas para lidarmos connosco.

Perguntas como “Esta história fala-nos sobre o quê?”, “Quem é o pássaro da alma?”, “Onde é que ele mora?”, “O que é que ele guarda?” e “O que é a alma?” (Apêndice XXI) serviram de linha condutora para juntos refletirmos sobre esta temática das emoções e do que realmente é saber sentir.

Foi após a leitura desta história, na sequência da atividade que se desenrolou posteriormente, a construção do mural “Vida com cor”, que, entre muitas afirmações e reações, houve uma que me saltou à vista por mostrar um entendimento e uma lucidez grandiosa que sabemos existir nas crianças: “...Então quer dizer que todos os seres vivos têm alma.” (Criança J). Esta afirmação foi como uma lufada de ar fresco, indicando-me que o caminho até então traçado estava a dar frutos e que, adiante, me poderia oferecer muito mais.

Com a história “Pássaro da alma”, capacidades como a persistência, a resiliência, a capacidade de gerir a frustração e, também, a criatividade (a qual capacita a criança para encontrar respostas e soluções para os seus problemas), foram postas em palco, desenvolvendo-se de forma subjetiva, como nos mostra o seguinte trecho do Diário nº1.

Depois do conto da história, partimos para outras atividades de expressão plástica, de acordo com os interesses expressados pelas crianças, as quais tiveram sempre como denominador comum, as emoções. Por ser também objetivo da educadora o reconhecimento das figuras geométricas (círculo, quadrado, retângulo e triângulo), propus às crianças construirmos o nosso pássaro da alma (individualmente) com recurso à técnica de dobragem de papel (desenvolvendo, entre outras capacidades, a motricidade fina). Cada criança construiu o seu pássaro da alma através do contorno, recorte, dobragem e colagem das diferentes formas.

Após a concretização desta atividade, num momento de conversa sobre o que havíamos construído, as crianças sugeriram a construção de “casinhas” para os pássaros da alma. Deste modo, (e recorrendo, também, ao projeto da reciclagem) utilizámos pacotes de leite e de sumo para fazer as casinhas, bem como, cartão e caruma para os telhados.

Quando iniciámos a colagem da caruma (que as crianças apanharam da mata do colégio) no telhado das casinhas, percebemos nesse momento como difícil era mantê-la devidamente colada. Face a esta situação, algumas crianças mostraram calma, paciência e perseverança, continuando a tentar colar mesma com dificuldade, porém, outras demonstraram logo bastante frustração e inquietação, querendo logo desistir. Aqui a minha intervenção teve papel fundamental, na medida em que tentei valorizar o processo e não o resultado; fazendo perceber que é preciso trabalhar para chegar aos nossos objetivos e que, por outro lado, se não desistirmos conseguimos encontrar uma solução para os nossos problemas.

Assim sendo, sugeri que, já que o material que recolhemos não estava a resultar, olhássemos em volta para o que havia dentro da sala de atividades e encontrássemos outro material para o telhado das casinhas. Logo, a criança «D» reparou num pacote de palhinhas que servira para outra atividade. Face a esta sugestão, questionei as crianças sobre o que

achavam. Elas ficaram entusiasmadas e retomaram a atividade com ânimo, pois as palhinhas já eram fáceis de colar e o resultado também ficava interessante.

(Diário nº1, 4 de dezembro de 2016)

Este momento, aparentemente banal, mostrou ser bastante enriquecedor para ambas as partes. Como futura educadora, confirmei o quão importante é estarmos atentos a todos os momentos, pois são sempre geradores de aprendizagem. Mais importante, descobri o verdadeiro significado de ser-se educador(a): ser orientador(a) e supervisor(a) dos percursos de aprendizagem de cada criança. É estar atento sem dar respostas; abri-lhes caminho para que o percorram da melhor forma possível, na sua individualidade e autenticidade.

Para as crianças, mostrou ser um momento de lucidez e de contato com o seu interior e as suas emoções. Saber que por vezes as coisas não correm de feição e que ultrapassar essa (e outras) dificuldade(s) é algo com que nos debatemos a vida toda. Experimentar a frustração da dificuldade e, depois, a satisfação de conseguir, é um exercício difícil e extenuante, mas importantíssimo para a nossa formação e construção enquanto seres humanos.

Deste modo, para minha surpresa, proporcionaram-se aprendizagens relativas ao saber fazer mas, principalmente, relativas ao domínio do saber ser, nomeadamente, no que diz respeito ao desenvolvimento da inteligência emocional das crianças.

5.2. Fase 2 – Estratégias de intervenção educativa para exploração de cada emoção

Foi através da fase de diagnóstico e da sua análise – onde pude constatar o nível emocional do grupo de crianças – que consegui projetar e delinear o caminho a seguir, face às necessidades encontradas. Deste modo, considereei começar a minha intervenção educativa abordando as emoções por elas escolhidas (alegria, tristeza, raiva e calma) separadamente, na medida em que acredito ser assim mais fácil para as crianças, numa primeira fase, interiorizar e perceber cada uma delas.

A escolha da sequência das intervenções foi intencional de forma, por um lado, a fazer mais sentido para as crianças (tendo em conta os seus níveis de conhecimento em relação a cada emoção) e, por outro, por identificar nas quatro emoções (apesar destas

serem, naturalmente, indissociáveis) uma sequência lógica na forma como poderão surgir ou manifestar-se.

Pensei, então, começar pela alegria por identificar, na fase de diagnóstico, ser-lhes mais fácil de retratar e, por outro lado, por acreditar que iniciando a minha intervenção através da exploração desta emoção, promoveria um momento desinibidor e lúdico, construindo uma base de segurança e bem-estar, a qual serviria de forte alicerce para as intervenções posteriores. Depois da alegria, julguei fazer sentido explorar a tristeza, por esta ser a sua emoção diretamente oposta. De seguida, a raiva que, a meu ver, se desenrola muitas vezes na sequência da anterior. Na visão de Strongman (2004), “de um modo geral, a tristeza parece estar intimamente relacionada com a raiva” (p. 155). Por fim, a exploração da calma seria (a meu ver) o culminar de excelência de toda esta roleta de emoções. Por outro lado, justificou-se por ser aquela com a qual as crianças mais se identificaram durante a fase de diagnóstico, sendo por isso mesmo alvo maior da minha atenção e, conseqüentemente, da minha ação.

5.2.1. Exploração da alegria

Do ponto de vista de Izard (1991), citado por Strongman (2004), “a alegria envolve uma sensação de confiança e contentamento, e frequentemente inclui uma sensação de poder ser amado ou, mais especificamente, de ser amado” (p.151).

A alegria difere, assim, do conceito de felicidade, sendo este último muito mais abrangente, complexo e subjetivo. Depende de valores, da personalidade e da perspectiva/vivência pessoal de cada indivíduo.

Deste modo, foi meu objetivo focar-me na alegria como emoção a explorar com as crianças, na medida em que pretendia o desenvolvimento da sua inteligência emocional, ou seja, no que diz respeito à promoção da sua capacidade de autoconhecimento e autorregulação e não tanto em transmitir uma ideia de felicidade que pode, com toda a legitimidade, não pertencer a uma ou outra criança. Essa ideia será construída por cada uma ao longo da vida, conforme as suas vivências e crenças pessoais pois, de acordo com Averill e More (1993), citado por Strongman (2004) “a felicidade é dinâmica, nunca é absoluta, e é melhor considerá-la como o funcionamento óptimo dos sistemas de comportamento” (p. 153).

5.2.1.1. Sessão de dança com a boneca Maria Alegria e a sua amiga Rã Gargalhadas

De forma a ir ao encontro dos objetivos propostos para a exploração da alegria (Apêndice V) preparei, em segredo, a visita da boneca “Maria Alegria” e da sua amiga Rã Gargalhadas à nossa sala, as quais espalharam sorrisos e boa disposição. Para concretização desta atividade, construí uma boneca de tecido a qual preendi com elásticos ao meu corpo (nos tornozelos e nos pulsos) de forma a executar todos os meus movimentos.

Ao chegar à nossa sala, a Maria Alegria apresentou-se, dizendo o seu nome, o porquê de se chamar assim, bem como o que a faz ficar contente. (Apêndice VI). Como dançar e cantar faziam parte das suas preferências, partilhou connosco a sua música preferida: “Cutxitxi”. Quando cantávamos o refrão cada um procurava um par para dar as mãos e dançar coordenadamente (pé direito para a frente e pé esquerdo para trás, depois o contrário, e assim sucessivamente).

Depois deste momento de dança, a Maria Alegria apresentou-nos a sua amiga Rã Gargalhadas a qual trouxe consigo um paraquedas para que todos pudéssemos fazê-la saltar sem deixar cair no chão, pois, para a rã, saltar era o que a fazia sentir-se contente – era meu propósito promover também o sentido de entreaajuda, trabalho em equipa, cooperação e partilha, uma vez que considero ser este o caminho mais fácil para se sentir alegria: na partilha com os outros – enquanto cantávamos a música “Uma rã pequenininha” da coleção Cantar juntos 1 (Apêndice VII), a qual implica, entre toda a coordenação e colaboração necessária para não deixar cair a rã do paraquedas, soltar também grandes gargalhadas nas cinco vogais do alfabeto (a, e, i, o, u).

No fim, questionei as crianças sobre o momento vivenciado, debruçando-me sobre a emoção sentida. Importa referir que toda a minha intervenção pretendeu que as crianças experienciassem e sentissem verdadeiramente as emoções, nomeadamente a alegria, para que depois as pudessem descrever por palavras, gestos, desenhos, entre outras formas de expressão. Não era o “decorar” o significado de cada emoção o pretendido, mas sim, senti-la como sua, identificá-la e expressá-la.



Figura 5.16 – Apresentação da boneca “Maria Alegria”



Figura 5.17 - Dança “Cutxitxi” com a boneca Maria Alegria



Figura 5.18 - Dança “Uma rã pequenininha” com paraquedas e a Rã Gargalhas



Figura 5.19 - Exploração livre do paraquedas



Figura 5.20 - Pinturas representativas da emoção “alegria”



Figura 5.21 – Expressões faciais representativas da emoção “alegria”

5.2.2. Exploração da tristeza

De acordo com a teoria das emoções diferenciais de Izard (1991), a tristeza é menos tensa do que muitas das outras emoções negativas. A sua experiência é composta por desânimo, desencorajamento, solidão e isolamento. As suas causas típicas são circunstâncias comuns da vida diária, normalmente as que implicam uma perda e parece ter o efeito de abrandar o sistema e promover a reflexão. (Strongman, 2004, p. 155)

A tristeza (tal como a raiva) não deverá ser considerada uma emoção negativa já que nos permite refletir sobre nós e a vida, atribuindo-lhe um carácter reversivo o qual nos permite adotar uma postura positiva face às contrariedades que ela nos poderá oferecer.

Estar triste possibilita um organizar de pensamentos com vista a uma resolução de ideias e de significados, promovendo uma sensação final de gratidão pelo que se é e tem. Por outro lado, buscar nos outros algum auxílio e compreensão quando nos sentimos tristes, é determinante para a nossa capacidade em criar e manter relações sociais.

Stearns (1993), citado por Strongman (2004), “realiza uma interessante análise das abordagens psicológicas da tristeza. Uma das mais promissoras consiste em considerar que as emoções, incluindo a tristeza, são respostas adaptativas capacitantes e motivadoras” (p. 155).

Mais uma vez, importa por isso levar a criança a conhecer e gerir as suas emoções, tendo a noção de que a promoção de uma gestão harmoniosa das mesmas, ou seja, um desenvolvimento permanente da sua inteligência emocional, determinará o sucesso do seu desenvolvimento global.

5.2.2.1. Leitura e exploração da história “A pequena nuvem cinzenta”

Como durante a minha prática pedagógica, aquando a exploração das estações do ano, as crianças haviam mostrado curiosidade acerca do estado do tempo, havendo muitas perguntas e discussão no momento dos bons-dias quando nos sentávamos em roda e marcávamos no nosso calendário a estação do ano em que nos encontrávamos, o estado do tempo e o dia da semana e, também, devido à inexistência de histórias que abordassem esta emoção da forma que eu pretendia abordar, tendo em vista os objetivos a alcançar na exploração desta emoção (Apêndice VIII), resolvi elaborar uma história da minha autoria com o título: “A pequena nuvem cinzenta” (Apêndice IX).

Na elaboração desta história pretendi, também, utilizar as rimas já que, no decorrer da minha prática, encontrei nas crianças um interesse em descobri-las e inventá-las.

De forma a aprimorar a narrativa e, também, com o objetivo de diversificar os recursos pedagógicos utilizados, mantendo o interesse e envolvimento das crianças, construí um flanelógrafo e imagens das personagens para contar a história.

Esta história tem como personagem principal uma nuvem cinzenta que, para sua tristeza, é diferente das suas amigas nuvens brancas. Tinha, por isso, a vontade de querer ser como elas: “branca, leve e fofoquinha”. O sol aparece como um amigo conselheiro que a ajuda a encontrar-se e a perceber que, para seu espanto, ela é cinzenta porque tem uma missão: transformar a sua tristeza na maior maravilha do mundo. A pequena nuvem percebe, assim, que a tristeza não é “má”, que pode transformar-se em algo melhor e, mais importante, que não dura para sempre.

No final da história, questionei as crianças sobre a mesma, debruçando-me sobre a emoção sentida com o objetivo de perceber se as crianças compreenderam a história, nomeadamente, no que diz respeito à emoção nela implícita. Recorri também ao registo fotográfico das expressões faciais que as crianças utilizaram para expressar tristeza forma de avaliação dos objetivos propostos.

Por fim, tendo em conta a vontade demonstrada por algumas crianças em a expressão plástica e, nomeadamente, a cor azul, para se retratarem quando se sentem tristes, pois, segundo elas, “a tristeza é azul” (retratada na história “Monstro das cores”), recorreremos à expressão plástica para nos pintarmos de tristeza.



Figura 5.22 - Conto da história "A pequena nuvem cinzenta" com recurso a um flanelógrafo



Figura 5.23 - Pintura representativa da emoção "tristeza"



Figura 5.24 - Pinturas representativas da emoção "tristeza"



Figura 5.25 - Expressões faciais representativas da emoção "tristeza"

5.2.3. Exploração da raiva

Se considerámos as emoções em dois planos opostos, normalmente avaliá-las-íamos por “emoções positivas” e “emoções negativas”, onde a raiva seria a emoção primordial neste segundo plano. Tal associação acontece por esta emoção ser, normalmente, motor de vários comportamentos agressivos os quais são reprováveis pela nossa sociedade. “Izard (1991) assinala que tanto a experiência como a expressão da raiva podem ser positivas e refere, por exemplo, que a possibilidade de expressão controlada da raiva que se considera justificada pode reforçar a relação entre duas pessoas envolvidas” (Strongman, 2004, p. 146). Assim, foi minha intenção desmistificar esta ideia de duas categorias de emoções, pretendendo que as explorassem sem reservas, com o objetivo de atribuir às suas emoções (e consequentemente a cada criança) uma validação sincera.

Lemerise e Dodge (1993), citados por Strongman (2004) referem que “o desenvolvimento da raiva está intimamente associado com os processos de socialização. [...] Neste contexto, é importante a forma como os pais [e educadores] respondem às expressões de raiva dos seus filhos [e das crianças em geral].” (p. 148) Para que as reconheçam e as saibam gerir, considero ser necessário haver abertura e disponibilidade sincera em assumir todas as emoções, adquirindo-lhes legitimidade e credibilidade suficientes de forma a envolver cada criança na sua relação com o que sente, encontrando em si ferramentas para se autorregular e gerir interiormente.

5.2.3.1. Leitura e exploração da história “O Zé zangado”

Como estratégia de intervenção para exploração da raiva, recorri à história “O zé zangado” de Rita Castanheira Alves, pois ao lê-la percebi que iria ao encontro dos objetivos delineados para esta emoção (Apêndice X).

Rita Castanheira Alves é psicóloga clínica e, por meio da sua profissão, encontrou a necessidade de encontrar soluções, nomeadamente nas histórias, para tornar a vida dos seus utentes (incluindo crianças) mais harmoniosa. Esta história faz parte de um coletânea de três histórias: “O Zé zangado”, “Filipe Feliz” e “Maria do Medo”, as quais têm como finalidade chegar às crianças, de forma simples e esclarecedora, abordando as emoções (neste caso, a raiva, a alegria e o medo), por forma a que estas as reconheçam em si.

A história “O Zé zangado” tem como personagem principal um menino chamado Zé, o qual, por norma, é bem disposto e gosta de brincar, mas quando a sua irmã gêmea Alice faz um disparate, o Zé transforma-se em Zé Zangado, e isso nota-se na sua cara e no seu corpo. Para o ajudar a ultrapassar a “zanga”, a mãe do Zé oferece-lhe alguns truques para o Zé Zangado voltar a ser novamente o Zé.

Deste modo, encontrei nesta história a possibilidade em explorar a raiva de forma lúdica e incisiva, questionando as crianças sobre o que é a raiva (como a podemos definir), que alterações acontecem no nosso corpo quando a sentimos e, claro, o que podemos fazer para a “mandar embora”. Também o registo fotográfico das expressões faciais das crianças na caracterização da raiva foi, mais uma vez, utilizado como meio de registo e avaliação das suas aprendizagens.

Por forma a passar do abstrato para o real, levei também comigo uma almofada de cor vermelha com a forma de um coração onde as crianças puderam experimentar libertar a “zanga” abraçando-a e respirando fundo, um truque que a mãe do Zé lhe havia ensinado na história. Este truque revelou-se um porto seguro para as crianças, posteriormente, aquando a exploração da calma, na medida em que recorriam muitas vezes a ela para se sentirem calmas e aconchegadas.

Por fim, partindo do princípio de que a raiva se caracteriza por ser uma emoção “à flor da pele”, onde a sua exteriorização passa, muitas vezes, por ações repentinas, impulsivas e irracionais, pretendi que as crianças se sentissem à vontade para expressá-la de forma consciente. Assim sendo, recorrendo a uma técnica de pintura que as crianças ainda não haviam experimentado, propus realizarmos uma “pintura com raiva” utilizando tinta de cor vermelha, roxa e preta e carrinhos para que servissem de pincéis. As crianças, com toda a sua “raiva” moveram os carrinhos para trás e para a frente, com mais ou menos intensidade, e em todas as direções, deixando um rasto de emoção na folha. Recorrer à expressão plástica, nomeadamente o desenho, para ilustrar e expressar emoções deve-se ao fato desta ser uma “forma de escrita que os dois meios de expressão e comunicação surgem muitas vezes associados, completando-se mutuamente. O desenho de um objeto poder substituir uma palavra, uma série de desenhos permite “narrar” uma história ou representar os momentos de um acontecimento” (Ministério da Educação, 1997, p. 69).



Figura 5.26 - Leitura e exploração da história "O Zé Zangado"



Figura 5.27 - Utilização da almofada do coração para reconforto



Figura 5.28 - Expressões faciais representativas da emoção "raiva"



Figura 5.29 - Pinturas representativas da emoção "raiva"

5.2.4. Exploração da calma

Ter a capacidade de se acalmar torna-se fundamental para o desenvolvimento da capacidade da criança em autorregular-se, principalmente numa situação que se lhe apresenta difícil de ultrapassar.

Aprender a acalmar e a focar a atenção [...], por um lado, permite-lhe [à criança] estar atento às sugestões sociais das pessoas do seu meio envolvente”, por outro lado, “estar calmo, ajuda a criança a concentrar-se nas situações de aprendizagem e a esforçar-se por realizar tarefas específicas. (Gottman & Declair, 2000, p. 29)

5.2.4.1. Leitura e exploração da história “A pequena tartaruga”

Foi durante a exploração da raiva que a calma surgiu como consequência da gestão da primeira. Sendo classificada como um lugar ideal onde os adultos pretendem de forma, mais ou menos consciente alcançar, a calma foi, para minha surpresa, a emoção com que as crianças mais se identificaram, sendo a que todos os dias aparecia com maior frequência no barómetro das emoções (Fase 1 – diagnóstico).

Partindo deste interesse constante em relação à calma e acreditando que as crianças sentiam, portanto, uma necessidade grande em experienciá-la, atribuí à exploração da mesma objetivos específicos (Apêndice XI) que possibilitassem às crianças colmatar esta necessidade o mais fielmente possível. Desta forma, é de salientar, mais uma vez, que atribui maior destaque à exploração desta emoção no decorrer do presente estudo, sendo, por isso, a que detém maior número de intervenções com as crianças.

