

ANA LÚCIA CIPRIANO RUSSO

A EXPLORAÇÃO DAS EMOÇÕES BÁSICAS
PARA A APRENDIZAGEM DE VALORES



UNIVERSIDADE DO ALGARVE
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO

2020

ANA LÚCIA CIPRIANO RUSSO

A EXPLORAÇÃO DAS EMOÇÕES BÁSICAS
PARA A APRENDIZAGEM DE VALORES

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar
para obtenção de grau de Mestre em Educação Pré-Escolar.

Trabalho realizado sob a orientação de:

DOUTORA OLGA MARIA TEIXEIRA AMARAL

LUDOVICO

MESTRE JOSÉ ALVES FARINHA



UNIVERSIDADE DO ALGARVE

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO

2020

A EXPLORAÇÃO DAS EMOÇÕES BÁSICAS PARA A APRENDIZAGEM DE VALORES

Declaração de autoria do trabalho

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

Ana Lúcia Cipriano Russo

Copyright _____

Universidade do Algarve. Escola Superior de Educação e Comunicação.

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, conquanto seja dado o devido crédito ao autor e editor respetivos.

*“Não lhes podemos ensinar o sorriso,
Mas devemos dar-lhes motivos
Para sorrir.
É nossa tarefa mostrar-lhes as asas
Que trazem consigo.
Podemos ajudar a que elas as abram,
Mas não as podemos fazer voar.
No máximo, podemos fazer
Com que não temam o céu.
A nossa função é preparar o futuro
Do presente.
Não nos compete indicar caminhos,
Mas preparar os pés para a viagem.
Devemos ser plantadores de sonhos.
Temos de ser plantadores de sonhos.”*

Fábio Nobre

Aos meus queridos familiares, amigos e orientadores.
Às crianças que são a esperança no amanhã.

Agradecimentos

“O agradecimento é a memória do coração”
(Lao-Tsé)

Ao longo desta caminhada, foram muitos os momentos de angústia, de sorrisos e de lágrimas derramadas. Foi um trabalho árduo, de enormes batalhas que não teria conseguido vencer sem a ajuda e sem o apoio de pessoas que estiveram comigo desde o início e que sem elas nada seria possível. Para essas pessoas, o meu mais profundo agradecimento!

Em primeiro lugar, quero agradecer aos meus Professores Orientadores: Doutora Olga Ludovico e Mestre José Farinha que de forma constante e presente acompanharam todo o meu processo, aperfeiçoando o meu trabalho ao longo do percurso e por tudo o que me ensinaram, o meu mais sincero obrigada.

À minha família, a quem devo tudo o que sou. Sempre me apoiaram ao longo desta caminhada e em todas as minhas decisões. Deram-me todo o amor do mundo, acreditando sempre que fosse capaz. Obrigada!

Aos meus amigos que sempre estiveram presentes, ouvindo os meus desabafos, sempre apoiando as minhas ideias e dando forças para não desistir.

À minha Educadora Cooperante que me acolheu e que sempre se mostrou prestável, disponível e amável para me ajudar em tudo o que eu necessitasse, sempre com o objetivo de me fortalecer e desenvolver enquanto profissional de educação. Não há palavras para a agradecer por tudo o que me ajudou e fez por mim. Obrigada.

Em último, e como não poderia deixar de ser, quero agradecer às crianças por me terem preenchido o meu coração com um sorriso, um beijinho, um abraço, e um “gosto de ti” e terem aumentado ainda mais a minha entrega e paixão por esta profissão.

A todos, o meu mais sincero obrigada!

Resumo

O presente relatório de investigação intitula-se por “A exploração das Emoções Básicas para a Aprendizagem de Valores” e foi realizado em contexto de Jardim de Infância.

Esta investigação teve como objetivos: observar se as crianças identificam as suas emoções; observar se as crianças reconhecem as emoções nos outros; analisar a forma como a identificação das emoções contribui para a aprendizagem de valores.

A metodologia do estudo é de natureza qualitativa e interpretativa.

Ao saberem gerir as suas emoções, as crianças aprendem a agir consoante a sua consciência moral e a sua conceção de valores, como a solidariedade, justiça e compaixão.

Através desta investigação é possível observar que as crianças identificaram as suas emoções e reconheceram as emoções nos outros, assim como souberam agir mais empaticamente perante uma situação, desenvolvendo o respeito mútuo, a compaixão e a solidariedade.

Palavras-Chave: Educação Pré-Escolar; Emoções; Inteligência Emocional; Valores.

Abstract

This research report is entitled "The Exploration of Basic Emotions for The Learning of Values" and was carried out in the context of Kindergarten school.

This research aimed to examine if children are able identify their emotions; to examine whether children can recognize emotions in others; to analyze how the identification of emotions contributes to the learning of values.

The methodology of the study is qualitative and interpretative in nature.

By knowing how to manage their emotions, children learn to act according to their moral conscience and their conception of values, such as solidarity, justice and compassion.

Through this research it is possible to observe that children identified their emotions and recognized emotions in others, as well as knew how to act more empathically in the face of a situation, developing mutual respect, compassion and solidarity.

Keywords: Pre-School Education; Emotions; Emotional Intelligence; Values.

Índice geral

Índice de Gráficos	xi
Índice de Tabelas	xii
Índice de Imagens	xiii
1. Introdução	1
PARTE I: ENQUADRAMENTO TEÓRICO	3
1. Emoções	4
1.1- As Emoções na Infância	9
1.2- O lugar das emoções nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar	12
1.3- Inteligência Emocional.....	13
2. Valores	16
2.1- Educação para os valores na Infância.....	17
2.1.1- O lugar dos valores nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar	19
2.1.2- Os valores no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória	20
2.1.3- A complementaridade das OCEPE e do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória como promotores de valores	21
2.2- A aprendizagem de valores através das emoções.....	23
PARTE II: ESTUDO EMPÍRICO	25
3. Estudo	26
3.1- Objetivos do estudo e questões orientadoras.....	26
3.2- Natureza do estudo	26
3.3- Instrumentos de recolha de dados	27
3.4- Participantes no estudo	27
4. Estratégias de intervenção implementadas	29
4.1- A tristeza.....	29
4.2- A alegria	36

4.3- O medo	40
4.4- A raiva	47
4.5- Mapa das emoções.....	54
4.6- Discussão geral.....	58
REFLEXÕES FINAIS.....	61
5. Bibliografia.....	64
6. Legislação Consultada.....	68
Anexos	

Índice de Gráficos

Gráfico 4.1- Análise dos desenhos: “fico triste quando...”	33
Gráfico 4.2- Análise dos desenhos: “fico alegre quando...”	38
Gráfico 4.3- Análise das respostas: "tenho medo de/quando..."	47
Gráfico 4.4- Análise das respostas: "fico com raiva quando..."	52

Índice de Tabelas

Tabela 4.1- Análise dos desenhos: "Fico triste quando..."	32
Tabela 4.2 - Categorias "As crianças referem ficar tristes quando".	32
Tabela 4.3 - Análise dos desenhos: "Fico alegre quando..."	37
Tabela 4.4 - Categorias- "As crianças referem ficar alegres quando."	38
Tabela 4.5 - Análise das respostas: "tenho medo de/quando..."	46
Tabela 4.6 - "As crianças referem ficar com medo quando".	46
Tabela 4.7 - Análise às respostas: "fico com raiva quando..."	51
Tabela 4.8 - Categorias- "As crianças referem ficar com raiva quando"	51

Índice de Imagens

Figura 4.1- Instrumento didático.	30
Figura 4.2- Tristeza (criança de 4 anos).	34
Figura 4.3- Tristeza (criança de 3 anos).	34
Figura 4.4- Tristeza (criança de 4 anos).	34
Figura 4.5- Tristeza (criança de 5 anos).	34
Figura 4.6- Tristeza (criança de 5 anos).	34
Figura 4.7- Tristeza (criança de 4 anos).	34
Figura 4.8- Tristeza (criança de 5 anos).	35
Figura 4.9- Tristeza (criança de 3 anos).	35
Figura 4.10- Tristeza (criança de 5 anos).	35
Figura 4.11- Tristeza (criança de 4 anos).	35
Figura 4.12- Tristeza (criança de 3 anos).	35
Figura 4.13- Tristeza (criança de 5 anos).	35
Figura 4.14- Tristeza (criança de 5 anos).	35
Figura 4.15- Tristeza (crianças de 5 anos).	35
Figura 4.16- Exploração da alegria.	36
Figura 4.17- Alegria (criança de 4 anos).	39
Figura 4.18- Alegria (criança de 4 anos).	39
Figura 4.19- Alegria (criança de 3 anos).	39
Figura 4.20- Alegria (criança de 4 anos).	39
Figura 4.21- Alegria (criança de 4 anos).	39
Figura 4.22- Alegria (crianças de 5 anos).	39
Figura 4.23- Alegria (crianças de 5 anos).	40
Figura 4.24 – Alegria (criança de 4 anos).	40
Figura 4.25- Alegria (criança de 4 anos).	40
Figura 4.26- Alegria (criança de 4 anos).	40
Figura 4.27- Alegria (criança de 3 anos).	40
Figura 4.28- Alegria (criança de 4 anos).	40
Figura 4.29- Porta da Sala 5.	41

Figura 4.30- Caveiras em papel.	42
Figura 4.31- Fantasmas feitos em pratos de papel.	42
Figura 4.32 – Grupo a pintar a cara à estagiária.	42
Figura 4.33- Exploração do Halloween.	43
Figura 4.34- Associação da história às imagens projetadas.	43
Figura 4.35- Pinturas faciais com tinta.	43
Figura 4.36- Pinturas faciais com tinta.	43
Figura 4.37- Pintura coletiva sobre a exploração do <i>Halloween</i>	44
Figura 4.38- Pintura coletiva sobre a exploração do <i>Halloween</i>	45
Figura 4.39- Teatro de sombras.	48
Figura 4.40- Exploração das personagens do teatro de sombras.	50
Figura 4.41- Pintura sobre a emoção da raiva (criança de 4 anos.)	53
Figura 4.42- Pintura sobre a emoção da raiva (criança de 4 anos.)	53
Figura 4.43- Pintura sobre a emoção da raiva (criança de 4 anos.)	53
Figura 4.44- Pintura sobre a emoção da raiva (criança de 5 anos).	53
Figura 4.45- Pintura sobre a emoção raiva (criança de 3 anos).	53
Figura 4.46- Pintura sobre a emoção da raiva (criança de 4 anos.)	53
Figura 4.47- Pintura sobre a emoção da raiva (criança de 4 anos).	53
Figura 4.48- Pintura sobre a emoção da raiva (criança de 4 anos).	54
Figura 4.49- Pintura sobre a emoção da raiva (criança de 5 anos).	54
Figura 4.50- Pintura sobre a emoção da raiva (criança de 4 anos).	54
Figura 4.51- Expressão facial da alegria.	55
Figura 4.52- Expressão facial da tristeza.	55
Figura 4.53- Expressão facial do medo.	55
Figura 4.54- Expressão facial da raiva.	55
Figura 4.55- Expressão facial da alegria.	56
Figura 4.56- Expressão facial da tristeza.	56
Figura 4.57- Expressão facial do medo.	56
Figura 4.58- Expressão facial da raiva.	56
Figura 4.59- Mapa das emoções.	57
Figura 4.60- Marcação da emoção do dia.	57

1. Introdução

O presente relatório foi realizado pela discente Ana Lúcia Cipriano Russo, no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar, sob a orientação da Doutora Olga Maria Teixeira Amaral Ludovico e Mestre José Alves Farinha.

A prática fora realizada num Jardim de Infância (IPSS) no concelho de Faro. Uma instituição deste tipo é entendida como sendo um sistema vivo, dinâmico, que busca novos processos de adaptação, mas também como um sistema que tem toda uma história e um saber construído, a partir do qual é possível encontrar novas soluções para responder a diversos problemas, de um modo adequado, no que diz respeito à complexa realidade social em que se encontra.

A presente investigação ocorreu numa sala com um grupo de crianças heterogéneo, com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos de idade.

É crucial que a Educação Pré-Escolar valorize e explore as emoções com as crianças, uma vez que as emoções estão e estarão sempre presentes na nossa vida e, portanto, “é preciso saber viver com elas” (Freitas-Magalhães, 2007, p. 55). O/a educador/a ao proporcionar o desenvolvimento emocional, contribuirá para “um sentimento de bem-estar e a vontade de interagir com os outros e com o mundo” (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.9).

A função de um educador de infância passa pelo papel de planear, organizar, programar e avaliar para desenvolver aptidões emocionais nas crianças. É importante salientar, que todo o período de crescimento é fundamental e não pode ser omitido. Todo o processo de formação passa por uma constante modificação no que respeita ao comportamento, pois é importante valorizar as emoções para que as crianças se possam desenvolver e aprender nos diferentes contextos que estão inseridos.

Deste modo, os profissionais de educação devem promover o desenvolvimento de competências emocionais básicas, para que as crianças possam observar e identificar as suas emoções, assim como a identificarem as emoções dos outros e a experienciá-las colocando-se no lugar do outro.

As emoções são desenvolvidas ao longo de toda a vida, por isso, quanto mais breve iniciamos o processo dessas capacidades, mais rapidamente as crianças tornar-se-ão

aptas a controlar os seus impulsos, perante situações de confronto, onde lhes permitirão assumir um maior equilíbrio para agir, diante de qualquer situação.

Ao saberem identificar as suas emoções e as dos outros, as crianças terão uma aprendizagem mais enriquecida, visto que essa identificação conduz ao desenvolvimento do seu bem-estar e aprendizagem global.

Para que o/a educador/a possa colocar estas situações de aprendizagem em prática, tem de ter em conta que a linguagem será um grande aliado no desenvolvimento emocional, uma vez que este é um dos meios pelos quais as crianças se expressam e comunicam as suas emoções aos outros. Neste sentido, é importante que o/a educador/a reconheça as emoções como parte crucial para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

O profissional de educação de infância ao ter a informação sobre o estado emocional da criança, poderá agir em conformidade com a mesma, com a principal prioridade de atender ao seu bem-estar global.

Posto isto, o presente relatório encontra-se estruturado da seguinte forma:

- **Enquadramento teórico** – onde se apresenta uma conceptualização de emoção, se faz a descrição de cada emoção básica e a sua importância no desenvolvimento da criança. Ainda neste ponto, falamos acerca das emoções na infância; o lugar das emoções nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE); a inteligência emocional e sua importância; retratamos, de igual modo, o conceito de valor e a sua preponderância; a educação para os valores na infância; o lugar dos valores nas OCEPE; o lugar dos valores no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória e a sua complementaridade com as OCEPE; por fim, falamos sobre a aprendizagem de valores através das emoções.
- **Estudo empírico** – neste ponto, damos a conhecer os objetivos do estudo, as questões orientadoras assim como a sua natureza; definimos também os instrumentos de recolha de dados e os participantes no estudo. Neste ponto, é abordado também a exploração da emoção da tristeza, da alegria, do medo e da raiva; é mostrado o mapa das emoções; e por último, encontra-se a discussão das estratégias de intervenção implementadas.
- **Reflexões finais** – onde se reflete sobre a importância dos indivíduos emocionalmente inteligentes e sobre o papel do/a educador/a na promoção de competências emocionais básicas.

PARTE I: ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. Emoções

*“Agora vou-te contar um segredo.
É muito simples: só se vê bem com o coração.
O essencial é invisível para os olhos...”
(Antoine de Saint-Exupéry, 2013)*

A palavra emoção significa “*motere*”, o verbo latino «mover», mais o prefixo «e-» para dar «mover para», sugerindo que a tendência para agir está implícita em todas as emoções” (Goleman, 2006, p.23).

Não existe um conceito unívoco para emoção, contudo alguns autores defendem certos ideais com vista a conceptualizá-lo. Para Damásio (2000), a emoção é um estímulo psíquico e físico que provoca uma resposta instantânea do indivíduo.

De acordo com Goleman (1997), as emoções são caracterizadas como sendo impulsos para agir, de modo rápido, uma vez que se tivéssemos que pensar sobre como agir, esse tempo de deliberação poderia custar-nos a vida.