Para iniciar a abordagem à calma recorri mais uma vez à história como elo de ligação entre a criança (o seu mundo de fantasia) e o adulto (a sua intencionalidade em fazer desenvolver). Na tentativa em encontrar alguma que fosse ao encontro do que pretendia, tropecei – enquanto navegava pela internet – na história “El cuento de la tortuga: una técnica de autocontrol para niños” da psicóloga infantil Imma Abad. Ao lê-la, apercebi-me que poderia servir de uma boa base para alcançar os objetivos propostos. Assim, adaptei-a conforme achei mais pertinente, ajustando-a ao meu grupo de crianças e apelidando-a com o seguinte título: “A pequena tartaruga” (Apêndice XII).

Esta história fala-nos de uma pequena tartaruga que, perante a frustração de não conseguir brincar com as outras tartaruguinhas, pois irritava-se quando algo não corria como ela desejava, encontrou numa velha tartaruga a resposta para o seu problema: ouvir o seu interior. Assim, a velha tartaruga ensinou à tartaruguinha um truque: cada vez que se sentia a ficar mais nervosa, metia-se dentro da sua carapaça, fechava os olhos e respirava profundamente uma e outra vez até o coração começar a bater mais devagar; por último pensava nas coisas mais bonitas que conhece e dizia a si mesma “Está tudo bem...”.

Assim, sentados em círculo, escutámos a história, terminando com uma reflexão em grande grupo a qual me permitiu perceber, numa primeira abordagem, qual a dimensão da conceção das crianças em relação a esta emoção. No decorrer da conversa, e no seguimento da pergunta «O que podemos fazer para nos sentirmos calmos?», uma das crianças achou por bem dizermos palavras “bonitas” aos nossos amigos. Foi a partir desta belíssima reflexão que, em círculo, jogámos improvisadamente a um jogo do telefone adaptado – ao qual demos o nome de “palavra amiga” – onde cada um, em jeito de segredo, passava uma mensagem ao/à amigo/a do lado com o objetivo de lhe dizer algo que gostasse nele/a ou simplesmente uma palavra bonita que lhe gostaria de dizer.



Figura 5.30 - Adoção da posição da tartaruga dentro da sua carapaça (posição fetal)



Figura 5.31 - Jogo “palavra amiga”

5.2.4.2. A tenda da calma

Após a exploração da história “A pequena tartaruga”, as crianças demonstraram uma interiorização significativa no que diz respeito à imagem da postura que a tartaruga adota para se acalmar – recolhendo-se dentro da sua carapaça como se tratasse de um refúgio – assim, procurei recriar, à semelhança da carapaça da tartaruga, um refúgio dentro da sala de atividades onde as crianças pudessem recolher-se sempre que sentissem necessidade para tal.

Como tal, recorrendo a tecidos leves de várias cores, a um arco de ginástica e a algumas almofadas, construí uma espécie de tenda a qual nomeei de “Tenda da calma”, onde as crianças podiam ir para se acalmar ou, simplesmente, para estarem consigo mesmas. Este espaço foi alvo de grande entusiasmo e atenção por parte das crianças, as quais o utilizavam com grande frequência, quer como espaço de descontração, como de brincadeira, o que me deixou muito contente, pois uma criança que brinca é uma criança feliz e em contacto consigo mesma.



Figura 5.32 - A “Tenda da calma”



Figura 5.33 - Exploração livre da “Tenda da calma”

5.2.4.3. Sessão de meditação na natureza “A paisagem dentro de nós”

A meditação surge como estratégia de intervenção neste estudo por, não só se tratar de uma área pela qual estou cada vez mais interessada em conhecer e praticar (comigo e com as “minhas” futuras crianças) mas, também, por considerar ser a resposta mais adequada para inverter o caminho que a sociedade moderna está a trilhar, no que diz respeito à crescente falta de competências sociais e valores humanos.

Com a meditação, a criança encontra o seu equilíbrio, poderá, por si, encontrar soluções para conflitos interiores que possam existir. A criança vê-se, sente-se e conhece-se tal como é: encontra a sua essência.

Meditar não é mais do que focar o nosso pensamento em algo. É escrever uma história nossa, onde nós somos as personagens principais. Nela vamos vivendo e participando, mudando emoções e, conseqüentemente, atitudes e comportamentos. Mais uma vez, é preciso perceber que as emoções e os comportamentos estão todos interligados, o exterior é sempre o espelho do interior e as emoções são a base de todos os comportamentos. Esta é, também ela, uma visão holística da criança.

O primeiro efeito imediato da meditação será a calma e daí surgirão, depois, a capacidade de atenção e a concentração. Mas há outros benefícios que vão, com toda a certeza, ao encontro dos meus propostos para a exploração da calma: possibilitar o conhecimento das emoções; promover um sentimento maior de empatia e gratidão pelo que se é e tem e promover a autoestima e confiança. Ou seja, por meio da meditação, as próprias crianças são capazes de trabalhar e desenvolver a sua inteligência emocional. A criança desenvolverá assim um conjunto de capacidades e competências para a sua vida, tais como: ser capaz de enfrentar frustrações e dificuldades; ser capaz de desenvolver relações sociais saudáveis; ser capaz de controlar as suas emoções; ser menos ansiosa; ser mais sensata nas suas escolhas; ser menos impulsiva; ser mais feliz.

Cabe-nos a nós, educadores, promover essa felicidade, pois “crianças felizes são um projeto de toda a sociedade e não apenas da família” (Ministério da Educação, 2000).

Deste modo, foi com base nas premissas acima descritas que, utilizando a Mata do colégio – um espaço promovedor de um ambiente de calma e de conexão com a (nossa) natureza – como cenário, concretizou-se uma sessão de meditação na natureza a qual dei o nome: “A minha paisagem interior”.

Sentados em círculo, recorri a uma canção adaptada por mim (Apêndice XIII) para que, de forma ritmada, conseguisse que as crianças adotassem uma postura de relaxamento e calma. Depois, ficámos atentos à nossa respiração: com as mãos sobre o peito, inspirávamos o ar como se estivéssemos a cheirar uma flor e expirávamo-lo como se estivéssemos a apagar uma vela. Começámos, assim, a tomar consciência do nosso corpo, acalmando-o de forma voluntária. Quando já nos encontrávamos mais calmos e em silêncio, de pernas cruzadas e olhos fechados (o tempo que conseguissem), dei início à sessão de meditação (Apêndice XIV), descrevendo a nossa viagem através de sensações (cheiros, tamanhos, ruídos, cores...).

No fim, realizámos como forma de relaxamento final, uma massagem coletiva com bolas (as crianças, sentadas em círculo, massajavam as costas da criança à sua frente com uma bola, enquanto elas próprias eram massajadas pela criança atrás de si), terminando com uma conversa sobre a nossa viagem.

Após este momento, e porque as crianças ao brincar na mata encontravam sempre algo que lhes despertasse interesse, recorri a pedras para que as pudessem pintar com as cores da sua paisagem interior. A pintura de pedras simboliza, assim, as dificuldades que encontramos no nosso caminho, as quais, com esforço, calma e perseverança, podemos tornar em algo melhor e mais bonito. Para outras crianças, as folhas, paus, e outros elementos presentes na mata, cativaram-lhes maior atenção, sendo por isso, utilizados – em vez das pedras – como expressão do seu interior, do seu pensamento, do seu coração.



Figura 5.34 - Sessão de meditação na natureza: “A minha paisagem interior”

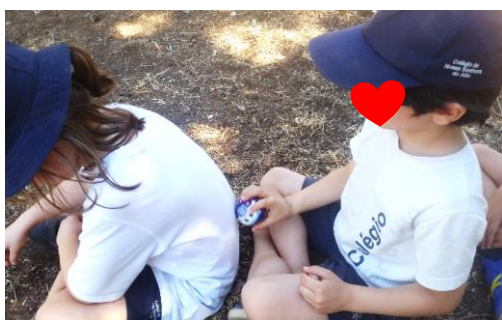


Figura 5.35 - Massagem coletiva com bolas



Figura 5.36 - Pintura de pedras



Figura 5.37 - Pedras pintadas com as cores das paisagens interiores das crianças



Figura 5.38 - Colagem de elementos da natureza representativos das paisagens interiores

5.3. Fase 3 – Estratégias de intervenção educativa para exploração das quatro emoções

Nesta última fase, e já com a exploração de cada emoção individualmente – tendo havido tempo e espaço para contactarem com cada uma delas – pretendi realizar as minhas últimas intervenções através de linguagens mais abstratas, possibilitando-me perceber e “avaliar” a consciência e interiorização que as crianças apresentavam acerca das suas emoções. Por outro lado, pretendi, ao contrário do que havia feito até aqui, explorar todas as emoções na mesma atividade de forma a perceber se as crianças conseguiam distingui-las, nomeá-las e representá-las de forma mais significativa e elaborada. Tendo em conta que, para isso, recorri aos seus sentidos e sensibilidade.

Assim, a atividade “Oiço, sinto e pinto”, consistiu num exercício de interiorização e “treino” de sensibilidade, o qual juntou todas as emoções trabalhadas num só momento partilhado entre todas as crianças, com vista a cumprir determinados objetivos que me fizeram sentido alcançar nesta fase do estudo (Apêndice XV).

5.3.1. “Oiço, sinto e pinto”

Como forma a abordar todas as emoções num único momento, a atividade “Oiço, sinto e pinto” consistiu em dois momentos distintos: o primeiro momento baseou-se na audição e interpretação de uma sequência de quatro músicas (Apêndice XVI) as quais denotavam (cada uma delas) as quatro emoções trabalhadas (alegria, tristeza, raiva e calma); já o segundo momento traduziu-se na reprodução gráfica em grande grupo da mesma sequência de músicas.

Assim, num primeiro momento, propus às crianças que escutassem as músicas com atenção, tentando perceber qual a emoção associada a cada uma. Após a audição atenta das músicas, levantei algumas questões para que percebesse o que as crianças

retiraram delas, tais como: “O que sentes quando a ouves?”; “É lenta/rápida?”; “Como ficou o teu coração enquanto a ouvia? Batia rápido/devagar?”; “No que pensaste enquanto a ouvias?”; “Como dançarias esta música?”. Depois, as crianças exploraram a música com o seu corpo, dançando livremente.

Num segundo momento, dividi-as em pequenos grupos e pedi que se sentassem perto de uma das tiras de papel que havia colocado no chão (quatro tiras, uma para cada grupo, representativas das quatro emoções). À sua disposição tinham também, um copo com tinta perto de cada tira de papel (quatro cores diferentes para cada grupo: amarelo, azul, vermelho e verde). De seguida, expliquei-lhes que, agora, a música iria tocar e que, à vez, consoante a emoção que achassem pertencer a determinada música, o grupo com a cor respetiva a essa emoção iria reproduzi-la graficamente enquanto a música tocava. Ou seja, como as crianças já associavam as cores dispostas (amarelo, azul, vermelho e verde) às quatro emoções (alegria, tristeza, raiva e medo, respetivamente), elas próprias iriam primeiro identificar a emoção retratada pela música (por exemplo, a tristeza), depois teriam que associar a emoção a uma das quatro cores (neste caso, o azul) e, por fim, o grupo que tinha a cor associada a essa emoção teria que pintar no papel algo relativo à emoção transmitida pela música. Por último, em grande grupo, as crianças apresentaram as suas obras e falaram acerca delas, atribuindo-lhes um título, tal como os grandes artistas fazem.



Figura 5.39 - Expressão da música nº1 (relativamente à emoção “alegria”)



Figura 5.40 - Postura adotada pelo grupo de forma livre, enquanto escuta a música



Figura 5.41 - Representação gráfica, em pequenos grupos, das quatro músicas

Capítulo 6 – Análise interpretativa

É com base na análise interpretativa de todas as fases de intervenção pelas quais esta investigação se desenrolou, que chego ao culminar da mesma, no sentido em que consigo apresentar respostas para as perguntas iniciais que serviram de mote para a concretização do presente estudo. Estas conclusões são retiradas de um conjunto de dados recolhidos por meio de momentos de observação, interação e intervenção, posteriormente analisados e interpretados.

De acordo com Aires (2011), a análise dos dados recolhidos, inseridos numa metodologia de carácter qualitativo e interpretativo, constitui um aspeto-chave e também problemático do processo de investigação. O investigador dispõe de diversos métodos de recolha de material empírico que vão da entrevista à observação direta, à análise de artefactos, documentos, registos culturais, registos visuais ou experiências pessoais. “Esta diversidade de métodos e técnicas envolve, no entanto, uma grande minúcia no processo analítico aplicado à informação recolhida” (Miles & Huberman, 1994, p.43).

Para Máximo-Esteves (2008), o investigador deverá proceder a um “escrutínio dos vários textos com o objetivo de identificar as informações e significados pertinentes neles contidos” (p.103). Assim sendo, foi através de uma averiguação minuciosa dos dados recolhidos que pude refletir sobre os mesmos, selecionando-os, comparando-os, relacionando-os e interpretando-os na tentativa de os entender e perceber qual o sucesso da minha intervenção no que diz respeito ao problema identificado e, conseqüentemente, às questões sobre as quais me impeli a procurar respostas.

Este último capítulo terá por isso o papel de expor, de uma forma organizada e sintetizada, a informação recolhida de toda a minha intervenção, relacionando-a (à medida que é exposta) com a minha análise reflexiva sobre a mesma, por forma a dar-lhe significado e a formular uma conclusão fundamentada e factual com o objetivo final de dar resposta à questão de partida do presente estudo.

6.1. Apresentação e análise dos resultados das intervenções educativas implementadas para exploração de cada emoção (fase 2)

A partir do diagnóstico (fase 1), deu-se início à fase 2 que consistiu em momentos de intervenção educativa com as crianças, nos quais explorei as quatro emoções (alegria, tristeza, raiva e calma) individualmente.

6.1.1. Intervenções educativas para exploração da alegria

6.1.1.1. Sessão de dança com a boneca Maria Alegria e a sua amiga Rã Gargalhadas

Para a exploração da alegria, criar um momento que despoletasse essa emoção de forma espontânea e sincera era imperativo. Assim, a boneca Maria Alegria tornou-se uma personagem animada a qual, por meio da sua comunicação, dança e música, levou as crianças a entrarem no seu mundo mágico de muitas cores (simbolizado pelo paraquedas).

Durante esta sessão sentimos genuinamente alegria, quando cantámos, dançámos, demos abraços e rimos em conjunto. Atividades como a dança “favorecem especialmente a relação como o outro, com os outros” contribuindo para a sua “construção harmoniosa” (Sanchis, 2007, p. 119). “Medem-se, enfim, as aquisições em direção à autonomia, à socialização e à integração” (Sanchis, 2007, p. 127).

A alegria maior está, portanto, na partilha, e isso comprovou-se no ambiente de amizade que se criou durante a visita da Maria Alegria e da sua amiga Rã Gargalhadas e, também, nas afirmações que algumas crianças proferiram no final da sessão (Apêndice XXII), nomeadamente com a seguinte afirmação da Criança «J» sobre a partilha da alegria: “Se nós brincarmos com os outros quando temos uma emoção feliz e a outra pessoa tem uma emoção triste, essa pessoa pode sentir a alegria e fica com alegria também”. A noção do outro e, mais que isso, a noção de que as nossas ações e contributos também afetam e constroem o outro, é algo que se revelou consciente em algumas crianças neste ponto da investigação, o que me deixou bastante contente.

Perguntas como “O que é que a Maria estava a sentir?”, “O que é a alegria?”, “O que te faz ficar contente e porquê?”, “Como é que a Maria partilhou a sua alegria com a rã?” e “A alegria pode ser partilhada? Como partilham a vossa alegria com os outros?”, revelaram um entendimento crescente das crianças em relação à emoção “alegria”, mas também, denotaram um crescente sentido do outro como causador da sua própria alegria e, também, como beneficiário da mesma. Ou seja, mediante as respostas das crianças às

perguntas “O que te faz ficar contente e porquê?” e “ Como partilham a vossa alegria com os outros?”, posso afirmar que a maioria das crianças atribuiu ao outro a causa da sua alegria (por exemplo, na resposta à pergunta “O que te faz ficar contente?”, da criança D: “A minha família e os meus amigos”) e, por outro lado, considera o outro como sendo o principal objeto de partilha da sua alegria, nomeadamente, como forma de colmatar a tristeza do mesmo (como se pode deduzir da afirmação da criança L, quando diz: “Dar abraços quando estão a chorar” em relação à pergunta “Como partilham a vossa alegria com os outros?”).

A boneca serviu-me, então, de meio de comunicação para chegar às crianças na sua linguagem (através do lúdico e do maravilhoso), levando-as a expressarem-se com o corpo, uma vez que me possibilitou realizar movimentos e posturas com ela que denotassem o seu estado emocional (a alegria) através de saltos, braços abertos no ar, postura reta mas descontraída, olhando olhos nos olhos e com um sorriso, os quais as crianças, livremente, adotaram. Quando estamos contentes, o nosso corpo adota automaticamente uma postura diferente do que quando estamos tristes ou zangados e isso reflete-se na forma como olhamos para tudo o está à nossa volta.

Através da Maria Alegria, consegui dar pistas sobre o que é sentir esta emoção, não só através das palavras mas, principalmente, através das ações e da nossa postura para com os outros e a vida. Durante as sessões de dança, nomeadamente, na dança “Cutxitxi” e na dança “uma rã pequenininha” com recurso ao paraquedas, foi possível observar nas crianças um sentido de entreajuda, cooperação e empatia entre si, bem como, um real entendimento do que é sentir alegria genuína, tal como se pode comprovar nas situações descritas nas notas de campo nº3 e nº4 (Apêndice XXIII).

As relações saudáveis ao longo da infância têm uma importância crítica para o desenvolvimento emocional, o qual por sua vez cria as bases para a aprendizagem em várias áreas importantes: [...] a capacidade de comunicar e usar a linguagem, a resolução de problemas e o desenvolvimento da autoestima. (Spodek, 2002, p. 168)

Assim, é no estreitamento de relações interpessoais que a criança se desenvolve a nível emocional, por forma a se conhecer melhor e a conhecer e comunicar com os outros, o que a levará a uma vida de sucessos na esfera pessoal e profissional pois, a alegria “é a emoção que acompanha o sucesso e o amor” (Filliozat, 2000, p. 168).

6.1.2. Intervenções educativas para exploração da tristeza

6.1.2.1. Leitura e exploração da história “A pequena nuvem cinzenta”

Para exploração da história “A pequena nuvem cinzenta”, servi-me de um flanelógrafo – uma abordagem diferente, para estas crianças, em contar e ouvir histórias – o qual se revelou num foco de interesse e motivação para as mesmas, como se pode constatar na nota de campo nº5 (Apêndice XXIV).

Depois de ouvirem a história, questionei-as sobre a mesma, com o objetivo de perceber se a tinham compreendido e o que retiraram dela, nomeadamente, no que diz respeito à emoção nela implícita: a tristeza.

Através dos dados obtidos (Apêndice XXV) posso afirmar que todas as crianças identificaram e reconheceram a tristeza como a emoção que a nuvem estava a sentir, conseguindo também explicar em que consistia esta emoção, com afirmações como: “Às vezes os amigos choram quando se magoam” (criança «A»); “A tristeza é quando ficamos tristes e choramos e fica tudo molhado” (criança «D»); “É ter dor e chorar e ficarmos muito tristes” (criança «J»).

No que diz respeito ao autoconhecimento, também foram capazes de exprimir o que as deixa tristes: “Quando o (nome da criança) me empurra e bate” (criança «A»); “Quando o pai não me deixa ver televisão” (criança «E»); “Quando fico de castigo no meu quarto” (criança «J»). E, também, de que forma gerem essa tristeza: “Chamo a mãe e o pai” (criança «D»); “Brinco com os amigos” (criança «E»); “Quando estou triste choro e a mãe e o pai dão-me beijinhos” (criança «F»).

Por outro lado, de forma a descentralizarem-se, as crianças foram também capazes de encontrar soluções para minimizar a tristeza do outro, em afirmações como: “Podemos fazer cóceguinhas para eles rirem” (criança «C»); “Dar abraçinhos com força” (criança «G»); “Eu dizia que a tristeza já ia passar e que ia ficar tudo bem” (criança «J»).

Por fim, tendo em conta a vontade demonstrada por algumas crianças em utilizar tinta azul para se retratarem quando se sentem tristes pois, segundo elas, “a tristeza é azul” (retratada na história “Monstro das cores”), recorreremos à expressão plástica para nos pintarmos de tristeza.

As crianças, na sua maioria, escolheram a tinta azul e preta para se retratarem graficamente (pintaram um fundo azul e desenharam a sua figura a preto), porém, outras

escolheram pintar algo mais abstrato, com outras cores e formas, que lhes melhor permitiu “mandar a tristeza embora”.

“A própria obra de arte deve oferecer em sua estrutura as condições para a catarse, ou seja, para a superação das emoções conflitantes trabalhadas na obra” (Vigotsky, 1999, p. 30). Foi, assim, por meio da pintura que se originou esta catarse de emoções por vezes difíceis de se sentir.

6.1.3. Intervenções educativas para exploração da raiva

6.1.3.1. Leitura e exploração da história “O Zé zangado”

Considerando os resultados obtidos (Apêndice XXVI), posso afirmar que as crianças conseguiram facilmente perceber na personagem da história a emoção subentendida (raiva), atribuindo-lhe significado: “É quando estamos zangados” (criança «A»); “É gritar” (criança «C»); “É quando batemos e fazemos mal aos outros” (criança «J»).

As crianças foram capazes também de encontrar razões que as faz sentir esta emoção: “Quando fico de castigo” (criança «B»); “Quando o (nome da criança) é mau e me bate. Depois eu bato-lhe também” (criança «H»); “Quando a mãe não me deixa ver televisão” (criança «E»).

Pensando, depois, no que poderiam fazer para “mandar a raiva embora”, as crianças conseguiram encontrar algumas soluções bastante válidas e socialmente aceitáveis: “Podemos fechar os olhos” (criança «A»); “Ir à praia com a mãe, o pai e o mano” (criança «C»); “Podemos respirar fundo assim (fecha os olhos com força e inspira fundo, expirando de seguida) (criança «J»).

É de se notar que também esta emoção considerada “negativa”, traduziu-se, tal como a tristeza, em algo bonito e significativo para as crianças. Recorrendo a uma técnica que as crianças desconheciam e que nunca haviam experimentado (a pintura com carrinhos) para as ajudar a “libertar a zanga”, em conjunto, escolhemos pintar o fundo de preto e, para a pintura em si, utilizámos as cores vermelho e roxo, as quais lhes pareceram ser mais descritivas “do [estar] zangado”. Este momento foi elucidativo na medida em que se revelou uma atividade mais complexa do que era esperado, tal como podemos constatar no seguinte trecho do Diário nº2.

Durante a escolha (em grande grupo) das cores para “pintarmos a raiva” com os carrinhos, notei nas crianças uma grande vontade (e até inquietação) por começar a pintar.

Quando iniciaram a pintura, e no decorrer dela, podia ver nas suas expressões faciais uma certa calma (contrariamente ao que estava à espera). Percebi que este momento de pintura, serviu-lhes para “libertar energias” que estariam acumuladas e, mais ainda, possibilitou-lhes encontrar um lugar de concentração e calma no simples movimento “para trás e para a frente” do carrinho nas suas mãos.

Intervenções do género: “Vou pintar com força porque estou com raiva” (criança «D»); “Gosto de pintar com os carrinhos, fica bonito” (criança «A»); “Estou a mandar a zanga embora (anda com o carrinho em todas as direções, com força e rapidez)” (criança «G»); “Quero pintar assim devagarinho... (rola o carrinho para cima devagar e, depois, para baixo, sempre na mesma direção) para ficar mais calma.” (criança, «I»).

(Diário nº2, 23 de março de 2017)

Esta atividade revelou-se, portanto, num eficaz catalisador de emoções (nomeadamente da raiva), oferecendo às crianças a oportunidade de (começarem a) perceber o carácter transformador que as emoções podem ter em nós, pois “a apropriação da obra de arte [pela criança] suscita transformações qualitativas na totalidade do seu ser, alterando, por exemplo, as funções de perceção e consciência de si e do mundo” (Vigotsky, 1999, p. 31).

6.1.4. Intervenções educativas para exploração da calma

6.1.4.1. Leitura e exploração da história “A pequena tartaruga”

Considero a calma (de todas as emoções presentes neste estudo) a mais complexa e difícil de se “fazer sentir”, pois – tal como as restantes emoções – a forma de a sentir é diferente de pessoa para pessoa mas, principalmente, por esta depender de uma ligação mais estreita (e da consciência dessa ligação) com a vertente espiritual de cada um (quando falo em vertente espiritual, quero deixar claro que nada tem a ver com religião, mas sim com as capacidades sensoriais e percetivas de cada ser).

Estar calmo e, principalmente, conseguir voltar à calma depois de um situação de stress, é um exercício difícil na medida em que depende, primeiramente, da forma como estamos em contato connosco próprios e nos conhecemos.

Assim, depois de escutarmos a história, refletimos sobre a mesma, na tentativa de também eu perceber qual a conceção das crianças em relação à mensagem da história e, particularmente, ao conceito desta emoção.

Fazendo uma análise dos dados obtidos (Apêndice XXVII) consigo afirmar que as crianças conseguiram, de uma forma geral, entender a história e retirar a informação mais relevante do seu conteúdo. Em relação às respostas dadas sobre o que é que a tartaruginha se estava a sentir no princípio da história e, por isso, não conseguia brincar com os seus pares, denotam um entendimento por parte das crianças: “Porque estava furiosa” (criança «A»); “A tartaruginha irritava-se” (criança «D»); “Porque não estava calma e irritava-se” (criança «J»).

Em relação aos “truques” que a velha tartaruga ensinou à pequena tartaruga para que esta se acalmasse, as crianças também responderam de forma lúcida e clara: “A respirar fundo e a esconder-se na carapaça” (criança «D»); “Ensinou-lhe a calma” (criança «E»); “A ficar mais calma” (criança «H»); “A tartaruga disse para ela respirar para ficar calma” (criança «J»).

No que diz respeito ao conceito de “calma”, as crianças responderam com afirmações do género: “É fechar os olhos e sentirmo-nos calmos” (criança «A»); “É quando estamos bem” (criança «C»); “É quando respiramos devagar” (criança «D»); “É não estar zangado” (criança «E»); “É quando pensamos nas coisas” (criança «F»); “É sentir amor” (criança «H»); “É estar feliz” (criança «I»); “É a paz” (criança «J»). Com estas respostas posso afirmar que as crianças remetem a calma a um “lugar” de paz, amor, tranquilidade e reflexão, o que, por si só, já se considera uma análise e uma compreensão, a meu ver, bastante complexa e fidedigna desta emoção.

De forma a pensar em soluções que lhes permitam alcançar a calma dentro de si mesmas, as crianças responderam a uma última pergunta que consistia em saber «O que podemos fazer para nos sentirmos calmos?»: “Respirar fundo e esperar” (criança «A»); “Fechar os olhos e dormir” (criança «D»); “Podemos brincar com os amigos” (criança «E»); “Fechar os olhos e pensar muito” (criança «F»); “Dar abraçinhos” (criança «H»); “Fechar os olhos e respirar assim (inspira e expira)” (criança «I»); “Podemos fazer coisas que gostamos e que nos fazem ficar felizes” (criança «J»).

Tendo em conta as respostas das crianças, é seguro dizer que existe uma consciência e uma reflexão dentro delas que lhes permite perceber o que é a calma, em que é que ela consiste, bem como de que forma deverão proceder para a alcançar.

Por fim, através de um jogo do telefone improvisado/adaptado (“palavra amiga”) onde cada um, em segredo, passava uma mensagem de carinho a outro(a) amigo(a), as crianças puderam experienciar um momento de atenção ao outro, na tentativa de promover a sua descentralização e empatia: “Gosto do teu rabo de cavalo” (criança «D»); “Gosto de ti” (criança «A»); “Sou teu amigo” (criança «H»); “Gosto de brincar contigo” (criança «C»); “És a minha melhor amiga” (criança «F»); “Gosto de ti e tu és fofo” (criança «E»); “Gosto dos teus caracóis” (criança «J»); “És bonita” (criança «G»); “Gosto muito de ti” (criança «B»); “És engraçado” (criança «I»).

Por outro lado, este jogo foi revelador, mais uma vez, das necessidades das crianças e dos seus interesses, bem como da importância que é, para nós adultos, em estarmos atentos e perceber, no fundo, quem é verdadeiramente a criança que temos diante de nós. A seguinte passagem do Diário nº 3 é elucidativa do descrito.

A criança «H» que normalmente se comporta de forma agressiva para com os seus pares, não conseguindo relacionar-se e ter uma comunicação socialmente adequada e afetiva com os mesmos, mostrou-se bastante recetiva neste jogo, perante as palavras de carinho e o contato próximo com as outras crianças, sendo também capaz de proferir elogios. Observando atentamente a sua linguagem corporal, podia-se ver na sua expressão facial e na sua postura, uma descontração e uma paz interior – sendo-lhe prazeroso este momento – o que não se vê, nesta mesma criança, no seu dia-a-dia. Foi por meio deste jogo e devido, quiçá, ao fato da mensagem ser “passada” secretamente (não expondo demasiado a criança e as suas emoções e pensamentos ao grupo) que a mesma se viu suficientemente “à vontade” para mostrar o seu verdadeiro ser, descontraindo-se. Por outro lado, posso pensar que existe em si uma necessidade e um conforto em ouvir dos outros “palavras bonitas” e que, durante o jogo, essa necessidade foi, por momentos, colmatada.

(Diário nº3, 4 de abril de 2017)

Normalmente, esta é uma criança que não se envolve nas atividades. Nesta situação, a criança não mostrou, por uma única vez, vontade em terminar a atividade, nem começou com comportamentos menos adequados. Esteve animada, a rir, entusiasmada e em constante comunicação comigo e com os outros. Posso presumir, portanto, que durante este momento a criança teve as suas necessidades realmente escutadas, conseguindo exprimir-se e mostrar-se para além delas.

6.1.4.2. A tenda da calma

Nos dias de hoje, é exigido à criança que esteja atenta a tudo à sua volta, que seja participativa e comunicativa e caso isso não aconteça, na frequência e da forma que o adulto estipula, a criança é posta à margem, vista como tímida, pouco sociável ou não comunicativa. Atribuo, por isso, bastante importância à necessidade e ao direito da criança em estar sozinha quando o deseja e em parar por um momento, o que infelizmente, muitas vezes não acontece. Conseguir e gostar de estar consigo mesmo, sem distrações, é algo bastante difícil até para os adultos, mas que é fundamental para que se obtenha equilíbrio e paz emocional/mental.

A “tenda da calma” revelou-se quase como que um instrumento de pilotagem da sala de atividades por, diariamente, as crianças recorrerem a ele quer como recurso de brincadeira e do imaginário, quer como um cantinho de tranquilidade e calma, onde podiam “fugir” e ficar alheias ao que estava a acontecer na sala de atividades (apesar de não conseguirem se separar fisicamente do barulho e das restantes pessoas, uma vez que se encontravam na mesma sala, mentalmente “voavam” para um sítio à parte onde podiam se distanciar de tudo o resto”). A tenda da calma, serviu de espaço onde se criavam as condições para se fazer um reiniciar de alma e de emoções, muitas vezes com a ajuda do adulto (normalmente eu), por meio de uma conversa e reflexão conjunta, como mostra esta situação descrita no Diário nº4.

Enquanto as crianças brincavam nas diversas áreas da sala de atividades, reparei num pequeno conflito na área da casinha entre duas crianças (a criança «I» e a criança «F»). Ambas queriam “pôr o bebé a dormir na caminha”, mas nenhuma cedia perante a vontade da outra e, por isso, logo se começou a ouvir choros e vozes altas.

Como nada se resolvia, aproximei-me e escutei todas as queixas de ambas as partes. No fim, perguntei como poderíamos resolver a situação, de modo a que todos ficássemos contentes. A criança «F» logo propôs que fossemos para a tenda da calma para “respirar fundo” e assim foi o que fizemos.

Acompanhei-as à tenda e sentámo-nos virados umas para as outras. Fechámos os olhos, respirámos fundo uma e outra vez e então esperei que me dissessem o que fazer a seguir. A criança «I», por se considerar mais calma, decidiu ir brincar, porém a criança «F» permaneceu na tenda, pois queria “ficar mais um bocadinho sozinha”. Eu levantei-me e deixei-a ficar só, mas continuei a observar. Quando ficou sozinha e com mais espaço, esticou as pernas, fechou os olhos e deitou-se por cima das almofadas. Ali permaneceu um pouquinho, ora de barriga para baixo ou para cima, ora agarrada a uma almofada, ora balançando as pernas no ar, mas sempre sozinha, serena, em contacto consigo mesma. Depois, levantou-se e retornou tranquilamente à sua brincadeira.

(Diário nº4, 10 de abril de 2017)

Esta situação permitiu-me perceber que a observação e a intervenção do adulto (de forma moderada, com os devidos recursos e no “tempo certo”) pode ser uma mais-valia para o desenvolvimento socioemocional das crianças uma vez que “o conflito e a negociação tornam-se forças propulsoras de crescimento intelectual e social das crianças” (Vasconcelos (coord), 2011, p. 12).

6.1.4.3. Sessão de meditação na natureza “A paisagem dentro de nós”

Tendo em conta a emoção a ser explorada, a meditação surgiu como um forte elo de ligação entre a criança e o seu interior. Assim, sessão de “A minha paisagem interior”, possibilitou-me fazer, com as crianças, uma viagem às emoções, levando-me a conhecer mais aprofundadamente as crianças, bem como a recolher dados que me indicassem, agora, o seu nível de entendimento acerca do que é sentir e como fazê-lo da melhor forma.

Durante a sessão, perguntas como “Que tempo faz dentro de ti?”; “Está quentinho?”; “O sol brilha?”; “Está nublado?” “Faz frio?”, ajudavam as crianças a, por meio da nossa viagem, encontrar o lugar dentro do seu corpo onde está a emoção que

estão a sentir e que, por outro lado, a observassem e descrevessem (que cor tem; de que tamanho, com que intensidade...), na tentativa de atribuir uma imagem real e concreta das suas emoções.

Assim, imaginando que o nosso corpo é o mundo, que paisagem teria dentro dele? Uma praia com sol a brilhar? Um campo com flores e pássaros a voar?; Um mar com ondas grandes?; Um mar calmo?; Um dia de trovoadas?... Com estas pistas sobre como as crianças poderiam descrever-se interiormente, houve, para meu espanto, uma facilidade em fazê-lo durante a sessão, como se pode observar na seguinte passagem do Diário nº5.

Durante a sessão de meditação, enquanto perguntava/dava pistas sobre como seria a paisagem do nosso interior algumas crianças logo demonstraram bastante interesse em partilhar a sua paisagem interior com o grupo, havendo intervenções, tais como: “A minha é uma flor cor-de-rosa” (criança «F»); “Eu tenho um sol quentinho a brilhar” (criança «B»); “O meu coração é grande e sinto paz” (criança «D»); “Quando estou zangado é uma trovoadas e depois passa e fico feliz” (criança «C»); “um golfinho a nadar no mar” (criança «E»); “Eu tenho o pássaro da alma a voar cá dentro” (criança «G»); “Estou feliz” (criança «I»); “Quando me zango tenho raiva e o meu dia é de chuva mas agora estou calmo. Parece que estou na floresta” (criança «J»); “Sinto a calma verde” (criança «H»); “Eu tenho o meu coração feliz, mas às vezes fica triste e choro” (criança «A»).

Perante estas afirmações, a sessão de meditação revelou-se uma forma de juntar as crianças numa história comum, onde as emoções e os pensamentos se transformavam em paisagens e sensações que, tal como acontece no nosso dia-a-dia, mudam e transformam-se.

(Diário nº5, 20 de abril de 2017)

Todas as crianças participaram ativamente na sessão, havendo uma concordância na emoção que sentiram durante a mesma (Apêndice XXVIII), sendo que as crianças alegaram sentir-se: “Feliz” (criança «B»); “Calmo” (criança «C»); “Calmo” (criança «D»); “Com sono” (criança «H»); “Parecia que estava a sonhar” (criança «J»).

Em relação à sua capacidade de autoconhecimento e reconhecimento de emoções em si, todas foram capazes de descrever a sua paisagem interior, respondendo à pergunta «Se o teu corpo fosse um mundo, que paisagem estaria dentro dele?», tal como se pode

observar no Diário nº5 acima citado. Depois, de forma a fazer uma ponte entre a paisagem do seu interior, por elas descrita, e as suas emoções, coloquei-lhes a seguinte pergunta: «Se pudesses pintar a paisagem do teu interior, que cor escolherias?». Perante esta pergunta, as crianças foram capazes de associar a paisagem que descreveram com uma cor e sua respetiva emoção, como mostram os seguintes exemplos: “Verde, porque é da calma” (Criança «B»); “Amarelo, porque estou feliz” (criança «F»); “Verde, porque sinto-me calmo” (criança «J»).

Identificar o “clima” interior permitiu às crianças criar uma imagem do seu próprio interior com a qual se identificaram, permitindo também fazê-las perceber que, tal como o clima/estado do tempo muda, também a nossa paisagem interior/clima interior não é sempre a/o mesma/o e que é “normal” sentirmo-nos de diferentes formas ao longo do dia, tal como podemos rever nas seguintes afirmações: “Quando estou zangado é uma trovoadas e depois passa e fico feliz” (criança «C»); “Eu tenho o meu coração feliz, mas às vezes fica triste e choro” (criança «A»).

Por fim, a pintura de pedras com as cores da sua paisagem interior e a colagem de elementos da natureza simbolizaram a expressão do seu interior, denotando um maior autoconhecimento e capacidade de exteriorização das suas emoções e pensamentos, tal como se pode constatar na nota de campo nº6 (Apêndice XXIX).

Esta atividade revelou-se bastante lúdica para as crianças e, por outro lado, reveladora para mim, no sentido em que pude observar o seu nível e autoconhecimento e a sua capacidade de exteriorização de algo tão profundo que é falar do nosso interior e das nossas emoções, validando-as e atribuindo-lhes verdadeiro significado. Por isso é que as “conversas sobre as obras artísticas devem ser sempre estimuladas pelos educadores de modo a permitir objetivação e partilha dos sentimentos individuais.” (Godinho & Brito, 2010, p. 99)

6.2. Análise final

Após o diagnóstico (fase 1) e a exploração das emoções de forma individual (fase 2), parti para a última fase (fase 3), onde pretendi que as crianças explorassem as quatro emoções num só momento (ao contrário da fase anterior).

A fase 3 pretendia, de início, ser apenas uma última fase de intervenção diferente da anterior, a qual levaria as crianças a fazerem autonomamente o reconhecimento das emoções, buscando, através dos seus sentidos, uma forma de as sentir e encontrar nelas próprias. Entre outras palavras, na atividade “oiço, sinto e pinto”, seriam as crianças a tentar desvendar, em cada música (sentido auditivo), uma emoção, retratando-a através da sua expressão corporal (sentido proprioceptivo – o qual diz respeito à noção corporal e gestão da força) e reproduzindo-a graficamente, através da pintura/desenho (sentido visual).

Porém, não só os objetivos acima foram cumpridos, como também pude constatar a possibilidade que esta atividade me ofereceu, mediante os resultados obtidos, de realizar a partir da mesma uma avaliação final na medida em que, cruzando os dados obtidos das fases 1 e 2 com os desta última fase, consigo chegar a uma conclusão integral a todo o estudo, a qual me permite dar resposta às questões do mesmo.

6.2.1. Apresentação e análise dos resultados das intervenções educativas implementadas para exploração das quatro emoções (fase3)

6.2.1.1. “Oiço, sinto e pinto”

Na fase de diagnóstico recorri à história “Monstro das cores” e, conseqüentemente, à elaboração dos autorretratos e do barómetro das emoções para introdução do tema, onde as emoções estavam representadas por cores e pela imagem da expressão facial que cada uma representa, o que se revelou, numa primeira abordagem, mais fácil para as crianças. A história “Pássaro da alma” permitiu-me abordar as emoções e a capacidade de saber sentir por outra perspectiva, abordando o respeito e a gratidão que devemos ter perante a generosidade daquela que é a nossa casa.