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

Segundo André e Lolord (2002), “a emoção é, portanto, uma reação súbita de todo o nosso organismo, com componentes fisiológicas (o nosso corpo), cognitivas (a nossa mente) e comportamentais (as nossas ações)” (p. 13).

Damásio (2003) acrescenta que as emoções são momentâneas, visíveis através do rosto, da voz e dos comportamentos.

Relativamente a Moreira (2010), este sustenta que “uma emoção é uma resposta que o corpo dá ao que se passa à nossa volta” (p.23).

No que tange a Twain (2010), defende que as emoções são um impulso natural muito forte e momentâneo dirigidas a alguém ou a alguma coisa, diferenciando-se de sentimento devido à sua intensidade e duração.

Assim, é perceptível que a ideia que une os autores é a pouca durabilidade da emoção, sendo uma resposta e um impulso efêmero e instantâneo do corpo, em resposta a alguma situação, de modo a nos mover a determinada ação, contrastando com o conceito de sentimento.

Deste modo, os pensamentos destes autores enquadram-se na definição apresentada no dicionário de Psicologia (Dantzer & Moal, 2001 citado por Doron & Parot, 2001) que refere que a emoção é definida como sendo um “estado particular de um organismo que sobrevém em condições bem definidas (uma situação dita emocional), acompanhado de uma experiência subjetiva e de manifestações somáticas e viscerais” (p.270).

Por vezes, emoção e sentimento são dois conceitos que se confundem entre si. Por vezes, estes dois conceitos são tidos como sinónimos, porém não assumem o mesmo significado, apenas existe um cruzamento entre ambos os conceitos. Segundo Damásio (1999), as emoções são rápidas e breves, derivando dos estímulos corporais a algum acontecimento. Já o sentimento deriva quando as emoções são transferidas para outra parte do cérebro, no qual este começa a tomar conhecimento sobre as emoções. Assim, os sentimentos são considerados duradouros e conscientes.

Damásio (2000), complementa ainda a diferenciação entre sentimento e emoção, sustentando que “é através dos sentimentos, que são dirigidos para o interior e são privados, que as emoções, que são dirigidas para o exterior e são públicas, iniciam o seu impacto na mente” (p.56).

As áreas do cérebro consideradas responsáveis pelos processos emocionais localizam-se na superfície pré-frontal e no sistema límbico, sendo o último o centro das emoções.

É importante salientar que segundo Alvarenga (2007), “todos os autores descrevem as emoções básicas como inatas” (p. 28), ou seja, as emoções básicas são aquelas emoções que nascem connosco. Os estudos empíricos, evidenciam que não precisamos de ver para saber representar a devida expressão facial das emoções básicas devido à sua qualidade inata. Segundo Addyman e Addyman (2013), o exemplo disso é observar o feto ou recém-nascidos a sorrir ou pessoas invisuais a se expressarem, pois todos estes sabem como se expressar emocionalmente (Freitas-Magalhães, 2007).

Segundo Ekman (2003), é possível observar as emoções através do comportamento físico, isto é, a nossa fisionomia: através do nosso corpo, rosto, voz, entre outros.

Borges (1998), afirma ainda que a emoção é tida como um:

processo interno regulador, quer a nível da aquisição de informação, quer a nível dos comportamentos sociais e interpessoais; será ainda um

diferenciador de percursos do ponto de vista psicológico, na medida em que exprime a reacção a diferentes estímulos de modelos insubstituíveis e específicos (tais como expressões faciais, gestuais e vocais), com um processo de codificação refinado que se tem vindo progressivamente a descodificar (p. 119).

É igualmente importante referir que, no que tange às emoções, estas podem ser divididas em duas aglomerações divergentes: as emoções básicas e as emoções secundárias. O neurologista Damásio (2000) advoga que as emoções consideradas como básicas são as seguintes: alegria, tristeza, medo, raiva, surpresa e nojo. A sua justificação para apresentar estas seis emoções como primárias reside na facilidade que os animais racionais e os não racionais conseguem expressar essas emoções, independentemente da sua condição, cultura e origem.

De acordo com Freitas-Magalhães (2011), a alegria germina uma sensação de bem-estar e de prazer que, posteriormente, transmite sentimentos e pensamentos positivos, através da libertação de substâncias químicas como a dopamina que atribui sensação de prazer; a serotonina que ajuda a manter uma sensação harmoniosa; as endorfinas que são químicos que reduzem a dor e nos faz sentir bem; e a oxitocina sendo considerada a hormona do “amor”. A libertação destas substâncias químicas conduz a um pensamento mais rápido e eficaz, levando a uma sensação de beatitude.

Pereira (2009) refere que essa sensação de prazer e de bem-estar se relaciona com a autorrealização e de sucesso do indivíduo e, por isso, é fundamental na vida dos mesmos. É, ainda, importante salientar que, de acordo com Ferraz, Tavares e Zilberman (2007), as descargas dessas substâncias químicas podem fortalecer o sistema imunológico, assim como a autoestima.

Freitas-Magalhães (2011), salienta que a alegria, enquanto expressão primária, é perceptível através da linguagem corporal: o sorriso, as pálpebras e as sobrancelhas elevadas, a dilatação dos olhos, as bochechas contraídas e os cantos da boca alargados.

No que toca à emoção da tristeza, esta está fortemente ligada à sensação de perdas que, segundo Ekman (2003), conduz a uma sensação de desânimo. Apesar da pouca durabilidade das emoções, a tristeza é considerada a emoção mais duradoura. Todavia, de acordo com Ekman e Friesen (2003), esta emoção assume a sua relevância, no sentido em que ajuda os indivíduos a enriquecer as suas experiências.

Goleman (2010), alude que a tristeza poderá levar ao choro (não sendo um indicador exclusivo dessa emoção) e/ou uma certa paralisação, fundamentais para que o indivíduo consiga processar a informação, aceitá-la e, posteriormente, seguir em frente.

Enquanto que na alegria existe uma subida de dopamina, na tristeza há uma descida considerável de dopamina e serotonina, o que pode estar relacionado com o aparecimento de sentimentos e pensamentos de caráter menos positivo. Esta diminuição de substâncias químicas, impede o indivíduo de se focar nos aspetos mais positivos da vida, sobrevalorizando os seus aspetos negativos (Freitas-Magalhães, 2011).

Ekman e Friesen (2003), referem que as expressões características dessa emoção são: os cantos da boca para baixo e os cantos interiores das sobrancelhas elevadas

No que corresponde ao medo, Ekman (2011), alega que esta é vista como um aspeto negativo. Porém, esta vincula-se, desde os primórdios, à proteção, segurança e à sobrevivência dos indivíduos, indicando certos riscos que poderiam ser considerados como uma potencial ameaça.

Em certos momentos, o medo interfere significativamente na vida do indivíduo, limitando as suas atividades quotidianas sendo, portanto, considerada uma situação patológica (Freitas-Magalhães & Batista, 2007).

Quanto às expressões faciais, Freitas-Magalhães (2011), indica que as pupilas se dilatam e a visão periférica é afetada, a pálpebra superior e as sobrancelhas elevam-se quando o indivíduo sente medo, o queixo descai subitamente, enquanto a boca se abre e fica seca.

Relativamente à raiva, Goleman (2010) refere que esta emoção é acompanhada pela pressão sanguínea e batimentos cardíacos elevados, havendo uma libertação de adrenalina. Esta emoção exige que os indivíduos saibam autocontrolar-se, acalmando-se, aceitando a situação e, de modo posterior, seguir em frente. É, de igual modo, considerada uma emoção importante, visto que esta pode ajudar o indivíduo a se defender e a mudar situações injustas.

As expressões faciais da raiva, segundo Ekman e Friesen (2003), passam pela abertura dos olhos e as sobrancelhas descaídas, quase a se juntarem.

Por sua vez, a surpresa, é uma emoção provocada por um acontecimento inesperado, quer seja positivo ou negativo. Araújo (2012) considera a surpresa como sendo a emoção com a duração mais breve, sendo a sua aparência definida pela “elevação da curvatura das sobrancelhas, com a conseqüente exposição de maior superfície da pele situada abaixo” (Araújo, 2012, p. 147).

Ekman e Friesen (2003), referem que também é notável a tensão das pálpebras superiores e inferiores, assim como o maxilar aberto.

Quanto ao nojo, apesar do seu cariz negativo, esta emoção também se assume importante, devido à sua capacidade de evitar a ingestão de alguma substância ou de a expulsar caso a ingestão já tenha ocorrido.

As expressões faciais do nojo, segundo Ekman e Friesen (2003), são as sobrancelhas interiores para dentro, os olhos mais pequenos, a boca semiaberta e o franzimento do nariz.

Assim, percebe-se que as emoções vistas como as mais agradáveis, desempenham um papel fundamental nos estados de saúde, devido às suas propriedades motivacionais, visto que conseguem modificar comportamentos para mais saudáveis e aumentam a confiança e a autoestima, sendo importantes para o bem-estar psicológico e qualidade de vida dos indivíduos. Todavia, até as emoções menos agradáveis, são importantes para nos proteger do perigo como é o caso do medo e da raiva, para nos ajudar a fortalecer interiormente como é o caso da tristeza e para evitarmos alimentos ou expulsarmos certas substâncias ingeridas, como se verifica na emoção primária do nojo.

Deste modo, não existem emoções positivas e emoções negativas, mas sim emoções que causam satisfação e aprazimento e emoções que nos causam descontentamento e desprazer, pois, para Darwin (1872), não existem emoções negativas ou positivas, visto que cada emoção tem o seu próprio propósito de existência.

O estudo de Martins e Melo (s/d) evidencia que as emoções menos agradáveis, poderão colocar em risco o bem-estar dos indivíduos ao lhes proporcionar momentos de *stress*, conduzindo ao aparecimento de diversas patologias graves à saúde. Já as emoções mais positivas elevam a saúde do indivíduo, fortificando o seu sistema imunológico, causando sorrisos.

Deste modo, verifica-se que as emoções assumem influência na nossa vida, quer na maneira como nos comportamos, quer nos conceitos que temos em nós mesmos, na ligação emocional com o outro e até mesmo na nossa conceção de valores.

1.1- As Emoções na Infância

“As emoções são intermináveis. Quanto mais as exprimimos, mais maneiras temos de as exprimir.”

(Edward Forster)

De acordo com Costa (2016), as crianças com cerca de 2 anos (ainda em contexto de Creche) já possuem conhecimento sobre as emoções, a partir das expressões faciais, estando esta capacidade adquirida até aos 3 anos de idade.

Aos 3 anos de idade, já são capazes de distinguir entre a alegria e a raiva; na faixa etária dos 4 anos conseguem diferenciar a raiva de tristeza/medo; aos 5 anos, a criança começa a explorar além das emoções básicas.

Segundo Papalia, Olds & Feldmen (2001), durante a infância existe uma certa complexidade, pelas crianças, em compreender as emoções e aquilo que sentem. Essa dificuldade é justificada pela incapacidade em reconhecerem que é permitido sentirem mais que uma emoção em simultâneo, pois durante a infância é caótico entender essa realidade.

De modo mais minucioso, Papalia et al. (2001), agrupam a compreensão emocional em diferentes níveis:

- **Nível 0:** este nível relaciona-se com a incapacidade de a criança reconhecer que o ser humano está capacitado a sentir mais do que uma emoção em simultâneo, nem mesmo se as emoções fossem semelhantes como “feliz e contente”;
- **Nível 1:** as crianças começam a agrupar as emoções por categorias, ou seja, as emoções positivas e as emoções negativas. Neste nível, a criança está apta a identificar que sente mais do que uma emoção ao mesmo tempo, se forem emoções dentro do mesmo grupo, como “feliz e contente”, “triste e furioso”, sendo incapazes de conhecer que se sentem “surpreendidos, mas furiosos”, por exemplo, não misturando as emoções positivas com as emoções negativas;
- **Nível 2:** neste ponto, as crianças são capazes de identificar que têm dois sentimentos dirigidos a dois alvos distintos, como estar contente por ir à casa do amigo e estar emocionado por reencontra-se com o amigo. Porém, não são

capazes de assumir que se sentem felizes e com medo em simultâneo, pois devido à dissemelhança das emoções, estas teriam que ser duas pessoas diferentes para que uma se sentisse feliz e a outra se sentisse amedrontada;

- **Nível 3:** chegando a este nível, as crianças são capazes de assumir que podem sentir emoções positivas e emoções negativas, em simultâneo, se forem dirigidas a alvos diferentes, como por exemplo: estou triste com o meu gato, mas estou contente pelo meu pai.
- **Nível 4:** aparecimento da capacidade em reconhecer diversas emoções, quer negativas ou positivas, em relação ao mesmo alvo ou pessoa, a título de exemplo: estou contente por ir de férias, mas sinto-me triste porque não vou ver os meus amigos durante muito tempo.

Deste modo, é perceptível a dificuldade, presente nas crianças, em compreender as suas emoções, passando por variadas etapas, desde a rejeição de múltiplas emoções, ao reconhecimento de mais do que uma emoção semelhante ao mesmo alvo, à identificação de emoções da mesma categoria a mais do que um alvo, ao reconhecimento de emoções diferentes dirigidas a alvos divergentes até à capacidade de sentir variadas emoções (iguais ou diferentes) em relação ao mesmo indivíduo.

Segundo Bretherton e Beeghly (1982), as crianças com 2 e 3 anos de idade, apresentam um período propício ao desenvolvimento da linguagem afetiva, conduzindo à capacidade de expressarem as suas emoções oralmente ou não verbalmente, em contexto de Educação Pré-Escolar. Após reconhecerem as suas emoções, estas tornam-se aptas a perceberem as expressões emocionais dos outros, entre os 3 e os 5 anos de idade, sendo as expressões da surpresa, nojo e raiva as mais difíceis de identificar (Field & Walden, 1982).

Assim, segundo Aguiar (2008), o reconhecimento da expressão facial de uma respetiva emoção envolve, primeiramente, o conhecimento da determinada emoção para que, de modo posterior, a consiga reconhecer no rosto da outra pessoa. Esta capacidade passa pelos hemisférios cerebrais, uma vez que estes assumem um grande papel no que respeita ao reconhecimento das emoções nos outros, sendo que o hemisfério direito é o mais responsável por esta função (Magalhães, 2007).

A compreensão emocional é essencial para a associação entre o estímulo emocional e a sua consequência, sendo visível através do comportamento ou expressão. Por isso, é importante que as emoções sejam exploradas desde a primeira infância, para

que as crianças se tornem cada vez mais capacitadas em identificar o que sentem e a reconhecerem as emoções nos outros, tornando-se aptas a verbalizar e a se expressarem emocionalmente, de modo coerente (Denham, Zoller & Couchoud, 1994). Seguindo esta linha de pensamento, os contextos educativos assumem importância na exploração das emoções.

A Educação de Infância é um contexto que visa o desenvolvimento global das crianças, em vários níveis: cognitivo, social, afetivo e emotivo. Através deste desenvolvimento holístico, promovendo as emoções, é possível que a criança se consiga exprimir, isto é, exprimir o seu estado emocional começando a atribuir novos significados às suas vivências. Deste modo, segundo Brázio (2013) esta capacidade para se exprimir e para identificar as emoções, contribui para que a criança consiga associar certos eventos a determinadas emoções.

A autoestima e a autoconfiança da criança, por vezes, depende da forma como os adultos ao seu redor mostram que a amam, que a valorizam e que a saibam escutar.

Segundo Harter (1986), a autoestima durante a segunda infância tende a ser muito generalizada, isto é, ou as crianças se consideram muito boas nas suas execuções ou se consideram muito más. Assim, o/a educador/a ao valorizar as produções da criança, contribui para fortalecer a sua autoestima.

Quando a autoestima é positiva, as crianças sentem-se motivadas, alegres e predispostas a realizar diversas atividades. Porém, se houver um défice na autoestima, sentindo que o adulto só valoriza os seus êxitos, estas sentem-se tristes, desmotivadas e com pensamentos negativos sobre aquilo que acham que são capazes de executar, suscitando muitas dúvidas sobre as suas capacidades.

Assim sendo, verifica-se que a criança em contexto de Creche já tem algum conhecimento das emoções visto que, segundo MacCartney e Philips (2018) as suas experiências emocionais assumem um papel intenso durante as experiências do quotidiano e explorações do meio ambiente social. Desta forma, é essencial que o profissional de educação promova esta sensibilidade. Em consonância com Cardoso (2013) “cabe ao educador respeitar as emoções de uma criança e autorizá-la a sentir-se quem ela é, permitindo que ela tome consciência de si mesma” (p. 16).

1.2- O lugar das emoções nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

“Não há separação entre mente e emoções; as emoções, pensamentos e aprendizagem estão relacionados.”

(Eric Jensen)

Considerando o nosso objeto de estudo, e tendo em conta a pertinência das OCEPE na prática dos educadores de infância, pareceu-nos de toda a pertinência analisar esse documento de orientação curricular na educação pré-escolar, de modo a averiguar qual o destaque que é dado às emoções no referido documento.

Apesar do caráter holístico das emoções, é importante encontrá-las de modo explícito e singularizado nas diferentes áreas de conteúdo, designadamente: na área de Formação Pessoal e Social, na área de Expressão e Comunicação, e na área do Conhecimento do Mundo.

A Área de Formação Pessoal e Social, é a área que detém um maior nível de incidência das emoções. Esta área remete, sobretudo, para o desenvolvimento e aprendizagem através da reflexão de valores, atitudes e competências emocionais, contribuindo para a construção de um futuro adulto autónomo, responsável e consciente sendo, deste modo, “considerada uma área transversal, porque, embora tenha uma intencionalidade e conteúdos próprios, está presente em todo o trabalho educativo realizado no jardim de infância” (Lopes da Silva *et al.*, 2016, p.33).

Relativamente à área de Expressão e Comunicação, esta engloba diferentes domínios, nomeadamente: Educação Física, Educação Artística, Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e Matemática. Estes domínios encontram-se todos relacionados por “terem uma íntima relação entre si, por constituírem formas de linguagem indispensáveis para a criança interagir com os outros, exprimir os seus pensamentos e emoções de forma própria e criativa, dar sentido e representar o mundo que a rodeia” (Lopes da Silva *et al.*, 2016, p.43).

No que respeita à área do Conhecimento do Mundo, esta centra-se na curiosidade das crianças em procurar saber mais e descobrir as respostas aos «porquês» sobre o mundo que as rodeia, “[implicando] o desenvolvimento de atitudes positivas na relação com os outros, nos cuidados consigo próprio, e a criação de hábitos de respeito pelo

ambiente e pela cultura, evidenciando-se assim a sua inter-relação com a área de Formação Pessoal e Social” (Lopes da Silva *et al.*, 2016, p.85).

Segundo Lopes da Silva *et al.* (2016), ao explorar as emoções com as crianças, contribui para a autoestima e bem-estar das mesmas que, segundo Laevers *et al.* (2007) (citado por Lopes da Silva *et al.*, 2016, p. 105) significa:

Estado de conforto emocional da criança, que decorre da satisfação das suas necessidades, físicas, de afeto, de segurança, de reconhecimento e afirmação, de se sentir competente e de se sentir bem consigo própria, com os outros e com o mundo. Existe bem-estar quando as crianças (e adultos) se sentem bem, agem espontaneamente, estão abertas ao mundo e disponíveis, exprimem tranquilidade interior e relaxamento, mostram vitalidade e autoconfiança, convivem bem com os seus sentimentos e emoções e têm prazer em viver

1.3- Inteligência Emocional

“A maior herança que se pode dar às crianças é ajudá-las a gerirem o seu mundo interno.”

(Paulo Moreira)

Saber identificar as emoções, conhecer quando e porquê que surgiram, assim como saber geri-las a seu favor, são competências pessoais e transversais que fazem parte do conceito de inteligência emocional.

A inteligência emocional é a combinação entre emoção e inteligência, com o pressuposto da “emoção tornar o pensamento mais inteligente e de se poder pensar inteligentemente acerca das emoções” (Mayer & Salovey, 1997, p. 5). Posto isto, a inteligência emocional é a capacidade de identificar as emoções, assim como de as reconhecer (em si e nos outros) e ser capaz de lidar com elas, ou seja, ser capaz de fazer uma regulação emocional efetiva, representando “as habilidades que unem inteligência e emoção para melhorar o pensamento” (Mayer, Roberts, & Barsade, 2008, p. 511).

Goleman (2012) refere que a inteligência emocional é a capacidade de identificar os nossos próprios sentimentos, de forma positiva, assim como os dos outros, sabendo geri-los em diferentes contextos. Segundo Goleman (2012), esta inteligência quando

treinada torna-se apta a controlar as emoções, de modo a conseguirmos expressá-las de forma contextualizada. Este autor defende que esta inteligência

inclui o autocontrole, o zelo e a persistência, bem como a capacidade de nos motivarmos a nós mesmos [sendo que esta compreende] a capacidade de persistir a despeito das frustrações; de controlar os impulsos e de adiar a recompensa; de regular o seu próprio estado de espírito e impedir que o desânimo subjuguie a faculdade de pensar; de sentir empatia e de ter esperança. (cit p.54).

Quintanilha (2011, p.17) afirma que

nos dias de hoje [há] alguma confusão quando se fala em inteligência emocional. Ser emocionalmente inteligente não significa que uma pessoa precise de ser constantemente simpática e amável, [ou seja, esta não se encontra apenas relacionada com o estado de humor dos seres humanos] mas sim ser capaz de lidar com problemas e resolver situações.

Salovey e Mayer (1990) salientam que os indivíduos emocionalmente inteligentes conseguem entender mais facilmente e eficazmente o que sentem, assim como a saberem expressá-las. Saber o porquê que sentem o que sentem, transmitirá segurança e tranquilidade às crianças.

Para controlar as emoções é necessário, em primeiro plano, compreende-las para que em segundo plano, seja possível geri-las, de modo a melhorarmos a nossa qualidade de vida. Esta tomada de consciência irá permitir-nos ser mais sensíveis, desenvolvendo a capacidade de colocarmo-nos no lugar dos outros. Salientando, ainda, que existem diferentes tipos de pessoas, as que têm o desejo em expressar as suas emoções, mas que não as conseguem manifestar, pois perdem-se dentro do seu conflito interno e ainda existem as pessoas que manifestam as suas emoções descontroladamente (Goleman, 2012).

Deste modo, as emoções manifestam-se nas pessoas de uma forma instantânea, sem controlo. O ser humano não está apto a controlar as emoções que sente, contudo este pode treinar a forma como reage perante essa emoção, gerindo-a a seu favor, desenvolvendo, assim, a inteligência emocional.

Esta tomada de consciência irá permitir à criança ser mais sensível, desenvolvendo a capacidade de se colocar no lugar dos outros.

O/a educador/a ao explorar as emoções com as crianças está a contribuir para um mundo mais empático, assertivo e solidário, e a ajudar as crianças a serem capazes de se colocarem no lugar do outro. Através desta exploração estará, gradualmente, a contribuir para a formação de adultos/as emocionalmente equilibrados/as, capazes de tomar decisões, de reconhecer as suas emoções e as dos outros, com recursos para saber gerir o seu estado emocional.

Esta realidade só é possível, através do estabelecimento de um vínculo afetivo entre o/a educador/a e as crianças, de modo a que estas se expressem, sem medos, aquilo que sentem. Para tal, o/a educador/a, assume papel de facilitador atento e responsivo às diversas necessidades das crianças, promovendo um ambiente significativo.

Desde modo, perspectiva-se que a inteligência emocional assume influência no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças, visto que estas ao serem capazes de identificar e gerir as emoções, aprenderão a gerir o seu bem-estar e aprendizagem global.

Assim, é crucial explorar as emoções com as crianças, desde cedo, de modo a prepará-las para reconhecerem, lidarem e gerirem as suas emoções, compreendendo, de igual forma, o que elas mesmas sentem, assim como os outros. De acordo com Franco (2009), as aprendizagens devem apoiar-se nos aspetos emocionais, visto que é fulcral desenvolver, em primeiro plano, as competências emocionais para que, posteriormente, haja processo de aprendizagem.

2. Valores

“Os valores são as referências indispensáveis, inferidas pelo homem, a partir da experiência da sua incontornável finitude.”

(Jean Nabert)

O conceito de valor assume diversos sentidos, pois é possível atribuir-lhe diferentes significados.

Pires (2001) afirma que “[o]s valores fundamentam as nossas atitudes, influenciam as nossas opções, condicionam a nossa conduta e estão na base dos nossos comportamentos pessoais e sociais” (p.12).

Goergen (2005) defende que os valores são fatores que são construídos gradualmente ao longo da vida dos indivíduos, através das suas experiências, quer a nível pessoal como social, isto é, com o meio envolvente. Estes valores vão sendo apreendidos através de um leque de aprendizagens ao longo da vida, pois segundo Goergen (2005) “o valor não é algo estático que possa ser conhecido e depois conservado. Ele depende das experiências e do processo de amadurecimento dos sujeitos” (p. 1005).

Para Ricotta (2006) “[v]alores são determinados princípios que norteiam a vida das pessoas, dando-lhes direções e orientação de como Ser, comportar-se, relacionar-se e expressar as habilidades e potenciais em vista da concretização dos projetos e ideias”.

Fonseca (2011), refere que os valores são primordiais para a formação do ser humano, por serem vistos como “fios que compõe a teia de sentidos que suporta a vida” (p. 69), pois é através destes valores que os indivíduos regem o seu dia a dia, pois segundo Reimão (2011, p.374), os valores

dão sentido à vida do homem, no seu fundamento e no seu processo; são características da ação humana, enquanto esta pressupõe determinadas escolhas no conjunto dos dilemas que marcam a vida do homem; são paradigmas mentais que, convertidos em critérios de juízo, configuram a expressão do bem.

É igualmente importante referir que a apreensão de valores depende da integração do indivíduo em um determinado contexto, ou seja, a apreensão de valores está condicionada

ao meio social em que o indivíduo está inserido, sendo assim a educação de infância um contexto primordial para desenvolver os valores desde a primeira infância.

Deste modo, é percebido que os valores são moldados ao longo da vida dependente das suas experiências e vivências pessoais, visto que estes são relativos e flexíveis, sendo mutáveis a nível pessoal e cultural. Os valores como por exemplo, a solidariedade, o respeito e ajuda mútua, são a base da educação que sustenta a maior parte das escolhas que os indivíduos tomam ao longo da sua vida.

O contexto onde os indivíduos crescem e são educados, influencia toda a sua vivência, o modo como olham para o outro e o modo como se comportam para e com o outro. Deste modo, a Educação de Infância compreende uma enorme responsabilidade no que respeita ao crescimento das crianças, assim como a sua apreensão de valores.

2.1- Educação para os valores na Infância

É importante assumirmos a importância dos valores na educação, pois segundo Beltrão e Nascimento (2000) nenhuma aprendizagem é apreendida de forma “neutra ou independente de valores” (p.4), pois não é possível construir o processo de educação com base na ausência de valores.

Para além disso, Papalia refere que a melhor altura para começar o processo de educação para a cidadania é o período entre os três e os seis anos, pois é um período “fundamental no desenvolvimento psicossocial da criança” (Papalia et al., 2001, p.351).

Assim, verifica-se que a Educação de Infância assume uma enorme responsabilidade na apreensão de valores. Esta construção de valores é determinada pelas trocas que as crianças estabelecem com o meio, seja ele familiar, escolar ou social. Seguindo esta linha de pensamento, as crianças ao contactarem, desde cedo, com o universo social e construtivo (como a Educação Pré-Escolar) tornam-se privilegiadas na sua conceção e edificação de valores, assentando no respeito mútuo, na compreensão entre pares, na solidariedade, na tolerância, na partilha, na tomada de decisões, na resolução de conflitos interpessoais, entre outros.

A Educação Pré-Escolar é um local por excelência de socialização, promovendo a educação para a cidadania. o/a educador/a deverá promover situações de aprendizagem ajustadas à vida de forma a traduzir melhor a realidade. Como referem Formosinho, Katz, McClellan e Lino (1999. p. 47):

os seres humanos passam a maior parte das suas vidas na companhia de outros. Os fundamentos da capacidade de funcionar eficazmente em contextos sociais são assentes durante os primeiros anos de vida. A evidência sugere que a melhor altura para ajudar as crianças neste importante desafio desenvolvimental é durante os primeiros seis anos de vida.

Assim, a educação para a cidadania na Educação de Infância assenta na promoção de diferentes competências a nível pessoal e a nível social, tendo como intuito a preparação das crianças para uma vida em sociedade.

Delors (1996) defende que a educação para a tolerância, para o respeito e solidariedade não podem ser objeto de “ensino”. A Educação de Infância não deve impor a conceção de valores, mas sim criar condições para a sua prática no dia a dia. Para que isto aconteça, a criança tem de ter conhecimento do mundo, de si e do outro, sendo possível, desta forma, a formação de um cidadão pleno, sensibilizado e consciente. Para tal, é necessário que os valores sejam transversais a qualquer área do saber e a qualquer situação de aprendizagem, como está referido na Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC) (2017) os valores são “integrad[os] transversalmente no currículo” (p.9).

A educação para a cidadania não tem como intuito moldar cidadãos, mas sim contribuir para a formação de seres que sejam éticos e que se valorizem e valorizem o outro, assim como tenham autonomia para tomar as suas próprias decisões, de modo a que o futuro seja repleto de cidadãos competentes.

Piaget (1972), referia ser necessário apostar numa educação que favoreça a compreensão, a tolerância, e a amizade entre todos os grupos sociais. Também Paixão (2000, p.1), a esse respeito, considera que:

a educação para a Cidadania constitui uma garantia da democracia e só pode realizar-se em contextos experienciais democráticos. Diz respeito a todas as instituições de socialização, de formação e de expressão da vida pública, mas naturalmente, cabe aos sistemas educativos desenvolverem, nas crianças e nos jovens, os saberes e práticas de uma cidadania ativa.

2.1.1- O lugar dos valores nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

Considerando o nosso objeto de estudo, e tendo em conta a pertinência das OCEPE na prática dos educadores de infância, pareceu-nos de toda a pertinência analisar, novamente, esse documento de orientação curricular na educação pré-escolar, de modo a averiguar qual o destaque que os valores assumem no referido documento.

As OCEPE mostram a importância de se educar para valores desde tenra idade, pois segundo o documento “[e]ste período é crítico para o desenvolvimento de aprendizagens fundamentais, bem como para o desenvolvimento de atitudes e valores estruturantes para aprendizagens futuras” (Lopes da Silva *et al.*, 2016, p.4).

Uma das áreas de conteúdo definidas neste documento designadamente a Área de Formação Pessoal e Social, incide no desenvolvimento de valores de forma transversal, isto é, a aprendizagem é realizada através da reflexão de valores e atitudes, sendo transversal às outras áreas de conteúdo, contribuindo para a construção de um futuro adulto autónomo, responsável e consciente.

A aprendizagem e reflexão de valores é, não só, realizada transversalmente, mas também através da interação social, uma vez que a apreensão de valores é justificada pela

forma como as crianças se relacionam consigo próprias, com os outros e com o mundo, num processo de desenvolvimento de atitudes, valores e disposições, que constituem as bases de uma aprendizagem bem-sucedida ao longo da vida e de uma cidadania autónoma, consciente e solidária (Lopes da Silva *et al.*, 2016, p.33).

Segundo as OCEPE “[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” (Lopes da Silva *et al.*, 2016, p.33).

No que respeita à Área de Expressão e Comunicação é possível trabalhar o desenvolvimento estético, criativo, expressivo, lógico e comunicativo de cada criança, contribuindo para o seu processo de formação intelectual, social e afetivo, assim como a sua conceção de valores.

Através da Área do Conhecimento do Mundo é possível promovermos a apreensão de diversos valores, visto que esta área “implica também o desenvolvimento

de atitudes positivas na relação com os outros, nos cuidados consigo próprio, e a criação de hábitos de respeito pelo ambiente e pela cultura, evidenciando-se assim a sua inter-relação com a área de Formação Pessoal e Social” (Lopes da Silva *et al.*, 2016, p.85). Desta forma, é uma área que promove valores, atitudes e diversos comportamentos face ao meio envolvente, contribuindo, desta forma, para futuros cidadãos responsáveis e conscientes.