Nesta fase final, depois de toda a minha intervenção educativa, pretendi, de forma mais profunda, perceber se as crianças estavam realmente conectadas com as suas emoções, se as reconheciam, sentiam e expressavam, não só através de imagens, mas

através de linguagens mais abstratas que, a meu entender, apesar de ser algo difícil para crianças destas idades, revela, por sua vez, um maior conhecimento e apropriação do que se entende por emoções e o que estas realmente implicam: sentir. Para isso, recorri, mais uma vez, às expressões (expressão musical, dramática e plástica), como forma de ampliar os sentidos, pois “interações criativas e permanentes com pessoas, materiais e ideias promovem o crescimento intelectual, emocional, social e físico” das crianças (Hohmman & Weikart, 2009, p. 5).

Nesta atividade as crianças usaram não só a expressão facial para as retratar, mas também a expressão corporal: no andar, na postura que adotaram em cada emoção, e também na busca do outro para, em conjunto, as retratarem (sentirem) mais fidedignamente (nos abraços, nas palavras amigas, nas danças em conjunto, etc.). Mostraram, assim, um entendimento mais globalizante, complexo e profundo acerca das emoções.

Deste modo, permitiu-se às crianças, não só estarem em contato com os seus sentidos e emoções, como também promoveu-se a capacidade de atenção, concentração e o auto e hétero conhecimento. Tratou-se, ao fim ao cabo, de um exercício multissensorial de reorganização de pensamentos e emoções, uma vez que: a criança, num primeiro momento, explora-as e identifica-as, voltando, depois, a reinterpretá-las (tomando consciência do que sentiu e do que os outros sentem) ao ouvir a música e pintá-la de e com emoção.

Deve ser estimulada uma relação multi-sensorial e motora nas atividades artísticas. Por outras palavras, a música deve ser cantada e tocada, mas também dançada e pintada, da mesma forma que a pintura pode ser produzida com pincéis, mas também sentida com as mãos e os pés. (Godinho & Brito, 2010, p.49)

Considero este exercício importante, na medida em que promoveu a capacidade de olhar para os outros, de validar diferentes formas de pensar, sentir e de ver o mundo, promovendo o desenvolvimento da capacidade de empatia que é parte integrante da inteligência emocional de forma a, principalmente, respeitar as diferentes linguagens da criança.

Para Piaget, de acordo com Wadsworth (1993), “...o indivíduo não é um ser social ao nascer, mas torna-se progressivamente social” (p.74). Assim, o desenvolvimento social

da criança não se pode dissociar do desenvolvimento afetivo e cognitivo, o qual é construído por esta à medida que interage com os outros à sua volta. Esta capacidade em se relacionar e trabalhar com os outros permite reconhecer o outro como uma mais-valia, um recurso, um companheiro de viagem nesta aventura que é a vida.

Posto isto, é preciso estar ciente de que o desenvolvimento afetivo interfere (positiva ou negativamente) no desenvolvimento social da criança. Por exemplo, em relação ao egocentrismo pré-operacional, este existe pela “incapacidade da criança de colocar-se na perspectiva dos outros, uma limitação imposta pelo desenvolvimento cognitivo característico desta etapa” (Wadsworth, 1993, p. 75). Porém, tratando-se de uma capacidade que pode ser desenvolvida, acredito que não se deverá pôr de lado apenas porque a criança se encontra numa determinada fase onde ainda (teoricamente) não “é capaz”, até porque, como Piaget assumiu, os estádios de desenvolvimento não são fixos, na medida em que uma criança com determinada idade pode encontrar-se num estádio posterior ou anterior àquele que cronologicamente pertence. Cabe, pois, ao ambiente envolvente proporcionar momentos geradores de aprendizagens, as quais irão traduzir-se em desenvolvimento.

Deste modo, foi notória a evolução que houve não só na relação intrapessoal (com o seu interior) como na relação interpessoal (com os outros), pois ao observar as afirmações recolhidas (Apêndices XXX; XXXI; XXXII; XXXIII; XXXIV; XXXV) percebe-se um grau de desenvolvimento tanto a nível de consciência e interiorização das emoções como também na forma que utilizam para as expressar.

Perante uma conjuntura toda ela subjetiva – como são as emoções e a arte, as quais nos tocam de forma diferente e sobre as quais devemos ter uma capacidade sensitiva e emocional apurada para as entender –, a forma como as crianças realizaram esta atividade diz muito sobre o seu amadurecimento interior.

No primeiro momento, as crianças foram convidadas a ouvirem e interpretarem com o corpo as quatro músicas escolhidas por mim (as quais denotavam, cada uma delas, uma emoção). Note-se que “o carácter expressivo da música encontra-se na relação que estabelece com o próprio corpo, com os sentimentos e emoções” (Godinho & Brito, 2010, p.99). No que se refere à interpretação da primeira música (Apêndice XXX), às perguntas «Como te sentes quando ouves esta música?» e «Porquê?», todas as crianças se referiram a ela como algo positivo e agradável, já que responderam: “Feliz”, porque, “Parecia um passarinho a voar” (criança «A»); “Feliz”, porque, “é bonita” (criança «F»); “Feliz”,

porque, “é para dançar” (criança «H»); “Feliz”, porque, “Parecem foguetes das festas” (criança «J»).

Depois, relacionando a música que escutaram com uma emoção, coloquei a seguinte questão: «Se esta música fosse uma emoção qual seria?». As quais me responderam em uníssono: “alegria”. Então, questionei as crianças sobre «Com que cor podíamos pintar esta música?», tendo todas, exceto uma, respondido a cor amarela, a qual está relacionada (no decorrer de todo este nosso caminho) com a emoção “alegria”.

Analisando a interpretação das crianças da segunda música (Apêndice XXXI), às perguntas «Como te sentes quando ouves esta música?» e «Porquê?», todas as crianças a consideraram como sendo triste ou enfadonha, pois: “Faz-me dormir”, porque, “É muito devagar” (criança «C»); “Estou quase a chorar”, “Porque é da tristeza” (criança «D»); “Parece que é um violino”, porque, “É triste” (criança «E»); “Parece uma música de morrer”, “Porque penso em coisas tristes” (criança «J»). Depois, relacionando a música que escutaram com uma emoção, coloquei a seguinte questão: «Se esta música fosse uma emoção qual seria?», à qual todas as crianças responderam como sendo a “tristeza”. Sobre a pergunta «Com que cor podíamos pintar esta música?», todas responderam a cor “azul”, a qual, mais uma vez, está relacionada com a emoção “tristeza”.

Analisando a interpretação das crianças da terceira música (Apêndice XXXII), às perguntas «Como te sentes quando ouves esta música?» e «Porquê?», todas as crianças a consideraram como sendo da “raiva”, pois: “Com raiva”, “Porque é muito depressa” (criança «B»); “Zangado como o Zé zangado”, porque “É a zanga” (criança «D»); “Muito zangado”, “Porque está a fazer raios” (criança «G»); “Com raiva”, porque, “Parece que é uma música para lutar” (criança «J»). Depois, relacionando a música que escutaram com uma emoção, coloquei a seguinte questão: «Se esta música fosse uma emoção qual seria?», à qual todas as crianças responderam como sendo a “raiva”. Sobre a pergunta «Com que cor podíamos pintar esta música?», todas responderam a cor “vermelha”, a qual, mais uma vez, está relacionada com a emoção por elas descrita.

Analisando a interpretação das crianças da quarta e última música (Apêndice XXXIII), às perguntas «Como te sentes quando ouves esta música?» e «Porquê?», todas as crianças a consideraram como sendo calma, emotiva e mágica de ouvir, pois: “Calmo”, porque, “Penso no meu ursinho” (criança «A»); “Até me faz dormir”, porque “parece magia” (Criança «E»); “Faz-me chorar”, porque “é bonita” (criança «F»); “O meu coração está calmo”, “Porque a música é devagar e o meu coração está a bater devagar” (criança «G»); “Com paz no coração”, porque “é a música da paz” (criança «J»). Seguidamente,

relacionando a música que escutaram com uma emoção, coloquei a seguinte questão: «Se esta música fosse uma emoção qual seria?», à qual todas as crianças responderam como sendo a “calma”. Sobre a pergunta «Com que cor podíamos pintar esta música?», todas responderam a cor “verde”, a qual, mais uma vez, está relacionada com a emoção citada.

Assim, concluo, que para cada música o grupo foi maravilhosamente capaz de atribuir uma emoção, bem como de a justificar, argumentar e expressar. A forma como o grupo escutou as músicas – como instintivamente se acomodaram no chão da sala para as escutar – diz muito sobre a forma como já se relacionam com as suas emoções: o fato de no início (fase 1) o grupo manter-se sentado enquanto demonstrava a emoção sentida apenas pela expressão facial e, agora, já se expressar com todo o corpo (deitando-se, pondo as mãos no peito, fechando os olhos, movimentando braços/pernas, respirando fundo, proferindo sons e palavras que dão sentido à expressão de determinada emoção e procurando o outro por forma a dar significado ao que sentem – nos abraços, palavras e carinhos) é revelador de um desenvolvimento significativo ao nível da sua inteligência emocional, nomeadamente, no que diz respeito à forma como reconhecem as suas emoções; como são capazes de as expressar através de diferentes linguagens; como procuram no outro um aliado para as gerirem e expressarem; como as entendem e validam como sendo diferentes e únicas (em si e no outro) e como são capazes de encontrar causas para as suas emoções.

Analisando o segundo momento da atividade – o qual consistiu na reprodução gráfica das quatro músicas por pequenos grupos – acredito haver, neste grupo de crianças, uma capacidade crescente de intro e heterospeção, ou seja, uma consciência do eu do outro, nomeadamente no domínio das emoções, que, considerando a idade cronológica das crianças, é algo, a meu ver, bastante gratificante e audaz.

Tendo, no primeiro momento, o grupo conseguido em quase total concordância atribuir a cada música uma emoção, sentindo-a verdadeiramente, sugeri às crianças que se dividissem em quatro pequenos grupos e que pintassem algo que identificasse a sua música. Assim, cada grupo, à vez e ao som da sua música, iniciou uma pintura coletiva onde teriam que estar em concordância uns com os outros, sobre o que iriam pintar (tendo que haver um consenso também da emoção que aquela música lhes transmite e de como cada um sente e expressa essa emoção).

Depois de darem por terminadas as pinturas, falámos sobre elas com o objetivo de as decifrar (Apêndice XXXIV). Deste modo, coloquei algumas questões, nomeadamente

a seguinte: «Os grandes artistas dão nome às suas obras... Que nome querem dar à vossa e porquê?».

Para a música 1 (sobre a alegria) as crianças denominaram a sua pintura de “Feliz coração”, pois “o meu coração está feliz”; “porque estou contente”; “porque é bonito e bom”.

Para a música 2 (sobre a tristeza) as crianças denominaram a sua pintura de “Cãozinho quando não gosta de tomar banho”, justificando “porque estou triste”; porque o cãozinho não gosta de tomar banho e fica triste”; “porque a tristeza é azul”.

Para a música 3 (sobre a raiva) as crianças denominaram a sua pintura de “Tempestade vermelha”, porque “a música é da raiva”; “porque é uma tempestade de um lado para o outro zangada”; “porque a raiva é vermelha”.

Por fim, para a música 4 (sobre a calma) as crianças denominaram a sua pintura de “A nossa casa”, porque “gosto da minha família”; “porque é verde da calma”; “porque gosto muito da mamã e do pai”.

As crianças, nesta última fase, ao contrário do que aconteceu nas primeiras intervenções, executaram a atividade autonomamente, com criatividade e reflexão própria, sem nenhuma intervenção da minha parte no que diz respeito a conceber “pistas” sobre como se poderiam justificar ou expressar. Da escolha da cor, à escolha do nome da pintura e respetiva justificação, partiu tudo do interior das crianças, o que me deixou, muitas vezes, perplexa e até orgulhosa deste nosso caminho conjunto.

Como se dividiram e trabalharam em pequenos grupos, conseguiram mostrar capacidades como cooperação, argumentação, empatia e espírito de ajuda, pois souberam organizar-se, tendo sempre em consideração a perspetiva do outro, alcançando o objetivo proposto da atividade. Por isso, analisando o resultado final da atividade, não esquecendo todo o percurso feito até então, encontro nas respostas e ações das crianças, nomeadamente por meio da sua expressão gráfica (Apêndice XXXV) um notório desenvolvimento da sua inteligência emocional, confirmando também deste modo a ideia de que “as artes plásticas e a música na educação de infância [...] constituem pilares sobre os quais as aprendizagens futuras e a personalidade se vão edificar” (Godinho & Brito, 2010, p.9).

Assim, tendo em conta os objetivos propostos a alcançar (os quais se podem consultar no capítulo 3) e sendo o objetivo geral da investigação «*Promover o reconhecimento e a gestão das emoções com vista ao desenvolvimento da inteligência emocional*» –, o presente estudo visa refletir e dar resposta à questão «*Em que medida a*

promoção da literacia emocional é facilitadora do desenvolvimento da inteligência emocional em crianças de 3/4 anos?», partindo das seguintes questões orientadoras:

- Conseguirão as crianças reconhecer as suas emoções?
- Conseguirão as crianças expressar as suas emoções através da expressão facial e corporal?
- Conseguirão as crianças encontrar e expressar o(s) motivo(s) que as levam a sentirem-se de determinada forma?
- Conseguirão as crianças encontrar soluções para a gestão das suas próprias emoções?

Neste contexto, perante os resultados obtidos nas diferentes fases pelas quais a investigação passou, mediante a interpretação dos mesmos com base numa reflexão pessoal e sustentação teórica, resultam as seguintes conclusões face às questões que regeram o presente estudo:

Debruçando-me sobre os dados obtidos ao longo de cada intervenção, nomeadamente e em especial, para os dados desta última atividade de análise final, penso ser fácil perceber o desenvolvimento que o grupo apresenta no que diz respeito ao reconhecimento das quatro emoções trabalhadas, acreditando, por isso, ter alcançado os objetivos propostos: na capacidade que as crianças demonstram em reconhecer emoções, não só as que elas sentem, mas também as dos outros, através não só das expressões faciais bem como dos gestos e palavras (nos amigos e nas personagens) – tal como refere Goleman (1998) a empatia é a capacidade de perceber o outro através dos seus “sinais” (da expressão facial, por exemplo) sem que este se tenha que pronunciar sobre aquilo que está a sentir) – e, até, em músicas e expressões artísticas (desenvolvendo a sua sensibilidade e expressividade); na capacidade das crianças em encontrar causas que justifiquem a emoção que estão a sentir (argumentando de forma, progressivamente, mais complexa e ajustada ao longo das intervenções); na capacidade de observar e validar as emoções dos outros, entendendo que ambos se exprimem de formas diferentes (desenvolvendo a sua capacidade empática); na capacidade de partilha e trabalho cooperativo (mediante o decurso das atividades, principalmente na crescente capacidade do grupo em saber ouvir o outro); na capacidade de gestão das suas emoções (devido, principalmente, à utilização do barómetro das emoções, à sessão de meditação e à tenda da calma, os quais em conjunto possibilitaram esse crescimento); na crescente utilização

de diferentes e mais complexas linguagens para se expressarem (através das conversas e reflexões conjuntas ou em privado comigo; dos desenhos, pinturas e colagens; da dança e da utilização – cada vez mais autônoma e criativa – da sua capacidade de expressão corporal); na capacidade em perceber que não há emoções negativas ou proibidas de se sentir e expressar, expressando-as sem reservas ou constrangimentos (o que se traduziu, para alguma crianças, no aumento da sua autoestima e autoconfiança, modificando o seu comportamento, por vezes, desajustado, tal como o exemplo da criança «H» durante o jogo “palavra amiga”); e, também, na capacidade de procurar em si e no outro uma força motora para o seu bem-estar, apostando na partilha e nos afetos para reforçar as suas relações interpessoais (tanto com os seus pares, como com os adultos dentro e fora da sala de atividades).

Assim, perante todo este quadro, penso estar agora apta para responder à questão de partida do presente estudo: *«Em que medida a promoção da literacia emocional é facilitadora do desenvolvimento da inteligência emocional em crianças de 3/4 anos?»*.

Em suma, foi possível ver através dos argumentos, dos movimentos, das interações, dos comportamentos e, principalmente, da expressividade das crianças, pois é, nomeadamente, através dos seus desenhos que elas “retratam o seu mundo mais próximo [...] e a forma como tudo isso é concebido pessoalmente” (Godinho & Brito, 2010, p.18), uma representação fidedigna e um reconhecimento das emoções abordadas, as quais se tornaram, ao longo deste percurso, cada vez mais familiares e “normais” de se sentir, traduzindo-se, esta capacidade a qual chamo de “saber sentir”, em mudanças de comportamento observáveis, as quais por si denotam um desenvolvimento da inteligência emocional deste grupo de crianças: seja na sua maior autoestima; num maior respeito pelo outro e pela natureza; no estreitamento das relações interpessoais; na capacidade de reconhecer as emoções em si e nos outros e em gerir conflitos ou problemas do dia a dia; ou, simplesmente, no seu crescente bem-estar socioemocional, o qual se verificou cada vez mais observável nas crianças devido à promoção da sua capacidade de autorreflexão e expressão das emoções, nomeadamente, na postura que agora escolhem adotar perante os problemas, procurando dentro de si (e, por vezes até, com os outros) soluções para os resolver, mostrando-se menos impulsivas e, por isso, havendo uma menor ocorrência de comportamentos desajustados consigo e com os outros.

Considero, portanto, que a inteligência emocional das crianças pode ser avaliada e desenvolvida por meio do reconhecimento de emoções em si e nos outros, ou seja, por meio do desenvolvimento da sua literacia emocional, pois, citando Goleman (2001), “no

nível individual, os elementos da inteligência emocional podem ser identificados, avaliados e aprimorados. No nível do grupo, isso significa uma sintonia fina da dinâmica interpessoal que torna os grupos mais inteligentes” (p.334).

Assim, e apoiando-me na visão de Steiner e Perry (2000), acredito que o reconhecimento das emoções e a sua gestão e compreensão dos efeitos que têm no outro levam a ser-se um indivíduo emocional inteligente, influenciando a sua qualidade de vida, bem como a daqueles que o rodeiam.

Deste modo, por todos os fatos acima descritos, penso ser concordante a resposta: A promoção da literacia emocional nas crianças, nomeadamente em crianças de 3 e 4 anos de idade, é facilitadora e geradora do desenvolvimento da sua inteligência emocional, pois promove o auto e hétero conhecimento (ao nível das suas emoções e das suas características enquanto seres únicos), os quais são a base para a construção de indivíduos emocionalmente fortes e saudáveis.

6.2.2. Conversa informal com a educadora cooperante

Os dados obtidos com esta conversa informal (Apêndice XXXVI) vêm corroborar as conclusões (antes mencionadas) a que chega toda esta investigação, uma vez que, em termos gerais, esta afirma que principalmente “através do Barómetro das emoções que existe na sala, [o grupo] está muito trabalhado e amadurecido”, acrescentando que “dentro da sua faixa etária consegue gerir e controlar minimamente as emoções”.

A mesma refere ainda a importância que existe em promover o desenvolvimento emocional das crianças, argumentando que “crianças trabalhadas emocionalmente conseguem realizar as suas atividades com maior capacidade para lidar com as frustrações”, aprendendo também a questionarem-se e a construir “relacionamentos interpessoais”.

Em suma, a educadora considera ter havido no grupo, ao início da intervenção, dificuldades em expressar e gerir emoções, sendo que “de momento já não” as observa.

Considerações finais

A saúde mental considera-se, hoje em dia, um problema à escala global da sociedade moderna o qual muito se deve ao nosso estilo de vida, cada vez mais afastado das nossas origens e do que realmente importa e nos faz feliz. Certo é que não são só os adultos que carecem de ferramentas para lidar com a vida. Também as crianças sofrem – e de forma mais acentuada –, pois são ainda mais sensíveis, desprovidas de mecanismos de autodefesa e suscetíveis a todo o ambiente que as rodeia.

Dos diferentes “saberes” que deverão fazer parte da ação dos educadores, acredito encontrar-se um lacuna no que diz respeito à capacidade de saber sentir, nomeadamente, no que concerne ao desenvolvimento da inteligência emocional das “suas” crianças a qual terá um papel determinante no sucesso alcançado por cada uma na sua vida.

De acordo com Vasconcelos (coord.), (2011), “a aceção de desenvolvimento intelectual definida por Katz e Chard (2009) [engloba] não apenas os conhecimentos e capacidades, mas também a sensibilidade emocional, moral e estética das crianças” (p.11).

Como tal, acreditando que um indivíduo com grandes capacidades de lógica e pensamento não conseguirá usufruir totalmente da sua capacidade se, por sua vez, for detentor de uma inteligência emocional pobre, atribuo à promoção do desenvolvimento da mesma grande importância, na esperança e convicção de que o “saber sentir” se venha a tornar parte integrante (e com especial destaque) de um conjunto de aprendizagens a alcançar com crianças em idade de creche e pré-escolar, prolongando-se, evidentemente, aos níveis posteriores.

No grupo de crianças com quem, amavelmente, convivi, pude constatar, numa primeira abordagem (durante a fase de diagnóstico), uma pequena amostra do acima referido, nomeadamente, na inexistência de ferramentas pessoais para reconhecer, identificar e gerir as próprias emoções e, por outro lado, no reconhecimento, validação e capacidade de empatia pelas emoções dos outros. Face a este contexto, levantaram-se, por vezes, durante a minha intervenção (principalmente numa primeira fase), algumas dificuldades na forma de abordar algumas crianças, já que estas não se sentiam à vontade para se expressar (ou não sabiam como fazê-lo), sendo, por isso, difícil, no princípio, chegar até elas e criar uma relação próxima de afeto e segurança. Com o passar do tempo, através da observação, interação (principalmente nos momentos de brincadeira livre das crianças) e de reflexão da minha parte, esta situação foi sendo ultrapassada, tendo-me

sido possível construir uma relação forte de proximidade com cada uma delas, conhecendo-as efetivamente.

Com a superação desta dificuldade houve, também em mim, um crescimento a nível pessoal, uma vez que também tive que encontrar um conjunto de ferramentas que me possibilitassem ultrapassar esta barreira e encontrar uma solução ajustável ao problema. Assim, pude experienciar também um desenvolvimento da minha própria capacidade socioemocional, já que enfrentei medos, ansiedades e frustrações, alcançando uma maior autoestima e autoconfiança, ficando a conhecer-me melhor: nas minhas fragilidades e nas minhas forças.

Por outro lado, também a limitação de tempo revelou-se uma dificuldade já que se tornou escasso para se poderem implementar as atividades e para, conseqüentemente, solidificar conhecimentos. Assim, dada a temática, o tempo foi reduzido uma vez que existia a necessidade e interesse de uma maior introspeção.

Em relação ao meu desenvolvimento a nível profissional, considero ter havido um amadurecimento na forma como encaro e reconheço esta profissão. Um amadurecimento que se veio a fazer ao longo de todos os anos de formação (e que continuará a ser feito), mas que alcançou – pela prática pedagógica, pelo tema escolhido e trabalho neste presente estudo, pelos seminários, aulas, workshops e partilhas com professores, colegas, educadoras, auxiliares, pais e encarregados de educação, outros elementos da comunidade e, claro, as crianças – um determinado patamar de iluminação, na forma como me considero (cada vez mais) desperta, em contato comigo e com os outros, olhando a educação e a minha (futura) prática pedagógica e tudo/todos o/os que nela implica/implicam como um todo indissociável que deverá ser sempre o centro da prática do educador.

Educar pressupõe trabalhar em equipa, em comunidade, em parceria. É com os outros que se faz educação. Para ser educador(a) não basta ser, implica também sentir, e para saber sentir é necessária uma grande dose de inteligência, a chamada inteligência do coração. Posto isto, devo salientar na prática deste Colégio, e na própria educadora cooperante, uma valorização e importância atribuída ao desenvolvimento da inteligência emocional das suas crianças, uma vez que esta consta no Projeto educativo do mesmo, bem como na pessoa que é a educadora com quem tive o privilégio de aprender e de estar.

Apesar disso, e como a mesma referiu, ao início tal prática não se observou no comportamento das crianças, uma vez que lhes faltava um amadurecimento dessa capacidade. Considero, assim, por todo o percurso desenvolvido durante a prática de

ensino supervisionada (PES), nas intervenções e relações que decorreram, nomeadamente nos desafios (principalmente reflexivos) que lhes ofereci, ter contribuído consideravelmente para um maior bem-estar emocional e relacional das crianças, conseguindo alcançar os objetivos propostos, tendo sempre em consideração a identidade do grupo no que diz respeito às suas necessidades, interesses e características. Na visão de Hohmman e Weikart (2009), “os adultos são apoiantes do desenvolvimento, [...] dão às crianças o poder de terem controlo sobre a sua própria aprendizagem.” Estes “tentam reconhecer os interesses e capacidades particulares das crianças, oferecer-lhes apoio e colocar-lhes desafios” (p. 27).

Explorar e promover o reconhecimento das emoções com as crianças por meio de diferentes abordagens, apostando sempre no lúdico e no maravilhoso, de modo a desenvolver a sua expressividade e autorreflexão, possibilitou-me perceber, através da sua comunicação oral, comportamental e expressiva, um desenvolvimento crescente no auto e hétero conhecimento do grupo (não só ao nível das quatro emoções exploradas, mas também no que diz respeito a um conhecimento mais profundo do seu ser em conexão com o mundo), na sua capacidade de resiliência face aos problemas (numa maior capacidade para os ultrapassar, buscando soluções em vez de se deixar tomar pelas emoções, ou seja, na sua capacidade em gerir emoções), na capacidade de demonstrar empatia para com os seus pares (percebendo, muitas vezes, a emoção do outro, sendo capaz de se mostrar sensível a ela), bem como a sua capacidade em se exprimir através de diferentes linguagens, resultando no aumento da sua criatividade, autoestima e pensamento reflexivo, bem como – no caso de uma criança em particular – no decréscimo de comportamentos mais agressivos e desadequados para consigo e com os outros.

Considero, portanto, existir agora neste grupo de crianças uma maior bagagem socioemocional, perante um desenvolvimento da sua inteligência emocional, a qual lhes proporciona os meios necessários para ensaiarem, experimentarem e ultrapassarem, com mais leveza, diversas situações e exigências que farão parte das suas vidas.

É, por isso, prioritário e urgente face à sociedade atual, desenvolver primeiro as capacidades humanas (neste caso, por meio das emoções) e só depois debruçarmo-nos sobre os conhecimentos das diferentes áreas científicas: a base da educação deverá ser tomada pelas competências do saber ser e sentir, para que se possa depois construir outros saberes. Olhar a educação como um bebé que quer correr antes de ter aprendido a gatinhar é reservar-lhe um futuro de insucessos e frustrações, pois não se permitiu conhecer-se e formar-se enquanto ser primeiro.

O saber sentir (englobado no saber ser) deverá ser reconhecido uma vez que, cada vez mais, “em todas as profissões da vida adulta têm vindo a ser fortemente valorizadas as capacidades de comunicação, de expressão, de conhecimento emocional e relacional” (Godinho & Brito, 2010, p. 9).

Deste modo, foi minha intenção com o presente relatório incitar os profissionais da educação e demais elementos da comunidade a refletirem e questionarem-se sobre esta temática para que num futuro próximo eduquemos crianças emocionalmente fortes, capazes de construir uma sociedade mais humana e feliz, para que se reconheça e se faça valer o caráter determinante e imprescindível que a educação ao nível das emoções e das relações humanas nas três vertentes do eu, do outro e do mundo tem no desenvolvimento harmonioso das crianças, pois como referiu Hochschild (1983), citado por Strongman (2004), é “a emoção [que] anuncia a nossa relação com o mundo” (p.278).

Referências Bibliográficas

Aires, L. (2011). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.

Alves, R. (2015). *Zé Zangado. Amadora*. Booksmile -2020 Editora.

A PAR, Associação Aprender em Parceria. (2013). *Cantar Juntos I*. Lisboa: Planeta Tangerina.

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Damásio, A. (1996). *O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano*. Mem-Martins: Publicações Europa-América.

Darwin, C. (1859). *A origem das Espécies*. Disponível em: <http://web.archive.org/web/20161202131258/http://www.projetoLivroLivre.com/A%20Origem%20das%20Especies%20-%20Charles%20Darwin%20-%20Iba%20Mendes.pdf>

Denham, S. A. (1998). *Emotional development in young children*. New York: Guilford Press.

Dicionário Priberam da Língua Portuguesa. Acedido a 27 de janeiro de 2018, em: <https://dicionario.priberam.org/literacia>

Estrela, A. & Estrela, M. (2001). *IRA – Investigação, Reflexão, Acção e Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.

Farinha, J. (2016). *Psicologia do desenvolvimento: manual pedagógico*. Faro: Escola Superior de Educação e Comunicação da Universidade do Algarve.

Filliozat, I. (2000). *A inteligência do coração*. Lisboa: Pergaminho.

Formosinho, J. (2006). *Educação pré-escolar: A construção social da moralidade*. Lisboa: Texto Editora.

Gardner, H. (1995). *Inteligências múltiplas: a teoria na Prática*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Godinho, J. & Brito, M. (2010): *As artes no jardim de infância: Textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação/ Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Goleman, D. (1995). *Inteligência Emocional*. Lisboa: Temas e Debates.

Goleman, D. (1998). *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona: Editorial Kairós.

Goleman, D. (2001). *Trabalhando com a inteligência emocional*. Rio de Janeiro: Objetiva.

Gomes-Pedro, J. (1989). *A construção do afecto*. Lisboa: Escola Superior de Educadores de Infância.

Gottman, J. & Declair, J. (2000). *A inteligência emocional na educação*. Lisboa: Pergaminho.

Hohmman, M & Weikart, D. (2009) *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Llenas, A. (2015). *O monstro das cores*. Lisboa: Nuvem das letras – Penguin Random House Grupo Editorial.

Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto: Porto Editora.

Mégrier, D. (2005). *Jogos de expressão dramática na pré-escola. Actividades de expressão teatral*. Lisboa: Papa-Letras.

Miles, M & Huberman, A. (1994). *Análise qualitativa dos dados*. (2ª Ed.) CA: Sage.

Ministério da Educação (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica.

Ministério da Educação (2000). *A educação pré-escolar e os cuidados para a primeira infância em Portugal*. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica.

Ministério da Educação (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.

Oliveira-Formosinho, J. (org). (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância – construindo uma práxis de participação*. Porto: Porto Editora.

Rigolet, S. (2009). *Ler e contar histórias com as crianças: Como formar leitores ativos e envolvidos*. Porto: Porto Editora.

Sanchis, S. (2007). *Actividades de expressão motora na pré-escola. Desenvolvimento da motricidade global e jogos de movimento*. Lisboa: Papa-Letras.

Snunit, M. (2012). *O pássaro da alma*. Lisboa. Editora Vega.

Sousa, A. (2009). *Avaliação do Desenvolvimento da Criança dos 3 aos 10 anos*. Lisboa: Livros Horizonte.

Sousa, M. J. & Baptista, C. S. (2011). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios segundo Bolonha*. Lisboa: Pactor - Edições de Ciências Sociais, Forenses e da Educação.

Spodek, B. (2002). *Manual de investigação em educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Steiner, C. & Perry, P. (2000). *Educação emocional: literacia emocional ou a arte de ler emoções*. Cascais: Pergaminho.

Strongman, K. (2004). *A psicologia da emoção*. 2ª Edição. Lisboa: Climepsi Editores.

Vasconcelos, T. (coord.), Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., Hortas, M. J., Ramos, M., Ferreira, N., Melo, N., Rodrigues, P., Mil-Homens, P., Fernandes, S. & Alves, S. (2011). *Trabalho por projectos na educação de infância: mapear aprendizagens/integrar metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação/Direcção-Geral da Educação.

Vigotsky, L. (1999). *Psicologia da Arte*. São Paulo: Martins Fontes Editora.

Wadsworth, B. (1993). *Inteligência e afetividade da criança na teoria de Piaget*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora.

Apêndices

Apêndice I – Documento de autorização dirigido aos encarregados de educação

Ex. Encarregados de Educação,

O meu nome é Inês Mendes e sou estudante do Mestrado em Educação Pré-Escolar, da Escola Superior de Educação e Comunicação, da Universidade do Algarve.

Para fins de realização da disciplina de Prática de Ensino Supervisionada, vou permanecer na sala do seu educando/ educanda, a partir do dia 19 de setembro até ao dia 14 de dezembro do corrente ano letivo. Como tal, venho por este meio requerer a vossa autorização para que sejam tiradas fotografias ao seu educando/educanda durante as atividades no jardim-de-infância, nas quais irei participar. Estas fotografias serão utilizadas para ilustrar as observações feitas durante este período, dando a conhecer a instituição e as atividades desenvolvidas.

Os trabalhos e as fotografias serão exclusivamente utilizados para o meu portefólio reflexivo, de natureza académica, bem como para a realização do Relatório final de Mestrado. É de ressaltar que a privacidade das crianças estará sempre salvaguardada, não sendo nunca divulgados os respetivos nomes e caras das mesmas.

Assim, peço, por favor, que preencham o seguinte impresso.

Inês Mendes, nº 40807

Tendo em conta o solicitado,

Autorizo

Não autorizo

Nome do(a) educando(a): _____

Assinatura do Encarregado de educação: _____

Apêndice II – Planificação 1: Leitura e exploração da história “Monstro das cores”

PLANIFICAÇÃO 1: Leitura e exploração da história “Monstro das cores”

Objetivos

- Iniciar a abordagem ao tema das emoções com as crianças;
- Avaliar o nível emocional das crianças (perceber o seu conhecimento relativamente às emoções);
- Perceber o nível de interesse por parte das crianças ao tema das emoções;
- Promover o conhecimento de algumas emoções;
- Promover o reconhecimento, partilha, e expressão das emoções;
- Promover a reflexão crítica, argumentação e autorreflexão das crianças;
- promover a identificação das causas que originam determinada emoção;
- Desenvolver a capacidade de atenção;
- Promover o respeito por si e pelo outro;
- Desenvolver a oralidade.

Estratégias

- Leitura e exploração da história “Monstro das cores”
- Autorretrato ao espelho
- Conversa em grande grupo sobre os autorretratos

Organização do Ambiente educativo

Recursos

Humanos:

- Crianças
- Educadora
- Auxiliares
- Estagiária

Materiais:

- Livro do “Monstro das cores”
- Saco de plástico preto
- Penas de várias cores
- Pau de chuva
- Guizos
- Tambor
- Metalofone
- Espelho
- Papelinhos vermelhos
- Folhas brancas A3
- Lápis de carvão
- Canetas
- Cola
- Tesouras
- Gravador

Espaço/Tempo

Espaço:

- Sala de atividades

Tempo:

- Uma semana

Apêndice III – Planificação 2: Barómetro das emoções

PLANIFICAÇÃO 2: Barómetro das emoções

Objetivos

- Iniciar a abordagem ao tema das emoções com as crianças;
- Avaliar o nível emocional das crianças (perceber o seu conhecimento relativamente às emoções);
- Perceber o nível de interesse por parte das crianças ao tema das emoções;
- Promover o conhecimento das emoções;
- Promover o reconhecimento, partilha, e expressão das emoções;
- Promover a reflexão crítica, argumentação e autorreflexão das crianças;
- Promover a identificação das causas que originam determinada emoção em si e nos outros;
- Desenvolver a capacidade de empatia;
- Promover o respeito por si e pelo outro;
- Desenvolver a oralidade.

Estratégias

- Pintura e recorte dos frascos das emoções
- Organização e classificação dos cartões das emoções nas respetivas caixas com a cor associada
- Apresentação e exploração do jogo das emoções (Barómetro das emoções)

Organização do Ambiente educativo

Recursos

- Humanos:
- Crianças
 - Educadora
 - Auxiliares
 - Estagiária
- Materiais:
- Lápis de cera
 - Canetas
 - Folhas brancas A3
 - Cola
 - Tesouras
 - Papel de cenário
 - Velcro
 - Papel de plastificar
 - Gravador

Espaço/Tempo

- Espaço:
- Sala de atividades
- Tempo:
- 1 semana

Apêndice IV – Planificação 3: “Pássaro da alma”

PLANIFICAÇÃO 3: Leitura e exploração da história “Pássaro da alma”

Objetivos	Estratégias	Organização do Ambiente educativo	
		Recursos	Espaço/Tempo
<ul style="list-style-type: none"> - Iniciar a abordagem ao tema das emoções com as crianças; - Avaliar o nível emocional das crianças (perceber o seu conhecimento relativamente às emoções); - Perceber o nível de interesse por parte das crianças ao tema das emoções, - Promover o conhecimento das emoções; - Promover o reconhecimento, partilha, e expressão das emoções; - Promover a reflexão crítica, argumentação e autorreflexão das crianças; - Promover a identificação das causas que originam determinada emoção em si e nos outros; - Desenvolver a capacidade de empatia; - Promover o respeito por si, pelo outro e pela natureza; - Desenvolver a capacidade de atenção e concentração; - Promover a comunicação e o trabalho cooperativo; - Avaliar e promover as relações interpessoais. 	<ul style="list-style-type: none"> Leitura e exploração da história “Pássaro da alma” - Conversa em grande grupo - Registo escrito sobre a história “Pássaro da alma” com a construção de versos intitulados “Casinhas com alma” - Recolha e classificação por cores de tampinhas - Construção em grande grupo do mural “Vida com cor” com recurso a tampinhas 	<p>Humanos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Crianças - Educadora - Auxiliares - Estagiária <p>Materiais:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Livro “Pássaro da alma” - Marioneta do Pássaro da alma construída a partir de materiais de desperdício - Garrações - Tampinhas de várias cores e tamanhos - Placard - Cola - Lápis de carvão - Gravador 	<p>Espaço:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mata - Sala de atividades <p>Tempo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - 2 semanas

Apêndice V – Planificação 4: Exploração da alegria

PLANIFICAÇÃO 4: Exploração da alegria

Objetivos	Estratégias	Organização do Ambiente educativo	
		Recursos	Espaço/Tempo
<ul style="list-style-type: none">- Identificar e reconhecer a emoção “alegria” (em si e nos outros/personagens);- Promover o respeito por si mesmo e pelo outro;- Promover relações interpessoais positivas;- Promover a comunicação e o trabalho cooperativo;- Desenvolver a expressão corporal através da dança;- Desenvolver a oralidade;- Desenvolver a autoconfiança e promover o bem-estar geral da criança;- Promover a capacidade de autorreflexão- Desenvolver a criatividade	<ul style="list-style-type: none">- Apresentação da Boneca Maria Alegria às crianças- Sessão de dança com a música “Cutxitxi”- Sessão de dança com paraquedas e Rã Gargalhadas ao som da música “Uma rã pequenininha”- Conversa em grande grupo- Pintura livre sobre a emoção “Alegria”	<p>Humanos:</p> <ul style="list-style-type: none">- Crianças- Estagiária <p>Materiais:</p> <ul style="list-style-type: none">- Boneca Maria Alegria- Rã- Paraquedas- Música “Cutxitxi”- Música “Uma rã pequenininha”- Computador- Colunas- Gravador	<p>Espaço:</p> <ul style="list-style-type: none">- Sala de atividades <p>Tempo:</p> <ul style="list-style-type: none">- 1 dia

Apêndice VI – Guião da Dramatização da boneca Maria Alegria e Rã Gargalhadas

(A Maria Alegria bate à porta e entra ao som de uma música animada, aos saltinhos e risinhos, atirando papelinhos de cores ao ar)

Começa a apresentar-se como a Maria Alegria que espalha sorrisos e boa disposição. Gosta de cantar, saltar e de rir sem parar! Mas o que ela mais gosta de fazer mesmo é de dançar, especialmente de dançar com outros amiguinhos. (Sabem, é que eu acredito que posso espalhar alegria por toda a gente...basta sorrir para ficar contente!)

Sempre que estou mais triste ou desanimada, começo a dançar e fico logo entusiasmada. A dança faz o meu corpo ficar tão leve, que parece que consigo voar e voar...Ah! E gosto tanto de dar abraços e beijinhos (dá abraços e beijinhos às crianças)...

Quando sinto alegria, sinto-me maravilhosa, e o que mais quero é partilhá-la com toda a gente, porque a alegria é contagiosa.

Por isso, hoje decidi trazer uma canção para podermos dançar e partilhar a nossa alegria uns com os outros. Querem conhecê-la? Acham que são capazes de partilhar esta dança? É que esta é uma dança especial... é a dança dos abraços! (Faz-se a dança “Cutxitxi” com as crianças. As crianças dançam livremente no espaço, quando chega o refrão as crianças dão as mãos ou abraçam-se enquanto executam um movimento pendular, juntas)

(Depois da dança)

Ufa... Estou tão cansada...

(põe-se o som de uma rã a coaxar) Oh! Escutem, o que é isto? Estão a ouvir? O que será?