Deste modo, verifica-se os valores estão patentes ao longo de todo o documento orientador, sendo referenciado dezenas de vezes ao longo do mesmo, de modo transversal e complementar a todos as áreas de conteúdo.

2.1.2- Os valores no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

O Perfil dos Alunos é um documento orientador. Este “constitui a orientação curricular de referência para a construção de todos os outros passos e componentes do currículo” (Martins *et al.*, 2017, p. 5) sendo assim suscetível a alterações, pois “deve ser visto como um referencial educativo, de uma intencionalidade política assumida para todos, mas em que cada competência, a adquirir por todos, deverá ser equacionada e trabalhada tendo em conta contextos históricos, sociais, culturais, tecnológicos e científicos de cada situação” (Martins *et al.*, 2017, p. 7). Deste modo, tem como principais objetivos atender às necessidades e interesses dos aprendentes, assim como impulsionar a escola e a sociedade para uma melhor educação.

Quanto à introdução, está salientado todos os saberes que se orientam por princípios e valores, sendo transversais a qualquer área curricular. Aborda igualmente a importância da educação pré-escolar, assumindo que esta é a base de todo o sistema educativo.

No que diz respeito aos princípios, estes valorizam os seguintes: Base Humanista, que se centra na dignidade humana e na preservação do mundo; Saber, que retrata a responsabilidade das instituições escolares obrigatórias fazendo os aprendentes compreender a realidade inerente ao mundo que os rodeia; Aprendizagem, no qual tem como base a intenção de promover e desenvolver os saberes; Inclusão, que refere a importância da equidade e democracia para todos; Coerência e flexibilidade, que diz respeito à capacidade de adaptar o currículo e o trabalho; Adaptabilidade e ousadia, que expressa a primazia de se saber adaptar a diversos contextos e estruturas;

Sustentabilidade, tendo como intuito sensibilizar e consciencializar os alunos para os desafios existenciais do mundo; Estabilidade, que visa o equilíbrio e a firmeza de modo a que o sistema se adeque e produza efeitos.

Relativamente à visão, pretende formar cidadãos capazes de analisar, questionar e avaliar a realidade, como tal, um perfil baseado na consciência, autonomia e liberdade é o que se ambiciona, pois irá permitir a este lidar com as alterações típicas de uma sociedade em evolução.

No que tange aos valores, estes evidenciam os seguintes: Responsabilidade e Integridade no qual se baseia no respeito e na consciência das ações para consigo e para com o outro; Excelência e exigência no qual se destaca o rigor na execução do trabalho; Curiosidade, reflexão e inovação que intensifica o pensamento reflexivo, crítico e criativo; Cidadania e participação, mostrando respeito pela diversidade cultural regendo-se pelos direitos humanos; Liberdade no qual consiste numa atitude autónoma, democrática com vista à boa prática da cidadania.

No que concerne às áreas de competência, podemos verificar três grandes dimensões: conhecimentos, capacidades e atitudes.

Deste modo, é perceptível os valores no documento, pois o Perfil dos Alunos retrata uma construção apropriada dos conhecimentos, capacidades, atitudes e valores que se centram no aluno como agente ativo. Assim sendo:

O Perfil dos Alunos aponta para uma educação escolar em que os alunos desta geração global constroem e sedimentam uma cultura científica e artística de base humanista. Para tal, mobilizam valores e competências que lhes permitem intervir na vida e na história dos indivíduos e das sociedades, tomar decisões livres e fundamentadas sobre questões naturais, sociais e éticas, e dispor de uma capacidade de participação cívica, ativa, consciente e responsável. (Martins et al., 2017, p. 5)

2.1.3- A complementaridade das OCEPE e do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória como promotores de valores

Ao se analisar particularmente cada documento, averiguou-se que existem semelhanças entre estes.

Para além de serem documentos orientadores, estes orientam os profissionais de educação para a prática e reflexão de valores e atitudes, pretendendo formar cidadãos

autónomos, responsáveis e ativos na sociedade. Estes valores e atitudes são considerados transversais a qualquer área do saber, tanto nas OCEPE como no Perfil dos Alunos.

De modo a potencializar o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças, os documentos referem que o/a educador/a deverá partir das experiências das crianças, das suas aquisições e das suas competências.

Para que isto se torne real, o/a educador/a deverá possibilitar experiências de debate e de reflexão no que diz respeito às suas opiniões, perceções, ideias, escolhas e interesses o que, gradualmente, conduzirá a uma aquisição interior – implícita – da noção de respeito para com as ideias dos outros, assim como a perceber o que o outro sente, aprendendo a se colocar no lugar do outro.

Na Educação Pré-Escolar abordam, se bem que de forma implícita, as áreas de competências, os princípios e os valores que constam no perfil dos alunos, uma vez que as áreas de conteúdo que se encontram nas OCEPE são as que transitaram para o ensino obrigatório. Os valores que se esperam à saída da escolaridade obrigatória, estão implícitos na área de conteúdo de Formação Pessoal e Social, as áreas de competências estão inteiramente relacionadas com as demais áreas de conteúdo – conhecimento do mundo e expressão e comunicação sendo que, também os princípios se encontram concernentes nos fundamentos e princípios educativos presentes nas OCEPE.

É na Educação Pré-escolar que são refletivos valores e atitudes que ansiamos que sejam contínuos, isto é, que estes façam parte de um processo continuado ao longo de todo o processo escolar até à saída da escolaridade obrigatória, para que se tornem pessoas capazes de refletir sobre as suas emoções, assim como serem responsáveis e autónomos, pois “compete à escola garantir a preparação adequada para o exercício de uma cidadania ativa e esclarecida, bem como uma adequada formação para o cumprimento dos objetivos para o desenvolvimento sustentável” (Martins *et al.*, 2017, p. 1). Portanto, esta preparação adequada é iniciada logo desde a educação pré-escolar e continuada ao longo de todo o processo educativo, pois segundo as OCEPE “[a]gir cedo para ter melhores resultados no futuro é garantir uma sociedade em que todos têm as mesmas oportunidades, potenciando que, através da educação, tenhamos uma sociedade mais justa e mais coesa” (Lopes da Silva *et al.*, 2016, p.4).

1.2- A aprendizagem de valores através das emoções

A identificação das emoções é fundamental para o desenvolvimento de habilidades interpessoais, melhorando a qualidade das relações entre pares, uma vez que a capacidade das crianças para identificarem as suas emoções e as dos outros, é a base para saberem lidar com os seus problemas quer a nível emocional, como a nível comportamental.

Compreender as emoções envolve não só a capacidade de identificar as suas emoções e as de outrem, como também a capacidade para se colocar no lugar do outro, avaliando a melhor maneira de agir perante cada situação. Segundo Denham (1998), a criança torna-se apta a compreender melhor e a ajudar mais os outros sujeitos, se souberem identificar quais as emoções presentes nos mesmos, conduzindo a uma maior solidariedade, empatia e respeito mútuo entre as crianças.

Denham (1998), defende, ainda, que a identificação das emoções faculta a adequação dos comportamentos sociais, uma vez que a identificação emocional, conduz a uma maior compreensão das emoções o que, conseqüentemente, conduz à facilidade de ser colocarem no lugar do outro, favorecendo a apreensão de valores. Deste modo, “[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” (Lopes da Silva et al., 2016, p.33).

Pavarini, Loureiro & Souza (2011), salientam que a identificação emocional propicia às crianças serem mais empáticas com os seus pares, pois facilita “a compreensão do ponto de vista do outro e promove atitudes de tolerância, compreensão e respeito” (Lopes da Silva et al., 2016, p.39). Esta empatia é, então, justificada pela apreensão dos seus valores à medida que a capacidade para identificarem as suas emoções aumenta.

Martins *et al.* (2017) refere que os valores são construídos entre “a realidade, a personalidade e os fatores de contexto, relação essa que se exprime através de atitudes, condutas e comportamentos” (p.9), tendo a componente emocional influência sobre esses fatores. Deste modo, constata-se que existe uma complementaridade entre a identificação das emoções e a apreensão de valores. E, por isso, é essencial a inserção das emoções no currículo, de modo a que as crianças, gradualmente, compreendam a sua importância, pois estas são indissociáveis ao desenvolvimento e aprendizagem de todas as áreas de conteúdo, assim como na apreensão de valores, permitindo a formação de “pessoas responsáveis, autónomas, solidárias, que conhecem e exercem os seus direitos e deveres,

em diálogo e no respeito pelos outros, com espírito democrático, pluralista, crítico e criativo” (Lopes da Silva *et al.*, 2016, p.39).

PARTE II: ESTUDO EMPÍRICO

3. Estudo

A presente investigação foi realizada no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar, na unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada, em contexto de Jardim de Infância, com crianças com idades de 3, 4 e 5 anos.

3.1- Objetivos do estudo e questões orientadoras

O objetivo geral do estudo foca-se em constatar se a identificação das emoções, por parte das crianças, favorece a aprendizagem de valores. Quanto aos objetivos específicos, estes são os seguintes:

- Observar se as crianças identificam as suas emoções;
- Observar se as crianças reconhecem as emoções nos outros;
- Analisar a forma como a identificação das emoções contribui para a aprendizagem de valores.

Assim, coloca-se a grande questão: será que, ao saber identificar e gerir as emoções as crianças desenvolvem valores?

Partindo da questão principal, pretendeu-se desenvolver diversas estratégias que se adequassem ao grupo em questão, sempre com o cuidado em considerar os seus interesses ao longo da investigação.

As estratégias introduzidas foram realizadas, de igual modo, com base num ambiente educativo que fosse estimulante à exploração das emoções básicas, de modo a que se promovesse o desenvolvimento da capacidade em identificar as suas emoções, assim como a identifica-las nos outros.

3.2- Natureza do estudo

De forma a responder à questão orientadora e a dar resposta aos objetivos propostos, definiu-se uma metodologia de natureza qualitativa e interpretativa.

Natureza qualitativa, pois o estudo diz respeito às relações íntimas do investigador e com o investigado, sendo os dados recolhidos de carácter descritivo.

O estudo é, de igual modo, de natureza interpretativa, visto que permite abordar, de forma clara, o âmbito da realidade a pesquisar, os objetivos da investigação,

interpretando-os, tendo em conta a sua realidade. Realçando as estratégias mais adequadas para obter a informação necessária.

3.3- Instrumentos de recolha de dados

Para dar resposta à questão-problema, utilizou-se os seguintes instrumentos de recolha de dados: notas de campo no que respeita aos registos das falas das crianças e diálogos com as mesmas ao longo do dia e durante a realização de propostas de atividades; registos fotográficos e audiovisuais durante os momentos de realização das atividades, tendo sido obtida a autorização pelos encarregados de educação para a recolha de fotografias e produções audiovisuais (anexo i).; produções elaboradas pelas crianças, como desenhos e pinturas. Posteriormente procedeu-se à análise dos dados através da análise do conteúdo e da categorização, em tabelas e gráficos.

3.4- Participantes no estudo

A investigação foi desenvolvida numa sala de jardim de infância de uma IPSS no concelho de Faro.

O grupo era constituído por 22 crianças: 6 com 3 anos; 11 com 4 anos; e 5 crianças com 5 anos de idade. Saliento, de igual forma, que 5 eram do sexo feminino e 17 do sexo masculino. Tratava-se, portanto, um grupo heterogéneo. Das 22 crianças, 8 nunca tinham frequentado uma instituição educativa.

É importante salientar que no grupo existia uma criança com Espectro do Autismo, razão pela qual foi necessário ajustar as atividades. Segundo o Decreto-Lei nº54/2018 de 6 de julho, dever-se-á adequar as situações de aprendizagem às especificidades das crianças, trabalhando em equidade, atribuindo, deste modo, um sentido de pertença. Assim, a criança esteve sempre incluída na realização das atividades, porém com objetivos diferentes, visto que a criança não verbalizava, o que tornava difícil para a análise das respostas às emoções. De acordo com as OCEPE, “[a] inclusão de todas as crianças implica a adoção de práticas pedagógicas diferenciadas, que respondam às características individuais de cada uma e atendam às suas diferenças, apoiando as suas aprendizagens e progressos” (Lopes da Silva et al., 2016, p.10).

O grupo era caracterizado por ser bastante energético que possuía um enorme interesse, curiosidade e um gosto acrescido para histórias. As crianças adoravam ouvir

histórias. Também revelavam apreciar modelagem (plasticina), assim como a pintura com pinceis, ou outras técnicas relacionadas com a pintura e a expressão plástica. Todavia, se a proposta de atividades fosse desenhos, recortes e colagens, já não ia ao encontro do interesse do grupo. Estas crianças gostavam de tudo o que fosse surpresa e novidade.

Assumiam interesse em expressar o que sentiam, mas apresentavam dificuldade em conseguirem identificar e reconhecer as várias emoções.

Contudo, existiam também interesses diversificados, pois as meninas preferiam atividades de jogo simbólico e assumiam um maior interesse quando as personagens eram princesas; os meninos, por sua vez, preferiam os jogos e construções, assim como era visível um gosto acentuado por dinossauros.

No que respeita às necessidades, o grupo necessitava de desenvolver o respeito pelos seus pares (esperar pela sua vez, escutar/ouvir sem interromper); resolver autónoma e pacificamente pequenos problemas/conflitos do quotidiano entre pares.

4. Estratégias de intervenção implementadas

De forma a dar resposta à questão-problema, desenvolveram-se diversas atividades. Para tal, considerou-se importante explorar, primeiramente, as emoções básicas de forma particular, antes de se proporcionar atividades para a identificação das suas emoções e nos outros. Ao se explorar, individualmente, cada emoção tencionávamos verificar a compreensão do grupo sobre a mesma.

Apesar de diferentes autores terem considerado diferentes conjuntos de emoções básicas, a mais popular no campo do estudo das emoções tem sido uma lista por vezes designada como “The Big Six” utilizada por Paul Ekman (Ekman *et al.*, 1969) nos seus estudos sobre a universalidade do reconhecimento das emoções a partir das expressões faciais e que são: a alegria, a tristeza, o medo, a raiva, a surpresa e o nojo (abordado anteriormente no segundo capítulo referente às emoções). Porém, as emoções exploradas foram somente as quatro primeiras (alegria, tristeza, medo e raiva). O motivo pelo qual se escolheu só explorar as primeiras quatro, residiu na dificuldade das crianças entre 3 e 5 anos compreenderem as expressões da surpresa e nojo, tal como salientado por Field e Walden (1982).

As atividades desenvolvidas não tiveram como objetivo, “dizer às crianças o que elas deviam sentir, mas sim ajudá-las a lidar com o que sentem” (Moreira, 2010, p.28). Assim sendo, procurou-se explorar as emoções através da identificação do que sentem, a compreensão da sua causa, assim como a identificação das emoções nos outros.

Seguidamente, procede-se à descrição de cada uma das estratégias de intervenção realizadas.

4.1- A tristeza

De modo a explorar a emoção tristeza, utilizou-se um instrumento didático, apelidado por “O Sabichão”, com o objetivo de explorar as emoções. O Sabichão é um instrumento que foi produzido, para explorar as emoções e a afetividade através das histórias.

O instrumento destina-se a crianças de ambos os contextos (Creche e Jardim de Infância), isto é, crianças com idades compreendidas entre os 0 aos 3 e entre os 3 aos 6 anos, uma vez que o instrumento é flexível no que respeita às múltiplas possibilidades de

utilização, pois é feito com velcro, o que possibilita ser alterado conforme a faixa etária, o contexto e o grupo em si.

Este instrumento tem como nome “O Sabichão”, uma vez que pretendemos responder a questões e interesses das crianças, pois como o “Sabichão” sabe tudo, o “Sabichão” responderá à pergunta/curiosidade/dúvida do grupo, daí o seu conteúdo ser todo feito em velcro, de modo a ser removível e poder ser substituído por outro conteúdo que seja pertinente.

Tendo como base a afetividade, este instrumento ainda possui uns grandes braços para poder dar abraços.

Visto tratar-se de uma novidade e uma nova técnica para contar histórias, as crianças ficaram curiosas, mostrando interesse, envolvendo-se ao longo da sua exploração, através dos comentários e questões que iam realizando.