(Começa à procura para saber de onde vem o som)

(Encontra a rã e pega nela)

Ah! Olha, que maravilha! És tu, minha querida amiga! A minha amiga Rã Gargalhadas! Querida amiga, o que faz aqui? Não me digas que trouxeste algo para mim?

(Desdobra o paraquedas e mostra às crianças)

Olha, mas que bonito é! Um paraquedas de muitas cores, mesmo aqui ao pé!

Rã querida, julgo te conhecer...Para te fazer feliz só é preciso fazer: Cantar, saltar e rir às gargalhadas com o teu paraquedas e umas músicas animadas!

Meninos, vamos lá tentar? Agarrem todos no paraquedas e vamos ajudar a rã a saltar. (agarram no paraquedas e põe-se a tocar a música “Uma rã pequenininha” da coleção Cantar Juntos – volume 1. As crianças cantam a música enquanto fazem a rã saltar em cima do paraquedas sem a deixar cair).

Apêndice VII – letra da canção “Uma rã pequenininha” da Coleção Cantar Juntos 1

“Uma rã pequenininha” da coleção Cantar Juntos – volume 1

Uma rã pequenininha
Saltou p’ra cima de mim
Assustei-me mas não fugi
E ela riu-se assim:

Ah ah ah ah ah ah ah
Ah ah ah ah ah ah ah
Ah ah ah ah ah ah ah
Ah ah ah ah ah ah ah

(repetir o mesmo com as restantes vogais)

Apêndice VIII – Planificação 5: Exploração da tristeza

PLANIFICAÇÃO 5: Exploração da tristeza

Objetivos	Estratégias	Organização do Ambiente educativo	
		Recursos	Espaço/Tempo
<ul style="list-style-type: none"> - Identificar e reconhecer a emoção “tristeza” (em si e nos outros/personagens); - Promover a capacidade de gestão da emoção “tristeza” - Desenvolver a oralidade; - Promover a argumentação e a capacidade de autorreflexão - Desenvolver a criatividade 	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura e exploração da história “A pequena nuvem cinzenta” com recurso a um flanelógrafo - Conversa em grande grupo - Pintura da emoção “Tristeza” 	Humanos: <ul style="list-style-type: none"> - Crianças - Estagiária 	Espaço: <ul style="list-style-type: none"> - Sala de atividades
		Materiais: <ul style="list-style-type: none"> - História “A pequena nuvem cinzenta” - Flanelógrafo com personagens da história - Folhas brancas A3 - Tintas - Pincéis - Gravador 	Tempo: <ul style="list-style-type: none"> - 1 dia

Apêndice IX – Guião da História “A pequena nuvem cinzenta”

No céu moram nuvens. Umam são brancas, outras cinzentas... Mas esta pequena nuvem cinzenta sentia-se triste por não ser branca como as outras.

A pequena nuvem sonhava ser branca, leve e fofinha. Queria voar tão depressa como elas, mas não conseguia pois sentia-se pesada. Parecia até que era feita de pedras!

Esta nossa amiga sentia-se tão confusa e insignificante que não tinha forças nem para brincar.

Certo dia, o sol, que todos os dias aparecia bem alto no céu, reparou nesta pequena nuvem e, ao vê-la tão sozinha, quis fazer-lhe companhia. Chegou-se ao pé dela e perguntou:

- “Querida nuvem cinzenta, por que estás tão só?”

A pequena nuvem, lamentando-se, disse-lhe soluçando:

- “Oh, Sol brilhante, sinto-me tão triste... Queria ser nuvem branca e fofinha, voar por cima dos mares, ver outros lugares... Mas sou tão cinzenta e enfadonha...”

O Sol, ao ouvir os seus lamentos, logo percebeu o que se passava. Então, abraçou-a e disse:

- “Oh, nuvem querida, tu és cinzenta porque és especial. Tens dentro de ti um tesouro sem igual!”

A nuvem olhou para o sol com espanto...

- “Sim – continuou o sol – eu sei por que estás assim: com o calor dos meus raios, a água dos mares e dos rios ficou dentro de ti.”

A nuvem, pequena e confusa, não percebia nada e começou a ficar nervosa... Então começou a tremer. O seu coração mais depressa batia. Parecia que dentro dela formava-se uma tempestade enorme que a engolia!

Foi nesse momento que começou a chorar com tanta força que toda a água que tinha dentro de si começou a cair, gotinha a gotinha, por cima dos campos, dos rios, das cidades e das montanhas mais altas.

A tristeza da pequena nuvem estava a ir-se embora e a transformar-se na maior maravilha do mundo.

É que, sabem, cada gotinha tinha uma importante missão: espalhar a vida pela terra; fazer as árvores crescer e as flores florir; dar de beber às pessoas e aos animais e,

mais importante, ajudar o sol a brilhar e a aquecer os coraçõezinhos das outras nuvens cinzentas como ela.

Quando finalmente parou de chorar, a pequena nuvem reparou que estava branca, leve e fofinha como sempre sonhou e que, lá em baixo, nos campos verdejantes e nas montanhas mais altas, corriam rios de água fresca e límpida, onde as pessoas e os animais podiam ir para beber.

Foi então que a pequena nuvem sorriu e ficou contente, pois percebeu que a tristeza não dura para sempre.

A nuvenzinha – que agora era branca, leve e fofinha – disse para o sol que tanto a encanta:

- “Obrigada, amigo sol, deste-me uma ajuda preciosa. Contigo aprendi que a tristeza pode ser maravilhosa. A tristeza não é má, agora já sei, pois nas minhas lágrimas maravilhas encontrei.”

Apêndice X – Planificação 6: Exploração da raiva

PLANIFICAÇÃO 6: Exploração da raiva

Objetivos	Estratégias	Organização do Ambiente educativo	
		Recursos	Espaço/Tempo
<ul style="list-style-type: none">- Identificar e reconhecer a emoção “raiva” (em si e nos outros/personagens)- Promover a procura de soluções para gerir a raiva- Promover o respeito por si mesmo e pelo outro- Promover a comunicação e a capacidade de auto e hétero reflexão- Desenvolver a oralidade- Promover o contato com diferentes técnicas de pintura/expressão- Desenvolver a criatividade	<ul style="list-style-type: none">- Leitura e exploração da história “O Zé Zangado”- Conversa em grande grupo- Pintura com carrinhos para exploração da emoção “Raiva”	<p>Humanos:</p> <ul style="list-style-type: none">- Crianças- Estagiária <p>Materiais:</p> <ul style="list-style-type: none">- História “O Zé Zangado”- Almofada- Folhas brancas A3- Tintas- Carrinhos- Gravador	<p>Espaço:</p> <ul style="list-style-type: none">- Sala de atividades <p>Tempo:</p> <ul style="list-style-type: none">- 1 dia

Apêndice XI – Planificação 7: Exploração da calma

PLANIFICAÇÃO 7: Exploração da Calma

Objetivos	Estratégias	Organização do Ambiente educativo	
		Recursos	Espaço/Tempo
<ul style="list-style-type: none"> - Identificar e reconhecer a emoção “calma” (em si e nos outros/personagens); - Promover a capacidade em gerir emoções - Promover o respeito por si mesmo, pelo outro e pela natureza; - Promover relações interpessoais positivas; - Promover a argumentação e a capacidade de autorreflexão; - Desenvolver a oralidade - Desenvolver a imaginação e a criatividade - Promover o contacto com diferentes materiais - Promover o contacto e respeito com/pela natureza 	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura e exploração da história “A pequena tartaruga” (adaptado) - Conversa em grande grupo - Apresentação da “tenda da calma” - Sessão de meditação na natureza “A minha paisagem interior” - Conversa em grande grupo - Pintura de pedras 	<p>Humanos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Crianças - Estagiária <p>Materiais:</p> <ul style="list-style-type: none"> - História “A pequena tartaruga” (adaptado) - Tecidos de várias cores - Arco de ginástica - Almofadas - Pedras - Tintas - Pincéis - Computador - Colunas - Gravador 	<p>Espaço:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sala de atividades <p>Tempo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - 1 semana

Apêndice XII – Guião da História “A pequena tartaruga” (adaptado)

Era uma vez uma pequena tartaruga que costumava brincar sozinha. Brincava na rua, nos jardins, em casa...mas sempre, sempre, sozinha.

Apesar de gostar das outras tartaruguinhas, e por mais que tentasse, a pequena tartaruga não conseguia brincar com elas pois, assim que a brincadeira começava, ela não se controlava: o seu coração começava a bater mais depressa e o seu corpo começava a ficar tão quente que parecia um vulcão prestes a explodir. Nesses momentos, ela esticava o pescoço, abria os olhos como se fossem duas grandes lanternas, batia com as patas com força no chão e começava a gritar tão alto que assustava as outras tartaruguinhas.

A tartaruga acabava sempre sozinha. Sentia-se confusa e triste porque não conseguia controlar-se e não sabia como resolver esse problema.

Certo dia, enquanto passeava sozinha pela praia, encontrou uma velha tartaruga com quase cem anos que vivia ali perto. Ao vê-la, a tartaruguinha aproximou-se dela e perguntou-lhe:

- “Velha tartaruga, tu que és tão sábia, por favor diz-me o que posso fazer para aprender a controlar-me...”

A velha tartaruga, olhando nos olhos da tartaruguinha, sorriu e disse-lhe:

- “Pequena tartaruga, a solução para esse problema está dentro de ti. Sempre que te sentires nervosa, triste ou zangada, esconde-te dentro da tua carapaça assim [esconder o polegar dentro do punho cerrado] – a pequena tartaruga logo quis experimentar e escondeu-se. A velha tartaruga continuou:

- “Enquanto aí estás, primeiro dizes: Alto! Depois, fechas os olhos e respiras profundamente até o teu coração começar a bater mais devagar. Por último, pensas em coisas bonitas, de que gostas e dizes: Está tudo bem...”

Foi a partir desse dia, que as duas tartarugas passaram a encontrar-se todos os dias, na praia ao pôr-do-sol. Cada uma, dentro da sua carapaça, fechava os olhos, respirava profundamente e pensava nas coisas mais belas que existem no mundo: pensavam nas lindas flores do jardim, no calor do sol e nas cóceguinhas que o vento faz quando passava pela nossa cara. Por vezes, a pequena tartaruga lembrava-se de como é bom o abraço da mãe, os carinhos do pai e de todos aqueles que gostavam dela. Outras vezes, fechava os olhos com tanta força que acabava por adormecer e sonhar, sonhar, sonhar...

Depressa a tartaruguinha começou a sentir-se mais calma. Agora já conseguia brincar com as outras tartaruguinhas sem se descontrolar e começar a gritar e a bater as patas.

As outras tartaruguinhas estavam felizes, pois tinham mais uma amiga com quem brincar. Mas mais feliz estava a nossa tartaruguinha pois sentia amor e paz no coração.

Apêndice XIII – Canção “Flor Mágica” (adaptado)

Flor mágica, flor mágica
Sento-me assim p’ra me acalmar
Flor mágica, flor mágica
Sento-me assim p’ra me acalmar

Cruzamos as pernas
E os olhos fechamos
Juntamos as mãos
E logo acalmamos

Ommm (repetir 3x)

Apêndice XIV – Guião da Sessão de Meditação “A minha paisagem interior”

Início: Primeiro, com vista a adotar uma postura de relaxamento e calma, canta-se a canção “Flor mágica” para nos sentarmos em círculo e começarmos a sessão. Depois, sentados em círculo, com os olhos fechados e as mãos em cima da barriga, ficamos atentos à nossa respiração profunda (inspiramos como se se estivéssemos a cheirar uma flor e expiramos como se estivéssemos a apagar uma vela).

Desenvolvimento da sessão

1º: Perceber como se sentem e como se podem descrever interiormente:

Para dar início à nossa viagem, importa primeiro perceber como as crianças se sentem com perguntas como: “Como está o teu interior?” ou “Que tempo faz dentro de ti?”, as quais ajudam a iniciar a viagem ao nosso interior, construindo uma imagem do mesmo.

Vamos imaginar que o nosso corpo é um mundo: fechem os olhos e tentem imaginar que paisagem está dentro dele: Que paisagem é essa? Será um campo com flores ou um céu com nuvens cinzentas? Que cores tem? Faz frio ou calor? E que sons existem? É uma paisagem pequena ou grande?

Após as perguntas e sugestões de como poderão identificar a sua paisagem interior, é atribuído espaço e tempo às crianças para se descreverem como e enquanto o desejarem.

2º: Validar as crianças pelas suas afirmações e individualidade:

Depois de partilharem a imagem do seu interior, deverão saber que são especiais por aquilo que são.

Perceber que é “normal” terem paisagens interiores diferentes e, por outro lado, entender que essa paisagem é inconstante, muda conforme o que sentem e que, mais importante, cada um tem o poder de transformá-la sempre para melhor.

Fim: No fim, dá-se uma massagem coletiva de bolas, relaxando o corpo com a ajuda do outro. As crianças, sentadas em círculo, massajam as costas da criança à sua frente com uma bola, enquanto elas próprias são massajadas pela criança atrás de si.

Apêndice XV – Planificação 8: “Oiço, sinto e pinto”

PLANIFICAÇÃO 8: “Oiço, sinto e pinto”

Objetivos	Estratégias	Organização do Ambiente educativo	
		Recursos	Espaço/Tempo
<ul style="list-style-type: none"> - Avaliar o conhecimento adquirido relativamente ao reconhecimento das quatro emoções (alegria, tristeza, raiva e calma); - Avaliar a capacidade das crianças em expressar e partilhar emoções; - Promover e avaliar a forma como as crianças expressam as emoções; - Promover e avaliar a capacidade de argumentação que as crianças usam para descrever emoções; - Promover e avaliar a reflexão crítica e a autorreflexão das crianças; - Promover e avaliar as relações interpessoais das crianças (capacidade de empatia e de cooperação); - Desenvolver a imaginação e a criatividade. 	<ul style="list-style-type: none"> - Audição de uma sequência de quatro músicas - Conversa em grande grupo/interpretação do que ouviram - Reprodução gráfica das quatro músicas - Conversa em grande grupo/ apresentação das obras 	<p>Humanos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Crianças - Estagiária <p>Materiais:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sequência montada de quatro músicas para cada emoção - Computador - Colunas - Papel de cenário cortado em quatro tiras grandes - Tintas - Pincéis - Gravador 	<p>Espaço:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sala de atividades <p>Tempo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - 2 dias

Apêndice XVI – Músicas referentes à atividade “oiço, sinto e pinto”

1º - Música referente à emoção Alegria

<https://www.youtube.com/watch?v=DAbw97dSh-4>

2º - Música referente à emoção Tristeza

<https://www.youtube.com/watch?v=p01JgxQ77tE>

3º - Música referente à emoção Raiva

<https://www.youtube.com/watch?v=IJDnj2O9yqY&index=5&list=PLD1mfRn9M04bXco2gInUPFQobvlba3w3->

4º - Música referente à emoção Calma

<https://www.youtube.com/watch?v=fk6Cxa7nVGI>




Apêndice XVII – Grelha de observação direta acerca das conceções das crianças referentes à leitura e exploração da história “Monstro das cores” (Fase 1)



1. Leitura e exploração da história “Monstro das cores”

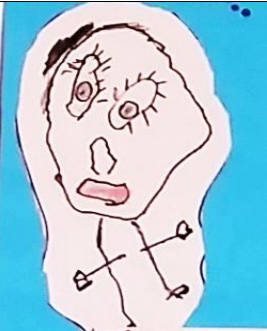

a) Conceções das crianças sobre a história

Crianças	Questões orientadoras							
	«Esta história fala-nos sobre o quê?»	«O que aconteceu ao Monstro?»	«O que é que o Monstro estava a sentir?»	«O que são emoções?»	«O que é a alegria?»	«O que é a tristeza?»	«O que é a raiva?»	«O que é a calma?»
Criança «A»	“Do Monstro”	“O Monstro estava triste”	“Feliz”	Não respondeu	“É estar feliz”	“É estar a chorar”	“É quando estamos mal”	Não respondeu
Criança «B»	“Do Monstro com as cores e a menina”	“O Monstro não conseguia por as cores arrumadas”	“Não sei”	Não respondeu	Não respondeu	“É chorar”	Não respondeu	Não respondeu
Criança «C»	“Um Monstro das cores”	“Estava perdido e com muitas cores”	“Estava contente”	“Não sei”	“É quando rimos”	“Quando estamos tristes”	Não respondeu	“É verde”
Criança «D»	“Do Monstro e da menina”	“Era o Monstro que estava a sentir muitas coisas”	“Estava a dormir na árvore”	Não respondeu	Não respondeu	Não respondeu	“É quando estamos zangados”	Não respondeu
Criança «E»	“Uma menina e um monstro”	“Tinha tudo desarrumado e depois a menina ajudou-o”	“Estava feliz”	“São coisas dentro da nossa cabeça”	Não respondeu	Não respondeu	Não respondeu	Não respondeu
Criança «F»	“Um Monstro das cores”	“O monstro estava dentro do mar”	“O monstro estava triste”	Não respondeu	“Estar feliz”	“Quando choramos”	“É ficar zangado”	“É quando o monstro está na floresta”
Criança «G»	“Um Monstro que estava perdido”	“Estava com muitas cores”	“Estava feliz”	“É o que o Monstro tinha”	Não respondeu	Não respondeu	Não respondeu	Não respondeu

Apêndice XVIII – Grelha de observação direta acerca da interpretação das crianças sobre os seus autorretratos (Fase 1)

2. Leitura e exploração da história “Monstro das cores”		
b) Concepções das crianças acerca dos autorretratos		
Autorretratos	Comentários das crianças	Observação
	<p>“Está bonito” “Está contente porque está a sorrir” “Tem os olhos castanhos e a boca está a sorrir” “É bonito” “É o (nome da criança)” “Tem o cabelo amarelo”</p>	<p>Em relação a este autorretrato, apenas uma criança relacionou e atribuiu uma expressão (sorriso) a uma emoção (alegria), demonstrado na seguinte afirmação: “Está contente porque está a sorrir”.</p>
	<p>“Tem os óculos azuis” “É um menino porque tem o cabelo pequeno” “É o (nome da criança)” “As mãos estão esquisitas” “Falta o corpo” “Está contente”</p>	<p>Na afirmação “Está contente”, podemos concluir que a criança identifica uma emoção baseada naquilo que observa, nomeadamente, um sorriso extenso e bem marcado.</p>
	<p>“Está bonita” “É uma menina” “Tem os olhos grandes e castanhos” “Tem a boca a sorrir” “O cabelo é castanho” “Acho que é a (nome da criança)”</p>	<p>Mediante a afirmação “Tem a boca a sorrir”, a criança identifica uma expressão de emoção (o sorriso), porém não o relaciona com nenhuma emoção (de alegria, por exemplo).</p>

	<p>“Acho que é um menino” “Tem a cabeça grande” “Parece que está zangado” “É o (nome da criança)” “Tem óculos e os olhos castanhos” “Tem o nariz pequenino” “Faltam as mãos e os pés”</p>	<p>Das seguintes afirmações, a que me parece mais relevante de interpretar para este estudo é: “Parece que está zangado”. A criança é capaz de perceber traços exteriores (uma boca “fechada”, pequena e “caída”, uns olhos abertos e vincados) no desenho que a levam a identificar uma determinada emoção (neste caso a “zanga”).</p>
	<p>“Tem olhos castanhos” “A boca é grande” “Tem o cabelo castanho” “Tem o nariz pequenino” “É uma menina” “Acho que é a (nome da criança)” ”</p>	<p>Mediante este desenho, nenhuma das crianças realizou uma afirmação que me permita afirmar que esta estabeleceu uma relação entre o que vê retratado e uma determinada emoção.</p>
	<p>“Está engraçada” “É uma menina” “É a (nome da criança)” “Tem o nariz de palhaço” “O nariz é amarelo e grande” “O cabelo é grande e é castanho” “Tem os olhos castanhos” “Tem os olhos grandes”</p>	<p>Mediante este desenho, nenhuma das crianças realizou uma afirmação que me permita afirmar que esta estabeleceu uma relação entre o que vê retratado e uma determinada emoção.</p>
	<p>“Tem uma barriga grande” “É pequenino” “Tem o cabelo espetado” “Tem o cabelo castanho” “Tem pouco cabelo”</p>	<p>Mediante este desenho, nenhuma das crianças realizou uma afirmação que me permita afirmar que esta estabeleceu uma relação entre o que vê retratado e uma determinada emoção.</p>
	<p>“Está má” “É uma menina” “Está zangada” “O cabelo é castanho” “Tem os olhos castanhos” “Está zangada de raiva”</p>	<p>Este desenho foi o que recebeu maior número de afirmações que denotam ter havido nas crianças uma relação entre o que está exposto e o que lhes faz sentir. Com afirmações como “Está má”, “Está zangada” e “Está zangada de raiva”, podemos afirmar que algumas crianças, ao olhar para este autorretrato, perceberam nele, através da sua expressão gráfica, (boca fechada e marcada, e olhos igualmente marcados) uma determinada emoção, conseguindo até nomeá-la (neste caso, a raiva).</p>

	<p> “Tem os olhos castanhos” “É um menino” “Tem a boca vermelha” “Tem o cabelo preto pequenino” “É um menino” </p>	<p>Mediante este desenho, nenhuma das crianças realizou uma afirmação que me permita afirmar que esta estabeleceu uma relação entre o que vê retratado e uma determinada emoção.</p>
	<p> “Tem o nariz amarelo” “O nariz é uma bola” “O nariz está mal” “É uma menina” “Tem olhos castanhos” “Tem um vestido vermelho” “Tem olhos grandes” “O cabelo é castanho” </p>	<p>Mediante este desenho, nenhuma das crianças realizou uma afirmação que me permita afirmar que esta estabeleceu uma relação entre o que vê retratado e uma determinada emoção.</p>

Apêndice XIX – Grelha de observação direta acerca da frequência das emoções que cada criança diz sentir num período de cinco dias (Fase 1)

3. Barómetro das emoções

a) Mostragem da frequência das emoções que cada criança diz sentir num período de cinco dias e as causas apresentadas pelas mesmas.

Crianças	Dias	Emoções				
		Alegria	Tristeza	Raiva	Medo	Calma
Criança «A»	1	“Porque estou contente”				
	2	“Porque sinto-me feliz”				
	3	“Porque estou feliz”				
	4					“Porque estou calmo”
	5			“Estou zangado porque o (nome da criança) bateu-me”		
Criança «B»	1					“Sinto-me mesmo calmo”
	2					“Porque estou sossegado”
	3					“Porque estou calmo”
	4	“Sinto-me feliz”				
	5	“Sinto alegria porque estou feliz”				
Criança «C»	1					“Porque sinto a calma”
	2	“Estou feliz porque a mamã deu-me um abraço grande”				
	3				“Tenho medo dos fantasmas à noite”	
	4					“Porque a calma é boa”
	5					“Porque gosto de estar calmo”

Criança «D»	1		“Estou triste porque a (nome da criança) não quer brincar comigo”			
	2	“Estou contente de alegria”				
	3					“Porque sinto-me calma”
	4					“Porque estou calma”
	5					“Porque estou calma”
Criança «E»	1			“Porque o pai não me deixa ver televisão quando eu quero”		
	2					“Porque estou sentado e calmo”
	3					“Porque sinto-me calmo”
	4					“Porque estou calmo”
	5					“Eu gosto de estar calmo”
Criança «F»	1	“Estou feliz porque a (nome da criança) é a minha melhor amiga”				
	2					“Sinto-me calma”
	3	“Porque estou contente”				
	4		“Porque a (nome da criança) não me deixou brincar com ela e a (nome da criança)”			
	5					“Porque estou calma”
Criança «G»	1					“Porque estou calmo”
	2					“Porque estou com uma camisola verde”
	3					“Porque sinto-me calmo”

	4					“Porque a calma é quando estamos calmos”
	5		“Porque o (nome da criança) não quer brincar comigo”			
Criança «H»	1	“Porque estou contente”				
	2			“Porque o (nome da criança) me empurrou quando estávamos a brincar às escondidas”		
	3			“Porque estou vermelho da raiva”		
	4	“Porque estou feliz”				
	5					“Porque sinto a calma”
Criança «I»	1		“Porque o pai zangou-se comigo e eu chorei muito”			
	2	“Porque estou feliz”				
	3	“Porque a (nome da criança) é minha amiga e brincámos na casinha”				
	4					“Porque estou calma”
	5					“Porque eu gosto da calma”
Criança «J»	1					“Porque sinto-me calmo”
	2			“Porque não quero ir à escola”		
	3			“Porque o (nome da criança) é mau e está sempre a bater-me e eu		

				fico zangado com ele”		
	4	“Porque estou contente”				
	5					“Porque sinto-me calmo”
Frequência das emoções sentidas pelas crianças		Alegria	Tristeza	Raiva	Medo	Calma
		14	4	6	1	25

Apêndice XX – Notas de campo nº1 e nº2

Nota de campo nº 1 – 24 de Outubro de 2016	
Espaço: Sala de atividades Momento: Acolhimento na sala de atividades	
Observação	Reflexão pessoal
<p>De manhã, ao chegar à sala, a criança «J» dirige-se a mim, eufórica, dizendo em voz alta e com orgulho que trazia uma camisola da cor verde porque, citando-a: “é da calma e eu estou calmo”.</p> <p>Posteriormente, a mãe comentou connosco a insistência da criança em ir todos os dias para a escola com uma camisola verde e a dificuldade da mesma em dissuadi-lo da ideia simplesmente por não ter muitas camisolas verdes.</p> <p>Disse-me também que o motivo apresentado pela criança em levar sempre camisolas verdes era por esta dizer que se sentia calma, pois “o verde é da calma” e todos lá em casa já sabiam disso.</p>	<p>Este momento mostrou-me a importância e o impacto que o barómetro das emoções teve, uma vez que fazia parte do seu dia-a-dia, levando-o até casa, envolvendo pais e irmãos nesta atividade.</p>

Nota de campo nº 2 – 26 de Outubro de 2016	
Espaço: Sala de atividades Momento: Conversa da manhã na sala de atividades	
Observação	Reflexão pessoal
<p>A criança «B» chegou a dizer que em casa também pediu à irmã mais velha para fazerem um barómetro das emoções igual ao da sala, para que pudessem “apontar quando estão tristes ou zangados ou então calmos”, porque, assim, conseguiria “ver quem se porta mal”.</p>	<p>Apesar da criança querer construir um barómetro em casa para monitorizar os comportamentos da irmã, este pode se tornar num aliado para a família e um ponto de partida para trabalharem diariamente em casa, as emoções, promovendo as relações interpessoais do núcleo familiar, envolvidas num ambiente harmonioso de escuta e reflexão.</p>

Apêndice XXI – Grelha de observação direta acerca das concepções das crianças referentes à leitura e exploração da história “Pássaro da alma” (Fase 1)

4. Leitura e exploração da história “Pássaro da alma”						
a) Concepções das crianças sobre a história						
Crianças	Questões orientadoras					
	«Esta história fala-nos sobre o quê?»	«Quem é o pássaro da alma?»	«Onde é que ele mora?»	«O que é que ele guarda?»	«Onde é que ele guarda as emoções?»	«O que é a alma?»
Criança «A»	“O Pássaro da alma que estava a abrir gavetas e a fechar”	“É amigo”	“Nas gavetas”	Não respondeu	“Nas gavetas”	“É uma coisa assim” (abre os braços para representar “grande”)
Criança «B»	“Um pássaro com gavetas”	“É o pássaro que tem gavetas”	“Mora nas gavetas”	Não respondeu	Não respondeu	Não respondeu
Criança «C»	“O pássaro da alma”	“É o pássaro da alma”	Não respondeu	“Fecha a gaveta com a chave”	“Nas gavetas”	“Está aqui” (põe as mãos em cima do peito)
Criança «D»	“Um pássaro branco”	Não respondeu	“Mora na natureza”	“Guarda coisas quando estamos tristes”	“Dentro da gaveta do contente”	Não respondeu
Criança «E»	“O pássaro da alma”	Não respondeu	Não respondeu	Não respondeu	Não respondeu	Não respondeu
Criança «F»	“Do pássaro da alma”	Não respondeu	“Mora nas gavetas e na árvore”	Não respondeu	Não respondeu	“É do pássaro da alma”
Criança «G»	“É do pássaro”	Não respondeu	Não respondeu	Não respondeu	Não respondeu	Não respondeu
Criança «H»	“Do pássaro”	Não respondeu	“Na árvore”	Não respondeu	“Nas gavetas”	“É boa”
Criança «I»	“Pássaro da alma”	Não respondeu	Não respondeu	Não respondeu	Não respondeu	Não respondeu
Criança «J»	“O pássaro da alma que tinha gavetas no corpo”	“É o pássaro que tem gavetas com o feliz e o zangado”	“Ele mora dentro da nossa cabeça”	“As emoções”	“Nas gavetas que ele tem”	“É uma coisa boa que sentimos na nossa cabeça”

Apêndice XXII – Grelha de observação direta acerca das conceções das crianças referentes à sessão de dança com a boneca Maria Alegria e Rã Gargalhadas (Fase 2)

5. Exploração da Alegria						
a) Sessão de dança com a boneca Maria Alegria e Rã Gargalhadas						
Crianças	Questões orientadoras					
	«O que é que a Maria estava a sentir?»	«O que é a alegria?»	«O que te faz ficar contente?»	«Porquê?»	«Como é que a Maria partilhou a sua alegria com a rã?»	«A alegria pode ser partilhada? Como partilham a vossa alegria com os outros?»
Criança «A»	“Feliz”	“É sentir-se feliz”	“Fico mais feliz quando brinco com o (nome da criança)”	“Porque o (nome da criança) é o meu melhor amigo”	“Deu um abraço à rã”	“Sim podemos, porque são muitas pessoas”
Criança «B»	“Estava contente”	“É brincar e saltar”	“Fico mais feliz quando a mamã conta histórias para eu dormir”	“Porque gosto muito da mamã”	“Ela queria saltar com a rã”	“Podemos dar alegria aos amigos”
Criança «C»	“Muito feliz”	“É ser feliz”	“Fico mais feliz quando estou com os meus amigos”	“Porque gosto de brincar com eles”	“Brincou com ela”	“Partilhar é emprestar as coisas aos amigos”
Criança «D»	“Muito feliz”	“É alegria supersónica”	“A minha família e os meus amigos”	“Porque gosto muito deles”	“Dançou com a rã”	“Porque são muitas emoções”
Criança «E»	“Contente”	“É dançar”	“A paz, menos guerra”	“Porque eu sinto uma coisa boa na cabeça”	“A rã ficou contente como a Maria”	“Sim. Damos abraços e beijinhos para ficarem contentes”

Criança «F»	“Estava a rir muito”	“É quando rimos muito alto”	“A mãe”	“Porque gosto dela”	“Nadou com ela”	“Dar abraços”
Criança «G»	“Estava a rir e a dançar muito contente”	“É estar contente”	“Brincar com os meus amigos”	“Gosto deles”	“Demos muitas gargalhadas com a rã gargalhadas”	“Podemos brincar com os amigos”
Criança «H»	“Feliz”	“É estar feliz”	“Ir ao jardim zoológico com os meus primos”	“Porque gosto de ir ver os leões”	Não respondeu	“Podemos conversar com eles (amigos)”
Criança «I»	“Feliz”	“É dar muitas gargalhadas”	“Todas as coisas bonitas”	“Porque são bonitas”	“Brincou”	“Dar abraços quando estão a chorar”
Criança «J»	“Feliz”	“Quando nós rimos muito sentimos alegria”	“Fico feliz quando dou abraços à minha família”	“Porque gosto muito da minha família”	“Ela brincou com a rã com o paraquedas”	“Se nós brincarmos com os outros quando temos uma emoção feliz e a outra pessoa tem uma emoção triste, essa pessoa pode sentir a alegria e fica com alegria também”

Apêndice XXIII – Notas de campo nº 3 e nº 4

Nota de campo nº 3, 1 de março de 2017	
Espaço: Sala de atividades Momento: Sessão de dança “Cutxitxi” com a boneca Maria Alegria	
Observação	Reflexão pessoal
Quando chega o refrão da canção, as crianças correm à procura de um par para dançar. A criança «G» quer dançar apenas com a criança «E», mas esta já tem par, porém, para não a ver triste, esta decide juntarem-se todas e realizarem a dança em conjunto. Todas concordam e dançam contentes até ao final.	As sessões de dança revelaram-se um instrumento eficaz no que diz respeito à promoção das relações interpessoais. Também possibilitou às crianças o difícil exercício de colocar-se no lugar do outro, percebendo as suas necessidades e fragilidades, buscando soluções adequadas para as colmatar.

Nota de campo nº 4, 1 de março de 2017	
Espaço: Sala de atividades Momento: Sessão de dança “Uma rã pequenininha” com paraquedas	
Observação	Reflexão pessoal
A criança «C» deixa cair, constantemente, a rã do seu lado do paraquedas. Face à frustração e tristeza da mesma, a criança «A» pede às crianças que estavam ao seu lado que se chegassem mais para perto da criança «C», minimizando o espaço entre elas, por forma a ajudá-la a levantar o paraquedas e a atingir o objetivo de grupo que consistia em não deixar cair a rã. Todos continuaram a atividade contentes, a rir e a cantar.	Todos, em conjunto, comunicaram e interagiram com vista a um objetivo comum, estreitando laços e promovendo um ambiente saudável e harmonioso, onde cada criança tem um lugar e um propósito dentro do grupo de igual importância e valor. As crianças conseguiram, por isso, perceber (e sentir) o verdadeiro significado de “alegria”, por meio da partilha e da união.

Apêndice XXIV – Nota de campo nº5

Nota de campo nº 5, 15 de março de 2017	
Espaço: Sala de atividades Momento: Conto da história “A pequena nuvem cinzenta”	
Observação	Reflexão
Ao colocar o flanelógrafo em posição, e enquanto me preparava para contar a história, algumas crianças logo soltaram interjeições como “Ah! O que é isto?”; “Isso é o quê?”; “Que giro!”, as quais exprimiam o seu desejo em ouvir contar a história e saber o que iria acontecer.	Pude experienciar o quão importante é dar algo de novo e estimulante à criança, que vá de encontro aos seus interesses e que, portanto, a cativem e a motivem a aprender e a envolver-se genuinamente naquilo que está a fazer. No decorrer da história todos prestaram atenção sem fazer barulho, o que, mais uma vez, confirma o seu interesse e envolvimento na história.

Apêndice XXV – Grelha de observação direta acerca das concepções das crianças referentes à leitura e exploração da história da minha autoria “A pequena nuvem cinzenta” (Fase 2)

6. Exploração da tristeza						
a) Leitura e exploração da história da minha autoria “A pequena nuvem cinzenta”						
Crianças	Questões orientadoras					
	«Como é que a nuvem cinzenta se estava a sentir?»	«O que é a tristeza?»	«O que te faz ficar triste?»	«Como é que a nuvem mandou a tristeza embora?»	«E vocês, o que fazem para mandar a tristeza embora?»	«O que podemos fazer quando alguém está triste?»
Criança «A»	“Triste”	“Às vezes os amigos choram quando se magoam”	“Quando o (nome da criança) me empurra e bate”	“A nuvem chorou”	“Choro muito”	“Dar um abraço”
Criança «B»	“Triste”	“É azul”	“Quando a mãe se zanga”	“O sol deu-lhe um abraço”	Não respondeu	“Dar um beijinho e um abraço”
Criança «C»	“Triste”	“É chorar muito”	“Quando tropeçamos e fazemos uma rasteira”	“Foi com as gotas da chuva”	“Dou um abraço à mãe”	“Podemos fazer cóceguinhas para eles rirem”
Criança «D»	“Triste”	“A tristeza é quando ficamos tristes e choramos e fica tudo molhado”	“Quando a (nome da criança) não quer brincar comigo”	“As gotas caíram e ela ficou feliz”	“Chamo a mãe e o pai”	“Podemos brincar com os amigos”
Criança «E»	“Triste”	“É quando estamos com dor”	“Quando o pai não me deixa ver televisão”	“Porque o sol era amigo da nuvem”	“Brinco com os amigos”	“Dar mimosinhos”
Criança «F»	“Triste”	“É chorar”	“Quando o (nome da criança) me bate”	Não respondeu	“Vou brincar”	“Dar um abraço”

Criança «G»	“Triste”	“É estar triste”	“Quando a (nome da criança) é má para mim”	“Foi quando as gotinhas saíram da nuvem”	Não respondeu	“Dar abraços com força”
Criança «H»	“Triste”	“É quando choramos”	“Quando não posso brincar”	“Quando a nuvem estava a chorar”	“Vejo televisão”	“Dizia que fazia tudo o que ela quer”
Criança «I»	“Triste”	Não respondeu	“Quando estou sozinho”	Não respondeu	Não respondeu	“Dava um abraço”
Criança «J»	“Com tristeza”	“É ter dor e chorar e ficarmos muito tristes”	“Quando fico de castigo no meu quarto”	“Quando choveu e as gotas caíram e ficou um rio”	“Quando estou triste choro e a mãe e o pai dão-me beijinhos”	“Eu dizia que a tristeza já ia passar e que ia ficar tudo bem”

Apêndice XXVI – Grelha de observação direta acerca das concepções das crianças referentes à leitura e exploração da história “O Zé Zangado” de Rita Castanheira Alves (Fase 2)

7. Exploração da raiva							
a) Leitura e exploração da história “O Zé zangado” de Rita Castanheira Alves							
Crianças	Questões orientadoras						
	«Como é que o Zé se estava a sentir?»	«O que é a raiva/zanga?»	«Porque é que o Zé ficou zangado?»	«O que te faz ficar zangado?»	«O que aconteceu ao Zé quando ele ficou zangado?»	«Como é que o Zé conseguiu mandar a raiva/zanga embora?»	«E nós, o que podemos fazer para mandar a zanga/raiva embora?»
Criança «A»	«Zangado»	«É quando estamos zangados»	“Porque a Alice partiu a torre do Zé”	“Quando o (nome da criança) não quer brincar comigo”	“Fez maldades”	“Foi a mamã do Zé”	“Podemos fechar os olhos”
Criança «B»	«Furioso»	“É quando batemos nos amigos”	“Porque a Alice fez uma asneira”	“Quando fico de castigo”	“Ficou com umas maçãs vermelhas na cara”	“A mãe deu água ao Zé”	“Brincar com os amigos”
Criança «C»	“Zangado”	“É gritar”	“Porque a Alice partiu os brinquedos do Zé”	“Quando o pai diz para comer a sopa”	“Estava muito furioso”	“Gritou”	“Ir à praia com a mãe, o pai e o mano”
Criança «D»	“Muito zangado”	“Ficar zangado»	“Porque estava com muita raiva”	“Quando não posso ir jogar à bola”	“Tinha a boca muito pequenina... e os olhos também”	“Deu um murro na almofada e gritou”	“Fazer lego com a avó”
Criança «E»	“Era o Zé zangado”	“É ser mau”	“Porque ele estava a ser mau”	“Quando a mãe não me deixa ver televisão”	“Ficou vermelho da raiva”	“O Zé bebeu água e ficou mais calmo”	“Brincar com a mãe”
Criança «F»	“Mau”	“É estar zangado»	“O Zé ficou zangado porque transformou-se no Zé Zangado”	“Quando o (nome da criança) empurra”	“Queria dar murros na Alice”	“Porque a mãe fez magia e deu-lhe um copo com a água para ele beber”	“Eu não sei”

Criança «G»	“Zangado”	“É ficar zangado com alguém”	“Porque a Alice foi má para ele”	“ Quando a mãe me tira o tablet e não me deixa jogar”	“Dava pontapés na porta e gritou muito”	“Gritou muito alto”	“Quando eu estou zangado eu durmo um bocadinho e vejo televisão”
Criança «H»	“Zangado”	“Estar zangado e gritar”	“Porque senti a raiva”	“Quando o (nome da criança) é mau e me bate. Depois eu bato-lhe também”	“O Zé bateu nas coisas porque ficou um Zé zangado”	“O zé respirou fundo”	“Podemos respirar fundo assim (fecha os olhos com força e inspira fundo, expirando de seguida)
Criança «I»	“Zangado”	“É estar muito zangado”	“Foi por causa da Alice”		“Empurrou a porta com muita força e deu pontapés”	“Transformou-se no zé zangadinho”	“Dou um abraço à mãe e ao pai”
Criança «J»	“Zangado”	“É quando batemos e fazemos mal aos outros”	“Porque estava com maçãs vermelhas na cara e por isso tinha raiva”		“Ele queria gritar e chorar porque estava zangado com a Alice”	“Porque a mãe do Zé ajudou-o a mandar a raiva embora. Ele bebeu água e respirou fundo”	“Quando estou zangado posso ir pensar para um sítio sozinho”