Figura 4.1- Instrumento didático “O Sabichão”.

Seguidamente, a história em que nos baseamos para se explorar a tristeza, diz respeito a um ouriço que queria ter amigos para brincar e, por essa razão, abordava à vez um animal diferente para perguntar se este queria ser amigo dele. Contudo, ninguém queria, pois, o ouriço picava muito. Ao se dialogar, em grande grupo, sobre como é que o Ouriço Sarapico se podia sentir com a situação, obteve-se as seguintes respostas, através das notas de campo:

Estagiária: *como é que acham que o Ouriço Sarapico se sentia?*

Criança J: *mal.*

Estagiária: *mal? Mal como? sentia-se cansado?*

Criança S: *sentia-se triste.*

- Estagiária:** *triste porquê?*
- Criança S:** *porque os amigos não queriam brincar com ele.*
- Estagiária:** *e quando os amigos não querem brincar com vocês, como é que vocês se sentem?*
- Criança F:** *triste.*
- Criança M:** *o coração fica triste e depois chora.*
- Estagiária:** *e como é que sabem que o coração está triste?*
- Criança F:** *porque ele fica assim muito, muito apertadinho, a chorar.*
- Estagiária:** *e será que o coração do Ouriço Sarapico estava apertadinho?*
- Criança S:** *sim, porque estava triste. Os amigos dele não queriam brincar com ele e porque ele depois se sentiu triste com o coração mega apertadinho.*
- Estagiária:** *e porque é que os amigos não queriam brincar com ele?*
- Criança A:** *porque ele tinha muitos bicos! E os bicos picam e fazem doer.*
- Estagiária:** *e vocês sabem quando um amigo está triste?*
- Criança S:** *às vezes eu sei, quando choram. Eles choram é porque estão tristes.*
- Estagiária:** *todos nós nos sentimos tristes às vezes, é normal. Não estamos sozinhos. A tristeza mostra que precisamos de um abraço da mãe e do pai, de um amigo para brincar connosco...*
- Quando um amigo se sente triste, o que podemos fazer?*
- Criança S:** *podemos ir brincar com ela. Dar muitos mimosinhos.*
- Criança A:** *emprestar os nossos brinquedos.*
- Criança F:** *dar muitos abraçinhos e beijinhos.*

Assim sendo, percebe-se que as crianças compreendiam o que a emoção da tristeza alberga, ou seja, os efeitos da mesma no nosso sistema fisiológico, assim como demonstraram que sabiam reconhecer quando um amigo se sentia triste, através da manifestação do choro. Referiu-se, posteriormente, que chorar faz bem, pois é o corpo a libertar essa tristeza dentro de nós, porém nem sempre choramos quando estamos tristes.

Após a exploração sobre a tristeza em grande grupo, procedeu-se à realização de um desenho a partir da proposta “fico triste quando”, no qual se obteve as seguintes respostas, organizadas em tabela e em gráfico:

Tabela 4.1- Análise dos desenhos: "Fico triste quando..."

Desenho sobre a tristeza: <i>Fico triste quando...</i>	
Respostas:	N
<i>Os amigos atiram brinquedos ao ar e os brinquedos partem-se</i>	1
<i>Os amigos me batem</i>	5
<i>Não estou com a mãe e com o pai</i>	1
<i>Eu peço um brinquedo à mãe e ao pai e eles não mo compram</i>	1
<i>A minha mãe não me deixa ir à piscina/praias</i>	3
<i>Os amigos querem brincar com os meus brinquedos</i>	1
<i>O pai e a mãe não brincam comigo</i>	4
<i>Está a chover e está vento e não posso sair de casa</i>	2
<i>A mãe fica zangada comigo</i>	1
<i>Os meus amigos não me deixam brincar</i>	2
Total:	21

A partir das respostas das crianças sobre os motivos que as deixam tristes, e tendo em vista uma melhor organização e interpretação, foram criadas as seguintes categorias:

Tabela 4.2 - Categorias "As crianças referem ficar tristes quando".

As crianças referem ficar tristes quando:	
	<ul style="list-style-type: none"> • Algo de mal acontece às suas coisas • Contacto abusivo/Força física • Ausência dos pais

	<ul style="list-style-type: none"> • Um desejo pessoal que não é satisfeito • Os pais ralham
--	--

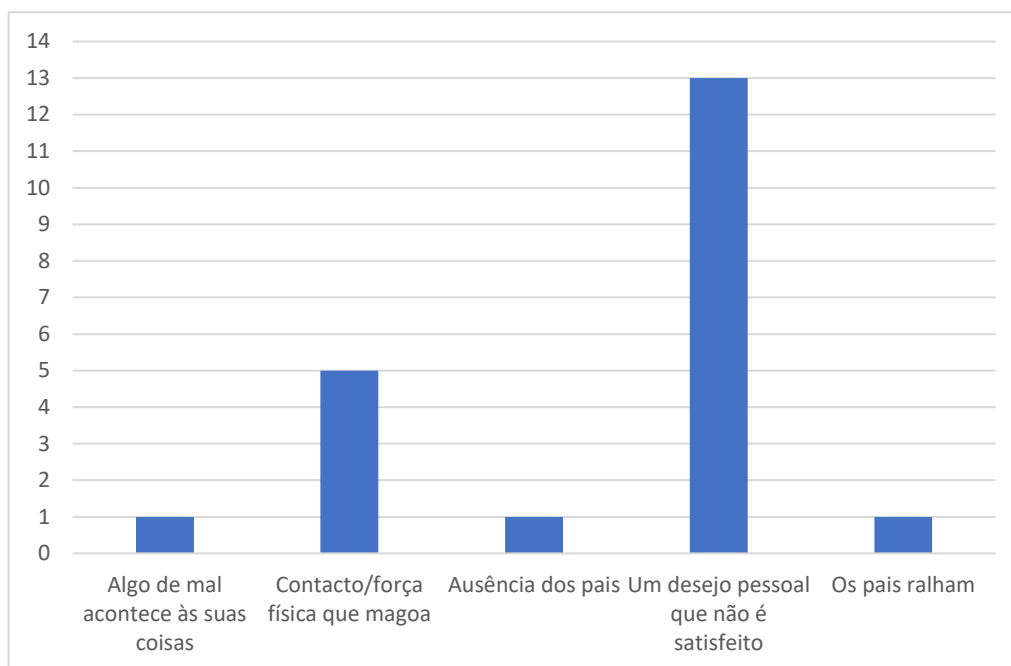


Gráfico 4.1- Análise dos desenhos: “fico triste quando...”

Através da tabela e do gráfico, é possível verificar-se que a maior parte do grupo refere que fica triste quando um desejo pessoal não é satisfeito, como por exemplo quando os pais não compram um brinquedo novo, quando os pais não brincam, quando não podem sair de casa e quando os amigos não lhes deixam brincar; seguindo-se o contacto/força física que magoa; e em igual número de respostas, quando acontece algo de mal às suas coisas, quando os pais estão ausentes ou quando os pais ralham.

Ao se observar os dados, averiguou-se a dificuldade das crianças em distinguir a tristeza da raiva, pois ao desenharem o que para elas era a tristeza, estas desenharam uma ação que no qual estas não costumam ficar tristes quando se realiza, mas sim zangadas. Quando um amigo dispõe de uma atitude agressiva, estas retribuem com raiva, não reagindo, deste modo, com tristeza, mas sim com a emoção da raiva a comandar a ação.

Compreende-se, deste modo, que as crianças sabem identificar quando se sentem tristes e até mesmo quando o amigo se sente triste, contudo ainda misturam a emoção da tristeza com a emoção da raiva nas suas ações.

O mesmo acontece com a resposta “fico triste quando os amigos querem brincar com os meus brinquedos”, visto que foi observado que quando os colegas querem brincar

com o brinquedo desta criança, esta responde agressivamente, não mostrando vontade de o emprestar.

Salienta-se, ainda, que a maior parte das crianças escolheram as cores azul, roxo, laranja e preto para representar a emoção da tristeza, assim como o uso de poucas cores no desenho. De acordo com Klepsch e Logie (1982 in Veltman & Browne, 2003), o adulto deverá prestar atenção à cor do respetivo desenho, assim como ao uso excessivo de alguma cor em particular, visto que a cor utilizada se relaciona com as emoções da criança. Exemplos de desenhos:



Figura 4.2- Tristeza (criança de 4 anos).

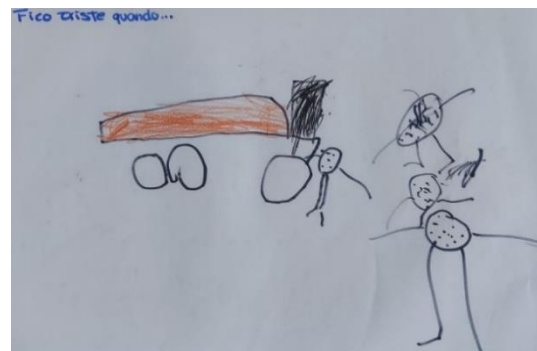


Figura 4.3- Tristeza (criança de 3 anos).



Figura 4.4- Tristeza (criança de 4 anos).



Figura 4.5- Tristeza (criança de 5 anos).



Figura 4.6- Tristeza (criança de 5 anos).



Figura 4.7- Tristeza (criança de 4 anos).



Figura 4.8- Tristeza (criança de 5 anos).



Figura 4.9- Tristeza (criança de 3 anos).



Figura 4.10- Tristeza (criança de 5 anos).



Figura 4.11- Tristeza (criança de 4 anos).



Figura 4.12- Tristeza (criança de 3 anos).



Figura 4.13- Tristeza (criança de 5 anos).



Figura 4.14- Tristeza (criança de 5 anos).



Figura 4.15- Tristeza (crianças de 5 anos).

4.2- A alegria

Para explorar a alegria, utilizou-se a mesma técnica d'O Sabichão e a mesma história do Ouriço Sarapico.

Apesar dos picos terem sido uma razão pela qual os amigos não queriam brincar com o ouriço, não foi um impedimento para que arranjassem uma solução para poderem, brevemente, brincar com ele. Assim, quando foi o aniversário do Ouriço Sarapico, todos os animais se reuniram e ofereceram-lhe pequenos cilindros de esferovite para colocar nos seus picos, para poderem brincar com ele.



Figura 4.16- Exploração da alegria.

Deste modo, fez-se um seguimento da mesma história, que fosse possível explorar a alegria. Em grande grupo, ao se perguntar como é que o Ouriço Sarapico se podia sentir com o facto dos amigos lhe terem oferecido esferovite, obteve-se as seguintes respostas, através das notas de campo:

- Estagiária:** *porquê que os amigos terão oferecido esferovite ao Sarapico?*
- Criança A:** *para os amigos poderem brincar com ele porque assim já não pica.*
- Estagiária:** *e será que o Sarapico gostou da surpresa?*
- Criança S:** *sim, gostou muito. Muito, muito! Assim já tem amigos para brincar, pois é!*
- Estagiária:** *é verdade. E como é será que ele se sentiu com o presente?*
- Criança T:** *bem.*

Criança F: *feliz e contente!*

Estagiária: *sentiu-se muito alegre com a surpresa.*

Como é que fica o nosso coração quando estamos alegres?

Criança S: *já não fica apertadinho*

Estagiária: *então fica como?*

Criança M: *fica quentinho! Com muitos sorrisos.*

Deste modo, é perceptível que as crianças compreendiam a emoção da alegria, assim como sabiam distingui-la da tristeza, explorada anteriormente. Esta afirmação é justificada pela resposta “já não fica apertadinho”, “fica quentinho”.

Estas compreendem que quando estamos alegres, costumamos sorrir e, por isso, conseguem identificar quando o outro está alegre. Para além disso, conseguem identificar a alegria no outro ao se colocarem no seu lugar.

Após a exploração da alegria através da história e do diálogo, em grande grupo, procedeu-se à realização de um desenho “fico alegre quando”, no qual se obteve as seguintes respostas, organizadas em tabela e em gráfico:

Tabela 4.3 - Análise dos desenhos: “Fico alegre quando...”

Desenho sobre a alegria: <i>Fico alegre quando...</i>	
Respostas:	N
<i>Vou brincar no escorrega</i>	1
<i>Brinco com o meu pai e mãe</i>	5
<i>Fico em casa a brincar</i>	3
<i>Brinco com os meus amigos</i>	4
<i>Passeio de carro com a mãe, o pai e o mano</i>	1
<i>Me fazem cócegas</i>	2
<i>Arrumo a casa com a mãe e o pai</i>	1
<i>Vou à praia</i>	1
<i>Brinco com os meus carros</i>	3
Total:	21

Tabela 4.4 - Categorias- "As crianças referem ficar alegres quando."

As crianças referem ficar alegres. quando:	
Categorias:	<ul style="list-style-type: none"> • Brincar • Participar em atividades e tarefas com a família • Outras

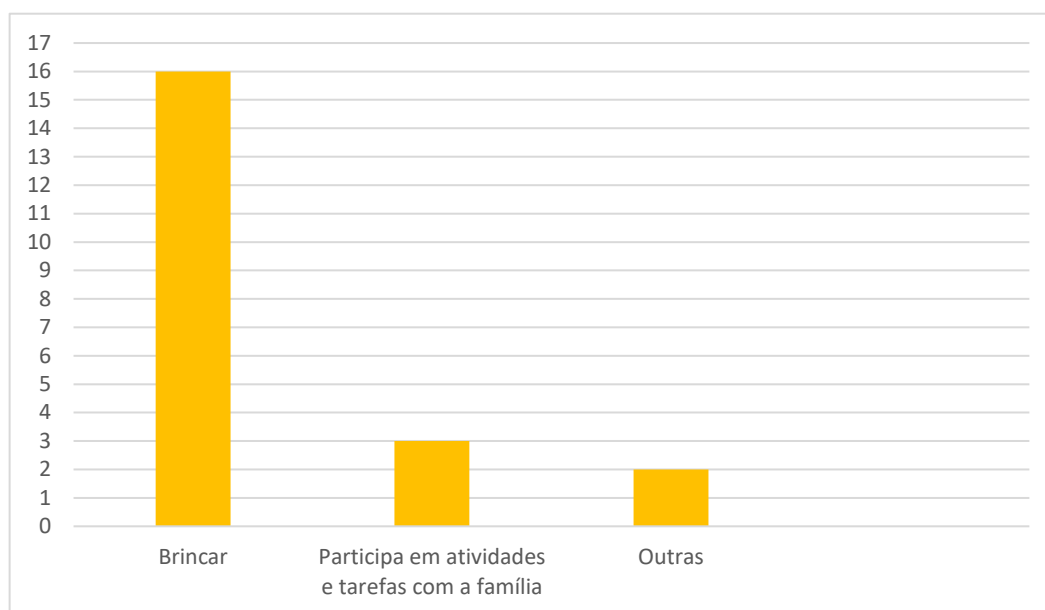


Gráfico 4.2- Análise dos desenhos: “fico alegre quando...”

Através da tabela e do gráfico, é possível verificar que a maior parte do grupo refere que fica alegre quando brincam com a mãe e o pai e quando brincam com os amigos; seguindo-se a participação em atividades e tarefas com a família, como por exemplo arrumar a casa com a mãe e o pai, passear no carro com os pais e o mano e ir à praia com a família; por fim verifica-se que duas crianças ficam alegres quando lhes fazem cócegas, sendo representado pela categoria “outras”.

Através dos desenhos observa-se a utilização ainda de algumas cores como o laranja e o azul (cores predominantes nos desenhos da tristeza). Todavia, observa-se a utilização de variadas cores no mesmo desenho, assim como é notório a inserção das cores amarela e vermelha. Salientamos, de igual forma, que é perceptível a utilização de todo o espaço da folha. Segundo Klepsch e Logie, (1982, in Veltman & Browne, 2003), crianças alegres e com pensamentos positivos sobre o que estão a desenhar, usam cores variadas ao longo dos seus desenhos.

Nos desenhos também é possível ser verificado que algumas crianças confundiam a alegria com a surpresa, apesar desta última não ter sido explorada. Pode-se comprovar

esta confusão através dos sorrisos representados nos desenhos, pois algumas personagens desenhadas mostram-se surpreendidas.

Exemplos de desenhos:



Figura 4.17- Alegria (criança de 4 anos).



Figura 4.18- Alegria (criança de 4 anos).



Figura 4.19- Alegria (criança de 3 anos).



Figura 4.20- Alegria (criança de 4 anos).



Figura 4.21- Alegria (criança de 4 anos).



Figura 4.22- Alegria (crianças de 5 anos).



Figura 4.23- Alegria (crianças de 5 anos).

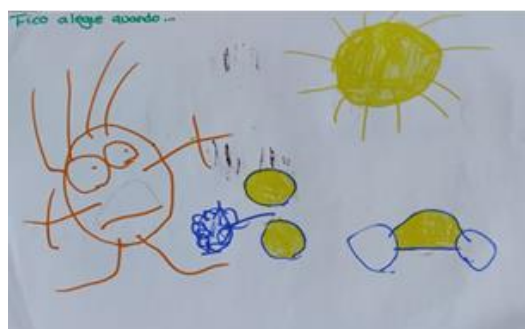


Figura 4.24- Alegria (criança de 4 anos).



Figura 4.25- Alegria (criança de 4 anos).



Figura 4.26- Alegria (criança de 4 anos).



Figura 4.27- Alegria (criança de 3 anos).



Figura 4.28- Alegria (criança de 4 anos).

4.3- O medo

Ao nos aproximarmos do dia do *Halloween*, o grupo começou a sentir-se entusiasmado com esse dia, o que conduziu a que se organizasse e se incluísse esse dia festivo na planificação.

Visto que se iria explorar a emoção do medo com o grupo, pensou-se em juntar a exploração dessa emoção com a respetiva festividade do *Halloween*, razão pela qual não foi explorada através do instrumento didático. Assim sendo, no início da manhã, reuniu-se o grupo e contou-se a história “Queres entrar numa história assustadora?”. O grupo adorou essa história, assustando-se diversas vezes no decorrer da mesma. Foram

participativos, realizando diversas questões ao longo da história. Após contá-la, foi explorada em grande grupo, sendo a emoção do medo a principal temática a ter sido discutida. Posteriormente, falou-se com o grupo, referindo que iria haver uma surpresa na sala para eles. Para isso, iriam brincar um pouco no exterior, enquanto a surpresa ficaria pronta. Ao se referir isto, houve uma criança que disse: “eu sei o que é! É uma surpresa das bruxas, igual à história. Mas eu não tenho medo de nada! Sou forte.”

Seguidamente, enquanto o grupo foi brincar no exterior, acompanhado pela auxiliar de educação, transformou-se a sala de atividades, numa verdadeira sala de *Halloween*, pronta para a emoção do medo ser explorada pelo grupo.



Figura 4.29- Porta da Sala 5.

A sala continha: faixas em papel crepe laranja e preto à porta da sala, com várias imagens de aranhas, bruxas, abóboras, fantasmas... como se poderá verificar na figura, sendo possível ouvir uma música clássica de fundo, com uma melodia mais “assustadora”.

Ao entrar na sala, havia fantasmas elaborados com pratos e faixas de papel crepe penduradas no teto; múmias feitas com frascos de vidro, enrolados com tecido branco e com luzes lá dentro; imagens de fantasmas, dinossauros, aranhas, bruxas, morcegos e abóboras espalhadas pelas mesas, relacionadas de igual modo, ao conto que tinha sido explorado e que se encontrava na mesa, com o principal intuito que o grupo explorasse as diversas imagens e materiais diversificados; havia aranhas feitas com papel higiênico

para que, quem quisesse, poderia pintar folhas de papel e/ou carimbá-las; caveiras feitas em papel ao longo da sala; e ainda projeção de imagens assustadoras alusivas ao *Halloween* e aos dinossauros na parede. O objetivo era que o grupo explorasse livremente a sala, assim como para anotar as suas reações e comentários sobre a emoção do medo, dando resposta às questões do grupo.



Figura 4.30- Caveiras em papel.



Figura 4.31- Fantasmas feitos em pratos de papel.



Figura 4.32 – Grupo a pintar a cara à estagiária.



Figura 4.33- Exploração do *Halloween*.

O grupo ficou excitadíssimo com a exploração da sala, fazendo associação dos diversos elementos da sala com a história que fora explorada no início da manhã. Algumas crianças aderiram à carimbagem de aranhas na folha de papel, sendo que a maior parte do grupo brincou com a própria tinta: pintaram a cara uns dos outros, assim como também pintaram a cara da estagiária.



Figura 4.34- Associação da história às imagens projetadas.



Figura 4.35- Pinturas faciais com tinta.



Figura 4.36- Pinturas faciais com tinta.

O grupo não se poderia encontrar mais entusiasmado e excitado pela exploração da sala – havia gritos, correrias, brincadeiras e abraços. Estavam contentes com esta dinâmica.

No fim, reuniu-se com o grupo para se falar sobre a sala, se tinham gostado, se tiveram medo, do que mais tiveram medo, o que gostaram mais da sala, como se sentiram, entre outros. No fim, o grupo pediu para se voltar a ler o conto “Queres entrar numa história assustadora?”, e assim se fez.

Recontou-se a história, sendo que as crianças cada vez se iam aproximando mais, devido ao interesse das mesmas para ouvir a história e ver o livro. Estavam a gostar tanto

de ouvir novamente a história que cada vez se encontravam mais próximos. Aquelas crianças que estavam mais distanciadas por não estarem muito motivadas para voltar a ouvir a história, também se foram aproximando cada vez mais ao longo do conto, sendo que, por fim, já se encontravam na fila da frente.

No dia seguinte, realizaram-se registos coletivos, com tintas e pincéis sobre o que fora explorado. É importante referir que se mudou a forma de registo, visto que o grupo se mostrava desinteressado por desenhos, motivo pelo qual se optou por uma pintura com pincéis. Salienta-se que, apesar de estarem a pintar de forma coletiva, estas estavam a pintar individualmente, de forma concentrada na sua produção.

Nesta produção, o grupo registou em maior quantidade: bruxas, fantasmas e aranhas. Ao perguntar sobre os registos, pude concluir que o grupo pintou os elementos que mais os assustaram ao longo da exploração, como se poderá verificar nos seguintes registos fotográficos:



Figura 4.37- Pintura coletiva sobre a exploração do *Halloween*.



Figura 4.38- Pintura coletiva sobre a exploração do *Halloween*.

Durante a pintura, questionou-se sobre o que estavam a desenhar e sobre a emoção do medo, tendo-se obtido as seguintes respostas:

Estagiária: *o que estás a pintar?*

Criança V: *a sala.*

Estagiária: *como estava a sala?*

Criança V: *escura e com muitas bruxas.*

Criança J: *e tinha morcegos. Mas eu não tenho medo de nada!*

Criança I: *eu tive! Tive medo dos sapos.*

Estagiária: *não faz mal termos medo. Todos nós sentimos medo às vezes.*

Criança V: *eu tenho medo das bruxas.*

Estagiária: *porquê que tens medo das bruxas?*

Criança V: *porque elas são más e porque elas andam com uma vassoura para voar.*

Criança A: *eu tive medo dos fantasmas. Fazem “uuhhh”. Fiquei assim quando vi os fantasmas (exibindo a expressão do medo).*

Estagiária: *então quando estamos com medo, é essa cara que fazemos?*

Criança A: *sim, é. Fica-se assim (imitando a expressão do medo). É uma cara assustada com uma coisa assim muito grande assustadora.*

Estagiária: *e o que é o medo?*

Criança V: *o medo são bruxas.*

Deste modo, foi perceptível que as crianças sabem qual é a expressão do medo, contudo confundem a sua conceitualização com aquilo que têm medo, como se verificou com a criança V, que respondeu à questão “o que é o medo?” com “o medo são bruxas”.

Após a exploração do medo, concluiu-se o que as crianças mais temiam. Deste modo, organizou-se a informação através de uma tabela e de um gráfico:

Tabela 4.5 - Análise das respostas: "tenho medo de/quando..."

Tenho medo de/quando:	
Respostas:	N
<i>Bruxas</i>	4
<i>Sapos</i>	1
<i>Morcegos</i>	3
<i>Fantasma</i>	2
<i>Nada</i>	1
<i>Ficar sozinho em casa</i>	2
<i>Ficar sozinho</i>	1
<i>Escuro</i>	3
<i>Aranhas</i>	4
Total:	21

A partir das respostas das crianças sobre os motivos que as deixam com medo, e tendo em vista uma melhor organização e interpretação, foram criadas as seguintes categorias:

Tabela 4.6 - "As crianças referem ficar com medo quando".

As crianças referem ficar com medo quando:	
Categorias:	<ul style="list-style-type: none"> • Animais • Figuras sobrenaturais • Ausência de luz • Ausência dos pais • Ser castigado • Nada

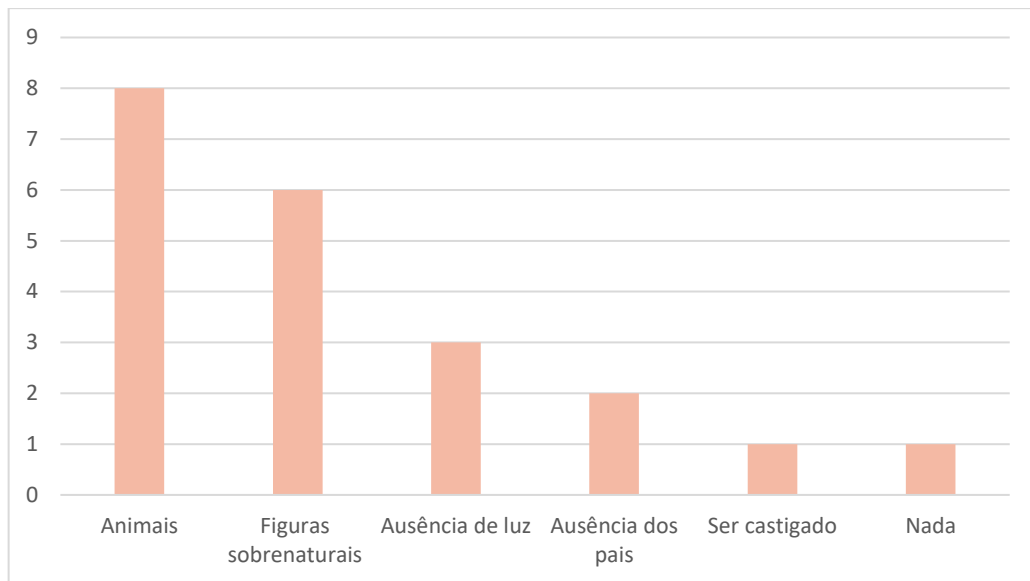


Gráfico 4.3- Análise das respostas: "tenho medo de/quando..."

Através da tabela e do gráfico, verifica-se que a maior parte do grupo tem medo de bruxas e de aranhas.

É perceptível que a grande maioria do grupo, lembrou a exploração da sala para responder à questão do que tinham medo, sendo explícito através das respostas que deram dos diferentes elementos que integrava a sala de atividades: bruxas, sapos, morcegos, fantasmas e aranhas. Assim sendo, as duas categorias mais acentuadas dizem respeito aos animais (8 respostas) e às figuras sobrenaturais (6 respostas).

4.4- A raiva

Para explorar a emoção raiva, realizou-se um teatro de sombras, cujas personagens são dinossauros, de modo a ir ao encontro dos interesses do grupo.

Neste teatro, havia vários dinossauros, um deles chamado Benjamim. Benjamim era um *Tyrannosaurus Rex*, que vivia numa gruta sozinho. Não gostava de falar com ninguém, não tinha amigos, irritava-se com muita facilidade e tornava-se rapidamente agressivo.

Um dia, os outros dinossauros (*Velociraptor*, *Stegosaurus* e *Triceratops*) decidiram ir fazer-lhe uma visita à gruta, para verem quem conseguia tirar o Benjamim dentro da gruta e ir brincar com ele. Todavia, Benjamim não queria brincar com ninguém e ia sentindo uma raiva dentro dele. No início era só uma raivinha à toa, uma coisa tonta, que nem tinha razão de ser. Mas depois de irem aparecendo os outros dinossauros, à vez, para brincarem com ele, Benjamim ficou ainda com mais raiva! E ele ia alimentando-se

dessa raiva, ia ficando cada vez maior, maior e maior... até não conseguir caber mais na gruta.

Nesse instante, os outros três dinossauros, ajudaram o Benjamin a acalmar a raiva que sentia no coração, inspirando e expirando, assim como a contar até dez para que a raiva passasse. Foi assim que Benjamin foi começando a diminuir de tamanho durante a contagem crescente até dez. A seguir, Benjamin ficou tão contente por o terem ajudado que decidiu sair da gruta para ir brincar com os seus novos amigos.



Figura 4.39- Teatro de sombras.

De referir que, antes de o teatro começar, se colocou a música “Eu tenho um amigo” de Margarida Fonseca Santos – “Histórias para Cantar”, enquanto o grupo se ia sentando nas suas almofadas e se ia acalmando. Escolheu-se esta canção, visto que se relaciona com a amizade que o Benjamin faz com os outros dinossauros no fim do teatro.

Colocar esta música resultou muito bem, o grupo tranquilizou-se, sentados nas suas almofadas, para assistirem ao teatro. Salienta-se, de igual modo, que também se colocou esta canção no fim do teatro, quando o Benjamin saiu da gruta para brincar com os seus novos amigos.

Posteriormente, discutiu-se em grande grupo sobre o que viram no teatro, assim como sobre a raiva e sobre a amizade. Foi nessa conversa em grande grupo que se percebeu que o grupo estava excitado com a gruta, fazendo muitas questões sobre a mesma. Nesse sentido, surgiu a ideia de criar a “área da calma”, indo ao encontro das necessidades do grupo.

Visto que o grupo é um grupo exigente, houve a necessidade de explorar a emoção da raiva. Por isso, procurou-se estratégias para a explorar e, de igual modo, para promover diversas técnicas para se acalmarem e se tranquilizarem. O facto de a área da calma ser em forma de gruta, não está só a atender às necessidades do grupo, mas também está a ir ao encontro dos seus interesses.

Ao conversar, em grande grupo, sobre a emoção da raiva e sobre o teatro de sombras, obteve-se as seguintes respostas:

- Estagiária:** *o Benjamim tinha muitos ou poucos amigos?*
- Criança S:** *nenhuns. Ele não tinha amigos.*
- Estagiária:** *não tinha? E porquê que não tinha amigos?*
- Criança S:** *porque ele não queria. E depois ficava com muita raiva dentro dele e depois ia ficando cada vez mais maior.*
- Estagiária:** *e porquê que ele ia ficando cada vez maior?*
- Criança J:** *por causa da raiva. Ficava com raiva e cada vez ficava mais grande.*
- Estagiária:** *o Benjamim sentia muita raiva no coração e ia ficando cada vez maior porque a raiva ia aumentando dentro dele.*
E a raiva é boa ou má para o nosso coração?
- Criança T:** *é má!*
- Criança S:** *é muito, muito má. O nosso coração não gosta.*
- Estagiária:** *então e depois, como é que o benjamim acalmou a raiva que sentia no coração?*
- Criança F:** *porque depois os outros dinossauros ajudaram ele a sair da gruta.*
- Criança S:** *ele contou até 10 assim 1, 2, 3, 4 até 10 e ia ficando mais pequeno e pequenino e conseguiu sair da gruta*
- Estagiária:** *porquê que ao contar até 10, o Benjamim ia ficando mais pequeno?*
- Criança M:** *porque acalmava o coração, ficava com menos raiva dentro dele.*
- Criança S:** *e depois ficou com muitos amigos.*
- Estagiária:** *ficou com menos raiva no coração e ganhou muitos amigos.*
Vocês costumam sentir muita raiva?
- Criança S:** *com muita raiva quando não me deixam brincar e não me emprestam brinquedos.*
- Estagiária:** *e o que fazes quando costumavas ficar com raiva?*
- Criança S:** *bato neles.*

Estagiária: *achas que essa ação é boa ou má?*

Criança S: *é má e depois eles choram, ficam tristes com a raiva. Agora vou contar até 10 para tirar a raiva do coração e ter amigos.*

Assim sendo, verificou-se que com o teatro de sombras, a maior parte do grupo desenvolveu não só a capacidade de concentração e de saber fazer períodos de silêncio para escutar, como também espírito de amizade e de ajuda; algumas crianças aprenderam a identificar a raiva, assim como o que tinham de fazer para a controlar.