Apêndice XXVII – Grelha de observação direta acerca das conceções das crianças referentes à leitura e exploração da história “A pequena tartaruga” (adaptado) (Fase 2)

8. Exploração da calma					
a) Leitura e exploração da história “A pequena tartaruga” (adaptado)					
Crianças	Questões orientadoras				
	«Por que é que a tartaruguinha não conseguia brincar com as outras?»	«O que é que a velha tartaruga ensinou à tartaruguinha?»	«Como é que a tartaruguinha se sentiu depois?»	«O que é a calma?»	«O que podemos fazer para nos sentirmos calmos?»
Criança «A»	“Porque estava furiosa”	“A ficar calma”	“Calma”	“É fechar os olhos e sentirmos calmos”	“Respirar fundo e esperar”
Criança «B»	“Tinha medo”	“A ficar mais calma”	“Calma”	“É estar calminho”	“Respirar fundo”
Criança «C»	“Porque ficava a tremer”	“A ficar calma”	“Calma”	“É quando estamos bem”	“Escondermos”
Criança «D»	“A tartaruguinha irritava-se”	“A respirar fundo e a esconder-se na carapaça”	“Calma e feliz”	“É quando nós respiramos devagar”	“Fechar os olhos e dormir”
Criança «E»	“Porque estava zangada”	“Ensinou-lhe a calma”	“Calma”	“É não estar zangado”	“Podemos brincar com os amigos”
Criança «F»	“Estava com medo”	“A ficar calma”	“Calma”	“É quando pensamos nas coisas”	“Fechar os olhos e pensar muito”
Criança «G»	“Porque não queria brincar”	“Ensinou a ter calma”	“Calma”	“É quando fechamos os olhos”	“Podemos brincar”
Criança «H»	“Ficava zangada”	“A ficar mais calma”	“Calma”	“É sentir amor”	“Dar abraços”
Criança «I»	“Estava triste”	“A ficar calma”	“Calma”	“É estar feliz”	“Fechar os olhos e respirar assim (inspira e expira)”
Criança «J»	“Porque não estava calma e irritava-se”	“A tartaruga disse para ela respirar para ficar calma”	“Calma”	“É a paz”	“Podemos fazer coisas que gostamos e que nos fazem ficar felizes”

Apêndice XXVIII – Grelha de observação direta acerca das concepções das crianças referentes à sessão de meditação na natureza “A minha paisagem interior” (Fase 2)

9. Exploração da calma				
b) Sessão de meditação na natureza: “A minha paisagem interior”				
Crianças	Questões orientadoras			
	«Como te sentiste durante esta nossa viagem?»	«Se o teu corpo fosse um mundo, que paisagem estaria dentro dele?»	«Se pudesses pintar a paisagem do teu interior que cor escolherias?»	«Porquê?»
Criança «A»	“Bem”	“Eu tenho o meu coração feliz, mas às vezes fica triste e choro”	“Cor-de-rosa”	“Porque é a minha cor preferida”
Criança «B»	“Feliz”	“Eu tenho um sol quentinho”	“Verde”	“Porque é da calma”
Criança «C»	“Calmo”	“Quando estou zangado é uma trovoada e depois passa e fico feliz”	“Verde”	“Porque é da calma”
Criança «D»	“Calmo”	“O meu coração é grande e sinto paz”	“Verde”	“Porque é da calma”
Criança «E»	“Feliz”	“Um golfinho a nadar no mar”	“Verde”	“Porque é da calma”
Criança «F»	“Calma”	“A minha é uma flor cor-de-rosa”	“Amarelo”	“Porque estou feliz”
Criança «G»	“Feliz”	“Eu tenho o pássaro da alma a voar cá dentro”	“Verde”	“Porque é da calma”
Criança «H»	“Com sono”	“A floresta da calma”	“Verde”	“Estou calmo”
Criança «I»	“Bem”	“Estou feliz”	“Verde”	“Porque é da calma”
Criança «J»	“Parecia que estava a sonhar”	“Quando me zango tenho raiva e o meu dia é de chuva”	“Verde”	“Porque sinto-me calmo”

Apêndice XXIX – Nota de campo nº6

Nota de campo nº 6, 21 de abril de 2017	
Espaço: Sala de atividades	
Momento: Pintura de pedras e colagem com elementos da natureza	
Observação	Reflexão
<p>Apesar de ter sido eu a propor a pintura de pedras para “pintarmos as cores do nosso interior”, duas crianças escolheram fazer colagem com elementos da natureza (paus, folhas...), argumentando que “O meu interior é bonito como a natureza” (criança «F») e “Se a minha alma é como o pássaro da alma, então a minha alma vive nas árvores como ele” (criança «J»), tendo esta última realizado uma colagem com elementos da natureza a qual intitulou de “A árvore”.</p>	<p>A percepção e a consciência de si, a este ponto, são notórias e bastante acentuadas em algumas crianças, pois são capazes de decidir por si, argumentando e justificando de forma clara o seu propósito e as suas escolhas, revelando um crescente nível de autoconhecimento e exteriorização das suas emoções e pensamentos.</p> <p>Considero, porém, que as restantes crianças que realizaram a pintura de pedras também apresentaram um crescimento a nível do autoconhecimento e expressão de emoções/pensamentos, uma vez que perceberam a atividade e realizaram-na com sucesso, adquirindo-lhe significado, como se pode observar nas afirmações seguintes: “A minha pedra tem as cores mais bonitas porque é da calma e eu sinto-me calma” (criança «A»); “O verde é da calma e o azul é da tristeza mas eu gosto” (criança «H»); “O meu coração está feliz por isso pinto com muitas cores” (criança «C»).</p>

Apêndice XXX – Grelha de observação direta acerca das conceções das crianças referentes à audição e interpretação da música nº1 (Fase 3)

10. “Oiço, sinto e pinto”					
1º momento - Audição e interpretação da música nº1					
Crianças	Questões orientadoras				
	«Como te sentes quando ouves esta música?»	«Se esta música fosse uma emoção qual seria?»	Porquê?»	«Com que cor podíamos pintar esta música?»	Observação (Pedi às crianças que dançassem livremente ao som da música ou que adotassem a postura que achassem mais correta para melhor sentir a música. Não houve instruções de como deveriam fazê-lo)
Criança «A»	“Feliz”	“Alegria”	“Parecia um passarinho a voar”	“Amarelo”	As crianças dançam aos saltinhos com os braços a subir e a descer, a rir, eufóricas. Algumas crianças dão as mãos e dançam juntas. Todas mostram sinais faciais e corporais que denotam a emoção que dizem sentir (alegria) quando ouvem a música.
Criança «B»	“É de ballet”	“Alegria”	“É para dançar assim” (põe as mãos para cima a fazer um arco como se estivesse a dançar ballet)	“Amarelo”	
Criança «C»	“Feliz”	“Alegria”	“Porque faz-me ficar contente”	“Amarelo”	
Criança «D»	“Sinto-me bem”	“Alegria”	“Porque estou feliz”	“Amarelo”	
Criança «E»	“Feliz”	“Alegria”	“É linda”	“Amarelo”	
Criança «F»	“Feliz”	“Alegria”	“É bonita”	“Cor-de-rosa”	
Criança «G»	“Contente”	“Alegria”	“É bonita”	“Amarelo”	
Criança «H»	“Feliz”	“Alegria”	“Porque é para dançar”	“Amarelo”	
Criança «I»	“Contente”	“Alegria”	“Porque é bonita”	“Amarelo”	
Criança «J»	“Feliz”	“Alegria”	“Parecem foguetes das festas”	“Amarelo”	

Apêndice XXXI – Grelha de observação direta acerca das concepções das crianças referentes à audição e interpretação da música nº2 (Fase 3)

11. “Oiço, sinto e pinto”					
1º momento - Audição e interpretação da música nº 2					
Crianças	Questões orientadoras				
	«Como te sentes quando ouves esta música?»	«Se esta música fosse uma emoção qual seria?»	«Porquê?»	«Com que cor podíamos pintar esta música?»	Observação (Pedi às crianças que dançassem livremente ao som da música ou que adotassem a postura que achassem mais correta para melhor sentir a música. Não houve instruções de como deveriam fazê-lo)
Criança «A»	“Tristeza”	“Tristeza”	“Porque ficamos tristes”	“Azul”	As crianças movem-se pelo espaço curvadas e de cabeça baixa. Algumas tapam a cara com as mãos como se estivessem a chorar. Todas apresentam expressões faciais que denotam tristeza (boca fechada ligeiramente curvada para baixo, com os olhos postos no chão).
Criança «B»	“Estou cansado”	“Tristeza”	“É para chorar”	“Azul”	
Criança «C»	“Faz-me dormir”	“Tristeza”	“Porque é muito devagar”	“Azul”	
Criança «D»	“Estou quase a chorar”	“Tristeza”	“Porque é da tristeza”	“Azul”	
Criança «E»	“Parece que é um violino”	“Tristeza”	“É triste”	“Azul”	
Criança «F»	“É tão triste”	“Tristeza”	“Parece que vamos chorar”	“Azul”	
Criança «G»	“É a música da tristeza”	“Tristeza”	“É da tristeza”	“Azul”	
Criança «H»	“É triste”	“Tristeza”	“Porque é devagar”	“Azul”	
Criança «I»	“É para fazer uma cara triste”	“Tristeza”	“Porque faz chorar”	“Azul”	
Criança «J»	“Parece uma música de morrer”	“Tristeza”	“Porque penso em coisas tristes”	“Azul”	

Apêndice XXXII – Grelha de observação direta acerca das concepções das crianças referentes à audição e interpretação da música nº3 (Fase 3)

12. "Oiço, sinto e pinto"					
1º momento - Audição e interpretação da música nº 3					
Crianças	Questões orientadoras				Observação (Pedi às crianças que dançassem livremente ao som da música ou que adotassem a postura que achassem mais correta para melhor sentir a música. Não houve instruções de como deveriam fazê-lo)
	«Como te sentes quando ouves esta música?»	«Se esta música fosse uma emoção qual seria?»	«Porquê?»	«Com que cor podíamos pintar esta música?»	
Criança «A»	"É a música do zangado"	"Raiva"	"Parece que estão zangados"	"Vermelho"	As crianças levantam-se e começam a mover-se no espaço com passos largos. Batem com os pés com força no chão, fecham as mãos, cerram os dentes e franzem as sobrancelhas. Algumas dão gritos. Outras sentam-se com os braços cruzados.
Criança «B»	"Com raiva"	"Raiva"	"Porque é muito depressa"	"Vermelho"	
Criança «C»	"Zangado"	"Raiva"	"Porque estou zangado"	"Vermelho"	
Criança «D»	"Zangado como o Zé zangado"	"Raiva"	"É a zanga"	"Vermelho"	
Criança «E»	"Zangado"	"Raiva"	"É muito rápida"	"Vermelho"	
Criança «F»	"Zangado"	"Raiva"	"Dá medo"	"Vermelho"	
Criança «G»	"Muito zangado"	"Raiva"	"Porque está a fazer raios"	"Vermelho"	
Criança «H»	"Zangado"	"Raiva"	Não respondeu	"Vermelho"	
Criança «I»	"Esta é a raiva"	"Raiva"	"Tenho medo"	"Vermelho"	
Criança «J»	"Com raiva"	"Raiva"	"Parece que é uma música para lutar"	"Vermelho"	

Apêndice XXXIII – Grelha de observação direta acerca das concepções das crianças referentes à audição e interpretação da música nº4 (Fase 3)





13. “Oiço, sinto e pinto”					
1º momento - Audição e interpretação da música nº 4					
Crianças	Questões orientadoras				Observação (Pedi às crianças que dançassem livremente ao som da música ou que adotassem a postura que achassem mais correta para melhor sentir a música. Não houve instruções de como deveriam fazê-lo)
	«Como te sentes quando ouves esta música?»	«Se esta música fosse uma emoção qual seria?»	«Porquê?»	«Com que cor podíamos pintar esta música?»	
Criança «A»	“Calmo”	“Calma”	“Penso no meu ursinho”	“Verde”	<p>A maioria das crianças, instintivamente, deita-se de olhos fechados, numa postura de relaxamento e calma. Outras permanecem sentadas com as pernas cruzadas, calmas e concentradas no que estão a ouvir. Outras colocam ainda as mãos na posição de meditação (em cima dos joelhos, com as palmas viradas para cima).</p>
Criança «B»	“É da calma”	“Calma”	“É devagar”	“Verde”	
Criança «C»	“É para dormirmos”	“Calma”	“Porque é para dormir e ter sonhos bonitos”	“Verde”	
Criança «D»	“Vamos fechar os olhos”	“Calma”	“Porque é calma”	“Verde”	
Criança «E»	“Até me faz dormir”	“Calma”	“Parece magia”	“Verde”	
Criança «F»	“Faz-me chorar”	“Calma”	“Porque é bonita”	“Verde”	
Criança «G»	“O meu coração está calmo”	“Calma”	“Porque a música é devagar e o meu coração está a bater devagar”	“Verde”	
Criança «H»	“Calma”	“Calma”	“É para ficarmos calmos”	“Verde”	
Criança «I»	“É a calma”	“Calma”	“Porque é para ouvirmos de olhos fechados”	“Verde”	
Criança «J»	“Com paz no coração”	“Calma”	“É a música da paz”	“Verde”	

Apêndice XXXIV – Grelha de observação direta acerca das concepções das crianças referentes à reprodução gráfica das quatro músicas (Fase 3)

14. “Oiço, sinto e pinto”							
2º Momento – Reprodução gráfica das quatro músicas							
Grupo	Músicas associadas a cada emoção	Questões orientadoras					
		«O que pintaram?»	«Como se sentiram quando estavam a pintar?»	«Que cor utilizaram?»	«Porquê?»	«Os grandes artistas dão nome às suas obras... Que nome querem dar à vossa?»	«Porquê?»
Grupo 1	Música 1 Alegria	“Um coração feliz” “Eu a sorrir” “Uma borboleta e uma abelha” “Árvores grandes”	“Senti-me contente e feliz” “Senti alegria como a Maria Alegria” “Senti-me muito feliz”	“Amarelo”	“Porque é de estar feliz” “Porque a alegria é de amarelo”	“Feliz coração”	“Porque o meu coração está feliz” “Porque estou contente” “Porque é bonito e bom”
Grupo 2	Música 2 Tristeza	“É um cãozinho a tomar banho” “É a chuva a cair” “...Quando estamos tristes”	“Era a tristeza...” “Senti-me triste” “Queria chorar com a tristeza”	“Azul”	“Porque é da tristeza”	“Cãozinho quando não gosta de tomar banho”	“Porque estou triste” “Porque o cãozinho não gosta de tomar banho e fica triste” “Porque a tristeza é azul”
Grupo 3	Música 3 Raiva	“É a tempestade da raiva” “A raiva é quando estamos zangados e batemos” “...E nas lutas”	“Senti a zanga do Zé zangado” “Tive medo...” “Tinha a raiva no coração” “Era mau”	“Vermelho”	“Porque estou zangado” “O vermelho é do zangado” “Porque é vermelho da raiva”	“Tempesta de vermelha”	“Porque a raiva é vermelha” “Porque é uma tempestade de um lado para o outro zangada” “Porque a música é da raiva”

<p>Grupo 4</p>	<p>Música 4 Calma</p>	<p>“Uma casa” “Flores bonitas e grandes” “...E o céu” “Eu na minha casa linda”</p>	<p>“Senti a paz na cabeça” “Estava calmo” “A música era para o bebé dormir”</p>	<p>“Verde”</p>	<p>“Porque o verde é quando ficamos calmos” “Porque eu estou verde quando estou calma”</p>	<p>“A nossa casa”</p>	<p>“Porque gosto da minha família” “Porque é verde da calma” “Porque gosto muito da mamã e do pai” “Porque é quando estamos calmos a dormir”</p>
---------------------------	----------------------------------	--	---	----------------	--	---------------------------	--

Apêndice XXXV – Grelha de reflexão pessoal acerca das pinturas da atividade “Oiço, sinto e pinto” (Fase 3)

Pinturas	Emoção associada	Reflexão
	Alegria	<p>Nesta pintura, pode-se identificar um coração, uma estrela, uma flor, duas borboletas e uma cara sorridente (figuras associadas, comumente, à expressão desta emoção, sendo, para as crianças, o retrato de algo belo e de um sentimento de bem-estar).</p>
	Tristeza	<p>Para retratar a tristeza, as crianças escolheram pintar de azul a chuva (a qual é usada na história “Monstro das cores” para retratar esta emoção) e uma cara triste ao centro como que a submergir num “mar de tristeza”.</p>
	Raiva	<p>Na pintura relativa à raiva, as crianças pintaram uma figura humana com bochechas redondas e vermelhas (tal como na história “O Zé zangado”), a “lançar” a raiva (tal como é retratada na história “Monstro das cores”) ou, quiçá, a ser “engolida” pela mesma.</p>
	Calma	<p>Para a calma, as crianças optaram por pintar um campo de flores, uma casa, uma figura humana e um sol, o que nos remete para o aconchego da nossa casa, para a beleza e delicadeza das flores e para o quentinho dos dias de sol (ou seja, para a natureza – tal como na história “Monstro das cores” – e para o nosso ambiente mais íntimo, onde nos sentimos seguros e acarinhados).</p>

Apêndice XXXVI – Conversa informal com a educadora cooperante

1. Em que ano concluiu a sua formação académica?

R: Bacharel em 1983 e Licenciatura em 2000.

2. Onde concluiu a sua formação académica?

R: Bacharel na Escola superior de Educação em Lisboa e a Licenciatura na Escola Superior de Educação e Comunicação do Algarve

3. Quantos anos tem de serviço?

R: 34 anos.

4. Há quantos anos exerce funções nesta instituição?

R: 34 anos.

5. Quais os motivos que a levaram a optar por esta profissão?

R: Sempre foi um gosto. Foi por vocação.

6. O que entende por emoções?

R: Uma tempestade de sentimentos.

7. O que considera ser a inteligência emocional?

R: A inteligência emocional é um conceito relacionado com a chamada “inteligência social”.

8. Enquanto educadora, considera importante promover o desenvolvimento emocional das crianças? Porquê?

R: Sim, porque crianças trabalhadas emocionalmente conseguem realizar as suas atividades com maior capacidade para lidar com a frustração e seguir em frente.

9. Que estratégias utiliza para desenvolver a inteligência emocional das crianças?

R: A empatia, a parte lúdica das atividades e a automotivação.

10. Considera que o conhecimento e a gestão das emoções por parte da criança contribui para o desenvolvimento de competências emocionais e relacionais na mesma? De que forma?

R: Sim, através do “controlo” e gestão das emoções as crianças a desenvolver os seus relacionamentos e a questionarem-se.

11. Acredita que o desenvolvimento emocional positivo é determinante para a vida futura das crianças? Porquê?

R: Sim, porque aprendem a desenvolver relacionamentos interpessoais.

12. Como caracteriza o seu grupo de crianças no que diz respeito ao seu desenvolvimento emocional?

R: Penso que é um grupo que através do Barómetro das emoções que existe na sala está muito trabalhado e amadurecido e dentro da sua faixa etária consegue gerir e controlar minimamente as emoções.

13. Considera que no seu grupo existem crianças com dificuldades em expressar e/ou gerir emoções?

R: No início do ano sim, mas neste momento já não.

14. Promove momentos de expressão livre entre as crianças? Como por exemplo?

R: Sim, nas atividades livres da sala e no espaço exterior.

15. Durante esses momentos, as crianças expressam-se predominantemente de que forma?

R: Representam e vivenciam situações do dia a dia.

16. Considera importante haver um bom ambiente entre os adultos que rodeiam a criança, dentro e fora da sala de atividades?

R: O ambiente entre adulto deve ser o mais importante para que dê estabilidade às crianças.

17. De que forma a boa relação entre os adultos e as crianças poderá influenciar o desenvolvimento emocional das mesmas?

R: Um mau ambiente poderá “destruir” a criança. Uma boa relação gera autoconfiança, felicidade e estimula o sucesso e a capacidade em ultrapassar as dificuldades que vão surgindo.

18. Como educadora, como considera poder contribuir para que haja um ambiente “emocionalmente saudável” dentro da sala de atividades entre todos (adultos e crianças)?

R: Dando o exemplo e acolhendo todos. Dando “colo” quando é necessário.