No fim do teatro, a seguir à canção, o grupo explorou os materiais e as personagens da história, como se poderá verificar nas seguintes figuras:



Figura 4.40- Exploração das personagens do teatro de sombras.

Seguidamente, o grupo realizou pinturas sobre a emoção da raiva (“Fico com raiva quando...”), como se poderá verificar as respostas na tabela e gráfico seguintes:

Tabela 4.7 - Análise às respostas: "fico com raiva quando..."

<i>Fico com raiva quando...</i>	
Respostas:	N
Os amigos me batem	4
Coloco as minhas sobrancelhas para dentro	3
A raiva está no meu coração	2
A minha mãe não me deixa brincar	5
A minha mãe não me dá colo	1
Fico vermelho por causa da raiva	2
Os meus amigos não querem brincar comigo	4
Total:	21

A partir das respostas das crianças sobre os motivos que as deixam com raiva, e tendo em vista uma melhor organização e interpretação, foram criadas as seguintes categorias:

Tabela 4.8 - Categorias- "As crianças referem ficar com raiva quando".

As crianças referem ficar com raiva quando:	
Categorias:	<ul style="list-style-type: none"> • Desentendimentos com os amigos • Desentendimentos com a mãe • Outras

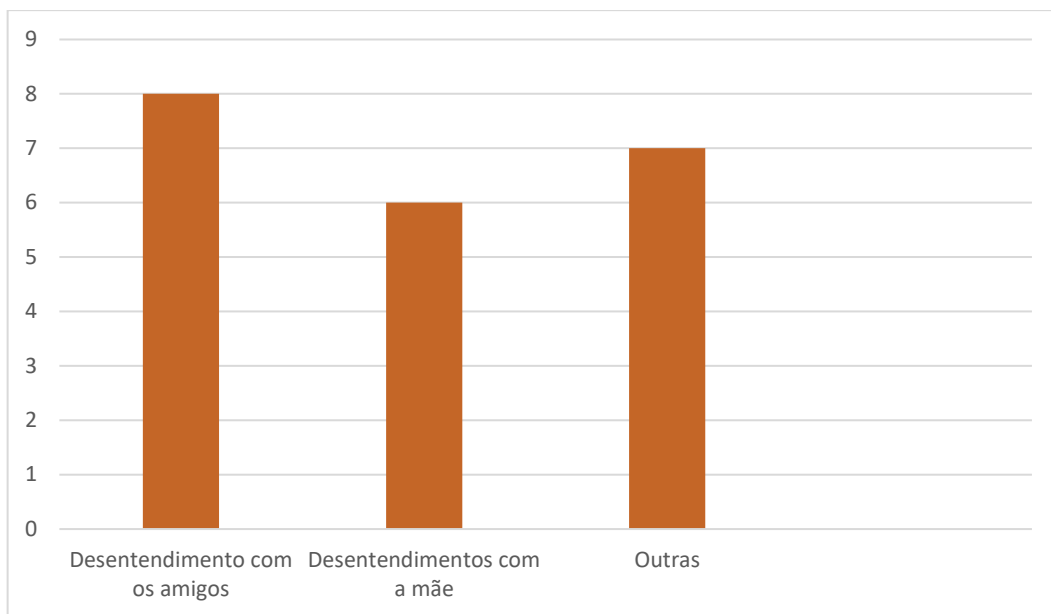


Gráfico 4.4- Análise das respostas: "fico com raiva quando..."

Através da tabela e do gráfico, verifica-se que a maior parte do grupo fica com raiva quando existem desentendimentos com os amigos.

Os resultados mostraram que houve alguma confusão por parte das crianças, fazendo a descrição física de aspetos do seu corpo que traduzem que está a sentir raiva.

Através da verificação dos resultados, verifica-se, mais uma vez, a dificuldade que as crianças possuem em distinguir a tristeza da raiva, devido à incoerência das respostas. Algumas crianças referiram que ficam com raiva quando os amigos lhes batem e quando a mãe não quer brincar, tendo sido as mesmas respostas que estas atribuíram para a emoção da tristeza, ao desenho “fico triste quando...”, sendo assim verificável a dificuldade, por parte das crianças, em distinguir as emoções, misturando-as.

Apesar de saberem identificar quando um amigo se sente zangado ou quando se sentem zangadas ou até o que a emoção da raiva alberga, como foi o caso da resposta “coloco as minhas sobrancelhas para dentro” e “fico vermelho por causa da raiva”, estas por vezes ainda confundem o que sentem no seu interior.

Salienta-se, ainda, que as cores que predominaram as pinturas foram o vermelho, o laranja, preto e o azul, como se poderá verificar nas seguintes imagens:



Figura 4.41 Pintura sobre a emoção da raiva (criança de 4 anos.)



Figura 4.42 Pintura sobre a emoção da raiva (criança de 4 anos.)



Figura 4.43- Pintura sobre a emoção da raiva (criança de 4 anos.)



Figura 4.44- Pintura sobre a emoção da raiva (criança de 5 anos).



Figura 4.45- Pintura sobre a emoção raiva (criança de 3 anos).



Figura 4.46- Pintura sobre a emoção da raiva (criança de 4 anos.)



Figura 4.47- Pintura sobre a emoção da raiva (criança de 4 anos).



Figura 4.48- Pintura sobre a emoção da raiva (criança de 4 anos).



Figura 4.49- Pintura sobre a emoção da raiva (criança de 5 anos).



Figura 4.50- Pintura sobre a emoção da raiva (criança de 4 anos).

Segundo Mahnke (1996), as cores fazem parte da nossa vida e relacionam-se com o nosso estado emocional e com a nossa personalidade, tendo instintivamente um grande impacto nos sentimentos. Assim, as crianças escolheram a cor para representar a determinada emoção, de modo inconsciente.

4.5- Mapa das emoções

Após a exploração das emoções básicas da tristeza, da alegria, do medo e da raiva, desenvolveu-se o mapa das emoções, de forma a identificarem as emoções pessoais. Este mapa permite reconhecerem o seu estado emocional, fazendo parte da rotina diária, após a marcação das presenças.

Em grande grupo, cada criança, à vez, retira a sua expressão facial associada ao seu estado emocional (colado em velcro no mapa), para colocarem ao lado da sua fotografia, na designação do “hoje”.

Na primeira coluna do mapa constam os nomes e as fotografias das crianças, na segunda coluna estão as fotografias das expressões das quatro emoções básicas que

estivemos a abordar e na terceira coluna diz respeito ao “hoje”, no qual a criança retira a expressão correspondente à emoção que sente e cola na terceira coluna.

Ao escolher a expressão que está associada ao seu estado emocional, a criança deverá explicar a sua escolha.

Para este mapa, foi necessário fotografar as crianças a expressarem facialmente a emoção da tristeza, da alegria, do medo e da raiva (para a publicação das seguintes fotografias, foi necessária uma autorização dos pais para o registo fotográfico e para a publicação desses registos no relatório presente). Para tal, explorou-se cada emoção com as crianças, à vez, antes de tirar a devida fotografia. Assim, foi perceptível quem compreendia as respetivas emoções, se a sabiam identificar e se a sabiam expressar. A criança com Espectro do Autismo foi só fotografada com a expressão facial da alegria e da tristeza.

Através desta estratégia, foi observável que algumas crianças souberam expressar as emoções facilmente, enquanto que outras apresentavam algumas dificuldades, como se poderá averiguar nos dois exemplos seguintes:



Figura 4.51- Expressão facial da alegria.



Figura 4.52- Expressão facial da tristeza.



Figura 4.53- Expressão facial do medo.



Figura 4.54- Expressão facial da raiva.

Através destas fotografias, constata-se que a criança M (de 4 anos) consegue representar as quatro expressões básicas, sendo a emoção do medo a que teve mais dificuldades para representar. Na alegria, expressou-se com um enorme sorriso e braços para o ar euforicamente; na tristeza, imitou a expressão de choro; no medo mostrou-se surpreendida; e na raiva é notório as sobrancelhas cerradas e nariz franzido.

No que respeita ao menino G, percebe-se que revelou algumas dificuldades em identificar as emoções, assim como a expressá-las, como se pode observar nas seguintes fotografias:



Figura 4.55- Expressão facial da alegria.



Figura 4.56- Expressão facial da tristeza.



Figura 4.57- Expressão facial do medo.



Figura 4.58- Expressão facial da raiva.

A criança G (de 4 anos), expressou a alegria com um ligeiro sorriso; na tristeza mostrou-se apático para expressar a emoção; no medo mostrou-se igualmente apreensivo semelhante à criança D com o mesmo gesto com o braço; e na raiva cruzou os braços, expressando-se corporalmente, todavia assumiu dificuldades em expressá-la facialmente.

Essas fotografias fariam parte da segunda coluna do mapa das emoções nomeado por “expressões básicas”, como se poderá verificar na seguinte imagem:



Figura 4.59- Mapa das emoções.

Ao se apresentar o mapa das emoções às crianças, foi elaborado um pequeno jogo, em grande grupo, no qual as crianças teriam que referir o nome da emoção da expressão facial que estavam a representar.

Assim, verificou-se que as crianças que dispuseram dificuldade em expressar a emoção, não tiveram dificuldade em identificar a emoção que estavam a expressar na fotografia. Todavia, tiveram dificuldade em identificar as emoções das fotografias das outras crianças.



Figura 4.60- Marcação da emoção do dia.

As crianças que não assumiram essa dificuldade inicial, foi fácil referirem a emoção que estavam a expressar na fotografia. Porém, tiveram dificuldade em identificar as emoções das fotografias das outras crianças que tiveram essa dificuldade inicial. A estratégia do mapa das emoções tinha como principal intuito que as crianças fossem capazes de identificar o seu estado emocional, diariamente, de explicar porquê que se sentem daquela forma, para que, posteriormente, estas consigam gerir as suas emoções e sejam capazes de tomar decisões mais conscientes.

No início da utilização desta estratégia, notou-se alguma demora em justificarem a emoção que escolhiam. Porém, com o passar do tempo, a explicação da escolha sobre o que sentiam, tornou-se uma tarefa mais descomplicada.

4.6- Discussão geral

Ao longo do estudo, houve uma maior incidência na Área da Formação Pessoal e Social, pois esteve sempre presente em todas as propostas, visto que “embora tenha uma intencionalidade e conteúdos próprios, [esta] está sempre presente em todo o trabalho educativo realizado no jardim de infância” (Lopes da Silva et al., 2016, p.33).

Com as diversas estratégias de intervenção implementadas, as crianças abraçaram o mundo das emoções, permitindo que compreendessem a importância de identificar as suas emoções, uma vez que quando refletiam sobre o que sentiam, em grande grupo, durante e após a marcação no mapa das emoções, estas conseguiam arranjar soluções para os seus conflitos internos, sendo que nós (adultos) assumíamos um papel de mediadores.

Ao solucionarem os seus conflitos internos, estas foram capazes de distinguir (com o nosso auxílio) a diferença entre um sentimento e uma emoção, percebendo que esta última é algo instantâneo, efêmero e momentâneo, pois quando as crianças se encontravam com a emoção de raiva ou de tristeza com o seu amigo, estas não desvalorizavam o sentimento de amizade que ainda sentiam pelo outro. Ao identificarem as suas emoções, estas gradualmente compreenderam a importância das emoções na nossa vida.

Tendo em conta as estratégias de intervenção implementadas, pretende-se discuti-las, tentando, de igual forma, articular com a bibliografia explorada e indo ao encontro dos objetivos específicos formulados anteriormente.

Quanto aos seguintes objetivos do estudo: “observar se as crianças identificam as suas emoções” e “observar se as crianças reconhecem as emoções nos outros”, podemos

inferir que é possível desenvolver uma prática educativa que possibilite o desenvolvimento da capacidade das crianças de 3 a 5 anos para reconhecerem as emoções básicas quer em si como nos outros.

Apesar do caráter subjetivo das emoções, a maioria das crianças conseguiu identificar as diversas emoções básicas exploradas, assim como representar a expressão facial das mesmas. Porém, a capacidade para as crianças reconhecerem as emoções em si e reconhecerem as emoções no outro foi desigual, uma vez que foi patente uma maior facilidade para reconhecerem as suas emoções quando comparado à capacidade para reconhecerem as emoções do outro. Segundo Gardner (1995, cit. por Goleman, 2009), a capacidade para identificar as suas emoções (inteligência intrapessoal) e a capacidade para reconhecer as emoções do outro (inteligência interpessoal) não tem de ser uniforme, isto é, não têm que estar ambas no mesmo nível de desenvolvimento, pois a criança poderá ter uma das inteligências mais desenvolvida que a outra (*ibidem*).

No decorrer da ação educativa, verificámos que as crianças se sentiam mais abertas para falar das suas emoções e daquilo que estavam a sentir e o porquê de se sentirem de tal forma. Todavia, salientamos, ainda, que foi bastante notória a dificuldade, por parte das crianças, em distinguirem a tristeza da raiva, pois a maior parte das crianças atribuiu a resposta “quando o meu amigo me bate” para a pergunta “fico triste quando”. Porém, quando um amigo usa a força física, estas respondem com agressividade, não mostrando tristeza.

No que respeita ao terceiro objetivo específico: “analisar a forma como a identificação das emoções contribui para a aprendizagem de valores”, pretendíamos que as crianças fossem capazes de reagir perante situações do seu quotidiano, no qual fossem capazes de se colocar no lugar do outro. Para isso, teriam, primeiramente, de ser capazes de identificar as emoções presentes no outro, para saberem como agir perante a situação, desenvolvendo a empatia, o respeito mútuo, a compaixão e a solidariedade.

Em suma, podemos inferir que o objetivo acima mencionado foi atingido em grande escala, todavia teve um maior grau de incidência nas crianças mais novas, com 3 anos de idade, pois o processo de desenvolvimento emocional e da apreensão de valores deve ser um método logo iniciado e continuado desde os 2/3 anos, no qual a criança ingressa no período designado como fundamental no seu desenvolvimento psicossocial (Papalia et al., 2001).

As crianças consideradas as mais “velhas” do grupo (5 anos de idade, algumas a fazerem os 6 anos) identificavam e compreendiam as emoções do outro, contudo na

interação com os seus pares, a emoção que prevalecia era a sua, mostrando assumir menos comportamentos de respeito mútuo quando comparados às crianças de 3 e 4 anos.

Segundo as observações e notas de campo, surgiram diversas situações onde foi possível testemunhar a empatia das crianças de 3 e 4 anos perante as emoções dos seus amigos e o respeito na partilha dos brinquedos após já exploradas emoções, aspeto que não se verificava antes da exploração emocional. Nas crianças com 5 anos, verificou-se uma maior dificuldade no respeito pelos seus pares, usando, muitas vezes, a força física nos seus amigos como meio para satisfazer as suas necessidades. Porém, entretajudavam-se nas diversas atividades, caso o amigo precisasse de algum tipo de auxílio, a título de exemplo: segurar no papel de jornal para o amigo recortar (comportamento não observado antes da exploração das emoções).

Seguindo esta linha de pensamento, defendemos uma educação para os valores com base na exploração, identificação e gestão emocional, iniciada desde cedo, pois segundo Costa (2016), as crianças com cerca de 2 anos já possuem conhecimento sobre as emoções, a partir das expressões faciais, estando esta capacidade adquirida até aos 3 anos de idade. A partir dos 3 anos, entram num importante período de desenvolvimento a nível psicossocial (Papalia et al., 2001), capazes de apreender e edificar a sua conceção de valores.

Deste modo, defendemos, que as crianças ao saberem identificar as suas emoções e as dos outros, desenvolvem, gradualmente, diversos valores, como a solidariedade, o respeito mútuo, a empatia e a compaixão.

REFLEXÕES FINAIS

Indivíduos emocionalmente inteligentes são capazes de identificar, compreender e expressar as suas emoções e, por conseguinte, reconhecer o estado emocional de outrem. Segundo Salovey e Mayer (1997), sujeitos com tal inteligência trabalhada, respondem mais empaticamente às situações e ao outro, pois a criança é um ser holístico e, como tal “o [seu] desenvolvimento (...) processa-se como um todo, em que as dimensões cognitivas, sociais, culturais, físicas e emocionais se interligam e atuam em conjunto” (Lopes da Silva *et al.*, 2016, p.10).

Deste modo, é crucial e emergente explorar a inteligência emocional desde a primeira infância como aliada ao desenvolvimento e aprendizagem das crianças, nas diversas áreas de conteúdo e na sua apreensão de valores, sendo, por isso, primordial que o/a educador/a explore e desenvolva a inteligência emocional na educação de infância, fazendo parte do seu currículo.

É importante que o/a educador/a valorize o estado emocional da criança, utilizando um discurso positivo, como por exemplo: “Boa! Deves estar orgulhoso de ti”; “Uau, como fizeste isso? Ensina-me a fazê-lo”, valorizando, deste modo, as suas competências, reconhecendo o seu progresso.

O profissional de educação também deverá criar um ambiente e condições favoráveis para que as crianças se sintam valorizadas enquanto sujeitos ativos dos seus próprios processos de aprendizagem, usando um discurso positivo, como por exemplo: “Não te apetece fazer? Não faz mal. Todos nós nos sentimos assim às vezes. Podes voltar a fazer isto mais logo. O que te parece?”. Segundo as OCEPE, o facto de as crianças participarem no seu processo de aprendizagem, contribui para uma integração de diversos conjuntos de “experiências, saberes e processos, atribuindo-lhe novos significados e encontrando formas próprias de resolver os problemas, o que lhe[s] permite desenvolver não só a autonomia, mas também a criatividade” (Lopes da Silva *et al.*, 2016, p.34).

Deste modo, é crucial que o/a educador/a ofereça situações de aprendizagem diversificadas sobre os valores e as emoções, desenvolvendo as inter-relações pessoais, através do desejo inato e da necessidade que as crianças sentem em compreender o mundo, assim como o interesse real das mesmas por tudo aquilo que as rodeia. Esta curiosidade inata, conduzirá a que a criança procure respostas para as suas observações, desperte a necessidade de querer saber mais acerca do mundo, de questionar, de explorar e de investigar (Harlen, 1989; Jonhston, 2002, citado por, Peixoto, 2008).

Para tal, os profissionais de educação, devem incentivar as crianças, no crescimento da formação pessoal, fortalecendo a sua ação e criando ramificações de

pensamentos psicológicos, para que estas possam confrontar situações que surjam no decorrer da sua caminhada.

O/a educador/a de infância assume um papel primordial no desenvolvimento e aprendizagem das crianças, pois ser educador/a é ser mãe, pai, tio, psicólogo, animador, médico e mediador. É ser um facilitador de momentos de diálogo e de deliberação sobre as emoções de cada um em particular, pois cada criança é um ser único e singular com necessidades e interesses distintos. É ser facilitador, isto é, fazer as coisas com as crianças e não para as crianças.

O processo de educar não é uma profissão, é um perfil. E, portanto, ser educador/a é partir das experiências que as crianças já conhecem, para alargar o seu conhecimento. É garantir uma aprendizagem com base na afetividade, nas emoções, nos valores, nos interesses e nas necessidades das crianças, assumindo, cada uma delas, como seres holísticos e agentes ativos dos seus próprios processos educativos, tendo sempre uma intencionalidade, garantido a correlação das diversas áreas de conteúdo com base nas emoções e na educação para os valores, desde os primórdios da educação, pois “educar não é uma atividade que comece aos seis anos e hoje só faz sentido planejar o Ensino Básico quando este é construído sobre um trabalho integrado que tem em conta todo o período dos zero aos seis anos de idade” (Lopes da Silva *et al.*, 2016, p.4).

Acompanhando a linha de pensamento de que o conceito de bem-estar passa pelo conforto emocional e da expressão das emoções e visto que no conceito de currículo se garante essa promoção de bem-estar da criança, então significa que a construção do currículo deve ser baseada nas competências emocionais das crianças e na afetividade, sendo estas a base para uma aprendizagem íntegra, global e holística das mesmas.

Assim, apesar das áreas de conteúdo se complementarem entre si, estando as emoções implícitas e transversais ao longo do documento, consideramos que as emoções deveriam assumir uma área particular nas OCEPE, justificada pela sua tamanha preponderância e pelo seu caráter indissociável ao currículo. Esta área poderia ser intitulada como “Área das Emoções” ou a “Área da Inteligência Emocional”, no qual referisse as emoções básicas, as estratégicas e os objetivos, sendo transversal a todas as outras áreas de conteúdo, uma vez que o reconhecimento das emoções e a afetividade são a base para qualquer desenvolvimento e aprendizagem de todas as outras áreas e de qualquer outra temática, pois segundo Paula e Faria (2010) a educação afetiva regula não só o comportamento e a personalidade, mas também as competências cognitivas da criança.

5. Bibliografia

- Aguiar, S. (2008). *Reconhecimento emocional de faces em pessoas com esquizofrenia*. (Tese de mestrado), Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação- Universidade do Porto, Porto.
- Alvarenga, G. (2007). *O poder das Emoções*. Belo Horizonte: Editora Compos;
- André, C. & Lelord, F. (2002). *A força das emoções*. Cascais: Editora Pergaminho.
- Araújo, S. (2012). *Canto e Emoção – indicadores emocionais não verbais na execução do discurso musical cantado*. Tese de Doutoramento. Aveiro. Universidade de Aveiro. Obtido através de <https://core.ac.uk/download/pdf/15568591.pdf>
- Associação de Profissionais de Educação de Infância (2011). *Carta de Princípios para uma Ética Profissional*. Lisboa: APEL.
- Beltrão, L., & Nascimento, H. (2000). *O desafio da cidadania na escola*. Lisboa: Editorial Presença.
- Borges, I. (1998). *Desenvolvimento Psicológico em Fases Precoces: Alguns Aspectos*. Coimbra: Sociedade Portuguesa de Psicologia.
- Brázio, A. (2013). *Descobrimo as emoções no jardim-de-infância*. Dissertação de Mestrado em Educação Pré-Escolar. Lisboa: Instituto Superior de Educação e Ciências.
- Bretherton, I., & Beeghly, M. (1982). Talking about internal states: The acquisition of an explicit theory of mind. *Developmental Psychology*, 18 (6), 906-921.
- Brock, A., Dodds, S., Jarvis, P., & Olugosa, Y. (2006). *Brincar: Aprendizagem para a vida*. Porto Alegre: Penso Editores.
- Bushman, B. J. & Anderson, C. A (2001). *Is it time to pull the plug on the hostile versus instrumental aggression dichotomy?* In: *Psychological Review*, 108, pp. 273-279.
- Damásio A. (2000). *O sentimento de si*. Mem-Martins: Publicações Europa-América.
- Damásio A. (2003). *Ao encontro de Espinosa, as emoções sociais e a neurologia do sentir*. Mem Martins: Publicações Europa América
- Damásio, A. (1995). *O Erro de Descartes: Emoção, Razão e Cérebro Humano* (12^a ed.). Lisboa: Europa-América.
- Damásio, A. (2000). *O Erro de Descartes – Emoção, Razão e Cérebro Humano*. Lisboa: Publicações Europa América
- Damásio, A. (1999). *O Sentimento de Si – O Corpo, a Emoção e a Neurobiologia da Consciência*. Mem Martins: Publicações Europa-América.
- Darwin, C. (1872). *The Expression of the Emotions in the Man and Animals*. London: Murray;
- Delors, J. (1996) *Educação, um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Porto: Edições Asa.
- Denham, S. A. (1998). Contributions of emotional expressiveness, understanding, and coping to social competence. In S. A. Denham (Ed.), *Emotional development in young children* (pp.170-189). New York: The Guilford Press.

- Denham, S. A., Zoller, D., & Couchoud, E. A. (1994). Socialization of preschoolers' emotion understanding. *Developmental Psychology*, 30 (6), 928-936.
- Doron, R., & Parot, F. (2001). *Dicionário de Psicologia*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Ekman, P., Sorenson, E. R., & Friesen, W. V. (1969). Pancultural elements in facial displays of emotions. *Science*, 164, 86–88.
- Ekman, P., & Friesen, W. (2003). *Unmasking the face: a guide to recognizing emotions from facial clues*. United States of America: Malor Books. Obtido através de <https://www.paulekman.com/wp-content/uploads/2013/07/Facial-Expression.pdf>.
- Ekman, P. (2011). *A linguagem das emoções*. São Paulo: Lua de Papel.
- Field, T.M., & Walden, T.A. (1982). Production and discrimination of facial expressions by preschool children. *Child Development*, 53, 1299-1311.
- Fonseca, J. (2011). A cidadania como projecto educacional: uma abordagem reflexiva e reconstrutiva. Angra do Heroísmo: Universidade dos Açores.
- Formosinho, J., Katz, L., McClellan, D., & Lino, D. (Org) (1999). *A educação pré-escolar – A construção social da moralidade*. Lisboa: Texto Editora.
- Franco, A. F. (2009). O mito da autoestima na aprendizagem escolar. *Revista Psicologia Escolar e Educacional*, Vol. 13, n.º 2, julho/dezembro.
- Freitas-Magalhães, A., & Batista, J. (2007). *Escala de percepção do medo: primeiro estudo de construção e validação na população portuguesa*. Revista da Faculdade de Ciências da Saúde, 6, 438-438. Obtido através de http://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/1291/2/428-438_FCS_06_-4.pdf.
- Freitas-Magalhães, A. (2011). *O código de Ekman: O cérebro, a face e a emoção*. Porto: Edições Universidade Fernando Pessoa.
- Goergen, P. (2005). Educação e valores no mundo contemporâneo. *Educação & Sociedade*, 26 (92), 983-1011.
- Goleman, D. (1997). *Inteligência Emocional*. Lisboa: Temas e debates actividades Editoriais.
- Goleman, D. (2006). *Inteligência Social: O Poder Oculto das Relações Humanas*. Lisboa: Temas e Debates.
- Goleman, D. (2009). *Inteligência emocional* (13ªed.). Lisboa: Temas e Debates.
- Goleman, D. (2010). *Inteligência emocional* (14ª ed.). Lisboa: Círculo de Leitores.
- Goleman, D. (2012). *Inteligência emocional*. Lisboa: Temas & Debates.
- Gourlart, B. (2005). Piaget: experiências básicas para utilização pelo professor. 21. ed. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Harter, S. (1986). Cognitive development processes in the integration of concepts about the emotions and the self. *Social Cognition*, 4 (2) 119-151.
- Lopes da Silva, I. (coord), Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Magalhães, A. (2007). *A Psicologia das emoções: o Fascínio do Rosto Humano*. Porto: Edições Universidade Fernando Pessoa

- Magalhães, A. (2011). *O código de Ekman: O cérebro, a face e a emoção*. Porto: Edições Universidade Fernando Pessoa.
- Magalhães, A. (2013). *O código de Ekman o cérebro, a face e a emoção*. Porto: Feelab Science Books.
- Mahnke, F. (1996). *Color, Environment, human response*. New York: Van Nostrand Reinhold.
- Martins (coord), G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, L., Encarnação, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R., & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Mayer, J. D. & Salovey, P. (1997). *Emotional development and emotional intelligence*. Nova Iorque: Basics Books.
- Mayer, J., & Salovey, P. (1997). *What is emotional intelligence?* In P. Salovey & D. Sluyter (Eds.). *Emotional development and emotional intelligence* (pp. 3-31). New York: Basic Books.
- Mayer, J., Roberts, R., & Barsade, S. (2008). Human Abilities: Emotional Intelligence. *Annu. Rev. Psychol.*, 59, 507–536.
- McCartney, K & Phillips, D. (2018). *Blackwell handbook of early childhood development..* Malden, Ma: Blackwell Publishing.
- Moreira, P. (2010). *Ser Professor: competências básicas 3 – Emoções positivas e regulação emocional*. Porto: Porto Editora.
- Papalia; D., Olds, S., & Feldman, R. (2001). *Desenvolvimento Humano*. 8.^a edição. Lisboa: McGraw-Hill.
- Paula, S. & Faria, M. (2010). Afetividade na Aprendizagem. *Revista Electrónica Saberes da Educação*, Vol. 1. Obtido através em <http://www.facsaoorogue.br/novo/publicacoes/pdfs/sandra.pdf>.
- Pavarini, G., Loureiro, C., & Souza, D. (2011). *Compreensão de emoções, aceitação social e avaliação de atributos comportamentais em crianças escolares*. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 24 (1), 135-143.
- Peixoto, A. (2008). *A criança e o conhecimento do mundo: actividades laboratoriais em ciências físicas*. Penafiel: Editorial Novembro.
- Piaget, J. (1972). *Para onde vai a educação?* Lisboa: Livros Horizonte.
- Pires, M. (2001). *Pedagogia de vinculação e educação para valores*. Dissertação de Doutoramento- Universidade Nova de Lisboa, Faculdade de Ciências e Tecnologia. Lisboa, Portugal.
- Quintanilha, F. (2011). *A Inteligência emocional na prática educativa do pré-escolar: um estudo etnográfico*. Funchal: Universidade da Madeira.
- Reimão, C. (2011). *Para uma Filosofia da educação – A filosofia como mediação nas escolhas éticas em educação*. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. Extra-Série, 359-369.
- Ricotta, L. (2006). *Valores do Educador: Uma ponte para a sociedade do futuro*. São Paulo: Ágora.

- Salovey P., & Sluyter, D. (1999). *A inteligência emocional da criança*. Aplicações na educação e no dia-a-dia. Rio De Janeiro: Editora Campus Ltda.
- Salovey, P., & Mayer, J. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185-211.
- Twain, M. (2010). Emoções e Sentimentos. In S. Robbins, *Comportamento Organizacional*, (91- 103). São Paulo: Pearson.
- Veltman, Marijcke W. M., Browne, & Kevin D. (2003). *Trained raters' evaluation of Kinetic Family Drawings of physically abused children*. *The Arts in Psychotherapy*, 30(1), 3-22.

6. Legislação Consultada

Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto – Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário, n.º 201/2001, Série I – A.

Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho – Educação Inclusiva, n.º 129/2018, Série I.

Despacho n.º 6173/2006, de 10 de maio – Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania.

ANEXO I – Estrutura para a autorização
para a recolha de fotografias e produções
audiovisuais

Autorização para a recolha de fotografias e produções audiovisuais

Srs. Encarregados de Educação,

Sou estudante do Mestrado em Educação Pré-Escolar, da Escola Superior de Educação e Comunicação da Universidade do Algarve. Para fins de realização da unidade curricular Prática de Ensino Supervisionada (PES), vou permanecer na sala do seu/ua educando/ educanda do dia 23 de setembro ao dia 18 de dezembro do corrente ano letivo.

Como tal, venho por este meio requerer a vossa autorização para que sejam feitos registos fotográficos e/ou audiovisuais ao/à seu/ua educando/educanda durante a dinâmica do dia a dia em contexto de jardim de infância, nas quais irei participar. Estes registos serão utilizados para ilustrar as observações feitas durante este período, dando a conhecer a instituição e a sua dinâmica educativa e pedagógica. Também se requer a vossa autorização para serem recolhidos registos fotográficos de produções realizadas pelo/a seu/ua educando/educanda.

Todos estes registos serão utilizados no âmbito da construção do meu **Relatório de Investigação** e, eventualmente, em contexto de sala de aula, no âmbito do seminário de acompanhamento da PES, não sendo identificada o nome da criança.

Tendo em conta esta situação, e uma vez que está em vigor o Regulamento Geral de Proteção de Dados, desde 25 de maio de 2018, agradeço o preenchimento da autorização em conformidade.

Ana Russo, número 54703 da Universidade do Algarve

Autorização para a publicação de trabalhos e fotografias, de acordo com as condições acima indicadas.

Concordo Não concordo
(Por favor, assinala com um X a sua opção.)

Nome da criança: _____

Assinatura do encarregado de educação: _____

Data: ____/ ____/ ____